

FELIPE DE PAULA GÓIS VIEIRA
ISABELA BACKX • LUIZ ESTEVAM DE OLIVEIRA FERNANDES
MARCELO ABREU

MODERNAPLUS

HISTÓRIA

MANUAL DO PROFESSOR

VOLUME ÚNICO

ENSINO MÉDIO

Área de conhecimento:
Ciências Humanas
e Sociais Aplicadas

Componente curricular:
História

MODERNA

FELIPE DE PAULA GÓIS VIEIRA
Doutor em História, na área de Política, Memória e Cidade, pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Professor do Instituto Federal de São Paulo – Campus Capivari.

ISABELA BACKX
Doutora em História, na área de História Cultural, pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Pesquisadora colaboradora do Laboratório de Pesquisa em Comunicação Museológica, do Museu de Arqueologia e Etnologia, da Universidade de São Paulo.

LUIZ ESTEVAM DE OLIVEIRA FERNANDES
Doutor em História, na área de História Cultural, pela Universidade Estadual de Campinas (SP). Professor da Universidade Estadual de Campinas (SP).

MARCELO ABREU
Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Ouro Preto (MG).

MODERNA PLUS

HISTÓRIA

VOLUME ÚNICO

ENSINO MÉDIO

Área de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Componente curricular: História

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição
São Paulo, 2024

MODERNA

Edição executiva: Cesar Brumini Dellore, Maria Clara Antonelli
Edição de texto: Kandy Saraiva, Patrícia Moreira Nogueira, Roberta Vaiano, Robson Edgar Rocha, Thais Regina Videira, Tuanny F. A. Lanzellotti
Assessoria pedagógica: Anna Barreto, Helena Morita, Maira Fernandes, Pedro Paulo da Silva
Preparação de texto: Denise Ceron
Gerência de planejamento editorial e revisão: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de revisão: Elaine C. del Nero, Mônica Rodrigues de Lima
Revisão: Ana Cortazzo, Sirlene Prignolato, Tatiana Malheiro, Talita Pompeu
Gerência de *design*, produção gráfica e digital: Patricia Costa
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: Mariza de Souza Porto, Bruno Tonel, Ana Carolina Orsolin
Capa: Everson de Paula, Paula Miranda Santos
Colagem digital: Everson de Paula
Fotos: Stocktrek Images/Stocktrek Images/Getty Images; HadelProductions/E+/Getty Images; CoffeeAndMilk/E+/Getty Images; DrPixel/Moment/Getty Images; DnDavis/Shutterstock
Coordenação de produção gráfica: Aderson Oliveira
Coordenação de arte: Alexandre Lugó, Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Ana Carlota Rigon
Editoração eletrônica: Ana Carlota Rigon
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Elizete Moura Santos
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitosa, Vânia Maia
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Marcio H. Kamoto
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

Organização dos objetos digitais: Maria Clara Antonelli
Elaboração dos objetos digitais: André dos Santos Araújo, Cesar Brumini Dellore

---

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

Moderna plus história / Felipe de Paula Góis Vieira...[et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2024.

Outros autores: Isabela Backx, Luiz Estevam de Oliveira Fernandes, Marcelo Abreu
Obra em volume único do 1°, 2° e 3° anos do ensino médio.
Componente curricular: História.
Área de conhecimento: Ciências humanas e sociais aplicadas.
ISBN 978-85-16-14011-3 (aluno)
ISBN 978-85-16-14012-0 (professor)

1. História (Ensino médio) I. Vieira, Felipe de Paula Góis. II. Backx, Isabela. III. Fernandes, Luiz Estevam de Oliveira. IV. Abreu, Marcelo.

24-226352 CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

I. História : Ensino médio 907

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
Canal de atendimento: 0303 663 3762
www.moderna.com.br
2024
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

APRESENTAÇÃO

Olá, estudante!

Desde o Ensino Fundamental, você teve contato com assuntos ligados, por exemplo, à organização das sociedades, às suas transformações ao longo do tempo e às dinâmicas que envolvem o espaço produzido por elas. Agora, no Ensino Médio, esses saberes ganham novas dimensões e desafios.

As contradições do mundo contemporâneo têm provocado debates que envolvem temáticas fundamentais às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como a ética, a política, o desenvolvimento sustentável e a conservação do meio ambiente, entre outras, para os quais o convidamos a participar.

Esta coleção vai ajudá-lo a explorar, por meio da análise crítica, o mundo ao seu redor. E, além de transmitir conhecimentos, ela tem como objetivo formar estudantes capazes de atuar como cidadãos conscientes. Dessa forma, mais do que oferecer respostas prontas, a coleção se apresenta como instrumento para que juntos possamos formular questões importantes para nossa sociedade e estabelecer os critérios para criar soluções possíveis, sempre amparados pelo campo científico das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Composta por quatro livros — de história, geografia, sociologia e filosofia —, a coleção dá suporte para o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Cada livro traz as mesmas seis unidades temáticas, que permitem um estudo integrado, levando a uma ampla compreensão dos assuntos abordados. Desse modo, alguns conceitos estruturantes da área serão revisitados com base em perspectivas históricas, geográficas, sociológicas e filosóficas.

Bons estudos!

Os autores

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

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Você já ouviu falar da **Agenda 2030**? Em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) lançou os **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**, com metas desafiadoras para acabar com a pobreza até 2030 e buscar um futuro sustentável para todos. Esses objetivos formam a base da chamada Agenda 2030.

Os 193 países que assinaram o documento, incluindo o Brasil, comprometeram-se a implementar esse plano de ação global, que envolve governos, empresas, instituições e sociedade civil. O monitoramento e a avaliação da agenda são fundamentais nos níveis global, nacional e regional, exigindo cooperação e engajamento de todos os setores da sociedade.

A seguir, apresentamos os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.



ODS 1

ERRADICAÇÃO DA POBREZA

Acabar com a pobreza em todas as formas e em todos os lugares.



ODS 2

FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL

Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável.



ODS 3

SAÚDE E BEM-ESTAR

Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.



ODS 4

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Garantir educação inclusiva, de qualidade e equitativa, promovendo aprendizado contínuo para todos.



ODS 5

IGUALDADE DE GÊNERO

Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.



ODS 6

ÁGUA POTÁVEL E SANEAMENTO

Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável da água potável e do saneamento para todos.



ODS 7

ENERGIA LIMPA E ACESSÍVEL

Garantir o acesso a fontes de energia confiáveis, sustentáveis e modernas para todos.



ODS 8

TRABALHO DECENTE E CRESCIMENTO ECONÔMICO

Promover crescimento econômico inclusivo e sustentável, com emprego pleno e trabalho digno para todos.

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

RELEITURA DOS ÍCONES DA ONU POR VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE

ODS 9



INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA

Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.

ODS 10



REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES

Reduzir as desigualdades no interior dos países e entre países.

ODS 11



CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS

Tornar as cidades e comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis.

ODS 12



CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS

Garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis.

ODS 13



AÇÃO CONTRA A MUDANÇA GLOBAL DO CLIMA

Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos.

ODS 14



VIDA NA ÁGUA

Conservar e usar de forma responsável os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.

ODS 15



VIDA TERRESTRE

Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerindo florestas, combatendo a desertificação, revertendo a degradação dos solos e preservando a biodiversidade.

ODS 16



PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES EFICAZES

Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, garantindo o acesso à justiça e construindo instituições eficazes e responsáveis em todos os níveis.

ODS 17



PARCERIAS E MEIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Fonte: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 22 set. 2024.

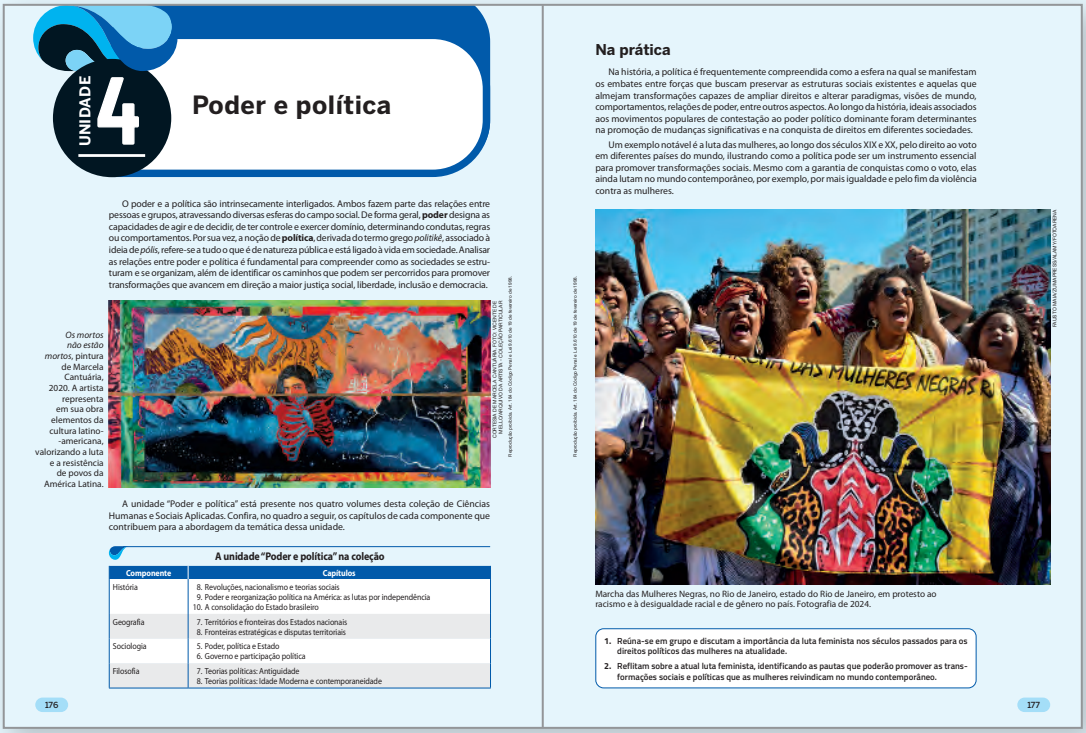
Neste livro, você encontrará indicações dos ODS quando houver propostas, temas ou conceitos com os quais eles podem estar relacionados.

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

RELEITURA DOS ÍCONES DA ONU POR VINICIUS ROSSIGNOL FELIPE

CONHEÇA SEU LIVRO

Este livro faz parte de uma coleção de quatro volumes, um para cada componente da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ele está organizado em seis unidades compostas de capítulos que trazem textos, imagens diversificadas, atividades e seções que contribuem para seu aprendizado. Conheça as características de cada um de seus recursos.



UNIDADE 4

Poder e política

O poder e a política são intrinsecamente interligados. Ambos fazem parte das relações entre pessoas e grupos, atravessando diversas esferas do campo social. De forma geral, **poder** designa as capacidades de agir e de decidir, de ter controle e exercer domínio, determinando condutas, regras ou comportamentos. Por sua vez, a noção de **política**, derivada do termo grego *politikḗ*, associado à ideia de *pólis*, refere-se a tudo o que é de natureza pública e está ligado à vida em sociedade. Analisar as relações entre poder e política é fundamental para compreender como as sociedades se estruturam e se organizam, além de identificar os caminhos que podem ser percorridos para promover transformações que avancem em direção a maior justiça social, liberdade, inclusão e democracia.

Os mortos não estão mortos, pintura de Marcela Cantuária, 2020. A artista representa em sua obra elementos da cultura latino-americana, valorizando a luta e a resistência de povos da América Latina.

A unidade "Poder e política" está presente nos quatro volumes desta coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Confira, no quadro a seguir, os capítulos de cada componente que contribuem para a abordagem da temática dessa unidade.

A unidade "Poder e política" na coleção

Componente	Capítulos
História	8. Revoluções, nacionalismo e teorias sociais 9. Poder e reorganização política na América: as lutas por independência 10. A consolidação do Estado brasileiro
Geografia	7. Territórios e fronteiras dos Estados nacionais 8. Fronteiras estratégicas e disputas territoriais
Sociologia	5. Poder, política e Estado 6. Governo e participação política
Filosofia	7. Teorias políticas: Antiguidade 8. Teorias políticas: Idade Moderna e contemporaneidade

176

Na prática

Na história, a política é frequentemente compreendida como a esfera na qual se manifestam os embates entre forças que buscam preservar as estruturas sociais existentes e aquelas que almejam transformações capazes de ampliar direitos e alterar paradigmas, visões de mundo, comportamentos, relações de poder, entre outros aspectos. Ao longo da história, ideais associados aos movimentos populares de contestação ao poder político dominante foram determinantes na promoção de mudanças significativas e na conquista de direitos em diferentes sociedades.

Um exemplo notável é a luta das mulheres, ao longo dos séculos XIX e XX, pelo direito ao voto em diferentes países do mundo, ilustrando como a política pode ser um instrumento essencial para promover transformações sociais. Mesmo com a garantia de conquistas como o voto, elas ainda lutam no mundo contemporâneo, por exemplo, por mais igualdade e pelo fim da violência contra as mulheres.

Marcha das Mulheres Negras, no Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, em protesto ao racismo e à desigualdade racial e de gênero no país. Fotografia de 2024.

1. Reúna-se em grupo e discutam a importância da luta feminista nos séculos passados para os direitos políticos das mulheres na atualidade.
2. Reflitam sobre a atual luta feminista, identificando as pautas que poderão promover as transformações sociais e políticas que as mulheres reivindicam no mundo contemporâneo.

177

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

Abertura de unidade

Com base em uma situação-problema, apresenta textos, imagens e questionamentos para uma reflexão inicial que articula o tema da unidade com questões da atualidade.

Glossário

Traz o significado de palavras e conceitos que talvez você desconheça.



CAPÍTULO 5

A expansão marítima europeia e a colonização da América

Você estudou como, ao longo do tempo, o estabelecimento de ligações econômicas e culturais entre a Ásia, a África e a Europa transformou o Mar Mediterrâneo em um espaço de trocas comerciais e de interações culturais. Esse processo criou as bases para que as sociedades europeias se lançassem em viagens mais longas, criassem rotas comerciais que atravessavam os oceanos e colonizassem outros territórios.

Com a expansão marítima, os europeus intensificaram seu contato com os povos e Estados da África e da Ásia e conheceram vários povos da América. As relações de dominação e de comércio estabelecidas nesse contexto ampliaram a circulação de pessoas, de ideias, de culturas e de instituições políticas, envolvendo trocas, alianças, conflitos e resistências, que moldaram o mundo moderno.

Sincretismo: fusão de elementos de diferentes culturas, religiões e/ou tradições em um sistema unificado com crenças e práticas híbridas.

Imagens em contexto

Até o século XV, os mapas europeus mostravam um mundo limitado à Europa, Ásia e Norte da África, baseados nas concepções greco-romanas. Com a expansão marítima, os mapas foram sendo atualizados conforme cartógrafos e navegadores ampliavam o conhecimento europeu sobre o mundo.

A expansão marítima europeia

A partir do século XV, um processo de expansão econômica, política e social integrou diferentes partes do planeta e ampliou o conhecimento que os europeus tinham do mundo. Esse processo teve início ainda no século XV, com a expansão marítima europeia, e avançou até o fim do século XVIII e o início do século XIX.

Neste capítulo, você estudará os primeiros séculos desse processo, caracterizado pelas práticas mercantilistas e pela criação de rotas comerciais marítimas que interligaram os continentes por meio da navegação dos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

Nos espaços disputados e dominados pelas potências europeias, prevaleceu a exploração de formas de trabalho compulsórias, como a escravidão. Esta, pela primeira vez na história, foi racializada, ou seja, voltou-se especificamente para certos grupos étnicos e raciais.

Nesse contexto, a religião foi um poderoso elemento ideológico que estimulou o engajamento dos europeus nas travessias oceânicas e serviu de justificativa para subjugar culturas e sistemas religiosos de outros povos.

Esses povos, por sua vez, não aceitaram passivamente a dominação europeia, adotando diferentes formas de negociação e de resistência. Com base nessas relações, muitas vezes conflituosas, formaram-se intercâmbios e o **sincretismo** que hoje fazem parte do cotidiano dos povos envolvidos nesse processo.

Novo mapa muito preciso do mundo inteiro, de Joanne Blaeu, 1662.

112

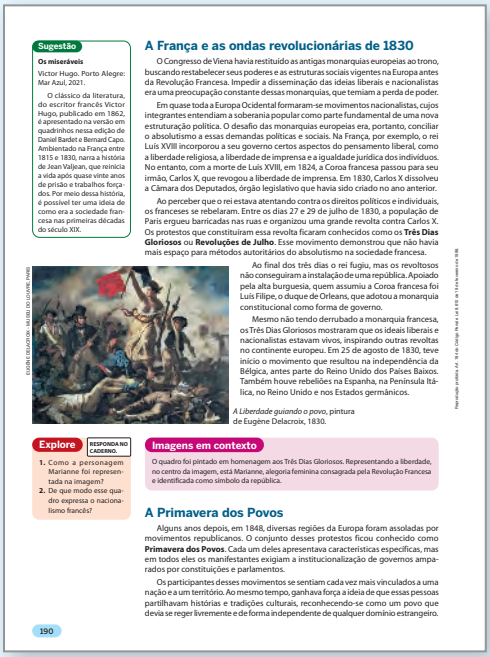
Abertura de capítulo

Na lateral da primeira página do capítulo, um texto apresenta e justifica a pertinência dos conteúdos propostos. Ao longo do capítulo, os conteúdos são desenvolvidos por meio de diversas linguagens que contribuem para o seu aprendizado: textos organizados, mapas, fotografias, tabelas, gráficos, ilustrações, esquemas e quadros.

Cuide bem deste livro para que outros colegas possam estudar com ele. Lembre-se de fazer anotações e escrever as respostas no caderno.

Sugestão

Traz indicações de livros, *sites*, *podcasts*, filmes e vídeos que complementam ou aprofundam assuntos estudados.



Sugestão

Os miseráveis

Victor Hugo. Porto Alegre: Mar Azul, 2021.

O clássico da literatura, do escritor francês Victor Hugo, publicado em 1862, é apresentado na versão em quadrinhos nessa edição de Daniel Bardet e Bernard Capo. Ambientado na França entre 1815 e 1830, narra a história de Jean Valjean, que reinicia a vida após quase vinte anos de prisão e trabalhos forçados. Por meio dessa história, é possível ter uma ideia de como era a sociedade francesa nas primeiras décadas do século XIX.

A França e as ondas revolucionárias de 1830

O Congresso de Viena havia restituído as antigas monarquias europeias ao trono, buscando restabelecer seus poderes e as estruturas sociais vigentes na Europa antes da Revolução Francesa. Impedir a disseminação das ideias liberais e nacionalistas era uma preocupação constante dessas monarquias, que temiam a perda de poder.

Em quase toda a Europa Ocidental formaram-se movimentos nacionalistas, cujos integrantes entendiam a soberania popular como parte fundamental de uma nova estruturação política. O desafio das monarquias europeias era, portanto, conciliar o absolutismo a essas demandas políticas e sociais. Na França, por exemplo, o rei Luís XVIII incorporou a seu governo certos aspectos do pensamento liberal, como a liberdade religiosa, a liberdade de imprensa e a igualdade jurídica dos indivíduos. No entanto, com a morte de Luís XVIII, em 1824, a Coroa francesa passou para seu irmão, Carlos X, que revogou a liberdade de imprensa. Em 1830, Carlos X dissolveu a Câmara dos Deputados, órgão legislativo que havia sido criado no ano anterior.

Ao perceber que o rei estava atentando contra os direitos políticos e individuais, os franceses se rebelaram. Entre os dias 27 e 29 de julho de 1830, a população de Paris ergueu barricadas nas ruas e organizou uma grande revolta contra Carlos X. Os protestos que constituíram essa revolta ficaram conhecidos como os **Três Dias Gloriosos** ou **Revoluções de Julho**. Esse movimento demonstrou que não havia mais espaço para métodos autoritários do absolutismo na sociedade francesa.

Ao final dos três dias o rei fugiu, mas os revoltosos não conseguiram a instalação de uma república. Apoiado pela alta burguesia, quem assumiu a Coroa francesa foi Luís Filipe, o duque de Orleans, que adotou a monarquia constitucional como forma de governo.

Mesmo não tendo derrubado a monarquia francesa, os Três Dias Gloriosos mostraram que os ideais liberais e nacionalistas estavam vivos, inspirando outras revoltas no continente europeu. Em 25 de agosto de 1830, teve início o movimento que resultou na independência da Bélgica, antes parte do Reino Unido dos Países Baixos. Também houve rebeliões na Espanha, na Península Itálica, no Reino Unido e nos Estados germânicos.

A Liberdade guiando o povo, pintura de Eugène Delacroix, 1830.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Como a personagem Marianne foi representada na imagem?
2. De que modo esse quadro expressa o nacionalismo francês?

Imagens em contexto

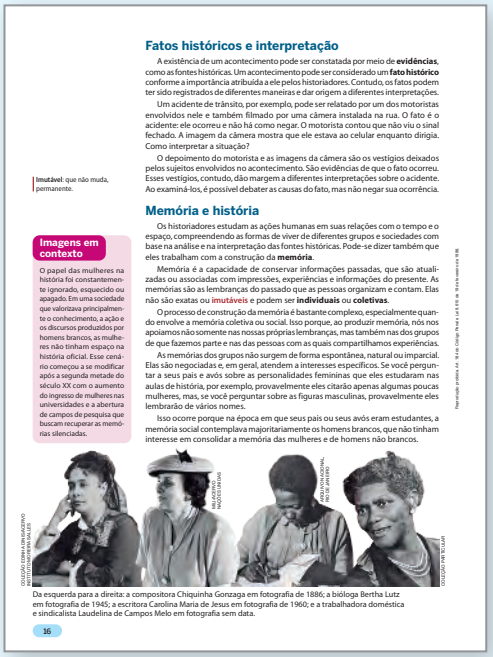
O quadro foi pintado em homenagem aos Três Dias Gloriosos. Representando a liberdade, no centro da imagem, está Marianne, alegoria feminina consagrada pela Revolução Francesa e identificada como símbolo da república.

A Primavera dos Povos

Alguns anos depois, em 1848, diversas regiões da Europa foram assoladas por movimentos republicanos. O conjunto desses protestos ficou conhecido como **Primavera dos Povos**. Cada um deles apresentava características específicas, mas em todos eles os manifestantes exigiam a institucionalização de governos amparados por constituições e parlamentos.

Os participantes desses movimentos se sentiam cada vez mais vinculados a uma nação e a um território. Ao mesmo tempo, ganhava força a ideia de que essas pessoas partilhavam histórias e tradições culturais, reconhecendo-se como um povo que devia se reger livremente e de forma independente de qualquer domínio estrangeiro.

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



Fatos históricos e interpretação

A existência de um acontecimento pode ser constatada por meio de **evidências**, como as fontes históricas. Um acontecimento pode ser considerado um **fato histórico** conforme a importância atribuída a ele pelos historiadores. Contudo, os fatos podem ter sido registrados de diferentes maneiras e dar origem a diferentes interpretações.

Um acidente de trânsito, por exemplo, pode ser relatado por um dos motoristas envolvidos nele e também filmado por uma câmera instalada na rua. O fato é o acidente: ele ocorreu e não há como negar. O motorista contou que não viu o sinal fechado. A imagem da câmera mostra que ele estava ao celular enquanto dirigia. Como interpretar a situação?

O depoimento do motorista e as imagens da câmera são os vestígios deixados pelos sujeitos envolvidos no acontecimento. São evidências de que o fato ocorreu. Esses vestígios, contudo, dão margem a diferentes interpretações sobre o acidente. Ao examiná-los, é possível debater as causas do fato, mas não negar sua ocorrência.

Imutável: que não muda, permanente.

Imagens em contexto

O papel das mulheres na história foi constantemente ignorado, esquecido ou apagado. Em uma sociedade que valorizava principalmente o conhecimento, a ação e os discursos produzidos por homens brancos, as mulheres não tinham espaço na história oficial. Esse cenário começou a se modificar após a segunda metade do século XX com o aumento do ingresso de mulheres nas universidades e a abertura de campos de pesquisa que buscam recuperar as memórias silenciadas.

Memória e história

Os historiadores estudam as ações humanas em suas relações com o tempo e o espaço, compreendendo as formas de viver de diferentes grupos e sociedades com base na análise e na interpretação das fontes históricas. Pode-se dizer também que eles trabalham com a construção da **memória**.

Memória é a capacidade de conservar informações passadas, que são atualizadas ou associadas com impressões, experiências e informações do presente. As memórias são as lembranças do passado que as pessoas organizam e contam. Elas não são exatas ou **imutáveis** e podem ser **individuais** ou **coletivas**.

O processo de construção da memória é bastante complexo, especialmente quando envolve a memória coletiva ou social. Isso porque, ao produzir memória, nós nos apoiamos não somente nas nossas próprias lembranças, mas também nas dos grupos de que fazemos parte e nas das pessoas com as quais compartilhamos experiências.

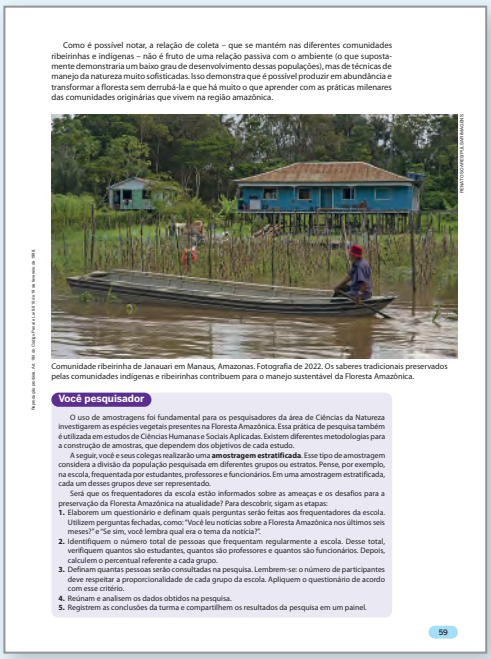
As memórias dos grupos não surgem de forma espontânea, natural ou imparcial. Elas são negociadas e, em geral, atendem a interesses específicos. Se você perguntar a seus pais e avós sobre as personalidades femininas que eles estudaram nas aulas de história, por exemplo, provavelmente eles citarão apenas algumas poucas mulheres, mas, se você perguntar sobre as figuras masculinas, provavelmente eles lembrarão de vários nomes.

Isso ocorre porque na época em que seus pais ou seus avós eram estudantes, a memória social contemplava majoritariamente os homens brancos, que não tinham interesse em consolidar a memória das mulheres e de homens não brancos.

Da esquerda para a direita: a compositora Chiquinha Gonzaga em fotografia de 1886; a bióloga Bertha Lutz em fotografia de 1945; a escritora Carolina Maria de Jesus em fotografia de 1960; e a trabalhadora doméstica e sindicalista Laudelina de Campos Melo em fotografia sem data.

Imagens em contexto

O boxe traz informações que contribuem para melhorar a compreensão do contexto e análise das imagens apresentadas.



Como é possível notar, a relação de coleta – que se mantém nas diferentes comunidades ribeirinhas e indígenas – não é fruto de uma relação passiva com o ambiente (o que supostamente demonstraria um baixo grau de desenvolvimento dessas populações), mas de técnicas de manejo da natureza muito sofisticadas. Isso demonstra que é possível produzir em abundância e transformar a floresta sem derrubá-la e que há muito o que aprender com as práticas milenares das comunidades originárias que vivem na região amazônica.

Comunidade ribeirinha de Janauari em Manaus, Amazonas. Fotografia de 2022. Os saberes tradicionais preservados pelas comunidades indígenas e ribeirinhas contribuem para o manejo sustentável da Floresta Amazônica.

Você pesquisador

O uso de amostragens foi fundamental para os pesquisadores da área de Ciências da Natureza investigarem as espécies vegetais presentes na Floresta Amazônica. Essa prática de pesquisa também é utilizada em estudos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Existem diferentes metodologias para a construção de amostras, que dependem dos objetivos de cada estudo.

A seguir, você e seus colegas realizarão uma **amostragem estratificada**. Esse tipo de amostragem considera a divisão da população pesquisada em diferentes grupos ou estratos. Pense, por exemplo, na escola, frequentada por estudantes, professores e funcionários. Em uma amostragem estratificada, cada um desses grupos deve ser representado.

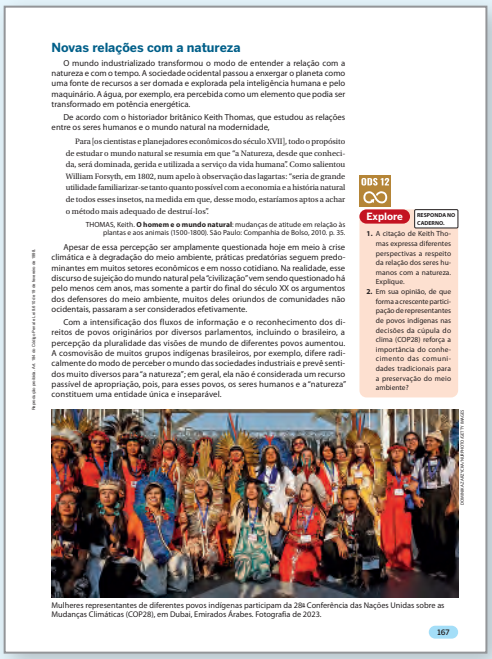
Será que os frequentadores da escola estão informados sobre as ameaças e os desafios para a preservação da Floresta Amazônica na atualidade? Para descobrir, sigam as etapas:

1. Elaborem um questionário e definam quais perguntas serão feitas aos frequentadores da escola. Utilizem perguntas fechadas, como: "Você leu notícias sobre a Floresta Amazônica nos últimos seis meses?" e "Se sim, você lembra qual era o tema da notícia?".
2. Identifiquem o número total de pessoas que frequentam regularmente a escola. Desse total, verifiquem quantos são estudantes, quantos são professores e quantos são funcionários. Depois, calculem o percentual referente a cada grupo.
3. Definam quantas pessoas serão consultadas na pesquisa. Lembrem-se: o número de participantes deve respeitar a proporcionalidade de cada grupo da escola. Apliquem o questionário de acordo com esse critério.
4. Reúnam e analisem os dados obtidos na pesquisa.
5. Registrem as conclusões da turma e compartilhem os resultados da pesquisa em um painel.

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

Você pesquisador

Propõe pesquisas orientadas, que se articulam a um assunto abordado no capítulo, para você participar ativamente da construção do conhecimento.



Novas relações com a natureza

O mundo industrializado transformou o modo de entender a relação com a natureza e com o tempo. A sociedade ocidental passou a enxergar o planeta como uma fonte de recursos a ser domada e explorada pela inteligência humana e pelo maquinário. A água, por exemplo, era percebida como um elemento que podia ser transformado em potência energética.

De acordo com o historiador britânico Keith Thomas, que estudou as relações entre os seres humanos e o mundo natural na modernidade,

> Para [os cientistas e planejadores econômicos do século XVIII], todo o propósito de estudar o mundo natural se resumia em que "a Natureza, desde que conhecida, será dominada, gerida e utilizada a serviço da vida humana". Como salientou William Forsyth, em 1802, num apelo à observação das lagartas: "seria de grande utilidade familiarizar-se tanto quanto possível com a economia e a história natural de todos esses insetos, na medida em que, desse modo, estaríamos aptos a achar o método mais adequado de destruí-los".
>
> THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800). São Paulo: Companhia de Bolso, 2010. p. 35.

Apesar de essa percepção ser amplamente questionada hoje em meio à crise climática e à degradação do meio ambiente, práticas predatórias seguem predominantes em muitos setores econômicos e em nosso cotidiano. Na realidade, esse discurso de sujeição do mundo natural pela "civilização" vem sendo questionado há pelo menos cem anos, mas somente a partir do final do século XX os argumentos dos defensores do meio ambiente, muitos deles oriundos de comunidades não ocidentais, passaram a ser considerados efetivamente.

Com a intensificação dos fluxos de informação e o reconhecimento dos direitos de povos originários por diversos parlamentos, incluindo o brasileiro, a percepção da pluralidade das visões de mundo de diferentes povos aumentou. A cosmovisão de muitos grupos indígenas brasileiros, por exemplo, difere radicalmente do modo de perceber o mundo das sociedades industriais e prevê sentidos muito diversos para "a natureza"; em geral, ela não é considerada um recurso passível de apropriação, pois, para esses povos, os seres humanos e a "natureza" constituem uma entidade única e inseparável.

ODS 12

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. A citação de Keith Thomas expressa diferentes perspectivas a respeito da relação dos seres humanos com a natureza. Explique.
2. Em sua opinião, de que forma a crescente participação de representantes de povos indígenas nas decisões da cúpula do clima (COP28) reforça a importância do conhecimento das comunidades tradicionais para a preservação do meio ambiente?

Mulheres representantes de diferentes povos indígenas participam da 28ª Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP28), em Dubai, Emirados Árabes. Fotografia de 2023.

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

Explore

Este boxe apresenta atividades de análise de texto ou imagem, conectando-os com assuntos abordados e/ou com os seus conhecimentos e vivências.



EM PAUTA

Arte visual afro-brasileira e indígena

O movimento Modernista no Brasil formou-se na década de 1920 e teve três fases: a primeira nessa década, a segunda na de 1930, e a última entre 1945 e 1960. Apesar das particularidades de cada fase (que você estuda na área de Linguagens e suas Tecnologias), pode-se citar como características gerais do movimento levantar indagações sobre o povo brasileiro, buscar uma perspectiva artística nacional e discutir a representação das culturas locais na arte brasileira.

No entanto, essas discussões não se restringiram ao Modernismo. Os debates sobre quem é reconhecido como artista em um país tão heterogêneo e a luta pela legitimação e pela circulação de obras artísticas representativas da diversidade e dos conflitos brasileiros também têm mobilizado a arte contemporânea no Brasil.

Quando Picasso, Matisse, Braque e outros artistas modernos "descobriram" a arte africana, estavam entusiasmados com sua expressividade [...]. A abstração e a estilização existentes na arte africana tornam-se inspirações para novos traçados, cores e [...] uma nova organização da imagem. As máscaras, as cerâmicas, a pintura e a estatuária deram força propulsora ao fauvismo, expressionismo, cubismo e outros movimentos de vanguarda [...].

Em temas brasileiras, a fase pioneira do Modernismo esteve dividida entre o emprego das ousadas técnicas europeias e a busca pelas origens. Para esses artistas, "o moderno" era seguir as orientações das vanguardas, mostrando a identidade local. Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Candido Portinari e Di Cavalcanti ilustraram o cenário no qual a figura do negro surgia, então, como "o povo brasileiro". Nessas produções, persistia a distinção entre o "eu" e o "outro" aliada à ideia de um país "cordial" e "mestiço" [...]

No desdobramento do Modernismo, são exceções Mestre Didi e Rubem Valentim. Esses artistas [...] não representavam "o outro", mas a si mesmos. [...]

A revitalvulta na produção de uma arte contemporânea afro-brasileira teve seus primeiros indícios um pouco antes da virada do século XXI [...]. Simultaneamente, emergiu uma série de discussões com fundo social e histórico sobre a representação do negro na formação do "nacional". [...]

[Em 1988], a exposição *A mão afro-brasileira*, no MAM [em São Paulo], reuniu célebres artistas que o processo de apagamento existente na construção da história da arte brasileira não reconhecia como de origem negra ou mestiça, entre eles, Aleijadinho, João Timóteo da Costa e Antônio Bandeira. [...]

[Nos] anos de 2010 [...] as mostras *Territórios* [...], *Diálogos ausentes* [...] e[e] *Histórias Afro-atlânticas* [...] trazem à tona a discussão sobre [...] a "estética do outro" e sobre os mecanismos de circulação e legitimação [...] quando se trata de uma arte deslocada do eixo eurocêntrico.

OLIVEIRA, Alexandra Matias de. A "Onda Negra": arte visual afro-brasileira, legitimação e circulação. **Jornal da USP**. São Paulo, 5 out. 2018. Disponível em: https://jornal.usp.br/?p=200300. Acesso em: 28 jul. 2024.

Sem título, serigrafia de Rubem Valentim, 1989.

ATIVIDADES — RESPONDA NO CADERNO.

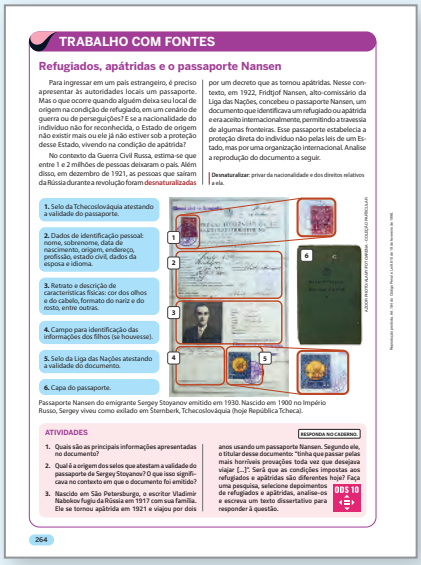
1. Você conhece artistas que produzem uma "arte deslocada do eixo eurocêntrico"? Caso conheça, quais são eles?
2. Reúna-se com alguns colegas e sigam os procedimentos indicados.
   - Façam uma pesquisa sobre as obras de ao menos cinco artistas visuais brasileiros dos séculos XX e XXI de origem africana e/ou indígena.
   - Selecionem as obras que considerarem mais significativas e produzam um mural ou um vídeo curto apresentando-as.
   - Juntem-se aos demais colegas da turma e reúnam os murais ou vídeos para produzir uma exposição presencial ou virtual sobre a arte visual indígena e afro-brasileira moderna e contemporânea.
   - Ao final da atividade, escreva um relato pessoal sobre essa experiência.

ODS 10

293

Em pauta

Apresenta leituras relacionadas a temas contemporâneos por meio de notícias, reportagens, artigos jornalísticos e outros tipos textuais, relacionando-os ao cotidiano e a algum assunto estudado no capítulo.



TRABALHO COM FONTES

Refugiados, apátridas e o passaporte Nansen

Para ingressar em um país estrangeiro, é preciso apresentar às autoridades locais um passaporte. Mas o que ocorre quando alguém deixa seu local de origem na condição de refugiado, em um cenário de guerra ou de perseguições? E se a nacionalidade do indivíduo não for reconhecida, o Estado de origem não existir mais ou ele já não estiver sob a proteção desse Estado, vivendo na condição de apátrida?

No contexto da Guerra Civil Russa, estima-se que entre 1 e 2 milhões de pessoas deixaram o país. Além disso, em dezembro de 1921, as pessoas que saíram da Rússia durante a revolução foram **desnaturalizadas** por um decreto que as tornou apátridas. Nesse contexto, em 1922, Fridtjof Nansen, alto-comissário da Liga das Nações, concebeu o passaporte Nansen, um documento que identificava um refugiado ou apátrida e era aceito internacionalmente, permitindo a travessia de algumas fronteiras. Esse passaporte estabelecia a proteção direta do indivíduo não pelas leis do Estado, mas por uma organização internacional. Analise a reprodução do documento a seguir.

Desnaturalizar: privar da nacionalidade e dos direitos relativos à ela.

1. Selo da Tchecoslováquia atestando a validade do passaporte.
2. Dados de identificação pessoal: nome, sobrenome, data de nascimento, origem, endereço, profissão, estado civil, dados da esposa e idioma.
3. Retrato e descrição de características físicas: cor dos olhos e do cabelo, formato do nariz e do rosto, entre outras.
4. Campo para identificação das informações dos filhos (se houvesse).
5. Selo da Liga das Nações atestando a validade do documento.
6. Capa do passaporte.

Passaporte Nansen do emigrante Sergey Stoyanov emitido em 1930. Nascido em 1900 no Império Russo, Sergey viveu como exilado em Šternberk, Tchecoslováquia (hoje República Tcheca).

ATIVIDADES — RESPONDA NO CADERNO.

1. Quais são as principais informações apresentadas no documento?
2. Qual é a origem dos selos que atestam a validade do passaporte de Sergey Stoyanov? O que isso significava no contexto em que o documento foi emitido?
3. Nascido em São Petersburgo, o escritor Vladimir Nabokov fugiu da Rússia em 1917 com sua família. Ele se tornou apátrida em 1921 e viajou por dois anos usando um passaporte Nansen. Segundo ele, o titular desse documento "tinha que passar pelas mais horríveis provações toda vez que desejava viajar [...]". Será que as condições impostas aos refugiados e apátridas são diferentes hoje? Faça uma pesquisa, selecione depoimentos de refugiados e apátridas, analise-os e escreva um texto dissertativo para responder à questão.

ODS 10

264

Trabalho com fontes

Esta seção apresenta diversos tipos de documentos para análise crítica, sendo uma oportunidade para a investigação.



TRABALHO E JUVENTUDES

Produção audiovisual

Como você estudou, a expansão dos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão, foi uma das estratégias da ditadura civil-militar para alcançar a integração nacional. A produção audiovisual era submetida à censura, a fim de difundir a imagem de um país unido e próspero e eliminar as opiniões divergentes. Com a redemocratização do país e o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, o setor audiovisual brasileiro se diversificou. Atualmente, ele é importante para informar, entreter, divulgar produtos e causas sociais e desmentir informações falsas, entre outras possibilidades.

Se você tem afinidade com a produção de conteúdo em áudio e vídeo e interesse em se desenvolver profissionalmente nessa área, saiba que há um vasto campo de atuação a ser explorado. Esse campo inclui emissoras de televisão e rádio educativas, comunitárias e comerciais, estúdios, produtoras de vídeo, agências de publicidade, empresas de eventos, estúdios de cinema e provedores de conteúdo digital. Confira a seguir informações sobre cursos ligados à área audiovisual.

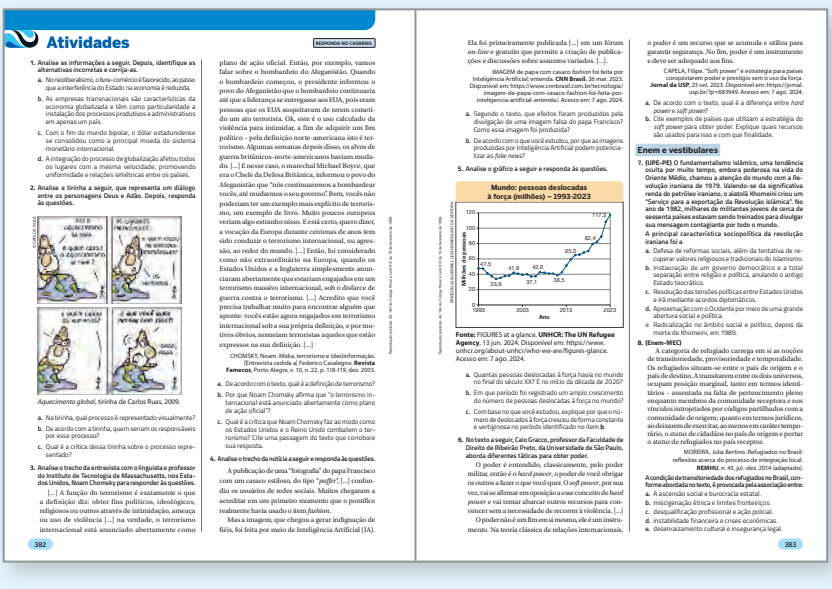
- **Curso técnico em produção de áudio e vídeo**. Os profissionais formados nesse curso são habilitados a fazer captação de imagens e sons; realizar ambientação e operação de equipamentos; investigar a utilização de tecnologias de tratamento acústico, imagem, luminosidade e animação; preparar material audiovisual; elaborar fichas técnicas, mapas de programação, distribuição, veiculação de produtos e serviços de comunicação.
- **Curso superior de tecnologia em produção audiovisual**. Quem se forma nesse curso pode atuar na produção e captação de imagens em movimento; na operação de câmeras e equipamentos de cinema e vídeo; no planejamento e na produção de materiais audiovisuais cinematográficos, televisivos e digitais, com teor artístico, jornalístico, documental e publicitário; na interpretação visual de roteiros; na operação de iluminação, sonorização, decupagem e edição; na gerência de setores técnicos da área; na coordenação de equipes de produção audiovisual; na avaliação e emissão de parecer técnico em sua área de formação.
- **Cursos superiores de cinema e audiovisual**. Quem tem interesse por uma atuação ainda mais abrangente pode optar por um bacharelado na área a fim de desenvolver habilidades relacionadas às linguagens audiovisuais e aos processos de produção, gestão e interpretação audiovisuais, capacitando-se em técnica e formação profissional (que incluem direção, fotografia, roteiro, produção, som, edição, montagem, cenografia, figurino, animação e infografia); realização em cinema e audiovisual (voltada para o desenvolvimento de projetos de produção de obras de diferentes gêneros e formatos); teoria, análise e crítica do cinema e do audiovisual (destinadas à pesquisa acadêmica nos campos da história, da estética, da crítica e da preservação); economia e política do cinema e do audiovisual (que abrangem a gestão e a produção, a distribuição e a exibição, as políticas públicas para o setor, a legislação, a organização de mostras, cineclubes e acervos, e as questões oriundas dos campos ético e político). O mercado audiovisual brasileiro gera milhares de empregos diretos e indiretos e movimenta bilhões de reais anualmente.

Indígenas participam da oficina de formação audiovisual do Projeto Vídeo nas Aldeias, na Terra Indígena Kayapó, no estado do Pará. Fotografia de 2018.

350

Trabalho e juventudes

Apresenta campos de atuação profissional relacionados aos assuntos estudados nos capítulos, ampliando seu conhecimento sobre o mundo do trabalho.



Atividades — RESPONDA NO CADERNO.

1. Analise as informações a seguir. Depois, identifique as alternativas incorretas e corrija-as.
   a. Neoliberalismo, o livre-comércio é favorecido, ao passo que a interferência do Estado na economia é reduzida.
   b. As empresas transnacionais são características da economia globalizada e têm como particularidade a instalação dos processos produtivos e administrativos em apenas um país.
   c. Com o fim do mundo bipolar, o dólar estadunidense se consolidou como a principal moeda do sistema monetário internacional.
   d. A integração do processo de globalização afetou todos os lugares com a mesma velocidade, promovendo uniformidade e relações simétricas entre os países.
2. Analise a tirinha a seguir, que representa um diálogo entre os personagens Deus e Adão. Depois, responda às questões.

Aquecimento global, tirinha de Carlos Ruas, 2009.

   a. Na tirinha, qual processo é representado visualmente?
   b. De acordo com a tirinha, quem seriam os responsáveis por esse processo?
   c. Qual é a crítica dessa tirinha sobre o processo representado?
3. Analise o trecho da entrevista com o linguista e professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, nos Estados Unidos, Noam Chomsky para responder às questões.

[...] A função do terrorismo é exatamente o que a definição diz: obter fins políticos, ideológicos, religiosos ou outros através de intimidação, ameaça ou uso de violência [...] na verdade, o terrorismo internacional está anunciado abertamente como plano de ação oficial. Então, por exemplo, vamos falar sobre o bombardeio do Afeganistão. Quando o bombardeio começou, o presidente informou o povo do Afeganistão que o bombardeio continuaria até que a liderança se entregasse aos EUA, pois eram pessoas que os EUA suspeitavam de terem cometido um ato terrorista. Ok, este é o uso calculado da violência para intimidar, a fim de adquirir um fim político - pela definição norte-americana isto é terrorismo. Algumas semanas depois disso, os alvos de guerra britânicos-norte-americanos haviam mudado. [...] E nesse caso, o marechal Michael Boyce, que era o Chefe da Defesa britânico, informou o povo do Afeganistão que "nós continuaremos a bombardear vocês, até mudarmos o seu governo". Bem, vocês não poderiam ter um exemplo mais explícito de terrorismo, um exemplo de livro. Muito poucos europeus veriam algo estranho nisso. E está certo, quero dizer, a vocação da Europa durante centenas de anos tem sido conduzir o terrorismo internacional, ou agressão, ao redor do mundo. [...] Então, foi considerado como não extraordinário na Europa, quando os Estados Unidos e a Inglaterra simplesmente anunciaram abertamente que estariam engajados em um terrorismo massivo internacional, sob o disfarce de guerra contra o terrorismo. [...] Acredito que você precisa trabalhar muito para encontrar alguém que aponte: você's estão agora engajados em terrorismo internacional sob a sua própria definição, e por motivos óbvios, nomeiam terroristas aqueles que estão expressos na sua definição. [...]

CHOMSKY, Noam. Mídia, terrorismo e (des)informação. [Entrevista cedida a] Federico Casalegno. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 118-119, dez. 2003.

   a. De acordo com o texto, qual é a definição de terrorismo?
   b. Por que Noam Chomsky afirma que "o terrorismo internacional está anunciado abertamente como plano de ação oficial"?
   c. Qual é a crítica que Noam Chomsky faz ao modo como os Estados Unidos e o Reino Unido combatem o terrorismo? Cite uma passagem do texto que corrobore sua resposta.
4. Analise o trecho da notícia a seguir e responda às questões.

A publicação de uma "fotografia" do papa Francisco com um casaco estiloso, do tipo "*puffer*", [...] confundiu os usuários de redes sociais. Muitos chegaram a acreditar em um primeiro momento que o pontífice realmente havia usado o item *fashion*.

Mas a imagem, que chegou a gerar indignação de fiéis, foi feita por meio de Inteligência Artificial (IA).

Ela foi primeiramente publicada [...] em um fórum *on-line* e gratuito que permite a criação de publicações e discussões sobre assuntos variados. [...].

IMAGEM de papa com casaco *fashion* foi feita por Inteligência Artificial; entenda. **CNN Brasil**, 26 mar. 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/imagem-de-papa-com-casaco-fashion-foi-feita-por-inteligencia-artificial-entenda/. Acesso em: 7 ago. 2024.

   a. Segundo o texto, que efeitos foram produzidos pela divulgação de uma imagem falsa do papa Francisco? Como essa imagem foi produzida?
   b. De acordo com o que você estudou, por que as imagens produzidas por Inteligência Artificial podem potencializar as *fake news*?
5. Analise o gráfico a seguir e responda às questões.

Mundo: pessoas deslocadas à força (milhões) – 1993-2023

Fonte: FIGURES at a glance. **UNHCR: The UN Refugee Agency**, 13 jun. 2024. Disponível em: https://www.unhcr.org/about-unhcr/who-we-are/figures-glance. Acesso em: 7 ago. 2024.

   a. Quantas pessoas deslocadas à força havia no mundo no final do século XX? E no início da década de 2020?
   b. Em que período foi registrado um amplo crescimento do número de pessoas deslocadas à força no mundo?
   c. Com base no que você estudou, explique por que o número de deslocados à força cresceu de forma constante e vertiginosa no período identificado no item **b**.
6. No texto a seguir, Caio Gracco, professor da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, aborda diferentes táticas para obter poder.

O poder é entendido, classicamente, pelo poder militar, então é o *hard power*, o poder de você obrigar os outros a fazer o que você quer. O *soft power*, por sua vez, vai se afirmar em oposição a esse conceito de *hard power* e vai tentar abarcar outros recursos para convencer sem a necessidade de recorrer à violência. [...]

O poder não é um fim em si mesmo, ele é um instrumento. Na teoria clássica de relações internacionais, o poder é um recurso que se acumula e utiliza para garantir segurança. No fim, poder é um instrumento e deve ser adequado aos fins.

CAPELA, Filipe. "Soft power" é estratégia para países conquistarem poder e prestígio sem o uso da força. **Jornal da USP**, 23 set. 2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/?p=683949. Acesso em: 7 ago. 2024.

   a. De acordo com o texto, qual é a diferença entre *hard power* e *soft power*?
   b. Cite exemplos de países que utilizam a estratégia do *soft power* para obter poder. Explique quais recursos são usados para isso e com que finalidade.

Enem e vestibulares

7. **(UPE-PE)** O fundamentalismo islâmico, uma tendência oculta por muito tempo, embora poderosa na vida do Oriente Médio, chamou a atenção do mundo com a Revolução iraniana de 1979. Valendo-se da significativa renda do petróleo iraniano, o aiatolá Khomeini criou um "Serviço para a exportação da Revolução islâmica". No ano de 1982, milhares de militantes jovens da cerca de sessenta países estavam sendo treinados para divulgar sua mensagem contagiante por todo o mundo.

A principal característica sociopolítica da revolução iraniana foi a

   a. Defesa de reformas sociais, além da tentativa de recuperar valores religiosos e tradicionais do islamismo.
   b. Instauração de um governo democrático e a total separação entre religião e política, anulando o antigo Estado teocrático.
   c. Resolução das tensões políticas entre Estados Unidos e Irã mediante acordos diplomáticos.
   d. Aproximação com o Ocidente por meio de uma grande abertura social e política.
   e. Radicalização no âmbito social e político, depois da morte do Khomeini, em 1989.
8. **(Enem–MEC)**

A categoria de refugiado carrega em si as noções de transitoriedade, provisoriedade e temporalidade. Os refugiados situam-se entre o país de origem e o país de destino. A transitarem entre os dois universos, ocupam posição marginal, tanto em termos identitários – assentada na falta de pertencimento pleno enquanto membros da comunidade receptora e nos vínculos intrajetados por códigos partilhados com a comunidade de origem; quanto em termos jurídicos, ao deixarem de exercitar, ao menos em caráter temporário, o status de cidadãos no país de origem e portar o status de refugiados no país receptor.

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. **REMHU**, v. 45, jul.-dez. 2014 (adaptado).

A condição de transitoriedade dos refugiados no Brasil, conforme abordada no texto, é provocada pela associação entre:

   a. A ascensão social e burocracia estatal.
   b. miscigenação étnica e limites fronteiriços.
   c. desqualificação profissional e ação policial.
   d. instabilidade financeira e crises econômicas.
   e. desenraizamento cultural e insegurança legal.

382 383

Atividades

Nesta seção, você vai desenvolver de maneira autônoma habilidades como sistematização de dados e de informações, análise, interpretação, associação, pesquisa e argumentação enquanto aplica os conhecimentos adquiridos ao longo do estudo do capítulo. Também vai se familiarizar e treinar com questões do Enem e de vestibulares.

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



EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

Perigos e impactos das notícias falsas

Neste livro, você estudou que o governo nazista criou instituições estatais, como o Ministério da Propaganda, e empregou diferentes estratégias para disseminar propaganda racista e antissemita contra os grupos que perseguia. Essas campanhas podem ser relacionadas ao que, hoje, é chamado de desinformação, em um contexto em que existe ampla difusão de notícias falsas. Afinal, esse fenômeno não é um problema exclusivo da era digital – há muitos indícios de suas raízes históricas que evidenciam os perigos dessa prática para as sociedades.

Compreender os efeitos sociais da desinformação e das notícias falsas é fundamental para enfrentar o problema. Além da verificação de fatos, fortalecer o pensamento crítico e contribuir para um esforço coletivo que deve envolver governos, instituições educacionais, mídias e seus usuários são ações que podem promover a conscientização social sobre os impactos das notícias falsas.

O que é?

Notícias falsas (ou ***fake news***) são informações enganosas, manipuladas ou distorcidas, apresentadas como autênticas e usadas com o objetivo de manipular a opinião pública, disseminar desinformação e promover interesses particulares.

Ainda que o fenômeno não seja novo, as formas de produzir e difundir informação nas redes sociais e nas plataformas digitais possibilitaram que informações falsas se espalhassem com velocidade e abrangência inéditas. Informações imprecisas, adulteradas e falsas produzem impactos significativos nas sociedades contemporâneas, encorajando intolerâncias e polarizações, comprometendo o diálogo construtivo e minando a confiança nas instituições e nas mídias tradicionais.

As **teorias da conspiração**, teorias não comprovadas e, muitas vezes, não comprováveis, que atribuem eventos a supostas ações secretas de grupos poderosos que manipulariam as sociedades e a opinião pública, têm ajudado a disseminar informações enganosas ou distorcidas com o intuito de gerar descrença em fatos objetivos e cientificamente comprovados.

Non Sequitur, charge de Wiley Miller, 2017. A expressão latina que nomeia as histórias desse quadrinista significa "não segue que" e designa aquelas conclusões lógicas que não seguem as premissas de dado raciocínio, tipo de falácia comumente encontrado em notícias falsas.

Contextualizando

Notícias falsas circulam nas redes sociais, nos aplicativos de mensagens ou mesmo em sites criados exclusivamente para espalhar desinformação. Elas são estruturadas de forma a parecerem legítimas e, para isso, utilizam técnicas enganosas. Textualmente, esse tipo de conteúdo pode apresentar títulos sensacionalistas, linguagem emocional e apelativa, uso de citações falsas ou fora de contexto, além de informações não verificadas ou sem fontes confiáveis. Os textos podem ser escritos de forma persuasiva, para provocar reações emocionais nos leitores e incentivá-los a compartilhar a informação antes de analisá-la. Visualmente, elas podem vir acompanhadas de imagens manipuladas, gráficos com dados falsos ou fotografias e vídeos retirados de contexto. Esses elementos são projetados para aumentar o impacto ou a aparência de credibilidade da informação falsa.

Para promover o compartilhamento em massa, podem ser utilizadas contas falsas em redes sociais ou mesmo os *bots*, programas feitos para compartilhar, curtir e fazer comentários em determinados conteúdos de forma automatizada, com o propósito de aumentar o número de interações com um conteúdo, fator considerado pelos algoritmos para distribuí-lo a um público maior, aumentando assim as chances de viralização de uma postagem.

A desinformação gera impactos na formação de opiniões e contribui para o fortalecimento de preconceitos e de estereótipos. Políticos, partidos e grupos podem se beneficiar da disseminação de informações falsas para influenciar a opinião pública, descreditar adversários ou desestabilizar processos democráticos. Na economia, isso pode afetar a reputação de empresas e gerar perdas financeiras. Nas áreas das ciências, da saúde e do bem-estar, informações falsas podem incentivar decisões prejudiciais e descreditar o conhecimento científico, caso do negacionismo climático e dos movimentos antivacinas. Além disso, as notícias falsas alimentam conflitos sociais, discursos de ódio, xenofobia, racismo e violência.

Grupo antivacinas protestando contra as medidas de proteção adotadas durante a pandemia de covid-19, como o uso de máscaras, a realização de testes e a vacinação. Um manifestante segura um cartaz em que se lê: "Não às vacinas obrigatórias". Londres, Reino Unido. Fotografia de 2020. Impulsionados por informações falsas e por posturas anticientíficas, movimentos antivacinas colocam em risco a saúde pública.

Leia, a seguir, algumas questões que podem guiar a checagem da credibilidade de uma informação.

- **Origem da informação**: antes de confiar em uma informação, verifique sua origem. Ela foi produzida por veículos profissionais de imprensa, instituições governamentais ou outras organizações reconhecidas? Se outras fontes confiáveis não relatarem a mesma informação, desconfie.
- **Responsabilidade pela informação**: identificar quem é o autor ou a organização responsável pela informação também ajuda a reconhecer notícias falsas. Publicações e profissionais confiáveis assumem a responsabilidade sobre as informações que divulgam.
- **Data de publicação**: informações antigas e descontextualizadas ou imagens de eventos passados muitas vezes são apresentadas como recentes visando espalhar desinformação. Identifique quando a informação foi publicada.
- **Apresentação de evidências**: informações verdadeiras são amparadas em evidências e referências. Investigue se há estudos relevantes e atualizados que respaldam as afirmações.

Atualmente, diversas empresas de comunicação confiáveis têm editorias especializadas em checagem de informações.

Mão na massa

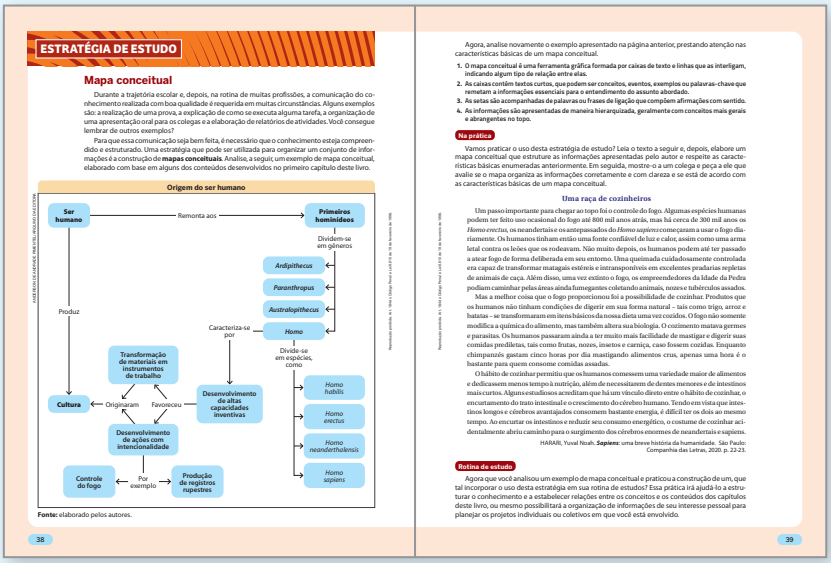
Agora, o desafio é desvendar o que está por trás de uma notícia falsa que circula no ambiente virtual. Esta atividade consiste em pesquisar, identificar e desvendar notícias falsas encontradas em redes sociais, aplicativos de mensagens e páginas da internet. Para isso, reúna-se em grupo com os colegas da turma e sigam estes passos.

1. **Pesquisa e seleção de material**: na escola ou em casa, visitem plataformas digitais de compartilhamento de vídeos, portais de informação, redes sociais e *microblogs* e identifiquem duas notícias suspeitas ou alarmantes. Registrem o título, a fonte e o conteúdo dessas notícias.
2. **Identificação de temas recorrentes**: compartilhem os materiais selecionados com o grupo e identifiquem se há temas que se repetem nas notícias selecionadas.
3. **Análise do material selecionado**: cada grupo deverá escolher e analisar uma das notícias, explicando as evidências que indicam tratar-se de uma notícia falsa e abordando os possíveis impactos do compartilhamento dela.
4. **Questionamento das causas e identificação dos agentes**: investiguem por que os temas dos materiais selecionados são objeto de desinformação e quem se beneficia disso. Por exemplo, o que favorece a disseminação de informações equivocadas a respeito de dietas? O conteúdo da notícia ou sua disseminação favorecem a quem o que grupos?
5. **Apresentação dos resultados**: divulguem o resultado da análise *on-line* ou, se preferirem, em um painel informativo, de modo que a turma componha um "observatório de mídias" em um espaço da escola ou da comunidade.

Educação midiática

A seção traz conhecimentos para que você utilize tecnologias digitais de forma reflexiva, crítica e ética.

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



ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Mapa conceitual

Durante a trajetória escolar e, depois, na rotina de muitas profissões, a comunicação do conhecimento realizada com boa qualidade é requerida em muitas circunstâncias. Alguns exemplos são: a realização de uma prova, a explicação de como se executa alguma tarefa, a organização de uma apresentação oral para os colegas e a elaboração de relatórios de atividades. Você consegue lembrar de outros exemplos?

Para que essa comunicação seja bem feita, é necessário que o conhecimento esteja compreendido e estruturado. Uma estratégia que pode ser utilizada para organizar um conjunto de informações é a construção de **mapas conceituais**. Analise, a seguir, um exemplo de mapa conceitual, elaborado com base em alguns dos conteúdos desenvolvidos no primeiro capítulo deste livro.

Fonte: elaborado pelos autores.

Agora, analise novamente o exemplo apresentado na página anterior, prestando atenção nas características básicas de um mapa conceitual.

1. O mapa conceitual é uma ferramenta gráfica formada por caixas de texto e linhas que as interligam, indicando algum tipo de relação entre elas.
2. As caixas contêm textos curtos, que podem ser conceitos, eventos, exemplos ou palavras-chave que remetam a informações essenciais para o entendimento do assunto abordado.
3. As setas são acompanhadas de palavras ou frases de ligação que compõem afirmações com sentido.
4. As informações são apresentadas de maneira hierarquizada, geralmente com conceitos mais gerais e abrangentes no topo.

Na prática

Vamos praticar o uso desta estratégia de estudo? Leia o texto a seguir e, depois, elabore um mapa conceitual que estruture as informações apresentadas pelo autor e respeite as características básicas enumeradas anteriormente. Em seguida, mostre-o a um colega e peça a ele que avalie se o mapa organiza as informações corretamente e com clareza e se está de acordo com as características básicas de um mapa conceitual.

Uma raça de cozinheiros

Um passo importante para chegar ao topo foi o controle do fogo. Algumas espécies humanas podem ter feito uso ocasional do fogo até 800 mil anos atrás, mas há cerca de 300 mil anos os *Homo erectus*, os neandertais e os antepassados do *Homo sapiens* começaram a usar o fogo diariamente. Os humanos tinham então uma fonte confiável de luz e calor, assim como uma arma letal contra os leões que os rodeavam. Não muito depois, os humanos podem até ter passado a atear fogo de forma deliberada em seu entorno. Uma queimada cuidadosamente controlada era capaz de transformar matagais estéreis e intransponíveis em excelentes pradarias repletas de animais de caça. Além disso, uma vez extinto o fogo, os empreendedores da Idade da Pedra podiam caminhar pelas áreas ainda fumegantes coletando animais, nozes e tubérculos assados.

Mas a melhor coisa que o fogo proporcionou foi a possibilidade de cozinhar. Produtos que os humanos não tinham condições de digerir em sua forma natural – tais como trigo, arroz e batatas – se transformaram em itens básicos da nossa dieta uma vez cozidos. O fogo não somente modifica a química do alimento, mas também altera sua biologia. O cozimento matava germes e parasitas. Os humanos passaram ainda a ter muito mais facilidade de mastigar e digerir suas comidas prediletas, tais como frutas, nozes, insetos e carniça, caso fossem cozidas. Enquanto chimpanzés gastam cinco horas por dia mastigando alimentos crus, apenas uma hora é o bastante para quem consome comidas assadas.

O hábito de cozinhar permitiu que os humanos comessem uma variedade maior de alimentos e dedicassem menos tempo à nutrição, além de necessitarem de dentes menores e de intestinos mais curtos. Alguns estudiosos acreditam que há um vínculo direto entre o hábito de cozinhar, o encurtamento do trato intestinal e o crescimento do cérebro humano. Tendo em vista que intestinos longos e cérebros avantajados consomem bastante energia, é difícil ter os dois ao mesmo tempo. Ao encurtar os intestinos e reduzir seu consumo energético, o costume de cozinhar acidentalmente abriu caminho para o surgimento dos cérebros enormes de neandertais e sapiens.

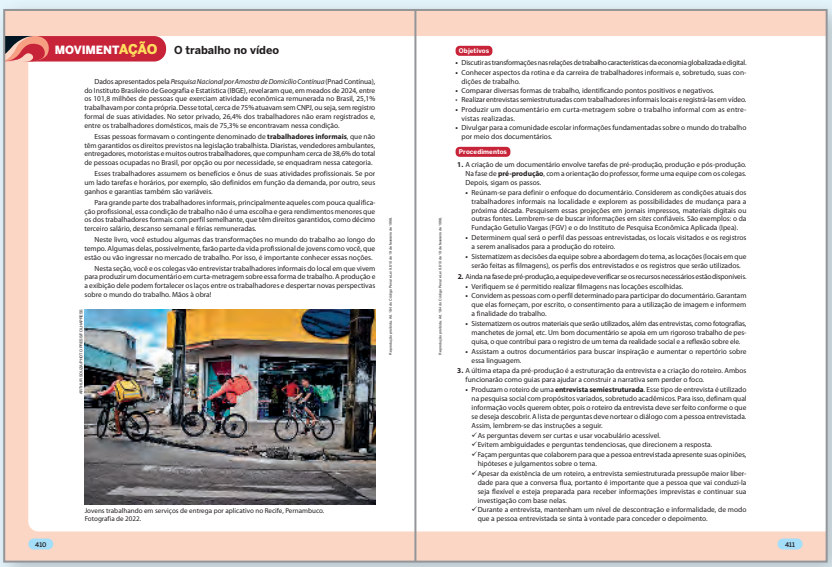
HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 22-23.

Rotina de estudo

Agora que você analisou um exemplo de mapa conceitual e praticou a construção de um, que tal incorporar o uso desta estratégia em sua rotina de estudos? Essa prática irá ajudá-lo a estruturar o conhecimento e a estabelecer relações entre os conceitos e os conteúdos dos capítulos deste livro, ou mesmo possibilitará a organização de informações de seu interesse pessoal para planejar os projetos individuais ou coletivos em que você está envolvido.

Estratégia de estudo

Nesta seção, você vai conhecer uma estratégia para sistematizar e organizar o conhecimento adquirido, desenvolvendo mais autonomia para aprender.



MOVIMENTAÇÃO **O trabalho no vídeo**

Dados apresentados pela *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua* (Pnad Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelaram que, em meados de 2024, entre os 101,8 milhões de pessoas que exerciam atividade econômica remunerada no Brasil, 25,1% trabalhavam por conta própria. Desse total, cerca de 75% atuavam sem CNPJ, ou seja, sem registro formal de suas atividades. No setor privado, 26,4% dos trabalhadores não eram registrados e, entre os trabalhadores domésticos, mais de 75,3% se encontravam nessa condição.

Essas pessoas formavam o contingente denominado de **trabalhadores informais**, que não têm garantidos os direitos previstos na legislação trabalhista. Diaristas, vendedores ambulantes, entregadores, motoristas e muitos outros trabalhadores, que compunham cerca de 38,6% do total de pessoas ocupadas no Brasil, por opção ou por necessidade, se enquadram nessa categoria.

Esses trabalhadores assumem os benefícios e ônus de suas atividades profissionais. Se por um lado tarefas e horários, por exemplo, são definidos em função da demanda, por outro, seus ganhos e garantias também são variáveis.

Para grande parte dos trabalhadores informais, principalmente aqueles com pouca qualificação profissional, essa condição de trabalho não é uma escolha e gera rendimentos menores que os dos trabalhadores formais com perfil semelhante, que têm direitos garantidos, como décimo terceiro salário, descanso semanal e férias remuneradas.

Neste livro, você estudou algumas das transformações no mundo do trabalho ao longo do tempo. Algumas delas, possivelmente, farão parte da vida profissional de jovens como você, que estão ou vão ingressar no mercado de trabalho. Por isso, é importante conhecer essas noções.

Nesta seção, você e os colegas vão entrevistar trabalhadores informais do local em que vivem para produzir um documentário em curta-metragem sobre essa forma de trabalho. A produção e a exibição dele podem fortalecer os laços entre os trabalhadores e despertar novas perspectivas sobre o mundo do trabalho. Mãos à obra!

Jovens trabalhando em serviços de entrega por aplicativo no Recife, Pernambuco. Fotografia de 2022.

Objetivos

- Discutir as transformações nas relações de trabalho características da economia globalizada e digital.
- Conhecer aspectos da rotina e da carreira de trabalhadores informais e, sobretudo, suas condições de trabalho.
- Comparar diversas formas de trabalho, identificando pontos positivos e negativos.
- Realizar entrevistas semiestruturadas com trabalhadores informais locais e registrá-las em vídeo.
- Produzir um documentário em curta-metragem sobre o trabalho informal com as entrevistas realizadas.
- Divulgar para a comunidade escolar informações fundamentadas sobre o mundo do trabalho por meio dos documentários.

Procedimentos

1. A criação de um documentário envolve tarefas de pré-produção, produção e pós-produção. Na fase de **pré-produção**, com a orientação do professor, forme uma equipe com os colegas. Depois, sigam os passos.
   - Reúnam-se para definir o enfoque do documentário. Considerem as condições atuais dos trabalhadores informais na localidade e explorem as possibilidades de mudança para a próxima década. Pesquisem essas projeções em jornais impressos, materiais digitais ou outras fontes. Lembrem-se de buscar informações em sites confiáveis. São exemplos: o da Fundação Getulio Vargas (FGV) e o do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).
   - Determinem qual será o perfil das pessoas entrevistadas, os locais visitados e os registros a serem analisados para a produção do roteiro.
   - Sistematizem as decisões da equipe sobre a abordagem do tema, as locações (locais em que serão feitas as filmagens), os perfis dos entrevistados e os registros que serão utilizados.
2. Ainda na fase de pré-produção, a equipe deve verificar se os recursos necessários estão disponíveis.
   - Verifiquem se é permitido realizar filmagens nas locações escolhidas.
   - Convidem as pessoas com o perfil determinado para participar do documentário. Garantam que elas forneçam, por escrito, o consentimento para a utilização de imagem e informem a finalidade do trabalho.
   - Sistematizem os outros materiais que serão utilizados, além das entrevistas, como fotografias, manchetes de jornal, etc. Um bom documentário se apoia em um rigoroso trabalho de pesquisa, o que contribui para o registro de um tema da realidade social e a reflexão sobre ele.
   - Assistam a outros documentários para buscar inspiração e aumentar o repertório sobre essa linguagem.
3. A última etapa da pré-produção é a estruturação da entrevista e a criação do roteiro. Ambos funcionarão como guias para ajudar a construir a narrativa sem perder o foco.
   - Produzam o roteiro de uma **entrevista semiestruturada**. Esse tipo de entrevista é utilizado na pesquisa social com propósitos variados, sobretudo acadêmicos. Para isso, definam qual informação vocês querem obter, pois o roteiro da entrevista deve ser feito conforme o que se deseja descobrir. A lista de perguntas deve nortear o diálogo com a pessoa entrevistada. Assim, lembrem-se das instruções a seguir.
     - ✓ As perguntas devem ser curtas e usar vocabulário acessível.
     - ✓ Evitem ambiguidades e perguntas tendenciosas, que direcionem a resposta.
     - ✓ Façam perguntas que colaborem para que a pessoa entrevistada apresente suas opiniões, hipóteses e julgamentos sobre o tema.
     - ✓ Apesar da existência de um roteiro, a entrevista semiestruturada pressupõe maior liberdade para que a conversa flua, portanto é importante que a pessoa que vai conduzi-la seja flexível e esteja preparada para receber informações imprevistas e continuar sua investigação com base nelas.
     - ✓ Durante a entrevista, mantenham um nível de descontração e informalidade, de modo que a pessoa entrevistada se sinta à vontade para conceder o depoimento.

MovimentAção

A seção propõe um trabalho colaborativo voltado à intervenção cidadã e à participação ativa, na qual você e seus colegas terão a oportunidade de desenvolver atividades e um produto, geralmente com uso de tecnologia digital de informação e de comunicação.

OBJETO DIGITAL **Vídeo: A escrita cuneiforme e o herói Gilgamesh**

Ícone Objeto Digital

Indica um objeto educacional digital para ampliar possibilidades de aprendizagem.

SUMÁRIO

UNIDADE 1 Natureza em transformação 12

CAPÍTULO 1 A origem da humanidade e as transformações da natureza 14
A história e o estudo da diversidade humana 14
Os primeiros hominídeos e o gênero *Homo* 17
A história antes da escrita 21
▪ **EM PAUTA** Problemas da urbanização 25
Sociedades fluviais na Idade Antiga 26
▪ **Atividades** 36

ESTRATÉGIA DE ESTUDO Mapa conceitual 38

CAPÍTULO 2 O povoamento do continente americano e os recursos naturais 40
A chegada dos seres humanos ao continente americano 40
A América indígena 43
Sociedades hierarquizadas da Mesoamérica e dos Andes 44
Os habitantes do território que se tornou o Brasil 52
A ocupação da floresta e os saberes ancestrais 57
▪ **TRABALHO COM FONTES** A relação entre os Krenak e o Rio Doce 62
▪ **TRABALHO E JUVENTUDES** Museologia, restauração e história 63
▪ **Atividades** 64

UNIDADE 2 Sociedade, política e cultura 66

CAPÍTULO 3 Fluxos e conexões: comércio e cultura na Ásia, na África e na Europa antigas e medievais 68
Rotas da Seda 68
Mundo mediterrâneo 70
▪ **TRABALHO COM FONTES** Pinturas parietais e o estudo das mulheres na Antiguidade 79
A formação do islã e o comércio transaariano 81
As Cruzadas e o renascimento comercial e urbano na Europa 88
▪ **Atividades** 92

CAPÍTULO 4 Formação do Estado Moderno, Renascimento e Reforma Protestante 94
O processo de centralização política na Europa 94
O Renascimento 97
▪ **EM PAUTA** O método científico 103
A Reforma Protestante 104
A Reforma Anglicana 107
O absolutismo 108
▪ **Atividades** 110

CAPÍTULO 5 A expansão marítima europeia e a colonização da América 112
A expansão marítima europeia 112
Mercantilismo e colonização 118
Portugal e a colonização da América 119
▪ **TRABALHO E JUVENTUDES** Mineração, tecnologia em mineração e engenharia de minas 125
A Espanha e a colonização da América 126
A França e a colonização da América 130
A Inglaterra e a colonização da América 131
Intercâmbios ecológicos e culturais 132
Eurocentrismo e sincretismo religioso 133
▪ **EM PAUTA** A tecnologia a serviço dos Yanomami 135
▪ **Atividades** 136

UNIDADE 3 Trabalho, ciência e tecnologia 138

CAPÍTULO 6 Formas de trabalho na América 140
Escravidão moderna 140
A diáspora africana e o tráfico transatlântico 142
Escravidão e trabalho compulsório na América 145
Formas de resistência ao trabalho compulsório e à escravidão 153
▪ **TRABALHO COM FONTES** Incidentes na vida de uma menina escravizada 155
▪ **Atividades** 156

CAPÍTULO 7 Revolução Industrial e transformações no mundo do trabalho 158
A Revolução Industrial como processo 158
Impactos da industrialização no mundo do trabalho 164
▪ **TRABALHO E JUVENTUDES** Controle ambiental e engenharia ambiental 169
Segunda Revolução Industrial 170
▪ **EM PAUTA** Usos da inteligência artificial 173
▪ **Atividades** 174

UNIDADE 4 Poder e política 176

CAPÍTULO 8 Revoluções, nacionalismo e teorias sociais 178
As Revoluções Inglesas 178
Conhecimento científico e Iluminismo 180
A Revolução Francesa 182
Ascensão e queda de Napoleão Bonaparte 186
O liberalismo e o sentimento nacional 189
Teorias sociais, o movimento operário e as lutas das mulheres 194
▪ **EM PAUTA** Nacionalismo e xenofobia 197
▪ **Atividades** 198

CAPÍTULO 9 Poder e reorganização política na América: as lutas por independência 200
Ventos liberais na América 200
A independência e a formação dos Estados Unidos 201
A independência do Haiti 206
A independência das colônias da América espanhola 208
A independência do Brasil 217

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

▪ **TRABALHO COM FONTES** A criação do Ensino Superior no Brasil 218
▪ **Atividades** 222

CAPÍTULO 10 A consolidação do Estado brasileiro 224
A consolidação da independência e o Primeiro Reinado 224
O Segundo Reinado 230
▪ **TRABALHO E JUVENTUDES** Processos fotográficos, fotografia e artes visuais 234
▪ **EM PAUTA** Racismo no mercado de trabalho 240
▪ **Atividades** 242

UNIDADE 5 Conflitos e desigualdades 244

CAPÍTULO 11 Do imperialismo ao fim da Primeira Guerra Mundial 246
O imperialismo 246
Primeira Guerra Mundial 254
Revolução Russa 260
▪ **TRABALHO COM FONTES** Refugiados, apátridas e o passaporte Nansen 264
Os impactos da Grande Guerra 266
▪ **Atividades** 270

CAPÍTULO 12 Da Primeira República ao fim da Era Vargas 272
A república e a construção dos símbolos nacionais 272
Primeira República: cidadania excludente e fraudes eleitorais 273
A industrialização no Brasil 276
Exclusão social na Primeira República 279
Movimentos sociais no campo e na cidade 284
A Era Vargas 288
▪ **EM PAUTA** Arte visual afro-brasileira e indígena 293
▪ **Atividades** 298

CAPÍTULO 13 Da Segunda Guerra Mundial à Guerra Fria 300
A ascensão dos regimes totalitários 300
▪ **TRABALHO COM FONTES** "Nazismo de esquerda" e *fake history* 304
A Segunda Guerra Mundial 308
▪ **TRABALHO E JUVENTUDES** Mecânica de aeronave, transporte aéreo e engenharia aeroespacial 311
Guerra Fria e o mundo bipolar 319
Independências na Ásia e na África 325
▪ **Atividades** 328

UNIDADE 6 Globalização, emancipação e cidadania 330

CAPÍTULO 14 Populismos e ditaduras no Brasil e na América Latina 332
Populismo no Brasil e o período democrático 332
Populismos no México e na Argentina 340
Ditaduras na América Latina 342
▪ **TRABALHO COM FONTES** A censura prévia 347
▪ **TRABALHO E JUVENTUDES** Produção audiovisual 350
▪ **Atividades** 356

CAPÍTULO 15 Mundo globalizado 358
O colapso do bloco socialista e os conflitos no Leste Europeu 358
Globalização e nova ordem mundial 362
Revoluções e conflitos no Oriente Médio 364
A América na virada do século XXI 370
Desafios da África contemporânea 372
Deslocamentos populacionais e refugiados 374
A crise ambiental 375
▪ **EM PAUTA** Consumo *versus* consumismo 377
Contestações à globalização e democracias sob ameaça 378
▪ **Atividades** 382

CAPÍTULO 16 Brasil contemporâneo 384
A reconstrução da democracia 384
A Constituição Cidadã 386
As eleições presidenciais diretas e o Brasil após a redemocratização 390
▪ **EM PAUTA** Negacionismo histórico e compromisso com a memória 399
▪ **Atividades** 406

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA Perigos e impactos das notícias falsas 408

MOVIMENTAÇÃO O trabalho no vídeo 410

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS 414

SUMÁRIO DOS OBJETOS DIGITAIS

Vídeo: A escrita cuneiforme e o herói Gilgamesh 27
Infográfico clicável: A organização espacial de Machu Picchu 46
Carrossel de imagens: Arte indígena brasileira 61
Vídeo: Leonardo da Vinci 102
Carrossel de imagens: Cidades e mineração 124
Mapa clicável: O comércio triangular 131
***Podcast*:** Quilombo: uma forma de resistência 153
Vídeo: O Estatuto da Criança e do Adolescente 174
Infográfico clicável: A Revolta dos Malês 228
Mapa clicável: A expansão cafeeira 233
***Podcast*:** O trabalho análogo à escravidão 239
Carrossel de imagens: As reformas urbanas no Rio de Janeiro 283
***Podcast*:** Hiroshima: da devastação ao símbolo da paz 314
Vídeo: Revisão bibliográfica 328
***Podcast*:** Movimento negro no Brasil 394
Infográfico clicável: Impactos da mineração 400
Infográfico clicável: Cinco pontos sobre uma pandemia 404

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

UNIDADE 1

Natureza em transformação

A comunidade científica vem alertando sobre a urgente necessidade de reduzir as emissões de gases do efeito estufa, entre eles o dióxido de carbono, a fim de evitar que limites críticos do sistema climático sejam atingidos. A queima de combustíveis fósseis e o desmatamento estão entre as principais atividades humanas responsáveis pelo lançamento de dióxido de carbono na atmosfera.

Os habitantes das cidades, onde vive a maior parte da população mundial, estão particularmente vulneráveis às consequências dos eventos climáticos extremos, por exemplo, enchentes, inundações e ondas de calor.

Diante desse cenário, refletir a respeito dos efeitos da ação humana sobre a natureza se torna cada vez mais urgente à medida que as intervenções dos seres humanos se intensificam, produzindo impactos potencialmente irreversíveis.



EVARISTO SA/AFP/GETTY IMAGES

Foco de incêndio ilegal na Floresta Amazônica, no município de Lábrea, estado do Amazonas. Fotografia de 2024.

A unidade "Natureza em transformação" está presente nos quatro volumes desta coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Confira, no quadro a seguir, os capítulos de cada componente que contribuem para a abordagem da temática dessa unidade.

A unidade "Natureza em transformação" na coleção

Componente	Capítulos
História	1. A origem da humanidade e as transformações da natureza 2. O povoamento do continente americano e os recursos naturais
Geografia	1. Tempos da natureza e ação humana 2. Os desafios da sustentabilidade e a agenda ambiental
Sociologia	9. Sociedade e meio ambiente 10. Críticas à colonialidade
Filosofia	1. O estudo da natureza na Antiguidade e na Idade Média 2. O estudo da natureza a partir da Idade Moderna

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

Na prática

As informações sobre o processo aberto pelo Ministério Público Federal foram retiradas de: MPF processa pecuarista por destruição de geoglifo no Acre. **Ministério Público Federal**, 3 abr. 2024. Disponível em: https://www.mpf.mp.br/ac/sala-de-imprensa/noticias-ac/mpf-processa-pecuarista-por-destruicao-de-geoglifo-no-acre. Acesso em: 13 ago. 2024.

O intenso processo de desmatamento ilegal na Floresta Amazônica, impulsionado pelo atual desenvolvimento das atividades econômicas, tem impactado diversos geoglifos milenares na paisagem da região. Os geoglifos são estruturas geométricas esculpidas no solo por povos originários que habitavam a Amazônia antes da chegada dos colonizadores europeus. Segundo especialistas, a presença desses geoglifos sugere que a região era densamente povoada há milhares de anos e que os habitantes amazônicos adotavam a prática de remover parcialmente fragmentos da floresta para o desenvolvimento da agricultura. Dessa forma, acredita-se que os geoglifos são indicativos do conhecimento avançado desses povos sobre as dinâmicas florestais e as práticas de manejo sustentável da terra.

Apesar de sua importância histórica e cultural, muitos desses geoglifos já foram afetados por construção de estradas, plantações e pastagens na região. Em 2024, o Ministério Público Federal abriu um processo contra um pecuarista e proprietário rural pela destruição de um geoglifo localizado na Fazenda Crixá, no município de Capixaba, no Acre, causada por aterramento do sítio arqueológico para plantação de milho. O Ministério Público solicitou à Justiça Federal que a área afetada fosse restaurada e que o proprietário pagasse uma indenização por danos morais coletivos por ter danificado um patrimônio cultural brasileiro.

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



GOOGLE EARTH

Vista aérea de geoglifo localizado na Fazenda Crixá, no município de Capixaba, no Acre. Fotografia de 2022.

1. **Reúna-se em grupo e discutam a importância de preservar os vestígios históricos das sociedades do passado.**
2. **Reflitam sobre a urgente necessidade de reduzir o desmatamento para a preservação não só dos sítios arqueológicos, mas também do modo de vida dos povos tradicionais da Amazônia.**
3. **Discutam o papel da sociedade e do poder público na preservação dos sítios arqueológicos e dos recursos naturais existentes no país.**

CAPÍTULO 1

A origem da humanidade e as transformações da natureza

A natureza se transforma a todo momento. Ao longo de milhões de anos, oceanos e mares se transformaram em desertos e montanhas e ilhas se formaram após erupções vulcânicas.

Assim como a natureza, os seres humanos também mudaram ao longo do tempo. Embora o começo da história humana ainda seja incerto, de acordo com diversos cientistas, essa história teve início entre 8 e 5 milhões de anos atrás com o aparecimento de espécies de hominídeos, família que inclui espécies de grandes primatas, como o orangotango e os seres humanos, e outras já extintas, como as do gênero *Australopithecus*, conforme você estudará em Ciências da Natureza.

O *Homo sapiens*, nossa espécie, é bem mais recente. Estima-se que ele tenha surgido há apenas 300 mil anos. De lá para cá, muita coisa mudou. Nossa capacidade de criar linguagens, formas de organização social e soluções para problemas aumentou significativamente. Essas mudanças ampliaram as interferências humanas na natureza.

Hoje, nós podemos conhecer um pouco dos modos de vida do passado e identificar as transformações provocadas pelos humanos ao longo do tempo. Como isso é possível? Neste capítulo, você compreenderá como os historiadores constroem os conhecimentos e as interpretações históricas, estudará o surgimento da espécie humana e refletirá sobre as relações de algumas sociedades antigas com o meio natural.

A história e o estudo da diversidade humana

Você já reparou que muitas pessoas encaram o modo como vivem e o mundo que as rodeia como se nada mudasse e tudo fosse natural? Essa percepção contrapõe-se a uma compreensão que o estudo de história proporciona: o que se vive em sociedade é resultado tanto de acontecimentos recentes e de ações tomadas há poucos dias quanto de **processos** que têm milhares de anos de duração.

Os historiadores estudam tais fatos e processos e analisam as ações e as relações humanas ao longo do tempo considerando as estruturas políticas, sociais e econômicas das sociedades do passado e do presente. Desse modo, identificam as **permanências**, ou seja, aquilo que se manteve até o presente, e as **mudanças**, transformações que podem produzir **rupturas**.

A palavra *história*, no sentido que usaremos neste livro, pode ser entendida como a disciplina que, por meio de questionamentos atuais, estuda as transformações da humanidade ao longo do tempo. Ao estudar história, é possível perceber, por exemplo, como os seres humanos agem no mundo e modificam o ambiente, pois, ao longo do tempo, várias sociedades transformaram o **espaço** por meio de suas interações com a natureza.



NASA'S EARTH OBSERVATORY AND WORLD OF CHANGE

NASA'S EARTH OBSERVATORY AND WORLD OF CHANGE

Imagens de satélite representando as transformações no Delta do Rio Hoang-Ho (ou Rio Amarelo), na China. Fotografias de 1989 e de 2020.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Quais permanências durante o período entre 1989 e 2020 podem ser percebidas no Delta do Rio Hoang-Ho, na China, por meio da análise da imagem?
2. E quais transformações ocorridas nessa região durante tal período podem ser identificadas?

Processo: realização de ações contínuas, regulares e prolongadas ao longo do tempo.

Ruptura: interrupção da continuidade de um processo, rompimento, corte, divisão.

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

Leis, símbolos, linguagens, afetos e uma infinidade de coisas que dizem respeito a quem somos no tempo e no espaço são elaborados e partilhados pelos humanos continuamente. Em diferentes épocas e lugares, cada **cultura** concebeu formas próprias de pensar, de organizar a vida comum e de transmitir e registrar suas ações. A história, como uma ciência da diversidade, ocupa-se de estudar essas diferentes formas de ser e de estar no mundo ao longo do tempo.

No entanto, houve uma época em que se acreditava que os **agentes** ou **sujeitos históricos** eram somente os poderosos, como reis e rainhas, presidentes e generais. Somente grandes feitos eram considerados dignos de aparecer nos livros. Hoje, entende-se que todos produzem história: grupos e indivíduos, homens e mulheres, adultos e idosos, jovens e crianças, pessoas célebres e anônimas.

Para a história, as práticas e as crenças dos mais variados grupos sociais são importantes, ainda que nem sempre elas virem notícia. Os agentes históricos não são somente as autoridades ou aqueles que agem pela construção de um mundo mais justo e igualitário. Cada grupo ou sujeito é movido por interesses específicos. Por isso, é importante entender quais são esses interesses, porque certa ação foi realizada e quem se beneficiou dela. Isso ajuda a compreender como a história é produzida e contada.

As fontes históricas e a análise histórica

Mas, afinal, como é possível saber de que forma as pessoas de outros tempos, às vezes, tão remotos, pensavam e viviam? Como identificar e compreender as permanências e as rupturas entre o passado e o presente?

Para os historiadores, só é possível compreender isso por meio da análise das **fontes históricas**. Todo tipo de pista ou de vestígio deixado pelas sociedades do passado pode ser considerado uma fonte pelos historiadores.

As fontes históricas podem ser **escritas**, como documentos pessoais, diários, registros oficiais, recibos e testamentos, mas também **visuais**, como pinturas, filmes ou fotografias. Elas podem ser **materiais**, como roupas, construções, artefatos arqueológicos e outros objetos e sinais da **cultura material**, ou **imateriais**, como festas, danças, costumes e depoimentos orais deixados por alguém ou colhidos por pesquisadores. Em resumo, tudo o que foi criado ou modificado pelo ser humano pode servir como fonte de estudo para a história.

Analisadas com base em métodos que variam conforme o tipo de fonte, o objetivo do estudo e o pesquisador, as fontes históricas possibilitam formular questões e buscar respostas sobre o modo como as pessoas viviam e se organizavam, como se relacionavam e quais eram seus conflitos, o que e como produziam e muito mais.

Tais questões são despertadas pelas experiências da época em que o historiador vive. Dificilmente um historiador do século XIX, por exemplo, se perguntaria sobre sustentabilidade ou fontes renováveis de energia. Afinal, esses temas são prioridades do presente.



LÉO RAMOS CHAVES/REVISTA PESQUISA FAPESP

Arqueóloga em escavação na cidade de São Paulo. Fotografia de 2023.

Imagens em contexto

A combinação da análise de fontes materiais e imateriais permite estudar a história dos grupos e dos períodos para os quais os registros escritos são limitados ou não existem. Essa prática também possibilita confrontar as informações dos documentos oficiais e escritos com as de outros tipos de vestígios.

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

Fatos históricos e interpretação

A existência de um acontecimento pode ser constatada por meio de **evidências**, como as fontes históricas. Um acontecimento pode ser considerado um **fato histórico** conforme a importância atribuída a ele pelos historiadores. Contudo, os fatos podem ter sido registrados de diferentes maneiras e dar origem a diferentes interpretações.

Um acidente de trânsito, por exemplo, pode ser relatado por um dos motoristas envolvidos nele e também filmado por uma câmera instalada na rua. O fato é o acidente: ele ocorreu e não há como negar. O motorista contou que não viu o sinal fechado. A imagem da câmera mostra que ele estava ao celular enquanto dirigia. Como interpretar a situação?

O depoimento do motorista e as imagens da câmera são os vestígios deixados pelos sujeitos envolvidos no acontecimento. São evidências de que o fato ocorreu. Esses vestígios, contudo, dão margem a diferentes interpretações sobre o acidente. Ao examiná-los, é possível debater as causas do fato, mas não negar sua ocorrência.

Imutável: que não muda, permanente.

Memória e história

Os historiadores estudam as ações humanas em suas relações com o tempo e o espaço, compreendendo as formas de viver de diferentes grupos e sociedades com base na análise e na interpretação das fontes históricas. Pode-se dizer também que eles trabalham com a construção da **memória**.

Memória é a capacidade de conservar informações passadas, que são atualizadas ou associadas com impressões, experiências e informações do presente. As memórias são as lembranças do passado que as pessoas organizam e contam. Elas não são exatas ou **imutáveis** e podem ser **individuais** ou **coletivas**.

O processo de construção da memória é bastante complexo, especialmente quando envolve a memória coletiva ou social. Isso porque, ao produzir memória, nós nos apoiamos não somente nas nossas próprias lembranças, mas também nas dos grupos de que fazemos parte e nas das pessoas com as quais compartilhamos experiências.

As memórias dos grupos não surgem de forma espontânea, natural ou imparcial. Elas são negociadas e, em geral, atendem a interesses específicos. Se você perguntar a seus pais e avós sobre as personalidades femininas que eles estudaram nas aulas de história, por exemplo, provavelmente eles citarão apenas algumas poucas mulheres, mas, se você perguntar sobre as figuras masculinas, provavelmente eles lembrarão de vários nomes.

Isso ocorre porque na época em que seus pais ou seus avós eram estudantes, a memória social contemplava majoritariamente os homens brancos, que não tinham interesse em consolidar a memória das mulheres e de homens não brancos.

Imagens em contexto

O papel das mulheres na história foi constantemente ignorado, esquecido ou apagado. Em uma sociedade que valorizava principalmente o conhecimento, a ação e os discursos produzidos por homens brancos, as mulheres não tinham espaço na história oficial. Esse cenário começou a se modificar após a segunda metade do século XX com o aumento do ingresso de mulheres nas universidades e a abertura de campos de pesquisa que buscam recuperar as memórias silenciadas.



COLEÇÃO EDINHA DINIS/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

MILI/ACERVO NAÇÕES UNIDAS

ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

COLEÇÃO PARTICULAR

Da esquerda para a direita: a compositora Chiquinha Gonzaga em fotografia de 1886; a bióloga Bertha Lutz em fotografia de 1945; a escritora Carolina Maria de Jesus em fotografia de 1960; e a trabalhadora doméstica e sindicalista Laudelina de Campos Melo em fotografia sem data.

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

O resgate da participação histórica feminina é recente e está em construção graças à luta de grupos de mulheres por **representatividade**. Os mecanismos de silenciamento da memória social de outros grupos sistematicamente excluídos, como indígenas, negros, refugiados, migrantes e imigrantes, também têm sido confrontados.

A representatividade é muito importante para a história. Como os humanos são seres diversos, com identidades, personalidades e modos de vida variados, quanto mais plural as memórias coletivas forem, maior será a consciência da sociedade sobre a diversidade dos agentes históricos.

Se a história tem por objeto de estudo os seres humanos no tempo e no espaço, como essa história começa, afinal? Como se formaram os primeiros grupos humanos e as primeiras sociedades?

Os primeiros hominídeos e o gênero *Homo*

Os seres humanos são animais como os demais; por isso, fazem parte da natureza e dependem dela para sobreviver. Uma das principais diferenças entre nossa espécie e as demais está no fato de que nossos ancestrais desenvolveram habilidades para interferir no ambiente. Essa evolução levou milhões de anos e teve início com os primeiros hominídeos, espécies anteriores ao *Homo sapiens*, hoje extintas.

Alguns dos primeiros vestígios de hominídeos de que se tem notícia foram encontrados na África do Sul, em 1924. Contudo, a compreensão sobre a evolução humana ampliou-se, sobretudo, após a descoberta de Lucy, ocorrida na Etiópia, em 1974.

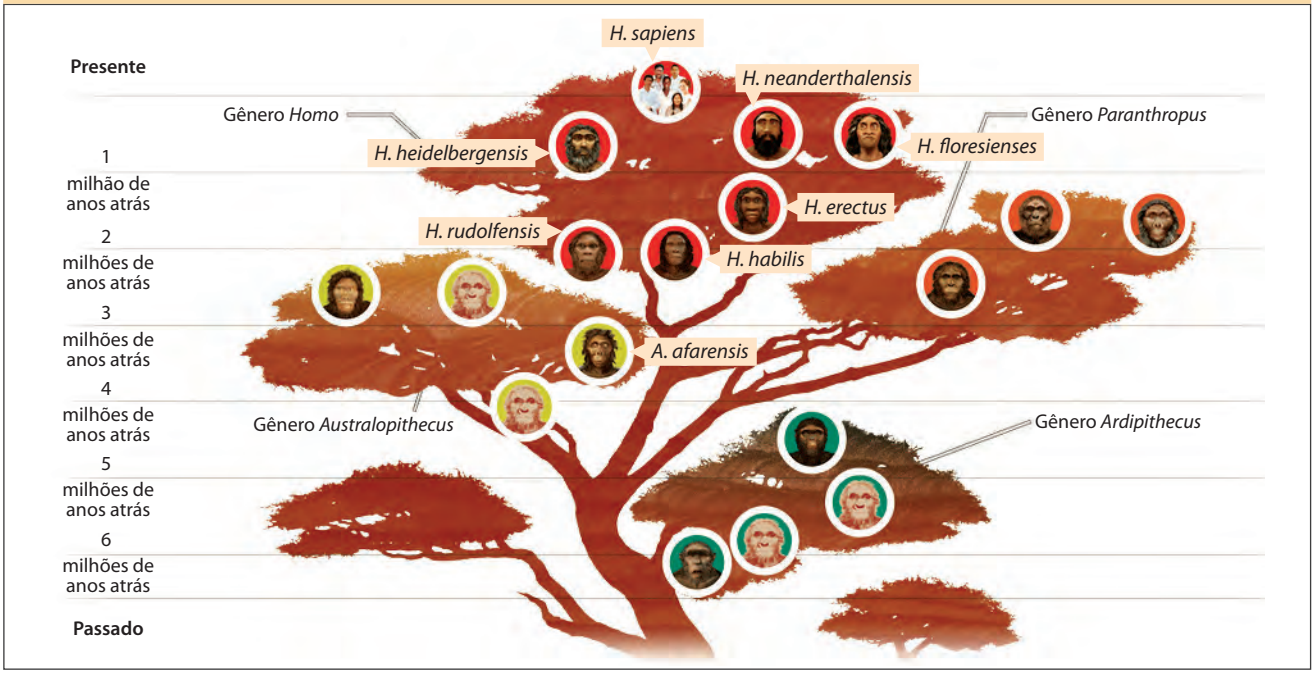
Fêmea da espécie *Australopithecus afarensis*, Lucy foi assim batizada porque no momento do achado os arqueólogos estavam ouvindo a canção *Lucy in the sky with diamonds*, dos Beatles, grupo musical britânico.

Lucy é o fóssil de um hominídeo com cerca de 3,2 milhões de anos. Ela tinha um metro e vinte de altura, cerca de 25 quilos e compartilhava algumas características com os humanos como o **bipedismo**, ou seja, a capacidade de andar sobre duas pernas. Lucy também apresentava atributos de outros primatas: tinha braços longos e curvados e a mandíbula inferior saliente, como a dos chimpanzés, mais adaptada para mastigar vegetais crus.

A descoberta de Lucy causou sensação na época, pois era um dos fósseis de hominídeos mais preservados que se conhecia até então. Boa parte de seu esqueleto foi recuperado pelos pesquisadores. O achado de Lucy permitiu aprofundar os estudos sobre os hominídeos e as relações entre os ancestrais comuns dos humanos e os de outras espécies da ordem dos primatas.

Representatividade: qualidade do que é representativo; que permite sentir-se representado por um grupo ou indivíduo, considerando as características dos grupos e a representação equitativa deles; que representa os interesses políticos de um grupo, povo, comunidade etc.

Árvore da evolução humana



ADAPTADO DE PROGRAMA ORIGENS HUMANAS/INSTITUTO SMITHSONIAN – MUSEU NACIONAL DE HISTÓRIA NATURAL, NOVA YORK

Fonte: WHAT does it mean to be human? **Smithsonian National Museum of Natural History**, 3 jan. 2024. Disponível em: https://humanorigins.si.edu/evidence/human-family-tree. Acesso em: 13 jun. 2024.

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

Espécies do gênero *Homo*

Gênero: neste contexto, unidade de taxonomia utilizada nas Ciências da Natureza para a classificação científica de espécies que compartilham características e ancestrais comuns.

Por volta de 2,5 milhões de anos atrás, surgiu o **gênero** *Homo*, do qual nossa espécie faz parte. Conheça a seguir as principais características de algumas espécies desse gênero.

- ***Homo habilis***. Viveu entre 2,4 e 1,4 milhão de anos atrás na parte sul e oriental da África. Cientistas estimam que tenha sido a primeira espécie do gênero *Homo* e que desenvolveu a habilidade de produzir instrumentos cortantes de pedra para manipular alimentos.
- ***Homo erectus***. Viveu entre 1,89 milhão e 110 mil anos atrás no norte e no leste da África, na Ásia Ocidental (na Geórgia, por exemplo) e no leste da Ásia (na China e na Indonésia). Os indivíduos dessa espécie foram os primeiros a sair da África. Eles eram caçadores-coletores e usavam ferramentas feitas de pedra lascada.
- ***Homo neanderthalensis***. Viveu entre 400 mil e 40 mil anos atrás na Europa e na Ásia Ocidental e Central. Os indivíduos dessa espécie formavam grupos de caçadores-coletores, vestiam-se com peles de animais, fabricavam instrumentos feitos de ossos e pedras e realizavam registros rupestres. Há evidências de que alguns grupos enterravam os mortos. Houve interação entre neandertais e indivíduos da espécie *Homo sapiens*. Estudiosos comprovaram que neandertais copularam com integrantes da espécie *Homo sapiens*, gerando descendentes bem adaptados a ambientes frios, por exemplo. Estima-se que de 1% a 4% dos genes dos humanos da atualidade são de origem neandertal, mas não se sabe ainda o quanto tais genes nos influenciam.
- ***Homo sapiens***. Espécie dos seres humanos modernos, surgida há cerca de 300 mil anos. Grupos de indivíduos dessa espécie começaram a migrar por volta de 190 mil anos atrás, espalhando-se por boa parte da África e ocupando os demais continentes. Eles produziram instrumentos e desenvolveram técnicas elaboradas, como a produção de cerâmica, a metalurgia e o curtume (técnica usada para amaciar o couro), demonstrando alta capacidade inventiva e de aprendizagem, atributos favorecidos pela linguagem.

Os dados numéricos sobre a composição genética humana associada aos neandertais foram retirados de: LINGERING effects of Neanderthal DNA found in modern humans. **Cornell Chronicle**, 7 jun. 2023. Disponível em: https://news.cornell.edu/stories/2023/06/lingering-effects-neanderthal-dna-found-modern-humans. Acesso em: 13 jun. 2024.



PHILIPPE PSAILA/SCIENCE PHOTO LIBRARY/ FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Crânio de *Homo habilis* encontrado no sítio arqueológico de Koobi Fora, Quênia.



PHILIPPE PSAILA/SCIENCE PHOTO LIBRARY/ FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Crânio de *Homo erectus* encontrado na Indonésia.



JOHN READER/SCIENCE PHOTO LIBRARY/ FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Crânio de *Homo neanderthalensis* encontrado no sítio arqueológico de La Ferrassie, França.



SCIENCE PHOTO LIBRARY/FOTOARENA - MUSEU DE HISTÓRIA NATURAL, LONDRES

Crânio de *Homo sapiens* encontrado no sítio arqueológico de Qafzeh, Israel.

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

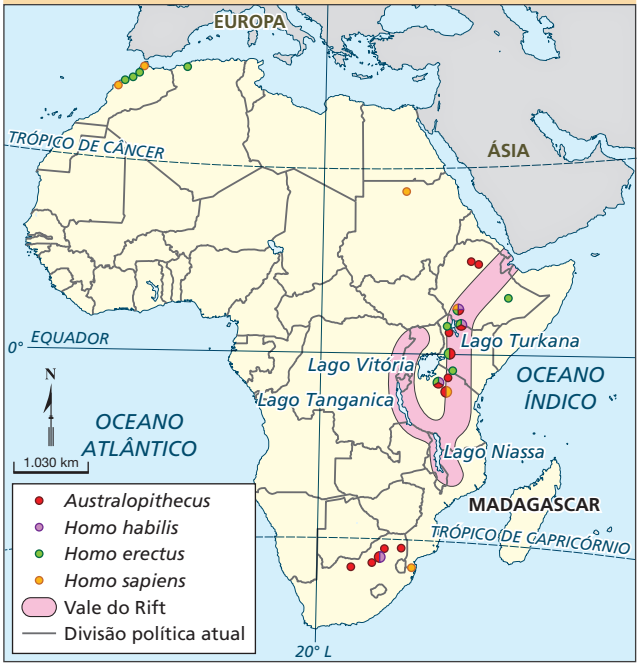
África: o "berço da humanidade"

Os vestígios dos primeiros hominídeos foram encontrados no Vale do Rift, na África Oriental. Pesquisas científicas estimam que, nessa região, ocorreu a separação entre os ancestrais dos hominídeos e os de outros primatas. Além disso, há evidências científicas de que o *Homo sapiens* teria surgido na África. Por isso, o continente é considerado "o berço da humanidade".

Uma das teorias sobre a razão do surgimento dos hominídeos no Vale do Rift leva em consideração a influência do ambiente natural na evolução. Esse vale foi formado em uma falha geológica entre as placas tectônicas da África e da Arábia. As transformações ambientais causadas pela formação do vale teriam isolado as matas fechadas úmidas a oeste da falha e tornado a área a leste, mais seca, uma região de savanas – vegetação que apresenta árvores mais baixas e esparsas. Nas savanas, hominídeos como os australopitecos precisariam apoiar-se nos dois pés para obter alimentos. Isso pode ter sido decisivo para o bipedismo.

Entre 190 mil e 160 mil anos atrás, algumas espécies de hominídeos deixaram o lugar em que se originaram, espalhando-se pelo planeta por motivos ainda desconhecidos. Elas se espraiaram por toda a África e alcançaram a Europa e a Ásia. Da Ásia, teriam ocupado a Oceania e a América.

África: vestígios de hominídeos



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: PARKER, Geoffrey (ed.). **Atlas da história do mundo**. São Paulo: Times/Folha de S.Paulo, 1995. p. 33.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. De acordo com o mapa, quais são os gêneros e as espécies dos fósseis de hominídeos localizados na África?
2. Identifique como esses fósseis estão distribuídos pelo continente e responda: em que locais da África estão concentrados os fósseis dos hominídeos já encontrados?

Desenvolvimento humano

Os seres humanos demonstraram uma inteligência complexa não apenas para lidar com os imprevistos, mas também para antecipá-los, pensando de forma hipotética sobre o que poderia acontecer. A capacidade de produzir ferramentas e o desenvolvimento da linguagem são outras características consideradas definidoras do comportamento humano.

Estudiosos como neurocientistas, psicólogos, antropólogos e **paleontólogos** investigam essa questão e várias teorias foram formuladas para explicar como esse desenvolvimento ocorreu. Para alguns deles, a inteligência seria resultado do desenvolvimento cerebral e há teorias que estabelecem relações entre o desenvolvimento cerebral e a vida em grupo:

> Após algumas tentativas [...], na década de 1980, [...] Richard Byrne e Andrew Whitten argumentaram que os cérebros de macacos e humanos cresceram em função da progressiva complexidade das suas sociedades. Batizada como "teoria maquiavélica da inteligência", essa teoria propunha que, para os grupos sociais dos macacos e dos humanos poderem sobreviver, os seus elementos tiveram de lidar com a complexidade das dinâmicas **subjacentes** às suas relações sociais. Adquirir, interpretar adequadamente e utilizar tal conhecimento social é essencial para distinguir amigos e colaboradores, bem como potenciais ameaças. Portanto, de acordo com Byrne e Whitten, o enorme desafio colocado pela gestão de grandes quantidades de informação social requeria que os macacos e, em particular os humanos, desenvolvessem cérebros maiores.
>
> NICOLELIS, Miguel. **O verdadeiro criador de tudo**: como o cérebro humano moldou o universo tal como o conhecemos. Lisboa: Elsinore, 2021. p. 25.

Paleontólogo: cientista dedicado ao estudo das formas de vida existentes em períodos geológicos passados feito com base em fósseis.

Subjacente: que jaz por baixo; implícito; encoberto.

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

Sugestão

Caverna dos sonhos esquecidos

Direção: Werner Herzog. Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França e Reino Unido, 2010. Duração: 90 minutos.

A Caverna de Chauvet, na França, reúne uma série de registros rupestres encontrados no século XIX. Para preservá-los, o acesso ao local é restrito, mas o cineasta Werner Herzog obteve permissão para conhecê-los durante as filmagens deste documentário, que procura compreender a história desses registros e as experiências daqueles que os produziram.

Classificação indicativa de *Caverna dos sonhos esquecidos*: Livre.

A capacidade inventiva dos humanos

A capacidade de criar instrumentos e de utilizá-los para transformar a natureza está relacionada ao desenvolvimento extraordinário das espécies do gênero *Homo*.

Muitos outros animais utilizam objetos para certas finalidades: pássaros fazem ninhos com galhos e outros materiais e chimpanzés usam pedras para romper as cascas dos frutos. Contudo, eles agem de modo instintivo, sem refletir sobre essas ações.

A intencionalidade presente nas ações humanas demonstra a antecipação de necessidades futuras. Considerando que os seres humanos fabricam o mundo em que vivem, alguns estudiosos criaram a expressão *Homo faber*, ou seja, "homem fabricante", para definir a espécie. A capacidade de fabricar esteve presente, por exemplo, no processo de aprendizagem da produção do fogo.

Há cerca de 1 milhão de anos, algumas espécies de hominídeos já usavam o fogo. Eles aproveitavam o fogo dos incêndios formados naturalmente em decorrência da queda de raios em lugares secos, por exemplo. Entretanto, utilizar não é o mesmo que saber produzir. A princípio, os hominídeos não eram capazes de manter o fogo aceso ou de produzi-lo. Essa capacidade só foi alcançada por espécies do gênero *Homo*, e foi atribuída por estudiosos ao *Homo erectus*.

Ao controlar a produção do fogo, foi possível obter luz para afugentar outros animais e proteger os grupos dos ataques de maneira mais eficiente, além de produzir calor para enfrentar o frio e cozinhar os alimentos.

O cozimento dos alimentos diminui a presença de bactérias e parasitas que causam doenças, e a comida cozida ou assada é mais fácil de mastigar e de digerir. Assim, diversos nutrientes podem ser absorvidos mais facilmente pelo corpo. Além disso, alimentos altamente energéticos que são mais bem aproveitados pelo organismo humano após o cozimento também foram adicionados à dieta. Boa parte dessa energia passou a ser usada para sustentar o cérebro, órgão que consome cerca de 20% da energia que obtemos.

Outro exemplo de inventividade é a produção dos registros rupestres, produzidos por espécies como o *Homo neanderthalensis* e o *Homo sapiens* em paredes de cavernas, paredões e abrigos rochosos desde cerca de 50 mil anos atrás.

Ainda que muitos desses registros estejam preservados até hoje, nunca se descobriu ao certo o que os indivíduos e grupos que os produziram tinham a intenção de transmitir. Mesmo assim, eles atestam uma característica humana fundamental: a capacidade de produzir arte e de expressar, por meio de diferentes formas, ideias sobre o mundo visível e até sobre mundos imaginários.

O dado numérico sobre o consumo energético cerebral foi retirado de: NICOLELIS, Miguel. **O verdadeiro criador de tudo**: como o cérebro humano moldou o universo tal como o conhecemos. Lisboa: Elsinore, 2021. p. 24.

HEMIS/ALAMY/FOTOARENA



Visitantes observando reprodução dos registros rupestres produzidos há cerca de 30 mil anos na Caverna de Chauvet, em Vallon Pont D'Arc, França. Fotografia de 2020.

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

A história antes da escrita

No século XIX, estudiosos europeus estabeleceram uma **periodização** da história, ou seja, uma divisão do tempo em períodos determinados com características comuns. Essa divisão considerou os fatos e os processos históricos importantes para a Europa Ocidental e estabeleceu cinco períodos: a Pré-história, a Idade Antiga (ou Antiguidade), a Idade Média, a Idade Moderna e a Idade Contemporânea.

No século XIX, somente os documentos escritos eram considerados fontes históricas por esses estudiosos, que pensavam que só poderia haver história quando houvesse escrita. Assim, o termo *pré-história* foi criado para designar todo o período anterior à invenção da escrita.

Além de **eurocêntrico**, isto é, ter como base somente os valores e eventos ligados à história europeia, esse critério é muito simplificador, afinal, desconsidera todos os vestígios de culturas que não utilizam a escrita e os produzidos antes do desenvolvimento dessa técnica, como os registros rupestres, entre outros exemplos. Por isso, atualmente, prefere-se chamar esse período de história anterior à escrita ou de História Pré-escrita, período que é subdividido em Paleolítico e Neolítico.

Para subdividir a história anterior à escrita, os estudiosos consideraram os tipos de ferramentas produzidos e utilizados pelos grupos humanos. Essa classificação, entretanto, é feita com finalidade didática, pois as transformações tecnológicas não ocorrem em toda parte nem ao mesmo tempo, ou seja, de forma **simultânea**. Além disso, o desenvolvimento de uma tecnologia nova não significa necessariamente o abandono de tecnologias anteriores. Hoje, por exemplo, o uso de recursos analógicos convive com o de recursos digitais.

O Paleolítico

Com base no estudo de vestígios materiais, pesquisadores e estudiosos da História Pré-escrita chamaram de Paleolítico o período em que os hominídeos do gênero *Homo* criaram e utilizaram diferentes instrumentos feitos de pedra lascada, também conhecidos como instrumentos *líticos*, termo que significa "relativo à pedra".

Um dos vestígios mais antigos desse tipo de utensílio é uma ferramenta cortante feita de pedra lascada pelo *Homo habilis* há mais de 2 milhões de anos. Esse tipo de ferramenta era produzido batendo-se uma pedra na borda de outra até torná-la afiada.

A maioria das ferramentas produzidas no período Paleolítico eram utilizadas para separar a carne dos ossos da caça e para cortar, furar e raspar a pele desses animais. Além de pedras, outros materiais, como ossos e chifres, também eram usados para produzir artefatos, como flechas para caça, arpões de pesca e agulhas de costura. No Paleolítico, a habilidade de costurar era muito importante para o aproveitamento da pele dos animais na confecção de vestimentas, sobretudo nos lugares mais frios.

Imagens em contexto

A tirinha faz alusão a uma das técnicas empregadas para a produção de instrumentos líticos no período Paleolítico, satirizando uma questão do mundo atual: a espionagem industrial.



FRANK & ERNEST, BOB THAVES © 2010 THAVES/ DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Frank e Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2010.

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

A vida no Paleolítico

Durante o Paleolítico, os humanos formavam grupos **caçadores-coletores**, que caçavam, pescavam e coletavam vegetais. A alimentação variava conforme a época e o local. De forma geral, pequenos mamíferos, peixes, crustáceos, insetos, raízes, frutas e outros vegetais eram a base da alimentação. A caça de grandes presas, como os mamutes, era desejada, mas rara e difícil.

Os grupos caçadores-coletores eram **nômades**, pois suas atividades, como a coleta e a caça, dependiam das estações do ano e da movimentação migratória de alguns animais. Isso não significa que eles mudavam de lugar o tempo todo. Ao observar a natureza e os movimentos das presas, muitos grupos aprenderam a usar rotas relativamente fixas, passando os verões em um lugar e os invernos em outro.

Os grupos nômades usavam abrigos naturais, como cavernas e covas, e construíam cabanas e tendas em acampamentos temporários. A maior parte dos artefatos e fósseis paleolíticos que conhecemos hoje foram encontrados nas proximidades desses assentamentos.

O Neolítico

Há cerca de 12 mil anos, alguns grupos humanos começaram a confeccionar instrumentos feitos de pedra polida: machados, enxadas, foices, pilões para moer grãos e outros. Esse período é denominado Neolítico.

Você prestou atenção nos tipos de instrumento citados? Eles não são usados para caçar, certo? Os vestígios desses instrumentos são indícios da prática da agricultura, iniciada durante o período Neolítico.

Alguns estudiosos defendem que o cultivo agrícola provavelmente foi desenvolvido pelas mulheres. Como frequentemente elas eram responsáveis pela coleta de vegetais, é provável que tenham percebido o funcionamento dos ciclos reprodutivos das plantas e, com base nesses conhecimentos, tenham dado início ao processo de **domesticação** das espécies vegetais. Nesse processo, frutos, folhas e grãos são modificados por meio da seleção de sementes. Além das plantas, diversos grupos também domesticaram animais para explorá-los a fim de obter carne, leite e pele.

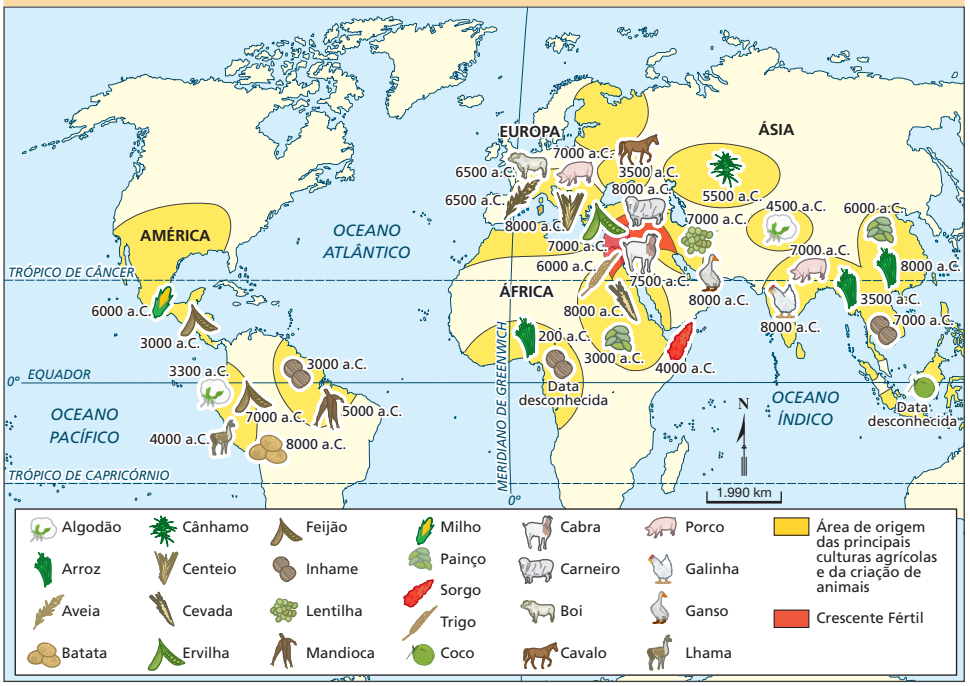
Esse processo recebeu o nome de **Revolução Agrícola**. A domesticação de espécies e o estabelecimento de cultivos agrícolas e rebanhos de animais duraram milhares de anos e aconteceram em diferentes momentos ao redor do planeta. São considerados "berços da agricultura" locais tão distantes entre si quanto o Crescente Fértil, a China e o sul do México.

Com o domínio da agricultura, vários grupos humanos gradualmente tornaram-se **sedentários**, abandonando os deslocamentos periódicos e fixando-se em determinados locais. Como as plantações precisavam de cuidados, era preciso permanecer perto dos cultivos. A combinação da agricultura com as atividades de caça, pesca e coleta também se tornou comum. A sedentarização, contudo, não significou o fim dos grupos nômades, que continuam existindo até hoje em diversas partes do mundo.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique os alimentos cultivados na África e as datas estimadas do início desses cultivos.
2. Esses alimentos também eram cultivados em outros continentes? Caso tenham sido, quando esse cultivo se iniciou?
3. Com base no mapa, é possível afirmar que a Revolução Agrícola atingiu todos os grupos humanos ao mesmo tempo? Justifique.

Mundo: agricultura e criação de animais – a partir de 8000 a.C.



Fonte: PARKER, Geoffrey (ed.). **Atlas da história do mundo**. São Paulo: Times/Folha de S.Paulo, 1995. p. 38-39.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Sedentarização e organização social

A prática da agricultura e a sedentarização causaram transformações profundas e irreversíveis nos modos de vida dos grupos que as adotaram. Com mais comida disponível, os grupos sedentários passaram a ser cada vez maiores, mas, ao mesmo tempo, tornaram-se cada vez mais dependentes do sucesso das colheitas. Além de garantir a própria segurança alimentar, esses grupos também precisavam proteger seus assentamentos, pois os estoques de alimentos podiam atrair rivais em busca de comida. Com relações de interdependência e de subordinação, as formas de organização social foram ficando cada vez mais complexas.

Com o passar do tempo, essas mudanças também deixaram suas marcas no **meio natural**, ou seja, no meio existente antes da presença humana. A derrubada de vegetação para o cultivo de outras espécies vegetais e o desvio do curso dos rios para a irrigação das plantações são exemplos disso.

Novas ferramentas foram criadas, como o arado, usado no cultivo do solo, e os moinhos feitos de pedra, usados para triturar cereais e grãos. Novas técnicas também surgiram nesse período, entre elas, a cerâmica, que permitiu a produção de vasilhas para estocar as colheitas, a tecelagem, surgida a partir da criação dos teares feitos de madeira, e a metalurgia.

A descoberta dos metais

No final do período Neolítico, alguns grupos humanos desenvolveram técnicas para utilizar os metais. Há cerca de 9 mil anos, o cobre puro começou a ser empregado na produção de ornamentos e utensílios na região da Anatólia (na atual Turquia). Mais tarde, há cerca de 6 mil anos, no Oriente Médio, a utilização do fogo para fundir o minério de cobre ao estanho originou o bronze. Essa liga metálica foi utilizada para produzir armas e ferramentas.

Por volta de 3.500 anos atrás, o uso do minério de ferro aquecido em fornos e misturado ao carbono e ao manganês deu origem a uma liga metálica ainda mais resistente: o ferro. O uso do ferro difundiu-se e diversos grupos humanos passaram, então, a usar esse metal para produzir armas e ferramentas.

Assim como ocorreu com a agricultura, nem todos os grupos humanos criaram técnicas para fundir e forjar os metais no mesmo período. Muitos grupos nunca o fizeram, como os povos indígenas americanos.

Isso demonstra como as culturas dos diversos grupos humanos são diferentes umas das outras. Além disso, na perspectiva da história um período não é melhor ou pior que o anterior, já que cada um deles tem sua própria **historicidade**. Em outras palavras, é preciso pensar em cada período levando-se em conta seus respectivos limites, características e contexto histórico.

Materiais e técnicas desenvolvidos antes da escrita continuam a ser utilizados ainda hoje, mesmo após o desenvolvimento de outros novos. Ao produzir fogo, fundir metais, forjar instrumentos de ferro ou tecer redes de pesca estamos empregando técnicas desenvolvidas há milhares de anos.



ERNESTO REGHRAN/PULSAR IMAGENS

Homem trabalhando na fundição do ferro em indústria metalúrgica, em Cambé, Paraná. Fotografia de 2023.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Considere seus conhecimentos de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e responda: o ferro é obtido a partir de quais minérios?
2. Explique qual é a relação entre as propriedades dos materiais, como a temperatura de fusão e o processo de fundição.

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

Aldeias, cidades e formação do Estado

Além de desenvolver instrumentos e técnicas, nossos ancestrais criaram diferentes formas de organizar as sociedades e de dividir o **trabalho**, ou seja, todas as atividades realizadas pelos humanos para produzir ou transformar algo.

Nos primeiros grupos humanos nômades ou seminômades, a divisão de tarefas entre os membros não era muito rígida e, muitas vezes, o mesmo indivíduo caçava, cozinhava e cuidava da defesa de um acampamento. No entanto, isso mudou ao longo do tempo, sobretudo nos grupos sedentários.

A construção de moradias próximas umas das outras em um lugar fixo deu origem às primeiras **aldeias**. À medida que as aldeias cresciam, seus moradores se especializaram em determinadas atividades: alguns eram responsáveis pelas construções, outros pela produção de alimentos e outros, ainda, pela defesa da comunidade. A produção de excedentes agrícolas proporcionou as primeiras trocas comerciais, de modo que membros desses grupos também se dedicavam a essa atividade.

Inicialmente, as transações comerciais eram feitas com base no **escambo**, a troca de um produto por outro. Com o tempo, algumas mercadorias passaram a ser reconhecidas como moeda comum: os cereais, o gado (bovino, caprino e ovino) e o sal, por exemplo, eram utilizados como forma de pagar por outros produtos. Em algumas regiões, materiais mais duráveis e raros, como o ouro, a prata e o cobre começaram a ser usados como moeda. Com o comércio, intensificaram-se a circulação de pessoas e os intercâmbios culturais. Isso explica, em parte, por que havia costumes comuns em diversas partes do mundo.

Com o tempo, a **divisão do trabalho**, ou seja, a organização das atividades dessas sociedades, passou a ser mais rígida, atribuindo funções específicas aos diversos grupos que as formavam. Algumas atividades passaram a ser mais valorizadas que outras e algumas pessoas começaram a exercer a liderança das aldeias.

O estabelecimento dessas lideranças está na origem das primeiras **cidades**. Nesses locais, ocorreram processos complexos de valorização e desvalorização de certas funções, dando origem ao que se denomina **estratificação social**, ou seja, a diferenciação entre as camadas sociais que constituem uma sociedade. A especialização do trabalho e a estratificação social foram decisivas para o processo de formação do **Estado**. Mas, afinal, o que é Estado?

De maneira geral, pode-se afirmar que o Estado é a instituição que define as regras de convivência em um **território**, espaço sobre o qual exerce domínio e poder. Os primeiros Estados formaram-se com a centralização do poder pelos líderes das cidades. Como você estudará na sequência, o Estado cumpria um papel fundamental na organização da agricultura, do comércio e da religião de diferentes **civilizações**.

Nesta obra, o termo *civilização* não é usado para apontar relações de inferioridade ou superioridade entre sociedades diferentes, mas sim, para indicar formas de organização social que tiveram base em cidades (do latim, *civitas*).

Imagens em contexto

No sítio arqueológico de Çatalhöyük, foram encontrados vestígios de casas ligadas umas às outras construídas há cerca de 9 mil anos. A descoberta das ruínas da cidade neolítica, ocorrida nos anos 1950, e o estudo de seus vestígios contribuíram para a compreensão das formas de organização dos primeiros grupos sedentários.



HSNTARIK/SHUTTERSTOCK

Sítio arqueológico de Çatalhöyük, Çumra, Turquia. Fotografia de 2022.

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

Problemas da urbanização

É bastante comum a associação entre a criação de núcleos urbanos e o processo de sedentarização à noção de progresso. A ideia por trás dessa associação é a de que as sociedades teriam se tornado "mais evoluídas" ao se organizar em torno de cidades.

Estudos recentes, contudo, revelam que a sedentarização foi acompanhada de perdas e riscos. O texto aborda algumas das descobertas arqueológicas sobre esse tema em Çatalhöyük.

> Novas evidências arqueológicas sugerem que habitantes de Çatalhöyük, uma cidade que existiu há 9 mil anos no local que atualmente corresponde à Turquia, enfrentaram muitos problemas urbanos com os quais estamos familiarizados hoje em dia, incluindo superlotações, violência interpessoal e problemas de saneamento.
>
> [...]
>
> Uma nova pesquisa publicada [...] na *Proceedings of the National Academy of Science* mostra que Çatalhöyük era um sinal do que estava por vir, tanto em termos de organização social humana como de problemas causados pela vida em grandes cidades. Os habitantes de Çatalhöyük "passaram pelo o que se espera que aconteça quando se coloca muitas pessoas em uma área pequena por um longo período", afirmou Clark Larsen, principal autor do novo estudo e antropólogo da Ohio State University, em uma publicação da universidade. De fato, assim como os moradores das cidades atuais, os habitantes de Çatalhöyük tiveram que conviver com doenças infecciosas, multidões, violência e degradação ambiental.
>
> [...]
>
> Os autores do novo estudo, além de analisarem os resíduos de plantas e animais, também examinaram os esqueletos de 742 indivíduos datados de um período entre 7100 e 5950 a.C. [...] mais de um terço dos esqueletos exibiram sinais de doenças infecciosas. O fato de os habitantes morarem muito próximos uns aos outros é uma das principais explicações, mas a disseminação de doenças também foi relacionada ao fato de eles viverem próximos às regiões de pecuária, principalmente de ovelhas – uma das bases da dieta de Çatalhöyük, mas também um animal que hospedava parasitas perigosos.
>
> "Eles viviam em condições de superpopulação, com lixões e criações de animais bem ao lado de suas casas", disse Larsen. "Então havia um grande problema de saneamento que contribuía para a disseminação de doenças infecciosas".
>
> [...]
>
> Análises dos esqueletos mostraram sinais de violência interpessoal, como evidenciado pela abundância de ferimentos na cabeça. Dentre os 93 crânios analisados, 25 exibiram evidências de fraturas curadas. Doze crânios mostraram evidência de trauma infligido em múltiplas ocasiões. Esses ferimentos foram observados tanto em crânios de homens como de mulheres, e tendiam a aparecer na parte de trás da cabeça, o que sugere que as vítimas foram atacadas por trás.

DVORSKY, George. Arqueólogos descobrem que uma das cidades mais antigas enfrentou problemas surpreendentemente modernos. **Giz Brasil**, 20 jun. 2019. Disponível em: https://gizmodo.uol.com.br/arqueologos-descobrem-cidades-antigas-enfrentou-problemas-modernos/. Acesso em: 20 jul. 2024.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Reúna-se em grupo com os colegas e identifiquem no texto os problemas relacionados à urbanização em Çatalhöyük.
2. Com base no texto e na imagem da página anterior, respondam: como a organização da cidade pode ter contribuído para o surgimento ou o agravamento desses problemas?
3. Listem os problemas dos grandes centros urbanos da atualidade. Quais deles são semelhantes aos enfrentados pelos habitantes de Çatalhöyük?
4. Debatam as soluções possíveis para os problemas identificados na atividade anterior. Selecionem as que consideram mais efetivas e façam uma apresentação com as conclusões do grupo.

ODS 11

5. Em sala de aula, apresentem para os colegas as soluções escolhidas. A turma deve criar um portfólio com os exemplos de soluções para os problemas urbanos atuais apresentados pelos grupos. Esse material pode ser impresso e incorporado ao acervo da biblioteca ou disponibilizado, em formato digital, na internet.

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

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

Sociedades fluviais na Idade Antiga

As relações das sociedades com o ambiente e o uso dos **recursos naturais** foram determinantes para as formas de viver de diferentes sociedades da Antiguidade. Na Mesopotâmia, no Egito e na China, por exemplo, as margens dos rios concentraram aglomerados populacionais que deram origem a povoados e cidades e, mais tarde, a reinos e impérios, que ficaram conhecidos como **sociedades fluviais**.

Para aproveitar os recursos hídricos dos rios para a sobrevivência e evitar os danos causados pelas cheias sazonais, características de certas regiões e estações do ano, essas sociedades desenvolveram modos de vida profundamente associados aos ciclos dos rios.

Por meio do trabalho coletivo, do represamento das águas, da escavação de canais para drenar os campos após as cheias, do uso dos sedimentos para fertilizar a terra e da criação de sistemas de irrigação, essas sociedades conseguiram proteger seus povoados, garantir a subsistência e expandir a agricultura.

As sociedades fluviais produziram formas de organização social e política próprias, mas havia algumas características comuns entre elas: a instalação de cidades e cultivos agrícolas próximo aos rios, a associação entre elementos naturais e divindades e a criação de técnicas de escrita. Como você estudou, o surgimento da escrita foi escolhido como o marco entre a chamada "Pré-história" e um novo período histórico: a Idade Antiga. Dessa forma, as três sociedades fluviais da Idade Antiga que você estudará a seguir possuem a escrita como característica comum.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. As cidades-Estado de Ur, Uruk, Kish e Eridu foram fundadas nas proximidades de algum rio? Em caso positivo, identifique-o(s).
2. Explique qual era a relação entre os grandes rios do Crescente Fértil e a formação de núcleos urbanos.

A Mesopotâmia e o Crescente Fértil

Os primeiros núcleos urbanos da Mesopotâmia se formaram no **Crescente Fértil**, que recebeu esse nome em razão de seu formato semelhante ao da Lua na fase crescente (confira a representação no mapa). O Crescente Fértil é cortado por três grandes rios: o Tigre, o Eufrates e o Nilo. Localizadas em regiões áridas ou desérticas, as várzeas desses rios eram inundadas periodicamente por grandes volumes de água e de sedimentos que produziam um solo fértil e, por isso, foram usadas para o plantio de alimentos.

Crescente Fértil: Cidades-Estado – 5000 a.C.-2300 a.C.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fontes: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner; HERGT, Manfred. **Atlas histórico mundial**. De los orígenes a nuestros días. Madrid: Akal, 2012. p. 16; DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 25.

A parte do Crescente Fértil localizada entre os rios Tigre e Eufrates é chamada **Mesopotâmia**, nome grego que significa "entre rios". Nessa região, arqueólogos encontraram utensílios de cerâmica produzidos entre 5500 a.C. e 4000 a.C. por culturas que lá estabeleceram povoados.

Entre 5000 a.C. e 3000 a.C., várias cidades foram fundadas nas planícies do sul da Mesopotâmia, como Ur, Uruk, Kish e Eridu. Embora seus habitantes compartilhassem traços culturais, essas cidades eram independentes e tinham organização política própria; por isso, são chamadas de **cidades-Estado**.

Ao longo dos séculos, diversos povos habitaram a Mesopotâmia: os sumérios, os elamitas, os acádios, os amoritas, os assírios e os caldeus. Eles tinham como vizinhos, ao norte, os povos nômades das estepes da Ásia e, ao sul, os nômades do deserto da Arábia.

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

Sociedade, política e cultura na Mesopotâmia

Nas cidades-Estado sumérias, localizadas no sul da Mesopotâmia, a autoridade política era mesclada à religiosa. O poder do rei (ou *lugal*, "grande homem") era considerado de origem divina. A centralidade da religião também se refletia no espaço urbano, cujo edifício principal era o templo (ou **zigurate**). Cada cidade-Estado era dedicada a uma divindade, tendo seu próprio templo.

Os sumérios viviam em sociedades estratificadas. Sacerdotes e funcionários do Estado desfrutavam de riqueza e prestígio, enquanto trabalhadores dependentes dos templos e palácios prestavam serviços em troca de cereal ou pão. Havia trabalhadores livres (agricultores, pastores, artesãos e comerciantes) e escravizados (por dívida ou captura em guerra).

Diante da necessidade de registrar informações administrativas e comerciais, por volta de 3500 a.C., os sumérios desenvolveram um sistema de escrita que, em razão de seu formato de cunha, ficou conhecido como **cuneiforme**. Essa escrita era gravada com uma espécie de estilete em tabletes de argila ou materiais mais rígidos, feitos de pedra.

Nos registros encontrados, além de padrões de medidas e informações sobre rebanhos e estoques de cereais, há instruções para calcular impostos e construir edifícios, histórias sobre reis e divindades, tratados sobre matemática e astronomia, receitas culinárias, cartas e poemas. Alguns desses poemas registram a assinatura da autora mais antiga de que se tem notícia: Enheduana, sacerdotisa na cidade de Ur e filha do rei Sargão.

O rei Sargão foi o fundador da dinastia acádia, que unificou as cidades-Estado da Mesopotâmia por volta de 2330 a.C., formando um império cujos domínios ultrapassaram a Mesopotâmia e se estenderam até o Mar Mediterrâneo. Durante o período de Naram-Sin, neto de Sargão, o **Império Acádio** expandiu seu território até Elam, no planalto iraniano. Esse império teve fim por volta de 2150 a.C., após invasões dos povos gútios.

Por volta de 2100 a.C., Ur-Namu, rei sumério da **terceira dinastia de Ur**, tomou o poder nas cidades sumérias e acadianas. Essa dinastia concentrou o poder até cerca de 2000 a.C., quando o território sofreu invasões dos elamitas e dos amoritas, vindos da cidade da Babilônia.

No século XVIII a.C., a Mesopotâmia foi dominada pelos babilônios, que formaram o **Primeiro Império Babilônico**. Hamurábi, rei babilônio que chegou ao poder em 1792 a.C., foi responsável por um dos compilados de leis antigas mais bem conservados até hoje: o **Código de Hamurábi**.

Abarcando temas como crimes, contratos, escravidão, comércio e família, o código segue o princípio conhecido como Lei de Talião, resumido na expressão "olho por olho, dente por dente". As punições do Código de Hamurábi levavam em conta o *status* social de cada um: pessoas livres, de grupos sociais intermediários e escravizados recebiam penas diferentes.

Enfraquecido por sucessivas invasões, o Primeiro Império Babilônico terminou em 1595 a.C., após o ataque do Império Hitita, que, então, dominava a Anatólia.

Imagens em contexto

As figuras na parte superior da coluna representam o rei Hamurábi (em pé), recebendo as leis de Shamash (sentado), o deus do Sol e da Justiça. Na parte inferior da coluna – que tem mais de dois metros –, está gravado em escrita cuneiforme o texto do Código de Hamurábi. Essa coluna foi encontrada no século XX por arqueólogos que faziam uma escavação em Susa, no território que hoje corresponde ao Irã.



DE AGOSTINI/GETTY IMAGES - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Detalhe da coluna de pedra produzida no século XVIII a.C. em que está gravado o Código de Hamurábi.

Sugestão

Epopeia de Gilgamesh

Sin-léqi-unnínni. São Paulo: Autêntica, 2021.

Conheça mais sobre a cultura da Mesopotâmia neste poema épico originalmente registrado em escrita cuneiforme. A *Epopeia de Gilgamesh* narra os feitos de Gilgamesh, rei sumério da cidade-Estado de Uruk.

OBJETO DIGITAL Vídeo: A escrita cuneiforme e o herói Gilgamesh

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

Mesopotâmia – 5000 a.C.-539 a.C.

5000 a.C.-3000 a.C.
Fundação das cidades-Estado.

2330 a.C.-2150 a.C.
Império Acádio.

2100 a.C.-2000 a.C.
Terceira dinastia de Ur.

1792 a.C.-1595 a.C.
Primeiro Império Babilônico.

1244 a.C.- 612 a.C.
Expansão assíria e Império Neoassírio.

612 a.C.-539 a.C.
Segundo Império Babilônico.

539 a.C.
Ocupação da Babilônia por Ciro II, da Pérsia.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Os acontecimentos dessa linha do tempo não foram representados em escala temporal.

Fontes: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 11-32; PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Contexto, 2012. Edição digital.

A expansão assíria e o Segundo Império Babilônico

A Assíria, cujo núcleo foi formado em Assur, no norte da Mesopotâmia, expandiu-se até a região do Golfo Pérsico durante o reinado de Tukulti-Ninurta I, iniciado em 1244 a.C. No século VIII a.C., a expansão ganhou novo impulso, quando os reis do **Império Neoassírio**, Tiglate-Pileser III e Sargão II, conquistaram a Síria, a Palestina e o sul da Anatólia. Em 729 a.C., Tiglate-Pileser III invadiu a Babilônia e ali foi coroado rei, incorporando-a ao império. No século VII a.C., o Império Neoassírio alcançou sua extensão máxima com a conquista do Egito, que durou um curto período.

Em 652 a.C., os herdeiros do Império Neoassírio entraram em disputa pelo poder: nomeado rei da Síria por seu pai, Assurbanipal enfrentou o irmão Shamash-shum-ukin, que havia sido nomeado rei da Babilônia. Em 648 a.C., Assurbanipal tomou a Babilônia. O período em que ele governou a Babilônia ficou conhecido pelo grande desenvolvimento das ciências, das artes e da literatura.

No entanto, o Império Neoassírio foi enfraquecido por conflitos externos e por revoltas internas. Em 612 a.C., babilônios e outros povos aliados destruíram o Palácio de Assurbanipal e tomaram a capital assíria, Nínive. Os babilônios, então, dominaram novamente a Mesopotâmia, instaurando o **Segundo Império Babilônico**, governado por Nabopolassar. Sob a liderança de Nabucodonosor II, filho e sucessor de Nabopolassar, o império invadiu a Palestina, em 586 a.C., cercou a cidade de Jerusalém e a destruiu.

Nesse período, foram construídos grandes templos e edifícios públicos na Babilônia, que era uma das cidades mais grandiosas do mundo. Para entrar nela, era preciso cruzar portões fortificados, como o famoso portão dedicado à deusa da fertilidade Ishtar, construído por ordem de Nabucodonosor II. O Segundo Império Babilônico durou até 539 a.C., quando o Império Persa dominou a região.

Conhecimento, religiosidade e natureza na Mesopotâmia

Além da escrita, os povos mesopotâmicos deixaram como legado muitos outros conhecimentos. A divisão do tempo conforme o sistema sexagesimal, em que as horas têm duração de 60 minutos e os minutos, 60 segundos, por exemplo, foi criada na Mesopotâmia. O arado, a carroça, o tonel, os canais de irrigação e uma série de outras invenções mesopotâmicas continuam sendo úteis ainda hoje.

Além disso, alguns dos registros astronômicos e matemáticos mais antigos que conhecemos foram feitos pelos sumérios. Na observação do céu, esses povos, que eram **politeístas**, misturavam crenças religiosas e conhecimentos práticos e técnicos, combinando astrologia e astronomia e acreditando que deuses e deusas controlavam fenômenos naturais.

Muito antes do filósofo Aristóteles classificar os seres vivos na Grécia antiga, os mesopotâmicos descreveram o mundo natural em longas listas com relações de plantas, animais, rochas e substâncias, as quais os **escribas**, funcionários do governo dedicados aos registros escritos, recorriam sempre que necessário.



CG WILSON/CORBIS/GETTY IMAGES - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Tablete de argila com escrita cuneiforme e representação de um mapa do mundo produzido pelos babilônios por volta do século VI a.C.

Imagens em contexto

Neste tablete, encontrado em Sippar, no território que hoje corresponde ao Iraque, há a representação de um mapa do mundo em forma de círculo. A Babilônia foi representada como um retângulo (na parte superior do círculo) e o Rio Eufrates atravessa o círculo verticalmente, ocupando o centro do mundo.

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

A relação com a natureza, principalmente com os rios, era tão importante na cultura mesopotâmica que figurava em rituais e até em canções de ninar. Nas proximidades da antiga cidade de Nippur, no território que hoje corresponde ao Iraque, arqueólogos encontraram uma tabuleta na qual foi registrada uma antiga cantiga de ninar em que se pedia aos bebês que ficassem "calmos como a água" para dormir.

Durante o período das cheias dos rios Tigre e Eufrates, contudo, as águas da Mesopotâmia não eram assim tão serenas. As inundações podiam causar muitos transtornos, pois destruíam tudo o que encontravam pelo caminho.

Por esse motivo, foram construídas barragens para conter o volume da água: eram os chamados **diques**. Além disso, foram feitos canais que direcionavam a água das cheias para o armazenamento ou a irrigação de terrenos em áreas mais áridas, não atingidas pelas cheias, a fim de aproveitá-la e evitar a devastação.

Não à toa, em um texto encontrado em Nippur, o deus mesopotâmico associado à agricultura foi descrito como o "senhor dos diques e canais". Na Mesopotâmia, mais do que viver da agricultura praticada nas margens dos rios, as sociedades produziram transformações no espaço tentando contornar a violência das cheias.

No entorno da Mesopotâmia, em áreas de relevo montanhoso, era possível irrigar as plantações apenas com a água da chuva. No vale dos rios Tigre e Eufrates, porém, a população dependia da administração das cheias desses rios para o cultivo.

No outono e no inverno, as chuvas nas áreas montanhosas provocavam o aumento do fluxo dos rios Tigre e Eufrates. Na primavera, o derretimento da neve nas montanhas incrementava ainda mais esse fluxo e, entre abril e maio, as enchentes atingiam as planícies da Mesopotâmia. O nível da água começava a diminuir a partir de junho, no verão, e atingia seu ponto mais baixo entre setembro e outubro. O volume das águas diminuía justamente na época em que era preciso irrigar as plantações e as inundações decorrentes das cheias ocorriam antes da época da colheita, ameaçando-a. Por isso, os canais eram essenciais para a irrigação, e os diques, para proteger as plantações e os povoados.

Dique: barragem feita para desviar ou conter as águas de mares ou de rios.

ODS 6

Explore RESPONDA NO CADERNO.

Hoje, os rios Tigre e Eufrates sofrem com a diminuição do fluxo de água, a salinização e a poluição. Esses rios são considerados ameaçados em razão das atividades humanas e das mudanças climáticas, e o Iraque, país atravessado por ambos os rios, é considerado pela Organização das Nações Unidas uma das nações mais suscetíveis ao colapso climático.

1. De que modo as alterações nos rios Tigre e Eufrates podem afetar as populações que deles dependem?
2. Compare as relações que as sociedades antigas da Mesopotâmia mantiveram com esses rios e as relações que as sociedades contemporâneas mantêm com eles. Depois, converse com um colega sobre as conclusões a que vocês chegaram.

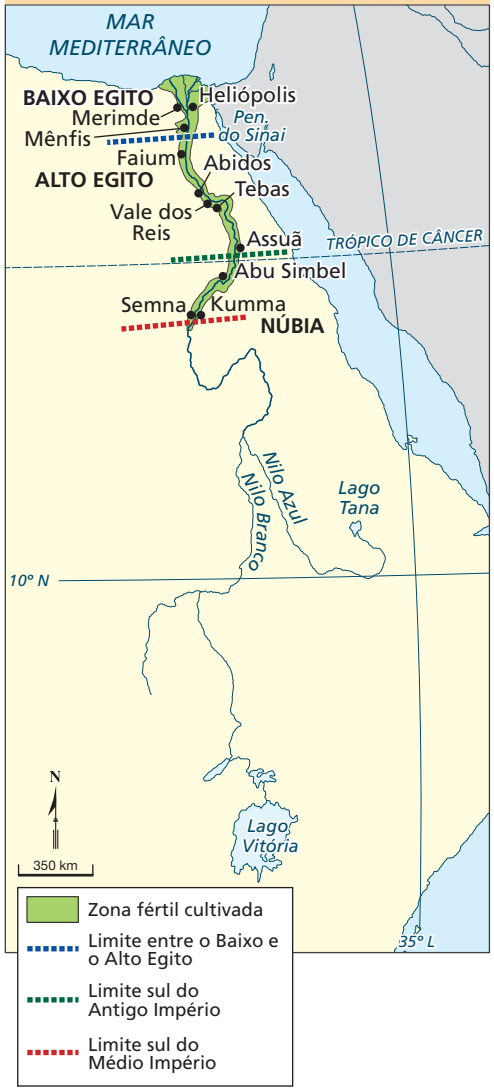


ISMAEL ADNAN/AFP/GETTY IMAGES

Vista aérea do Rio Tigre nas proximidades da cidade de Dohuk, Iraque. Fotografia de 2022.

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

Egito antigo: Antigo e Médio Império – 3000 a.C.-1570 a.C.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner; HERGT, Manfred. **Atlas histórico mundial**: de los orígenes a nuestros días. Madrid: Akal, 2012. p. 22.

O Egito antigo e o Vale do Nilo

O Egito antigo se formou às margens do Nilo, rio que se origina da confluência entre o Nilo Branco – que nasce no Lago Vitória, na África Oriental – e o Nilo Azul – que nasce no Lago Tana, no território da atual Etiópia. No Sudão, esses rios se encontram e formam um só curso: o Nilo, que flui para o norte até desaguar no Mar Mediterrâneo.

Os primeiros grupos humanos que ocuparam o vale do Nilo praticavam o pastoreio e a agricultura e lá se fixaram há mais de 7 mil anos. Há vestígios de povoados neolíticos em Faium e Merimde, por exemplo.

Organizados em pequenas comunidades chamadas ***spats*** (ou *nomos*, em grego), tais grupos uniram-se para praticar a agricultura e construir diques, canais de irrigação e tanques de armazenamento de água. Sem esse trabalho coletivo, as enchentes periódicas do Rio Nilo poderiam destruir tanto as comunidades quanto as plantações.

Esse processo resultou na formação dos reinos do Baixo Egito, no Delta do Nilo, e do Alto Egito, no vale desse rio. Por volta de 3000 a.C., esses reinos foram unificados sob a autoridade de um só rei, o **faraó**. Segundo a tradição, Menés (também conhecido por Narmer), governante do Alto Egito, conquistou o Baixo Egito e se tornou o primeiro faraó.

Os faraós detinham mais poder que qualquer outra pessoa no Egito antigo, pois eram considerados intermediários entre os deuses e os seres humanos. Conforme foram se fortalecendo, passaram a ser considerados deuses na Terra.



Paleta de Narmer, artefato produzido por volta de 3000 a.C. e encontrado no Egito.

ART COLLECTION 2/ALAMY/FOTOARENA - MUSEU EGÍPCIO, CAIRO

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

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Quais elementos das cenas representadas na Paleta de Narmer podem ser associados à unificação entre o Alto e o Baixo Egito?
2. A forma como essas cenas são representadas evidencia algum tipo de violência nesse processo? Explique.

Sociedade, política e cultura no Egito antigo

O poder dos faraós era hereditário e eles tinham autoridade para gerir questões relacionadas à vida social, política, econômica e militar. Os faraós administravam o governo, aplicavam a justiça, comandavam os exércitos e eram os **sumos** sacerdotes dos templos.

Para auxiliar o faraó, havia uma grande rede de funcionários reais que constituíam a elite da sociedade egípcia: o **vizir**, ministro com amplos poderes, presidia os tribunais e controlava a arrecadação de impostos; os **nomarcas** governavam os *nomos*; os **sacerdotes** cuidavam dos templos e das oferendas aos deuses e os **escribas** eram responsáveis pelos registros escritos do governo.

No Egito antigo, havia três sistemas de escrita. O mais antigo, o **hieroglífico**, foi desenvolvido por volta de 3000 a.C., e combinava símbolos que representavam ideias (ideogramas) e outros que representavam sons (fonemas). Esse sistema era usado em monumentos, templos, túmulos e documentos oficiais. Os outros dois sistemas de escrita eram mais simples: o **hierático**, usado em documentos religiosos, e o **demótico**, empregado em contratos e textos cotidianos.

Os funcionários reais controlavam e registravam atividades administrativas como a formação dos exércitos, o pagamento dos impostos e a organização dos trabalhadores empregados na construção e na manutenção de obras públicas, como os palácios, os templos, os canais de irrigação, os diques e os túmulos das autoridades.

Você notou que os túmulos estão listados entre as obras públicas e que eles recebiam registros feitos com a forma de escrita egípcia mais elaborada? Os túmulos tinham essa importância, pois o mundo dos mortos era central na religião egípcia.

Os faraós e os membros da elite eram sepultados em **mastabas** e outros tipos de túmulo construídos em forma de **pirâmide**. No final do Médio Império, passaram a ser sepultados em tumbas escavadas em rochedos, chamadas de **hipogeus**. O corpo da população que não pertencia à elite era depositado em grutas, em pequenos túmulos ou na areia do deserto.

Na base da sociedade egípcia estavam os camponeses, chamados de *felás*, que compunham a maioria da população. Parte de seus rebanhos e de sua produção agrícola era utilizada para pagar os impostos devidos ao faraó pelo uso da terra. Além disso, eles podiam ser convocados pelas autoridades para trabalhar nas obras públicas.

Entre os *felás* e a elite havia os comerciantes e os artesãos – que realizavam trabalhos manuais, como ourivesaria e tecelagem. Pessoas aprisionadas em guerras eram escravizadas, mas eram a minoria da população. Os prisioneiros eram forçados a trabalhar principalmente na mineração.

As mulheres tinham alguns direitos no Egito antigo, como os de comerciar, ter bens e administrá-los, escolher uma profissão e casar-se com quem quisessem. O divórcio era previsto em lei e, caso ocorresse, os bens do casal eram divididos conforme os contratos feitos antes do casamento.

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



ALAIN GUILLELUX/ALAMY/FOTOARENA - MUSEU EGÍPCIO, CAIRO

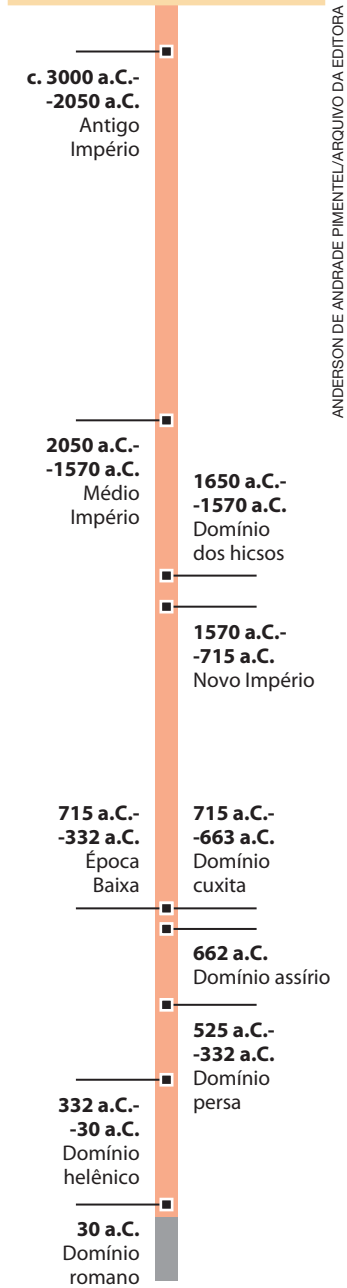
Peitoral feito de ouro, produzido entre 1332 a.C. e 1323 a.C., encontrado na tumba do faraó Tutancâmon, no Vale dos Reis em Luxor, Egito.

Imagens em contexto

No centro da peça está representada Nut, a deusa egípcia do cosmos. Em torno da figura dela, há textos em escrita hieroglífica relacionados à proteção do faraó pelos deuses.

Sumo: nesse contexto, o mais alto; o mais elevado; supremo.

Egito antigo – 3000 a.C.-30 a.C.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Os acontecimentos dessa linha do tempo não foram representados em escala temporal.

Fonte: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner; HERGT, Manfred. **Atlas histórico mundial**: de los orígenes a nuestros días. Madrid: Akal, 2012. p. 23.

TODD17/SHUTTERSTOCK



Vista aérea da região de Luxor, Egito. Fotografia de 2024.

Imagens em contexto

Nessa fotografia, destaca-se o contraste da paisagem do Vale dos Reis, local montanhoso onde há sepulturas de diversos faraós e altos funcionários do Egito antigo, e a paisagem dos campos agrícolas irrigados pelo Rio Nilo.

Conhecimento, religiosidade e natureza no Egito antigo

Os egípcios acreditavam na existência de vida após a morte física: passando por um julgamento e um processo de purificação, as pessoas poderiam trilhar o caminho da eternidade. Para tanto, antes de ser sepultadas em túmulos com oferendas, elas deviam ser **mumificadas**. Essa prática não era acessível a todas as pessoas e inicialmente somente os faraós eram mumificados.

Os egípcios antigos eram politeístas. Alguns deuses eram cultuados apenas em algumas localidades, outros eram adorados em todo o império. A divindade mais importante era Rá, o Sol, (também conhecido como Amon-Rá). Em vida, o faraó era considerado filho de Rá e, após a morte, filho de Osíris, divindade governante do mundo dos mortos.

A relação dos egípcios com a natureza era muito estreita. Por meio dela, eles interpretavam e compreendiam o mundo. As concepções religiosas eram permeadas de referências às plantas, aos cereais e às cheias do Rio Nilo. Algumas práticas religiosas eram entendidas como forma de garantir as cheias do rio e a germinação das plantas que garantiam o equilíbrio entre a natureza e a vida dos seres humanos. Os egípcios acreditavam que Hapi, divindade que personificava as águas e o limo fértil do Nilo, fosse responsável pelas inundações e pela fertilização do solo das margens do rio.

Até meados do século XX, quando a construção da Barragem de Assuã alterou o regime do Nilo, esse rio apresentava cheias periódicas, transbordando entre os meses de junho e outubro. Quando ele se retraía, suas margens ficavam em excelentes condições para a agricultura, pois haviam sido encharcadas pelas águas das cheias e fertilizadas por seus sedimentos.

Como conheciam o regime do rio, os egípcios criaram sistemas de irrigação baseados nas bacias e nos tanques naturais do Nilo, construindo tanques para armazenar água e canais para irrigar as plantações localizadas em terrenos não atingidos pelas cheias. Além disso, ergueram diques para proteger seus povoados e plantações das enchentes. Esse trabalho era pesado, mas necessário para o cultivo dos cereais, como o trigo e a cevada, que eram a base da alimentação.

A regularidade das cheias e sua periodicidade eram estudadas pelos astrônomos egípcios que estabeleceram um calendário solar relativamente preciso em que o ano tinha 365 dias e era dividido em 12 meses. Esses meses eram divididos em três estações com duração de 4 meses cada: inundação (*akhet*), semeadura (*peret*) e colheita (*shemu*).

Como os impostos cobrados dos camponeses egípcios levavam em conta a medida da superfície cultivada, a matemática era bastante desenvolvida, sobretudo nos aspectos práticos das atividades dos funcionários do Estado como os agrimensores, que faziam as medições dos terrenos para calcular o imposto devido.

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

A China antiga e o Rio Hoang-Ho

Assim como ocorreu na Mesopotâmia e no Egito antigo, muitas das primeiras comunidades chinesas formaram-se ao longo de rios. A bacia do Rio Hoang-Ho (também chamado de Rio Amarelo) desempenhou um papel crucial na formação das comunidades da China antiga.

A civilização chinesa se originou da combinação de diferentes culturas, entre elas, a cultura **Yangshao**, formada por volta de 5000 a.C., que se desenvolveu no território hoje correspondente ao das atuais províncias de Henan, Shanxi e Shaanxi, estendendo-se para o oeste, e a cultura **Longshan**, que se constituiu por volta de 3000 a.C. no território hoje correspondente à província de Shandong, avançando pela costa leste da China.

Nessas culturas, vivia-se em aldeias, praticava-se a agricultura, a criação de animais e a produção de cerâmica. As aldeias Longshan, maiores do que as Yangshao, eram cercadas por muros de terra batida e acredita-se que tenham originado as primeiras cidades chinesas por volta de 2000 a.C.

Nas margens do Rio Hoang-Ho, o acúmulo de uma poeira amarelada formada por sedimentos finos, chamada de **loess**, deixava o solo fértil para cultivo. Os principais produtos cultivados eram cereais, sobretudo arroz e painço. Além disso, eram criados animais, como porcos e galinhas.

O ciclo das águas do Rio Hoang-Ho era um desafio constante para os habitantes da China antiga. Como as margens desse rio permaneciam alagadas por vários meses, os chineses cultivavam o arroz aquático. Nas áreas mais elevadas, eles construíram **terraços** com degraus escalonados, que permitiam que o escoamento da água ocorresse mais lentamente, removendo menos sedimentos e nutrientes do solo. Com o tempo, desenvolveram técnicas para levar água aos terraços e irrigar as plantações mesmo nos períodos de seca.

A força que as águas adquiriam ao descer as áreas montanhosas atravessadas pelo Rio Hoang-Ho era tão grande que causava enchentes devastadoras nas planícies, expandindo as margens e mudando o curso do rio. O temor de um desastre natural era tanto que, nas primeiras cidades da China antiga, era comum a realização de cerimônias com o objetivo de acalmar o rio e, assim, tentar evitar as enchentes e a perda de plantações e de vidas humanas.

A construção de barragens e diques para conter as águas da bacia do Rio Hoang-Ho foi tão importante que está na origem de um dos principais mitos de fundação do Estado na China. Segundo essa narrativa milenar, um rei lendário, Yu, o Grande (o domador do dilúvio), teria sido escolhido pelo rei anterior para sucedê-lo no trono em reconhecimento a seu incessante trabalho para canalizar as águas do Rio Hoang-Ho depois de uma grande enchente.

No poder, Yu, o Grande, teria dividido o território em nove províncias e estabelecido a cobrança de **tributos**. O filho de Yu o teria sucedido e fundado a primeira dinastia chinesa, a **dinastia Xia**.

Tributo: neste contexto, imposto exigido pelo Estado a uma província.

Imagens em contexto

Técnicas agrícolas usadas na China antiga são muito utilizadas ainda hoje. O cultivo em terraços, por exemplo, permite aproveitar terrenos acidentados para o cultivo agrícola, além de evitar a erosão do solo.



Plantação de trigo em terraços escalonados no Planalto do Loess, em Yuncheng, na província de Shanxi, China. Fotografia de 2023.

CFOTO/FUTURE PUBLISHING/GETTY IMAGES

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

Sucessão: sequência; série de fatos que aconteceram sem interrupção ou interrompidos somente por um intervalo curto.

Períodos tradicionais da história chinesa – 2205 a.C.-9 d.C.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

2205 a.C.-1766 a.C.
Dinastia Xia

1766 a.C.-1122 a.C.
Dinastia Shang

1122 a.C.-221 a.C.
Dinastia Zhou

221 a.C.-206 a.C.
Período Qin

206 a.C.-9 d.C.
Dinastia Han anterior

Os acontecimentos dessa linha do tempo não foram representados em escala temporal.

Fonte: BUENO, André da Silva. **O Extremo Oriente na Antiguidade**. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2012. p. 62. v. 1.

Sociedade, política e cultura na China antiga

Os chineses baseiam sua história tradicional em uma **sucessão** de dinastias que se mantiveram no poder por praticamente 3 mil anos (confira a linha do tempo). Embora tradicionalmente a dinastia Xia seja considerada a primeira delas, não há consenso entre os pesquisadores sobre sua existência. A primeira dinastia da qual foram encontrados vestígios materiais e escritos foi a **Shang**, que governou a China entre os séculos XVIII a.C. e XII a.C.

Os Shang viviam em cidades-Estado com alguma autonomia, mas subordinadas a uma monarquia, que controlava até mesmo as comunidades mais distantes. Praticava-se a pecuária, a metalurgia, principalmente do bronze, e a agricultura.

O rei era responsável pela administração e tinha autoridade política e religiosa. A prosperidade e a ordem do reino dependiam das boas colheitas, relacionadas às chuvas e à contenção das enchentes. Como na época se acreditava que esses fenômenos estavam relacionados a forças sobrenaturais, para garantir a prosperidade da China, o rei consultava oráculos de ossos e de cascos de tartaruga gravados com os **ideogramas** mais antigos já descobertos, com cerca de 3 mil anos.

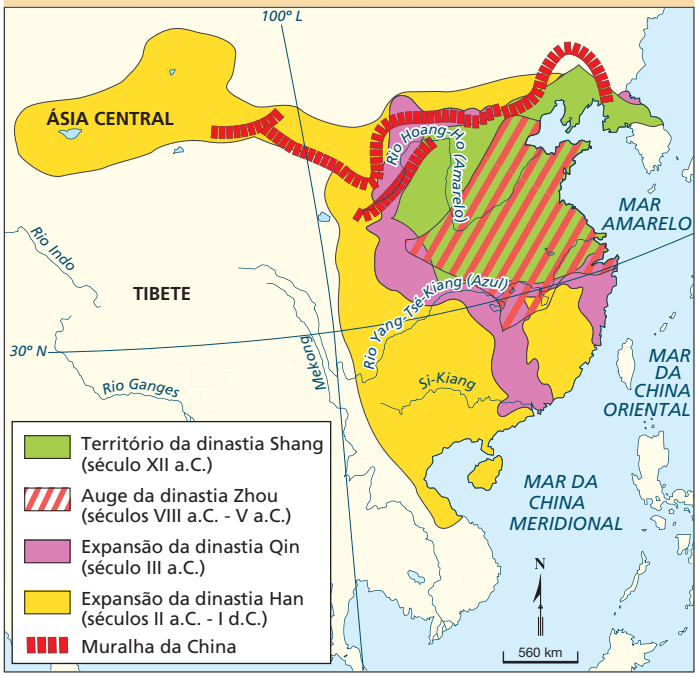
Os ideogramas são símbolos utilizados para representar objetos ou ideias, e não sons, como no alfabeto fonético que utilizamos. Os cascos e os ossos de tartaruga eram limpos e polidos. Em seguida, os ideogramas eram gravados neles. Depois, eles eram jogados ao fogo. Os sacerdotes tentavam prever o futuro com base nas mudanças provocadas nesses materiais pela queima e pela quebra dos ideogramas.

Após dominar o território ao longo do Rio Hoang-Ho, os reis da dinastia Shang iniciaram a construção de uma muralha para proteger Zhengzhou, a capital, das invasões de nômades e de outros povos da região. A muralha, no entanto, não foi suficiente para evitar o fim dessa dinastia. No século XII a.C., os Zhou (ou Chou) invadiram o território, assumiram o poder e iniciaram a **dinastia Zhou**. Eles incorporaram diversos elementos culturais e técnicos dos Shang. As técnicas da metalurgia do bronze, por exemplo, foram aprimoradas e aplicadas à fundição do ferro, o que possibilitou o aperfeiçoamento de ferramentas agrícolas e armas.

Os Zhou criaram um sistema político e social marcado pela distribuição de terras e de títulos nobiliárquicos para seus aliados e pela formação de um conjunto de funcionários do Estado. Originou-se, assim, uma camada social nobre que atuava na política, na economia e na força militar por meio do controle dos funcionários que desempenhavam diversas funções em todo o território.

China antiga: expansão das dinastias – séculos XII a.C.-III a.C.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA



Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 62-63.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. De acordo com o mapa, é possível relacionar a extensão do poder das dinastias Shang e Zhou e a localização dos rios na China antiga? Explique.
2. Que recursos foram utilizados neste mapa para representar a sucessão de poder das dinastias da história tradicional chinesa?

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

Durante a dinastia Zhou, foi difundida a crença de que o monarca era "filho do Céu". Apesar desse título, ele não era considerado um deus, como o faraó no Egito.

Além de regular as atividades econômicas e sociais, cabia ao monarca definir as datas de plantio e de colheita. A elaboração de **calendários agrícolas** era uma de suas funções sagradas, e falhas nesse calendário podiam afetar sua credibilidade. Isso porque, para os Zhou, a fome ou uma má colheita eram interpretadas como a perda da bênção do Céu. Assim, poderiam gerar conflitos e até dúvidas sobre a qualificação do monarca para exercer sua função.

O período Zhou foi muito fértil para o desenvolvimento de diferentes escolas filosóficas, como a **confucionista** – baseada no respeito à tradição e na veneração aos antepassados –, a **taoísta** – de acordo com a qual a compreensão do *tao*, ou seja, do caminho até a natureza, era a única forma de viver em harmonia – e a **dos cinco elementos** – com base na qual se acreditava que os fenômenos eram decorrentes de um ciclo natural relacionado às forças **Yin** (negativa) e **Yang** (positiva) e ao domínio do que se entendia serem os cinco elementos que formavam toda matéria (água, fogo, metal, terra e madeira).

Esse desenvolvimento filosófico coincidiu com o período de decadência da dinastia Zhou. O poder da dinastia foi diminuindo, pois os reis não conseguiram controlar as ambições dos nobres dos diferentes territórios. Aos poucos, a China foi se fragmentando até dar origem a sete Estados que não reconheciam a autoridade do monarca. Essa fase da história chinesa ficou conhecida como o período dos **Estados combatentes**, pois os reinos fragmentados passaram a travar guerras uns com os outros.

A fragmentação durou até o século III a.C., quando **Qin Shi Huangdi**, governante do Reino Qin, dominou os outros seis, tornando-se imperador chinês. Ao assumir o poder, Qin Shi Huangdi adotou o título de Primeiro Grande Imperador Amarelo, criando o modelo imperial mais tarde adotado também pela dinastia Han. Em seu governo, a burocracia estatal foi fortalecida e centralizada, e organizou-se um exército profissional. Ele também padronizou a escrita, os pesos e as medidas, além de criar uma moeda e um conjunto de leis válidos para todo o império, unificando a China.

Provavelmente, você conhece uma das obras grandiosas idealizadas por Qin Shi Huangdi: a Grande Muralha da China, o monumento mais extenso do planeta, com mais de 20 mil quilômetros de extensão. A obra foi iniciada no século III a.C., mas demorou mais de 2 mil anos para ser concluída. O último trecho foi finalizado apenas no século XVII d.C.

O período Qin terminou em 206 a.C., com a morte do imperador. O poder foi assumido pela **dinastia Han**, iniciando uma fase de expansão do Império Chinês.

Sugestão

A arte da guerra: o nascimento do Império Chinês

Ko Woo-Young. São Paulo: Conrad, 2010.

Organizada em oito volumes, essa coleção de histórias em quadrinhos narra as estratégias de guerra que marcaram o início do período Qin e os conflitos entre os reinos Han e Chu na disputa pelo poder após a morte do imperador Qin. O primeiro volume da coleção trata da formação do Império Chinês.



ZOONAR GMBH/ALAMY/FOTOARENA

Trecho da Grande Muralha da China em Badaling. Fotografia de 2021.

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Leia as afirmações a seguir e identifique se elas são verdadeiras ou falsas. Depois, anote as respostas no caderno.

a. O *Homo sapiens* é a única espécie do gênero *Homo* ainda existente, mas conviveu com outras espécies de hominídeos no passado.

b. O desenvolvimento da agricultura não modificou as sociedades sedentárias, já que ele ocorreu apenas nas civilizações mesopotâmica e egípcia.

c. A memória é um elemento essencial da identidade individual e coletiva, além de ser um instrumento de poder e um campo de conquistas e disputas.

d. As interpretações históricas são produzidas com base em fontes que registram a ocorrência de fatos e processos históricos. Analisadas segundo métodos, elas nos permitem traçar comparações entre passado e presente.

2. Retome a imagem da página 21 e, em seguida, responda ao que se pede.

a. Além das espécies do gênero *Homo*, que outros gêneros da família dos hominídeos são representados na imagem?

b. Com base na imagem, é possível afirmar que a evolução das espécies do gênero *Homo* ocorreu de forma linear? Justifique.

c. Considerando a disposição dos integrantes do gênero *Homo* na imagem, justifique por que não se pode afirmar que todos eles são descendentes uns dos outros.

3. Leia o texto a seguir para fazer as atividades.

> [A] expectativa de vida [dos neandertais] pouco excedia os 40 anos. A prevalência de fraturas e contusões em esqueletos de neandertais se assemelha àquela encontrada em peões de rodeio. A interpretação provável é que os neandertais habitualmente enfrentavam grandes animais no corpo a corpo. [...]
>
> Alguns espécimes encontrados parecem ter vivido por longos períodos em condições de saúde bastante precárias. [...] Shanidar I (da caverna de Shanidar, no Iraque) apresenta traumas graves na perna e no pé direitos, tem uma fratura na face esquerda, que provavelmente o deixou cego do olho esquerdo por um longo tempo antes de sua morte, e também perdeu parte do braço direito ainda em vida. Shanidar 3, que não foi contemporâneo de Shanidar I, passou semanas com um ferimento de lança em uma de suas costelas antes de falecer. O mais intrigante é que uma série de experimentos demonstrou que esse ferimento parece ter sido ocasionado por uma lança arremessada. Um tipo de lança que não era confeccionada por neandertais, mas apenas pelo *Homo sapiens*!
>
> NEVES, Walter; RANGEL JUNIOR, Miguel José; MURRIETA, Rui Sérgio Sereni (org.). **Assim caminhou a humanidade**. São Paulo: Palas Athena, 2015. p. 228-229.

a. Segundo o texto, a expectativa de vida dos neandertais era baixa e a análise de esqueletos indica alta incidência de lesões graves, como fraturas e perda de membros. Que aspectos do modo de vida dos neandertais favorecia essa situação?

b. O texto reforça ou contraria a ideia difundida pelo senso comum de que a evolução humana foi um processo linear, em que espécies primitivas deram lugar a outras com grau maior de desenvolvimento? Justifique.

c. Proponha uma hipótese para explicar como Shanidar I e Shanidar 3 conseguiram sobreviver aos ferimentos mencionados no texto.

4. Analise a imagem e depois faça o que se pede.



PANTHER MEDIA GMBH/ALAMY/FOTOARENA

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

Registro rupestre no Parque Nacional de Tassili N'Ajjer, Illizi, Argélia. Fotografia de 2014.

a. Descreva a cena e identifique as figuras representadas.

b. Registrada sobre uma superfície rochosa, a cena pode ser associada a que período da História Pré-escrita? Por quê?

c. Com base na imagem apresentada, quais informações você pode deduzir sobre a vida dos habitantes do norte do Saara no período em que foi feito o registro?

5. Elabore um texto descrevendo o processo de formação das primeiras cidades no período Neolítico e na Antiguidade.

6. Leia o texto a seguir e depois faça o que se pede.

"O Nilo encolhe, a água já não chega até nós", lamenta Talaat El Sissi, um agricultor que cultiva há mais de 30 anos trigo, milho e outros produtos em Menufia, no sul do delta.

"Somos obrigados a extrair águas subterrâneas e paramos de cultivar arroz", um cereal que demanda muita água, explica.

Segundo estudos de especialistas, [...] as mudanças climáticas vão reduzir ainda mais a vazão do Nilo, com o qual o Egito conta em 90% para atender à sua demanda hídrica.

No país mais populoso do mundo árabe, o setor agrícola precisa cada vez mais deste precioso líquido [...]. As alterações no clima, no entanto, poderiam reduzir a incidência de precipitações e aumentar os episódios de seca.

Assim, provocarão uma elevação do nível do mar e a salinização das terras, nociva para os cultivos.

AFP. Campos férteis do Delta do Nilo sob ameaça das mudanças climáticas. **IstoÉ**, 8 dez. 2018. Disponível em: https://istoedinheiro.com.br/campos-ferteis-do-delta-do-nilo-sob-ameaca-das-mudancas-climaticas/. Acesso em: 20 jul. 2024.

a. De acordo com o texto, como as mudanças climáticas vêm afetando as populações que habitam as margens do Nilo?

b. Descreva as transformações relatadas no trecho e explique o impacto delas na economia egípcia.

c. Explique como o Rio Nilo influenciou a ocupação humana no Egito antigo e elabore uma hipótese sobre as alterações na distribuição demográfica que podem ocorrer no Egito contemporâneo em virtude das mudanças climáticas.

7. Há milhares de anos, desenvolveram-se, nas proximidades do Rio Hoang-Ho (ou Rio Amarelo), prósperas aldeias de agricultores. No presente, esse rio abastece milhões de chineses, garante a irrigação de uma parcela da produção agrícola chinesa e permite o fornecimento de energia elétrica por meio de usinas hidrelétricas. Contudo, as mudanças climáticas têm afetado esse rio, assim como outros importantes cursos de água. Reúna-se com os colegas em grupo e façam uma pesquisa para responder às seguintes questões:

ODS 13

- Como as mudanças climáticas estão afetando o Rio Hoang-Ho e os demais rios da China?
- Que consequências sociais e econômicas essas alterações produziram e quais podem produzir?
- Caso as mudanças climáticas não sejam controladas, qual é a projeção dos cientistas para as atividades humanas que dependem do Rio Hoang-Ho?
- Que ações o governo chinês tem tomado para conter as mudanças climáticas e preservar os rios do país?
- O Brasil também enfrenta problemas decorrentes das mudanças no clima. Para evitar situações que causem prejuízos à segurança e ao bem-estar da população, há lições que o Brasil pode extrair da experiência chinesa? Debata o tema com os colegas.

Enem e vestibulares

8. (Udesc-SC) Adaptada. O conhecimento histórico acadêmico ou científico é construído, prioritariamente, por meio de práticas de investigação e análise. Para a construção do conhecimento histórico, as fontes ou vestígios são, portanto, elementos fundamentais. Analise os itens a seguir e classifique com V o que for fonte histórica e com F o que não for fonte histórica. Depois, identifique a alternativa correta.

I. Jornais e revistas.

II. Fotografias.

III. Documentos oficiais de Estado.

IV. Cartas e documentos pessoais.

a. I-V – II-V – III-V – IV-V.

b. I-V – II-F – III F – IV-F.

c. I-F – II-V – III V – IV-V.

d. I-V – II-V – III F – IV-F.

e. I-F – II-V – III V – IV-F.

9. (Unesp-SP)

A maior parte das regiões vizinhas [da antiga Mesopotâmia] caracteriza-se pela aridez e pela falta de água, o que desestimulou o povoamento e fez com que fosse ocupada por populações organizadas em pequenos grupos que circulavam pelo deserto. Já a Mesopotâmia apresenta uma grande diferença: embora marcada pela paisagem desértica, possui uma planície cortada por dois grandes rios e diversos afluentes e córregos.

Marcelo Rede. **A Mesopotâmia**. 2002.

A partir do texto, é correto afirmar que:

a. os povos mesopotâmicos dependiam apenas da caça e do extrativismo vegetal para a obtenção de alimentos.

b. a ocupação da planície mesopotâmica e das áreas vizinhas a ela, durante a Antiguidade, teve caráter sedentário e ininterrupto.

c. a ocupação das áreas vizinhas da Mesopotâmia tinha características nômades e os povos mesopotâmicos praticavam a agricultura irrigada.

d. a ocupação sedentária das regiões desérticas representava uma ameaça militar aos habitantes da Mesopotâmia.

e. os povos mesopotâmicos jamais puderam se sedentarizar, devido às dificuldades de obtenção de alimentos na região.

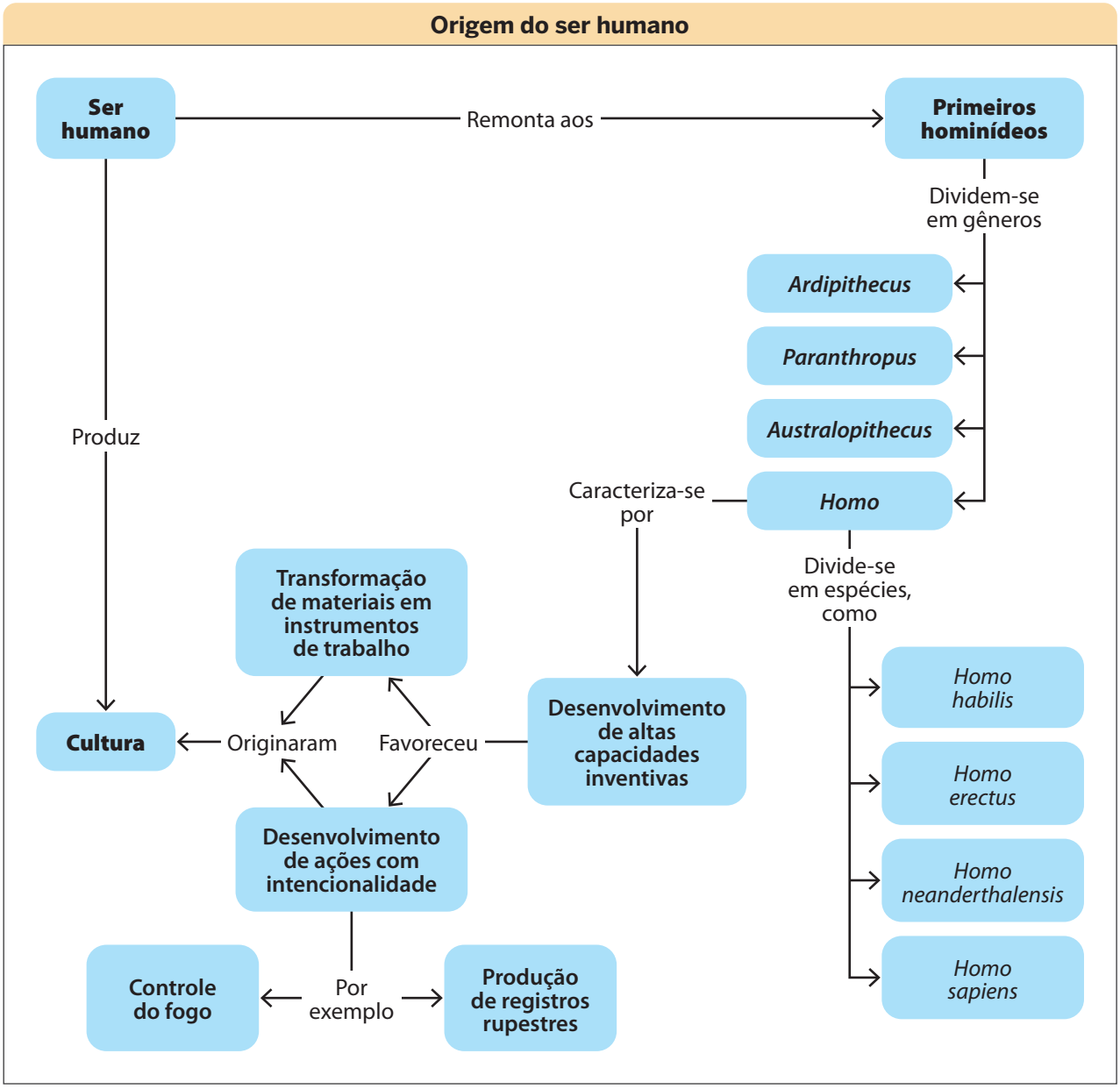
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Mapa conceitual

Durante a trajetória escolar e, depois, na rotina de muitas profissões, a comunicação do conhecimento realizada com boa qualidade é requerida em muitas circunstâncias. Alguns exemplos são: a realização de uma prova, a explicação de como se executa alguma tarefa, a organização de uma apresentação oral para os colegas e a elaboração de relatórios de atividades. Você consegue lembrar de outros exemplos?

Para que essa comunicação seja bem feita, é necessário que o conhecimento esteja compreendido e estruturado. Uma estratégia que pode ser utilizada para organizar um conjunto de informações é a construção de **mapas conceituais**. Analise, a seguir, um exemplo de mapa conceitual, elaborado com base em alguns dos conteúdos desenvolvidos no primeiro capítulo deste livro.



Fonte: elaborado pelos autores.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

Agora, analise novamente o exemplo apresentado na página anterior, prestando atenção nas características básicas de um mapa conceitual.

1. **O mapa conceitual é uma ferramenta gráfica formada por caixas de texto e linhas que as interligam, indicando algum tipo de relação entre elas.**
2. **As caixas contêm textos curtos, que podem ser conceitos, eventos, exemplos ou palavras-chave que remetam a informações essenciais para o entendimento do assunto abordado.**
3. **As setas são acompanhadas de palavras ou frases de ligação que compõem afirmações com sentido.**
4. **As informações são apresentadas de maneira hierarquizada, geralmente com conceitos mais gerais e abrangentes no topo.**

Na prática

Vamos praticar o uso desta estratégia de estudo? Leia o texto a seguir e, depois, elabore um mapa conceitual que estruture as informações apresentadas pelo autor e respeite as características básicas enumeradas anteriormente. Em seguida, mostre-o a um colega e peça a ele que avalie se o mapa organiza as informações corretamente e com clareza e se está de acordo com as características básicas de um mapa conceitual.

Uma raça de cozinheiros

Um passo importante para chegar ao topo foi o controle do fogo. Algumas espécies humanas podem ter feito uso ocasional do fogo até 800 mil anos atrás, mas há cerca de 300 mil anos os *Homo erectus*, os neandertais e os antepassados do *Homo sapiens* começaram a usar o fogo diariamente. Os humanos tinham então uma fonte confiável de luz e calor, assim como uma arma letal contra os leões que os rodeavam. Não muito depois, os humanos podem até ter passado a atear fogo de forma deliberada em seu entorno. Uma queimada cuidadosamente controlada era capaz de transformar matagais estéreis e intransponíveis em excelentes pradarias repletas de animais de caça. Além disso, uma vez extinto o fogo, os empreendedores da Idade da Pedra podiam caminhar pelas áreas ainda fumegantes coletando animais, nozes e tubérculos assados.

Mas a melhor coisa que o fogo proporcionou foi a possibilidade de cozinhar. Produtos que os humanos não tinham condições de digerir em sua forma natural – tais como trigo, arroz e batatas – se transformaram em itens básicos da nossa dieta uma vez cozidos. O fogo não somente modifica a química do alimento, mas também altera sua biologia. O cozimento matava germes e parasitas. Os humanos passaram ainda a ter muito mais facilidade de mastigar e digerir suas comidas prediletas, tais como frutas, nozes, insetos e carniça, caso fossem cozidas. Enquanto chimpanzés gastam cinco horas por dia mastigando alimentos crus, apenas uma hora é o bastante para quem consome comidas assadas.

O hábito de cozinhar permitiu que os humanos comessem uma variedade maior de alimentos e dedicassem menos tempo à nutrição, além de necessitarem de dentes menores e de intestinos mais curtos. Alguns estudiosos acreditam que há um vínculo direto entre o hábito de cozinhar, o encurtamento do trato intestinal e o crescimento do cérebro humano. Tendo em vista que intestinos longos e cérebros avantajados consomem bastante energia, é difícil ter os dois ao mesmo tempo. Ao encurtar os intestinos e reduzir seu consumo energético, o costume de cozinhar acidentalmente abriu caminho para o surgimento dos cérebros enormes de neandertais e sapiens.

HARARI, Yuval Noah. ***Sapiens***: uma breve história da humanidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2020. p. 22-23.

Rotina de estudo

Agora que você analisou um exemplo de mapa conceitual e praticou a construção de um, que tal incorporar o uso desta estratégia em sua rotina de estudos? Essa prática irá ajudá-lo a estruturar o conhecimento e a estabelecer relações entre os conceitos e os conteúdos dos capítulos deste livro, ou mesmo possibilitará a organização de informações de seu interesse pessoal para planejar os projetos individuais ou coletivos em que você está envolvido.

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

CAPÍTULO 2

O povoamento do continente americano e os recursos naturais

A espécie humana se originou na África e, aos poucos, espalhou-se pelo planeta Terra. Até povoar a América, os seres humanos tiveram de percorrer uma longa jornada, que durou milhares de anos. Ao longo do tempo, os grupos que aqui chegaram se dispersaram pelo território – do Alasca, no norte da América do Norte, à Patagônia, no sul da América do Sul – e deram origem a uma grande diversidade de povos. Milhões de pessoas formaram grupos heterogêneos e interagiram de maneira variada com o meio ambiente, transformando a natureza e desenvolvendo conhecimentos e costumes. Neste capítulo, você estudará parte da história do povoamento da América pelos seres humanos e conhecerá diferentes sociedades indígenas anteriores à presença dos europeus no continente.

A chegada dos seres humanos ao continente americano

A chegada dos seres humanos à América e o povoamento desse continente são temas muito debatidos entre os pesquisadores. A cada descoberta arqueológica, antigos modelos explicativos são refutados e substituídos por outras hipóteses. Entretanto, como até o momento não foram encontrados na América vestígios arqueológicos de espécies do gênero *Homo* anteriores ao *Homo sapiens*, há consenso entre os cientistas de que os primeiros povoadores não tiveram origem nesse continente.

De acordo com as hipóteses científicas mais aceitas, os seres humanos chegaram à América em sucessivas ondas migratórias e entraram no continente pelo extremo norte. Os grupos humanos não concluíram o percurso rapidamente nem ao mesmo tempo. Em um processo que durou milhares de anos, pequenos grupos se dispersaram pelo planeta, devagar, até chegar à América. Mas por que isso ocorreu?

Você se lembra do que estudou sobre os integrantes de comunidades nômades, que vivem da caça e da coleta e sempre se deslocam, à procura de recursos naturais disponíveis para sobreviver? É provável que, à medida que a população dessas comunidades aumentava, os recursos se tornavam insuficientes para alimentar a todos, assim, os grupos tinham de migrar para outros locais. Esse pode ter sido um dos motivos para parte dos grupos humanos vir para a América.



ACELINO TUIN HUNI KUIN - COLEÇÃO PARTICULAR

Kapenawe pukenibu, pintura de Acelino Tuin Huni Kuin, do Movimento dos Artistas Huni Kuin, 2022.

Imagens em contexto

Nessa obra, o artista faz referência a um antigo mito Huni Kuin segundo o qual os indígenas dessa etnia teriam chegado à América atravessando o Estreito de Bering com o auxílio de um jacaré. O jacaré foi escolhido pelos artistas desse movimento para simbolizar a construção de pontes entre o mundo indígena e o não indígena.

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

Teorias sobre o povoamento da América

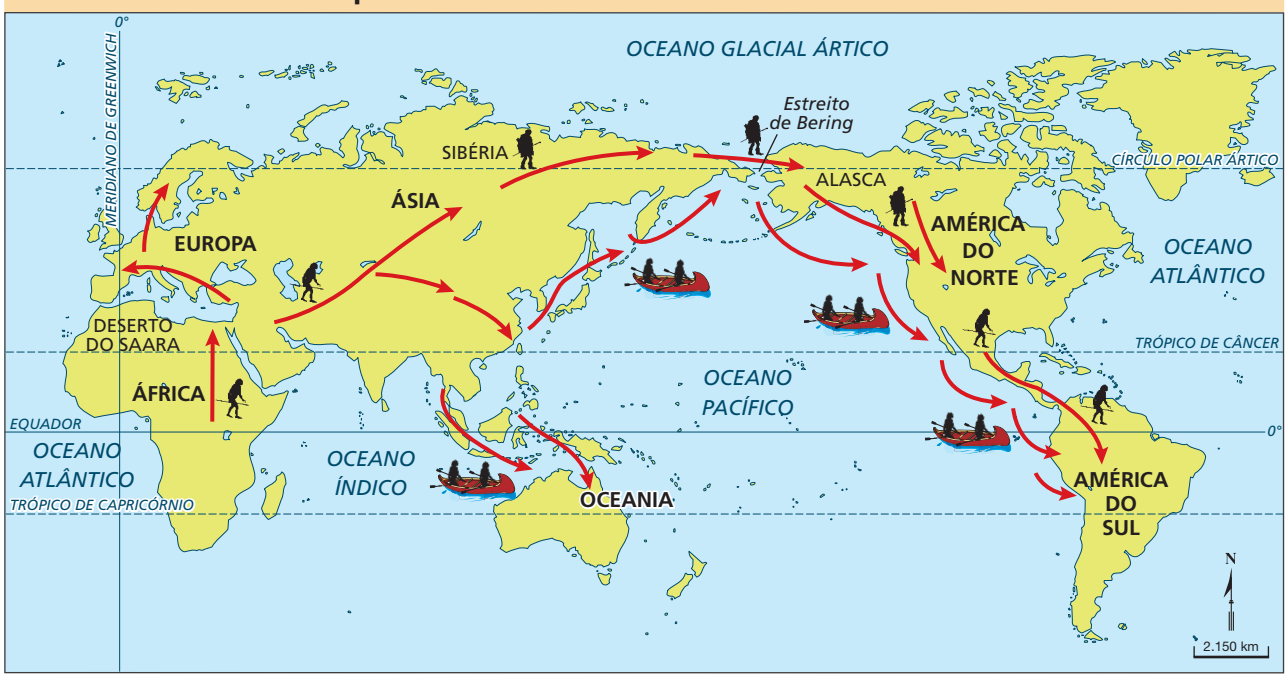
No início do século XX, foram encontrados em um sítio arqueológico na cidade de Clóvis, no Novo México, estado situado no sul dos Estados Unidos, artefatos datados de cerca de 11.500 anos atrás. O estudo desses artefatos serviu de base para sustentar a chamada teoria de **Clóvis primeiro**, que se tornou a principal explicação para o povoamento do continente americano conhecida até a década de 1970.

Segundo essa teoria, teria ocorrido apenas uma onda migratória para a América após a última grande glaciação, entre 50 mil e 12 mil anos atrás. Esse fenômeno climático fez o nível dos oceanos baixar, formando um imenso corredor que ligou a Sibéria ao extremo norte da América, na altura do que hoje chamamos de Estreito de Bering. Os grupos humanos, então, atravessaram esse corredor e ocuparam o território americano.

Esse modelo explicativo, no entanto, tornou-se insuficiente nas últimas décadas, pois foram encontrados objetos em vários outros sítios arqueológicos com datação anterior à dos artefatos localizados no sítio de Clóvis. No Chile, por exemplo, os pesquisadores localizaram vestígios da presença humana datados de cerca de 12.500 anos. Nos Estados Unidos, foram encontrados, em um sítio arqueológico localizado no estado do Texas, artefatos com datação de aproximadamente 15.500 anos. No Brasil, no Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí, foram descobertos vestígios que muitos pesquisadores acreditam ter mais de 25 mil anos.

Diante dessas descobertas, não existe uma teoria única e amplamente aceita sobre a ocupação da América. A hipótese de que os seres humanos vieram pelo Estreito de Bering continua sendo válida e estudos de **arqueogenética**, ou seja, do ácido desoxirribonucleico (DNA, sigla do nome em inglês ***d****eoxyribo****n****ucleic* ***a****cid*) presente nos vestígios arqueológicos, indicam que a maioria dos primeiros seres humanos a migrar para o continente americano descendia de grupos asiáticos. Assim, alguns cientistas defendem a ideia de que os seres humanos povoaram o continente por terra; outros acreditam que a América foi povoada também pela costa do Oceano Pacífico, a partir das Ilhas Aleutas. De acordo com outra teoria, proposta pela arqueóloga franco-brasileira Niède Guidon, os primeiros seres humanos que chegaram à América partiram da África, em pequenas embarcações, e atravessaram o Oceano Atlântico. É certo, porém, que há cerca de 11 mil anos atrás, seguindo o curso dos grandes rios, diversos ambientes do continente já estavam ocupados, incluindo a costa do Oceano Pacífico e as regiões que hoje compõem os Andes, a Amazônia, a Patagônia, o Uruguai, o sul do Brasil e o Brasil central.

Mundo: dispersão dos seres humanos – 160.000-1.000 anos atrás



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 14-15.

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

Os impactos na megafauna

A presença humana na América causou impacto muito forte sobre a natureza. Quando os primeiros *Homo sapiens* aqui chegaram, encontraram uma **megafauna**, ou seja, um conjunto de animais de grandes proporções, composta de mamutes e mastodontes, roedores do tamanho de ursos, leões gigantescos, tigres-dentes-de-sabre, preguiças-gigantes e camelídeos (mamíferos da mesma família dos camelos). Alguns milênios depois, a maioria dessas e de outras espécies havia sido extinta.

Apesar de as causas ainda serem incertas, de acordo com pesquisadores, alguns fatores podem ter contribuído para o desaparecimento da megafauna. Entre eles, estão as mudanças climáticas e a ação do ser humano.

Com a extinção da megafauna, ocorreram mudanças no ambiente, como explicado no texto a seguir.

Frugívoro: que se alimenta de frutos.

A ausência de mamíferos gigantes nos ecossistemas do continente se faz sentir na dinâmica de dispersão das maiores sementes, como, por exemplo, do pequi. Poucos dos **frugívoros** viventes consegue engolir uma semente desse tamanho e transportá-la em seu trato digestivo para dispersá-la no meio ambiente. Preguiças-gigantes e gonfotérios (parentes dos elefantes) faziam isso.

Não foram somente as maiores sementes que perderam o seu meio de transporte. A extinção da megafauna também reduziu o raio de dispersão de sementes quando comparado à dispersão feita pelos maiores mamíferos viventes, como a anta. [...]

A queda na distância de dispersão de sementes experimentada nos últimos 10 mil anos tem várias consequências para a formação e diversidade de plantas nas matas e para a diversidade genética das espécies. As maiores distâncias de dispersão de sementes da megafauna permitiam que aumentasse a distribuição espacial das espécies de plantas.

Sem os dispersores, as populações de plantas não trocam material genético e essa separação entre indivíduos da mesma espécie resulta em baixa variabilidade genética, o que pode diminuir as chances de sobrevivência dessas plantas em longo prazo.

A extinção dos frugívoros gigantes reduziu as chances de dispersão das espécies de plantas com maiores sementes, como o abacateiro. Por consequência, as sementes que caem da planta-mãe têm menos chances de germinar e crescer. Se não podem ser engolidas e transportadas intactas, as sementes no solo ficam à mercê de predadores de sementes, como os roedores, que mastigam as sementes, matando o embrião. Ao mesmo tempo, sementes que caem ao solo e lá permanecem têm menos chance de germinar e crescer, dado que as plantas jovens competem por luz solar, água e nutrientes do solo com a planta-mãe.

MOON, Peter. Fim da megafauna reduziu a distância de dispersão de sementes grandes. **Agência Fapesp**, 8 mar. 2018. Disponível em: https://agencia.fapesp.br/fim-da-megafauna-reduziu-a-distancia-de-dispersao-de-sementes-grandes/27284/. Acesso em: 21 maio 2024.



CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

Exposição de fósseis e imagens reconstituídas de animais da extinta megafauna no Museu da Natureza, no Parque Nacional Serra da Capivara, Piauí. Fotografia de 2022.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Segundo o texto, quais foram as consequências para o ambiente da extinção da megafauna?
2. Assim como ocorreu com a megafauna, atualmente muitas espécies animais e vegetais estão ameaçadas de extinção. Em sua opinião, que medidas podem ser adotadas para evitar que elas sejam extintas?

ODS 15

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

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

A América indígena

Os primeiros grupos que se estabeleceram na América, chamados de **paleoíndios**, são os ancestrais dos povos indígenas do continente. Eles deram origem a diversas etnias, com línguas, costumes e formas de organização social diferentes. Os instrumentos utilizados pelos habitantes do Alasca, como o arpão e as agulhas de marfim, por exemplo, eram diferentes dos usados pelos grupos que viviam na região da Patagônia.

Havia, porém, semelhanças nos modos de vida desses primeiros habitantes da América, principalmente entre aqueles que viviam em comunidades que mantinham contato umas com as outras. De modo geral, elas eram formadas por pequenos grupos nômades que praticavam a caça, a pesca e a coleta de vegetais e frutos.

Ao se deslocar, esses grupos trocavam conhecimentos sobre suas práticas com outros grupos. Alguns desses conhecimentos envolviam as técnicas para fazer artefatos de pedra, como pontas de lança e flechas. Além da pedra, esses povos usavam outros materiais, como ossos, pele de animais, madeira e fibras vegetais, para construir abrigos e instrumentos de trabalho.

Alguns povos deixaram de ser nômades e, com o tempo, deram origem a sociedades sedentárias. Esse processo de sedentarização apresentou variações locais, mas esteve relacionado à domesticação de animais e a prática da agricultura.

Os primeiros vegetais cultivados na América foram o feijão, a abóbora, o tomate, o algodão e sobretudo o milho, que se tornou a base alimentar de muitos povos. Em diversas partes do continente, também teve destaque o cultivo da batata e da mandioca.

Com o tempo, além das diferentes formas de se relacionar com a natureza, esses povos apresentaram organizações sociais variadas. A maioria das sociedades indígenas que habitaram a região andina e a Mesoamérica se organizava de maneira **hierarquizada**. Essas comunidades se estruturavam com base em divisões sociais em que uma minoria concentrava a riqueza produzida e as melhores terras, exercia a administração e controlava a justiça e as manifestações religiosas. Essas sociedades ficaram conhecidas pelas construções monumentais que realizaram, como centros cerimoniais, pirâmides e aquedutos.

Na região correspondente à do atual território brasileiro, a maioria das sociedades indígenas apresentava tendências **igualitárias**. Esses grupos se organizavam com base na escolha coletiva de suas lideranças, nas discussões conjuntas sobre os principais temas da comunidade e na distribuição relativamente igualitária do trabalho e do que era produzido.

Com base nessas diferenças na organização das sociedades e nos vestígios por elas deixados não é possível, contudo, classificar um grupo como superior ou inferior ao outro. É importante lembrar que a monumentalidade, como a construção de grandes pirâmides, não é necessariamente um fator identificador de desenvolvimento. Além disso, para fazer uma classificação como essa seria preciso determinar um parâmetro de classificação único, que não necessariamente representa a diversidade dos valores das sociedades americanas.

Imagens em contexto

A Coordenadoria das Organizações Indígenas da Bacia Amazônica representa 511 povos indígenas presentes nos nove países da Bacia Amazônica. Embora apresentem diferentes formas de organização social, esses povos estão articulados na defesa de seus territórios, modos de vida e valores. A organização também representa povos que vivem em isolamento voluntário e contato inicial com os não indígenas.



FOTOHOLICA PRESS AGENCY/ALAMY/FOTOARENA

Lideranças indígenas de diferentes etnias reunidas no 11º Congresso da Coordenadoria das Organizações Indígenas da Bacia Amazônica, em Lima, Peru. Fotografia de 2022.

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

Sociedades hierarquizadas da Mesoamérica e dos Andes

As primeiras sociedades hierarquizadas da América se formaram na Mesoamérica e na região andina. Os vestígios materiais delas encontrados revelam a sofisticação da arquitetura, da astronomia, da matemática e dos sistemas de cultivo desenvolvidos por essas civilizações.

A **região mesoamericana** apresenta grande extensão geográfica e cultural, que engloba partes do território correspondente ao do atual México e da América Central. Nesses locais, desenvolveram-se várias sociedades que partilhavam aspectos culturais como a escrita pictoglífica, que combina cenas figuradas e símbolos, o uso de calendários e a construção de pirâmides escalonadas, além da domesticação e do cultivo do milho, que formava a base alimentar.

Próximo ao Golfo do México, onde viveram os **olmecas**, foram encontrados vestígios arqueológicos datados de aproximadamente 1300 a.C. Inicialmente vivendo em aldeias como agricultores, os olmecas desenvolveram construções e centros cerimoniais que indicam transformações profundas na organização política, social e econômica dessa sociedade. Um dos principais centros cerimoniais dos olmecas foi **La Venta**. Considerada por muitos uma das primeiras cidades da Mesoamérica, La Venta apresentava ruas planejadas, grandes praças públicas e construções monumentais, como pirâmides, altares e esculturas colossais em forma de cabeças humanas.

É provável que, enquanto alguns olmecas permaneceram trabalhando na agricultura, outros se especializaram em diferentes atividades, como o artesanato, a defesa, o comércio, os cultos religiosos ou o governo, possivelmente liderado por chefes religiosos.

As atividades comerciais e religiosas contribuíram para a expansão da área de influência olmeca. No entanto, a partir do ano 700 a.C., alguns monumentos olmecas foram atacados e a população diminuiu muito, indicando que eles entraram em conflito com outros povos. Acredita-se também que fatores ambientais tenham contribuído para o declínio dos olmecas.

Após esse enfraquecimento, os **zapotecas** se estabeleceram na região do Pacífico, onde construíram centros cerimoniais. O mais importante deles, **Monte Albán**, chegou a ter cerca de 35 mil habitantes.

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

Mesoamérica: civilizações – 1300 a.C.-1500 d.C.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Os dados numéricos sobre Monte Albán foram retirados de: MONTE Albán. **Lugares INAH**. Disponível em: https://lugares.inah.gob.mx/es/zonas-arqueologicas/zonas/1765-monte-alb%C3%A1n.html?lugar_id=1765. Acesso em: 22 maio 2024.

Mesoamérica: político – século XXI



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fontes: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 65; KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. **Atlas histórico mundial**. De los orígenes a la Revolución Francesa. v. 1. Madri: Akal, 2006. p. 234. FERREIRA, Graça. **Atlas geográfico**: espaço mundial. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 69.

A organização do espaço em Monte Albán revela a hierarquização da sociedade. A praça principal foi construída no alto de uma colina. Próximo a ela, em terraços naturais ou artificiais, ficavam construções relacionadas a atividades religiosas e administrativas e as residências dos membros das camadas mais altas da sociedade. Já os integrantes das camadas sociais mais baixas, que exerciam a agricultura e o artesanato, moravam em locais mais distantes do centro cerimonial, nas encostas da colina.

Com o tempo, Monte Albán se expandiu e passou a controlar diversas comunidades, transformando-se na capital de um Estado. Essas comunidades eram obrigadas a pagar tributos, por meio do fornecimento de produtos como milho, feijão e abóbora, entre outros. O comércio de Monte Albán era bastante desenvolvido e contava com a participação de mercadores de diversas localidades. Por razões ainda desconhecidas, o local começou a ser abandonado por volta de 850 d.C.

Vestígios arqueológicos também indicam a existência de sociedades hierarquizadas na **região andina**. Essa região é formada pela Cordilheira dos Andes, uma cadeia de montanhas situadas no oeste da América do Sul que se estende da Venezuela até o sul da Argentina e do Chile. A parte central dos Andes começou a ser habitada por volta de 5 mil anos atrás. Os habitantes de **Caral**, localizada em uma região desértica do território correspondente ao do atual Peru, formaram uma das primeiras sociedades hierarquizadas dos Andes. Eles construíram centros cerimoniais, pirâmides e aquedutos, a fim de irrigar o solo árido para praticar a agricultura.

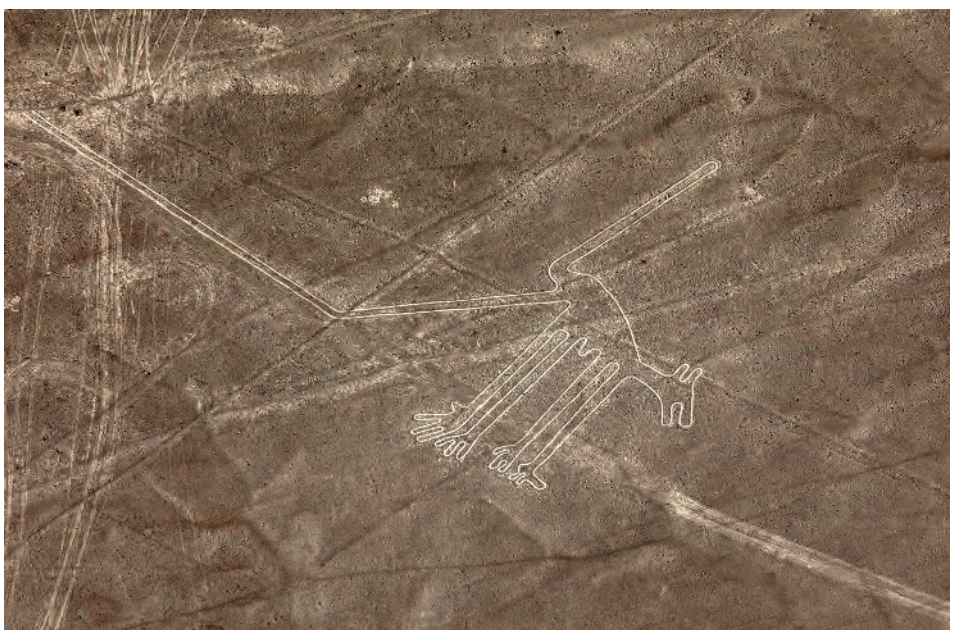
No norte do território que hoje corresponde ao Peru, formou-se a **cultura chavín**, entre os séculos VII a.C. e I a.C. Essa sociedade se expandiu para o oeste, reunindo diversas comunidades para formar um Estado centralizado, cujo principal centro político e cerimonial ficava em **Chavín de Huantar**. Eles desenvolveram agricultura irrigada de milho; além disso, eram ceramistas, tecelões e ourives.

Mais ao sul, entre os anos 200 a.C. e 600 d.C., em uma região conhecida como **Nazca**, desenvolveu-se uma sociedade que produziu geoglifos (grandes figuras desenhadas no chão) representando seres vivos, vegetais estilizados, seres fantásticos e figuras geométricas. Acredita-se que esses geoglifos, que se estendem por quilômetros, tinham função ritual, relacionada à astronomia. Os nazcas também foram ceramistas e construíram os chamados **puquios** (aquedutos de forma espiral) para evitar a erosão dos solos.

Além dessas, desenvolveram-se várias outras sociedades hierarquizadas na América. Na sequência, você estudará os incas, os maias e os astecas.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. O que significa dizer que uma sociedade é hierarquizada?
2. Que características dos povos mesoamericanos e andinos, explicitadas no texto, permitem afirmar que esses povos desenvolveram tecnologias?
3. Você costuma utilizar símbolos e figuras em sua comunicação escrita? Se sim, como isso acontece?



DANIEL PRUDEK/ALAMY/FOTOARENA

Geoglifo representando a figura de um cachorro no Deserto de Nazca, Peru. Fotografia de 2022. Os desenhos de Nazca são tão grandes que só podem ser observados do alto.

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

Região andina: povos andinos pré-colombianos e Império Inca – 5000 a.C-1530 d.C.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fontes: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 64. KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. **Atlas histórico mundial**. De los orígenes a la Revolución Francesa. v. 1. Madri: Akal, 2006. p. 234.

Os incas

Sociedade formada por povos de várias etnias, entre as quais os quéchuas e os aimarás, os **incas** ocuparam o planalto andino por volta do ano 1400. De tradição guerreira, eles se expandiram e formaram um império que chegou a ocupar um território que se estendeu desde o norte da região onde hoje se localiza Quito, no Equador, até o sul da região onde hoje se encontra Santiago, no Chile. Grande parte desse território era conectada por estradas pavimentadas.

A estrutura social inca era hierarquizada. Eles eram governados por um líder chamado Sapa Inca (o imperador), cuja sucessão podia ser disputada após sua morte. O Sapa Inca concentrava o poder militar, civil e religioso do império, pois era considerado a encarnação do deus-Sol, Apu Inti.

Além de Apu Inti, os incas cultuavam Viracocha, o deus criador do universo, a deusa-Lua, chamada de Mama Quilla, e o deus da chuva, Apu Illapu.

O governo incaico era centralizado na capital do império, Cuzco. Os povos dominados eram obrigados a adotar a língua quéchua, a adorar o deus-Sol e o Sapa Inca e a realizar trabalhos periódicos como forma de tributo, denominado **mita**.

Graças às sofisticadas habilidades de construção dos incas, até hoje são encontrados vestígios de edificações erguidas por eles. Um dos mais conhecidos são as ruínas de Machu Picchu, cidade inca construída por volta do século XV, que é um dos mais importantes sítios arqueológicos da América do Sul.

A capacidade dos incas de entalhar pedras e encaixá-las perfeitamente, mesmo em ângulos irregulares, possibilitou que os edifícios e as muralhas de Machu Picchu e Cuzco resistissem ao tempo e aos terremotos, muito comuns nos Andes.

OBJETO DIGITAL Infográfico clicável: A organização espacial de Machu Picchu



CAROLINA PAUCAR/AFP/GETTY IMAGES

Ruínas de construções incas em Machu Picchu, Peru. Fotografia de 2022.

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

Agricultura e tecnologias incas

As características da região de cordilheira habitada pelos incas influenciaram seu modo de vida. Assim, eles desenvolveram técnicas agrícolas de cultivo em encostas de montanha e em ambientes desérticos.

Para plantar nas regiões montanhosas, os incas aplicaram a técnica de cultivo em **terraços**. Eles construíam degraus nas encostas para reduzir a velocidade de descida da água da chuva a fim de conter a erosão do solo. Além disso, criaram uma rede de aquedutos para garantir a irrigação desses terraços.

O trabalho agrícola era coordenado pelo Estado, e não havia propriedade privada da terra. A produção era realizada coletivamente por comunidades familiares chamadas de ***ayllu***. As terras de cada *ayllu* eram divididas em três partes: a do deus-Sol, a do Sapa Inca e a da comunidade. Nessa última, as terras eram repartidas entre as famílias para que todas produzissem os alimentos necessários para seu sustento.

Os incas, assim como os demais povos ameríndios, não empregavam a roda como instrumento de trabalho, mas usavam alguns animais para transportar cargas. Eles desenvolveram um complexo sistema de estradas interligando as diferentes partes do império, que chamavam de ***Tawantinsuyu*** ("quatro regiões" ou "quatro partes"). Como os territórios eram muito extensos, essas estradas eram vitais para o comércio, para a movimentação de exércitos e para a comunicação.

Os incas desenvolveram e aprimoraram diversas técnicas agrícolas, cultivando batatas comestíveis (algumas eram venenosas), amendoim, tomate e abacate, entre outras espécies. Eles também praticavam a pecuária. Criavam principalmente lhamas e alpacas, animais utilizados para transporte de cargas e extração da lã. Para controlar o resultado das colheitas, da criação de animais e do pagamento de impostos, os incas utilizavam os **quipos**, instrumentos compostos de cordas de diferentes cores e espessuras com nós usados para contabilizar e registrar dados. Os quipos podiam atingir vários metros de comprimento.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Como a técnica de cultivo em terraços favoreceu o desenvolvimento da agricultura inca?
2. O terraceamento é uma técnica agrícola eficiente que tem sido praticada em diversas regiões do mundo. Pesquise sobre o tema e redija um pequeno texto explicando por que ela contribui para uma produção agrícola sustentável. Se possível, compartilhe seu texto com os colegas.



GIOVANNI MEREGHETTI/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Terraço agrícola inca, localizado em Pisac, Peru. Fotografia de 2019.

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

Os maias

Na Mesoamérica, os **maias**, descendentes de povos caçadores-coletores nômades, começaram a formar pequenas vilas na Península de Iucatã (no território correspondente ao dos atuais México, Honduras e Belize e da atual Guatemala). Os primeiros vestígios da presença deles nesses locais datam de aproximadamente 1000 a.C. Eles realizavam trocas comerciais com outros povos da região, como os olmecas e os zapotecas. No entanto, por volta do ano 1000 d.C., os maias entraram em declínio.

Entre as mais importantes cidades maias estavam Tikal (no território correspondente ao da atual Guatemala), Palenque e Chichén Itzá (no território correspondente ao do atual México). Elas não formavam um império unificado: cada uma mantinha governo, exército e justiça independentes; por isso, são consideradas **cidades-Estado**. Alternavam-se períodos de guerra e de alianças entre elas.

Os maias realizavam comércio de longa distância com outros povos, como os tainos, no Caribe, e os habitantes de Teotihuacán, uma gigantesca cidade na região central do atual México. Eles trabalhavam ainda na domesticação de abelhas, para a obtenção do mel, e de perus, utilizados como alimento.

Os maias também se dedicavam à agricultura, que era sua base econômica. Suas principais atividades agrícolas estavam relacionadas ao cultivo de milho, além de cacau, algodão, tomate, abóbora, feijão, pimenta e batata. O sistema de cultivo prevalente era o de **coivara**, que consistia na derrubada e queima da vegetação original, para em seguida realizar a semeadura. Eles também dominavam técnicas de irrigação, drenagem de pântanos e cultivo em terraços. Outra prática muito empregada por eles era a **milpa**, que consistia no plantio simultâneo de milho, feijão e abóbora na mesma área.

Com base em observações astronômicas, os maias compreenderam os ciclos do Sol, da Lua e do planeta Vênus, bem como os eclipses solares e lunares, e desenvolveram **calendários** destinados à agricultura e a atividades religiosas. Dois desses calendários se destacaram: um calendário solar, dividido em 365 dias, e um calendário astrológico, dividido em 260 dias, que indicava os dias mais propícios para a realização de algumas atividades. Cabia aos sacerdotes analisá-los para determinar os melhores períodos para preparar a terra, plantar e colher.

Os maias eram politeístas e praticavam sacrifícios humanos. Esse é um dos assuntos mais polêmicos relacionados ao universo cultural indígena mesoamericano. A prática estava ligada à concepção de um mundo instável e constantemente ameaçado. Eles acreditavam que precisavam oferecer sangue humano ao Sol para que este prosseguisse sua marcha e as trevas não caíssem definitivamente sobre o mundo, paralisando a vida no universo. Diretamente relacionado ao universo religioso e simbólico dos maias, o sacrifício era entendido como um dever sagrado em relação ao Sol e uma necessidade para o bem coletivo.

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

LEONID ANDRONOV/ALAMY/FOTOARENA



Ruínas de observatório astronômico localizado em Chichén Itzá, México. Fotografia de 2019.

O declínio das cidades maias

Múltiplos fatores contribuíram para o declínio das cidades maias, como o esgotamento dos recursos naturais e diversas guerras entre as cidades-Estado. O texto a seguir, do arqueólogo Claude-François Baudez, aborda esse assunto.

> Agora se sabe que se tratou menos de um colapso ou de um desaparecimento brutal do que de uma decadência cultural que durou todo um século; sabe-se também que não se pode atribuir essa decadência a uma só causa (terremoto, epidemia ou furacão) e que o fenômeno só pode ser entendido tendo em conta uma diversidade de fatores. A fragilidade dos solos tropicais, cuja recuperação exige a princípio longos períodos de descanso, somada à explosão demográfica [...], teve possivelmente como consequência desastres ecológicos. Diante da exaustão dos solos, da destruição dos bosques, da erosão, da espetacular diminuição do rendimento e depois de uma série de "maus anos" caracterizados pela seca, a região maia se encontrava à mercê de uma grave fome. A fragmentação política em cidades-Estado de todos os tamanhos constituía não só uma fonte permanente de conflitos, como também, em tempos de paz, uma incitação a competir em suntuosidade com os vizinhos. Para demonstrar seu poderio, o rei tinha que impulsionar projetos cada vez maiores, mais altos e mais ricos; os gastos suntuosos contribuíram para a ruína da cidade, ampliando a distância entre a elite e a massa camponesa. O fracasso final da civilização maia mostra quão frágeis eram suas bases e quão limitadas eram suas faculdades de adaptação. Os primeiros desastres provocaram reações em cadeia – interrupção das redes comerciais, levantes, guerras e invasões de povos vizinhos – que contribuíram para acelerar o processo de fragmentação.
>
> BAUDEZ, Claude-François. **Una historia de la religión de los antíguos mayas**. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas: Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos: Centre Culturel et de Coopération pour L'Amérique Centrale, 2004. p. 27. Tradução nossa.

Diante desses fatores, os maias abandonaram os grandes centros urbanos entre os séculos X e XIV, voltando a viver em vilas e aldeias. Os descendentes dos maias ainda são numerosos em países como o México e a Guatemala, preservando parte de seus conhecimentos tradicionais.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. O autor do texto concorda com a ideia de um colapso da civilização maia? Justifique sua resposta.
2. Explique por que, segundo o texto, a decadência da civilização maia não pode ser atribuída a uma só causa.



ORLANDO ESTRADA/AFP/GETTY IMAGES

Indígenas de origem maia durante cerimônia no sítio arqueológico de Kaminal Juyu, na Cidade da Guatemala, Guatemala. Fotografia de 2019.

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

Os astecas

Os **astecas**, nome mais convencional dado aos **mexicas** (como eles próprios se chamavam), desenvolveram sua civilização séculos depois do início do declínio das cidades maias. Enquanto os maias habitavam locais entre o centro e o sul da Mesoamérica, os astecas viviam entre o centro e o norte dessa região.

De acordo com seus relatos, eles habitavam inicialmente um local chamado Aztlán, de onde migraram para outros lugares até chegar, muito tempo depois, à região central do México. Lá, estabeleceram-se em uma pequena ilha no centro do Lago Texcoco. Esse foi o núcleo do que seria a cidade de **Tenochtitlán**. O trecho a seguir aborda o mito asteca de fundação dessa cidade.

> Segundo as lendas da tradição asteca, a escolha do local de fundação da cidade foi determinada por uma profecia do deus Colibri-Azul [Huitzilopochtli]. Dizia o deus que os astecas receberiam um sinal quando encontrassem o local ideal para a fundação de sua cidade. O sinal esperado era uma águia pousada num cacto sobre uma rocha, trazendo em seu bico uma serpente, e teria sido encontrado no centro do Lago Texcoco, onde fundaram Tenochtitlán – que quer dizer "rocha de cactos".
>
> HUMBERG, Flávia Ricca; NEVES, Ana Maria Bergamin. **Os povos da América**: dos primeiros habitantes às primeiras civilizações urbanas. São Paulo: Atual, 1996. p. 64.

O pequeno povoado, inicialmente muito pobre e militarmente fraco, recebeu forte influência de grupos que já habitavam a região, como o dos toltecas, passando a adotar costumes e deuses comuns na Mesoamérica.

Por volta do ano 1500, Tenochtitlán era uma das maiores cidades do mundo. Estima-se que moravam lá de 500 mil a 1 milhão de pessoas, número que ultrapassava em muito o das maiores cidades da Europa da época.

Conforme Tenochtitlán crescia em população e força, os astecas passaram a exercer influência sobre muitos povos vizinhos. Ao se aliar a cidades próximas, Tenochtitlán se tornou capital de uma poderosa confederação, chamada pelos historiadores de Confederação Mexica ou Império Asteca.

Politicamente, os astecas eram governados por um *tlatoani* ("aquele que fala", em náuatle, língua dos astecas), que possuía muitos poderes. Os povos submetidos ao império eram obrigados a pagar tributos na forma de penas raras, pedras e metais preciosos, produtos agrícolas e, por vezes, até prisioneiros para os sacrifícios.

Assim como os maias, os astecas realizavam sacrifícios em rituais religiosos. De acordo com um de seus mitos de criação, alguns deuses se sacrificaram para que o Sol se movimentasse e a vida pudesse seguir seu curso. Assim, os seres humanos deveriam repetir essa ação, fornecendo sacrifícios para que a vida e o mundo não terminassem. Ser oferecido em sacrifício normalmente era considerado honra, e os prisioneiros eram bem tratados antes de ser executados nos rituais.



Detalhe de ilustração do *Códice Mendoza*, produzido no século XVI, representando a história de fundação de Tenochtitlán.

BIBLIOTECA BODLEIAN, UNIVERSIDADE DE OXFORD, REINO UNIDO

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Pesquise a atual bandeira do México. Que semelhanças ela tem com a ilustração presente no *Códice Mendoza*?
2. Pode-se afirmar que a bandeira mexicana preserva, por meio de seus elementos, a identidade cultural indígena do país? Justifique sua resposta.

Os dados numéricos sobre a cidade de Tenochtitlán foram retirados de: SANTOS, Eduardo Natalino dos. As conquistas de México-Tenochtitlán e da Nova Espanha: guerras e alianças entre castelhanos, mexicas e tlaxcaltecas. **História Unisinos**, v. 18, n. 2, p. 223, 2014.

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

Conhecimentos astecas

Como outros povos indígenas agricultores mesoamericanos, os astecas alimentavam-se essencialmente de milho, feijão, abóbora, pimenta e frutas, mas também faziam parte de sua dieta peixes, crustáceos e insetos aquáticos. Eles cultivavam hortaliças e flores e domesticavam cachorros, perus e patos.

Para a prática agrícola, construíram aquedutos por meio dos quais levavam água até as áreas de vales para irrigar as plantações. Além de utilizar até as encostas das montanhas para plantar, os astecas elaboraram um sistema de cultivo conhecido como **chinampas**, que eram "canteiros flutuantes" construídos sobre lagos. Os astecas demarcavam os locais com estacas e junco, e formavam os canteiros com terra, lodo e vegetação aquática, possibilitando a ampliação de áreas agricultáveis e a diminuição da necessidade de água da chuva para irrigação. Para realizar esse trabalho, eram necessárias muitas pessoas.

Os **calendários** astecas eram semelhantes aos dos maias. Para os astecas, de 52 em 52 anos, o mundo cumpria um ciclo e se renovava. O ano do calendário solar era formado por 365 dias. O *Tonalponalli*, outro calendário, apresentava treze números e vinte signos, e era interpretado por sacerdotes quando as pessoas nasciam e, supostamente, determinava o destino dos indivíduos.

Os astecas também desenvolveram a chamada **guerra florida**. Seu objetivo era demonstrar coragem e capturar os oponentes com vida para oferecê-los aos deuses em sacrifício. Avançando em ordem e com demonstrações individuais de força e bravura, eles consideravam uma desonra atacar o adversário sem antes avisá-lo com sons de instrumentos. A guerra terminava quando o templo central da cidade atacada fosse atingido.

Imagens em contexto

A técnica de cultivo tradicional desenvolvida pelos astecas ainda é utilizada. Ela é produtiva e sustentável, pois contribui para que as espécies que vivem no lago continuem a se desenvolver junto da produção agrícola. Xochimilco, distrito ao sul da Cidade do México, é conhecido pela preservação das chinampas e considerado patrimônio cultural da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) devido à sua importância histórica e cultural. Além da atividade agrícola praticada na região, as chinampas de Xochimilco são uma popular atração turística do país e atraem visitantes durante todo o ano.



DANIEL CARDENAS/ANADOLU AGENCY/GETTY IMAGES

Áreas de cultivo em chinampas em Xochimilco, na Cidade do México, México. Fotografia de 2023.

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

Os habitantes do território que se tornou o Brasil

Antes de estudar esse assunto, é preciso lembrar que o que hoje se conhece como Brasil, isto é, um país com fronteiras definidas, não existia há milhares de anos. A maioria dos povos que habitavam o território que corresponde ao do Brasil atual era originalmente nômade e formada por caçadores-coletores. Os fósseis mais antigos relacionados a esses povos foram encontrados nas grutas de **Lagoa Santa**, em Minas Gerais, que fazem parte de um sítio arqueológico pesquisado desde o século XIX. No século XX, foi encontrado o fóssil de uma mulher que viveu ali há aproximadamente 11 mil anos, apelidada de Luzia. Junto desse fóssil foram descobertas sepulturas, datadas de 11 mil a 7 mil anos atrás, com mais de duzentos esqueletos de homens, mulheres e crianças. Pesquisas genéticas realizadas nesse material revelaram que eles eram descendentes diretos do povo cujos vestígios foram encontrados no sítio de Clóvis, no Novo México, estudado anteriormente.

Na década de 1970, no sítio arqueológico **Boqueirão da Pedra Furada**, localizado no Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, no estado do Piauí, foram encontradas evidências de fragmentos de artefatos líticos e restos de fogueiras de aproximadamente 25 mil anos. Atualmente, parte da comunidade científica aceita a hipótese de que uma parcela desses vestígios é fruto da ação humana e, portanto, a região teria sido ocupada há 25 mil anos. Ao longo dos quase 130 mil hectares do parque, há ainda milhares de pinturas rupestres, algumas com datação aproximada de 12 mil anos.

As afirmações sobre o sítio arqueológico Boqueirão da Pedra Furada basearam-se em: BOËDA, Eric *et al*. The peopling of South America: expanding the evidence. **Antiquity**, v. 88, p. 954-955, 2014.

Sugestão

Pré-história do Brasil

Pedro Paulo Funari e Francisco Silva Noeli. São Paulo: Contexto, 2019. (Coleção Repensando a História).

O livro apresenta descobertas recentes da arqueologia ao investigar as ondas migratórias que resultaram no povoamento do território que hoje corresponde ao Brasil, bem como o cotidiano de seus primeiros habitantes.

Brasil: principais sítios arqueológicos e sambaquis – 2007



Fonte: HETZEL, Bia; NEGREIROS, Silvia (org.). **Pré-história do Brasil**. Rio de Janeiro: Manati, 2007. p. 22.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Os povos dos sambaquis

Diferentemente dos povos estudados até agora, os habitantes nativos de parte do litoral brasileiro – no território correspondente ao dos atuais estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia, Rio Grande do Norte, Maranhão e Pará – viviam principalmente de recursos retirados do mar e dos rios, sobretudo moluscos e peixes, e a alimentação deles era complementada por caça e coleta.

Em razão da grande disponibilidade de alimentos, esses povos não se deslocavam constantemente, vivendo muitos anos na mesma região. Em geral, os grupos escolhiam um lugar elevado perto do mar e de algum rio para se estabelecer. Do mar, eles retiravam os peixes e os moluscos; do rio, a água usada para beber e cozinhar os alimentos. Os restos das conchas de moluscos e das espinhas de peixes eram jogadas em um local específico. No mesmo lugar, também eram descartadas ferramentas, armas e restos de cerâmica, entre outros objetos. Com o tempo, esse processo gerou grandes montanhas, conhecidas como **sambaquis** (do tupi *tampa*, que significa "marisco", e *ki*, que quer dizer "amontoado"). Os sambaquis podem variar de pequenos montes, com poucos metros de altura, a gigantescos morros com até 70 metros de altura e 500 metros de comprimento.

Erguidos no litoral entre 10 mil e mil anos atrás, ainda não se sabe ao certo os motivos pelos quais essas construções eram feitas. Como eram locais secos, arejados e altos (o que facilitava a visão do litoral), os sambaquis podem ter servido como habitação. A presença neles de marcas de estruturas de antigas moradias é considerada um sinal dessa finalidade. Além disso, os sambaquis foram usados para a prática de rituais, como o enterro dos mortos, dando aos grupos sambaquieiros a característica única de se alimentarem, produzirem seus utensílios e viverem no mesmo local onde sepultavam seus familiares.

Foram localizados até hoje mais de mil sambaquis no litoral brasileiro. No entanto, grande parte deles encontra-se em péssimas condições de conservação por causa do aproveitamento comercial das conchas para fabricação de cal e calçamento de estradas ou da ação de vândalos, o que dificulta seu estudo e preservação.

Sugestão

Sambaquis: uma história antes do Brasil

Disponível em: http://www.arise.mae.usp.br/sambaquis/. Acesso em: 22 maio 2024.

Com esse jogo, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Arqueologia Interativa e Simulações Eletrônicas, é possível simular práticas de caça e coleta e aprofundar-se nos saberes de um grupo de sambaquieiros que ocupavam, 3 mil anos atrás, o território correspondente ao do Brasil atual.

Os dados numéricos sobre o tamanho dos sambaquis foram retirados de: DEBLASIS, Paulo *et al*. Sambaquis e paisagem: dinâmica natural e arqueologia regional no litoral do sul do Brasil. **Arqueologia Sul-americana**, v. 3, n. 1, p. 30, 2007. Os dados numéricos sobre a quantidade de sambaquis no litoral brasileiro foram retirados de: PESQUISA fará levantamento de sambaquis brasileiros. **Agência Fiocruz de Notícias**, 4 nov. 2010. Disponível em: https://agencia.fiocruz.br/pesquisa-far%C3%A1-levantamento-de-sambaquis-brasileiros. Acesso em: 22 maio 2024.



TALES AZZI/PULSAR IMAGENS

Sambaqui localizado em Laguna, Santa Catarina. Fotografia de 2021.

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

As culturas ceramistas e os povos agricultores

Os povos que habitavam a área correspondente ao território brasileiro atual não dependiam exclusivamente da caça e da coleta para sobreviver. Alguns deles desenvolveram o cultivo de plantas e passaram a depender cada vez mais da agricultura.

Pesquisadores acreditam que, cerca de 4 mil anos atrás, esses grupos aprenderam técnicas agrícolas ao manter contato com povos que viviam na região da Cordilheira dos Andes e na América Central.

Apesar de o cultivo de plantas ter sido praticado em quase todas as regiões do território correspondente ao do Brasil atual, foi na **Amazônia** que se concentrou a maior parte dos povos agricultores.

Esses grupos da Amazônia desenvolveram também técnicas para fazer potes, vasos, pratos e urnas de cerâmica. Eles misturavam argila a outros materiais, obtendo uma massa, e a moldavam no formato do objeto que queriam produzir. Depois, cozinhavam o objeto em um forno para que a argila endurecesse e ficasse resistente.

Entre os povos ceramistas do Brasil, destacou-se o povo **Marajoara**, que habitou o território hoje conhecido como Ilha de Marajó, localizado na foz do Rio Amazonas, há aproximadamente 1.800 anos. Os arqueólogos estimam que eles formaram uma sociedade hierarquizada e que sua população total tenha chegado a 100 mil pessoas. Com base nos vestígios encontrados, presume-se que havia famílias responsáveis pela caça, artesanato, agricultura, governo e questões religiosas.

As principais fontes de informação sobre os Marajoara são suas cerâmicas. Acredita-se que as mulheres eram responsáveis pela produção desses objetos e que sua técnica de fabricação era transmitida de mãe para filha. Além de recipientes para o transporte e o armazenamento de alimentos, era comum na tradição marajoara a produção de urnas funerárias: grandes recipientes cerâmicos em que se depositava o corpo dos mortos. Segundo pesquisadores do assunto, os desenhos humanos que as decoram talvez representem o próprio morto.

ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU NACIONAL - UFRJ, RIO DE JANEIRO



Urna funerária da cultura Marajoara, produzida entre os anos de 400 e 1400.

Na região do Rio Tapajós, houve outra cultura ceramista de muita relevância: a **Santarém**. Em seu período de maior atividade, entre os anos 1000 e 1500, os integrantes dessa cultura produziram vasos ricamente adornados. Provavelmente, esses recipientes eram usados em ocasiões especiais, como festas e rituais religiosos.

Como não foram encontradas urnas funerárias ou vestígios de enterros mais simples, passou-se a investigar o que eles faziam com os mortos. Descobriu-se que existia uma cabana mortuária, onde os corpos eram colocados em redes, com seus pertences, até a completa deterioração. Os restos mortais eram misturados a bebidas fermentadas de milho ou arroz-bravo, uma planta nativa da Amazônia, colocados em vasos cerâmicos e consumidos.

Também ficaram muito conhecidos os muiraquitãs, artefatos de pedra verde (ou de outras cores) esculpidos em forma de pessoas e de animais, como rãs,peixes ou tartarugas, normalmente usados pelas mulheres da cultura Santarém como amuleto para prevenir doenças e evitar a infertilidade. Arqueólogos e antropólogos verificaram que os muiraquitãs se espalharam pelo Baixo Amazonas e Caribe, provavelmente por terem sido usados como objetos de troca entre as elites.

ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI, BELÉM



Muiraquitã produzido entre 1000 e 1400, encontrado na bacia do Rio Jamunda, no Pará.

Grafia dos nomes dos povos indígenas brasileiros

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas que vivem no Brasil foram grafados de acordo com a Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais, aprovada em 1953 na Primeira Reunião Brasileira de Antropologia:

- com inicial maiúscula, quando usados como substantivo, e opcional, quando usados como adjetivo;
- sem flexão de número ou de gênero.

Não estendemos esse padrão aos demais povos indígenas americanos e povos africanos.

Os dados numéricos sobre a população Marajoara foram retirados de: BEIGUELMAN, Giselle. No norte do Brasil, uma arte milenar é resgatada. **Jornal da USP**, 23 jul. 2018. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/no-norte-do-brasil-uma-arte-milenar-e-resgatada/. Acesso em: 22 maio 2024.

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

Cerâmica, agricultura e sedentarização

Você notou nos exemplos anteriores que os povos que desenvolveram cerâmica também praticaram a agricultura? Essa associação não é coincidência. Apesar de povos caçadores-coletores terem usado artefatos cerâmicos, como alguns que habitavam o território correspondente ao da atual Região Sul do Brasil, os estudos arqueológicos apontam relação entre a difusão da agricultura e a produção da cerâmica. É possível compreender isso com o exemplo da produção de farinha de mandioca.

A planta da mandioca era originalmente venenosa. Algumas espécies dessa planta ainda são. Por isso, os grupos indígenas agricultores desenvolveram técnicas para extrair a substância tóxica da raiz: eles a espremiam, retirando o suco, cozinhavam-no e o deixavam fermentar durante alguns dias. Por fim, torravam a massa que restava, transformando-a em farinha – alimento altamente nutritivo. Para realizar esse complexo e trabalhoso processo, desenvolveram peças de cerâmica especiais, impermeáveis, que podiam ser levadas ao fogo.

Embora o uso de panelas de metal tenha se difundido, os conhecimentos ancestrais a respeito da produção de farinha de mandioca continuam sendo valorizados pelos povos indígenas, quilombolas e ribeirinhos. A casa de farinha, por exemplo, é um espaço de trabalho, socialização e cultura importante para eles.

O processo de produção da farinha começa com o plantio de manivas – pedaços de tronco de mandioca que dão origem a outros pés. Com a planta adulta, a raiz (que conhecemos como mandioca) é colhida e levada para a casa de farinha, onde é descascada, amolecida e fermentada em água. Em seguida, é ralada e espremida em um cesto cilíndrico trançado chamado tipiti. Isso é feito para secar a massa e retirar a manipueira, substância que contém um ácido venenoso. A massa, então, é peneirada e levada ao forno para ser torrada. Uma vez seca, a farinha está pronta para o consumo. As mulheres geralmente são as responsáveis pela produção da farinha: descascam a mandioca, transformam o vegetal em massa, peneiram a massa e a torram.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Por que objetos da cultura material, como os feitos de cerâmica, podem ser considerados importantes fontes históricas? Justifique sua resposta.
2. Segundo os estudos arqueológicos, qual é a relação entre a difusão da agricultura e a produção de cerâmica?



PIRATÁ WAURA/PULSAR IMAGENS

Indígena da etnia Waura espremendo massa de mandioca ralada no Parque Indígena do Xingu, em Paranatinga, Mato Grosso. Fotografia de 2024.

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

Sugestão

Povos Indígenas no Brasil

Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Página_principal. Acesso em: 23 maio 2024.

Essa página do portal do Instituto Socioambiental apresenta as diversas etnias indígenas presentes no Brasil atual. Ao clicar nos nomes, é possível acessar informações sobre a cultura material, a língua, a localização e o histórico do contato desses povos com não indígenas.

A expansão da agricultura e os Tupi-Guarani

No primeiro milênio e meio depois de Cristo, a agricultura espalhou-se por quase todo o território que hoje chamamos Brasil. A difusão dessa atividade possivelmente está ligada à expansão dos Tupi-guarani. Os grupos indígenas falantes de línguas da família linguística tupi-guarani não viviam em sociedades rigidamente hierarquizadas, com estruturas centralizadas de poder. Esses grupos provavelmente partiram do sul da Floresta Amazônica em direção ao centro e ao sul do atual Brasil há cerca de 2 mil anos.

Eles cultivavam principalmente milho e mandioca usando a técnica da **coivara**. Como as queimadas esgotavam a terra, os Tupi-Guarani tinham de se deslocar constantemente. Apesar das dificuldades envolvidas nesse processo, a constante necessidade de novas terras para cultivo propiciou a difusão das técnicas agrícolas por todo o território.

Saindo da Amazônia, esses povos ocuparam grande parte do território do sul e o litoral. O grupo que habitava a costa era chamado **Tupi**, e foi este que os portugueses encontraram assim que chegaram ao continente em 1500. Estima-se que, naquela época, a população indígena era de aproximadamente 3 milhões de pessoas, que formavam diversas comunidades com culturas específicas e domínios tecnológicos e de cultivo bastante variados.

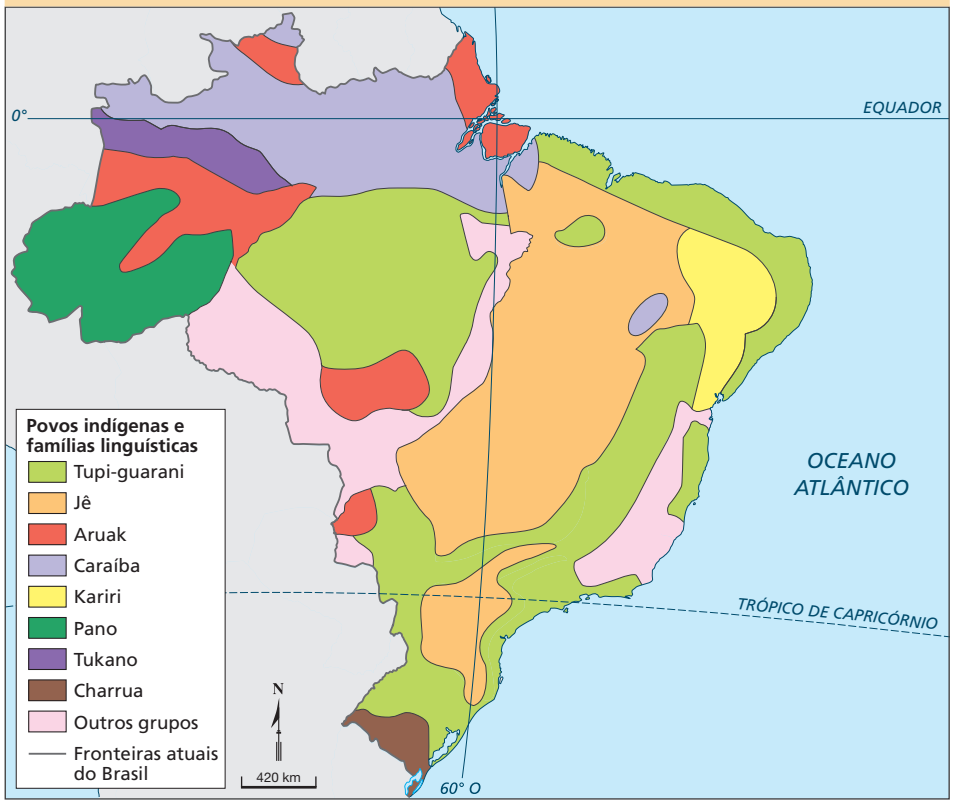
Com base nas diferentes línguas faladas pelos indígenas, os colonizadores portugueses, em uma atitude simplificadora, chamaram de Tapuia os grupos indígenas que não falavam línguas de origem tupi. Nessas línguas, a palavra *tapuia* significa "não Tupi", "estrangeiro". Os Tapuia viviam no interior do continente e eram falantes de línguas da família **Jê**, como os Kayapó e os Kisêdje, e de outras famílias linguísticas. Os europeus elaboraram uma série de relatos a respeito desses povos. Sabe-se, porém, que esses grupos podem ter sido objeto da depreciação dos europeus, pois a maioria do conhecimento que temos deles advém de relatos de jesuítas e viajantes não indígenas.

Os dados numéricos sobre a população indígena, em 1500, na área correspondente à do atual território brasileiro foram retirados de: FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS. **Quem são**. 12 nov. 2013. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao. Acesso em: 22 maio 2024.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. De acordo com o mapa, em 1500, onde viviam os povos Tupi-Guarani?
2. Que fatores podem explicar o deslocamento dos povos Tupi-Guarani pelo território?
3. Quais territórios eram ocupados por povos Jê?

Brasil: povos indígenas e famílias linguísticas – 1500



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel (*et. al.*). **Atlas histórico escolar**. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 12.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A ocupação da floresta e os saberes ancestrais

O modo como os indígenas se relacionam com a terra ajudou a dar forma a Floresta Amazônica. Você sabe o que significa a expressão "terra preta de índio"? Ela faz referência a um tipo de solo, escuro e bastante fértil, encontrado em toda a Bacia Amazônica. Trata-se de um **solo antropogênico**, ou seja, produzido pela ação humana.

Ele é composto de três elementos principais: carvão vegetal, matéria orgânica e cerâmica. O carvão vegetal pode ser produzido naturalmente por meio de queimadas produzidas por elétricas (raios). O acúmulo de matéria orgânica no solo também faz parte do ciclo natural da floresta, pois os restos mortais de animais e plantas são depositados no solo. A cerâmica, porém, é produto da atividade humana. Sem a interferência de seres humanos no ambiente, ela não existiria.

Para entender melhor a composição desse solo, equipes científicas multidisciplinares, compostas por arqueólogos, historiadores e etnobotânicos (pesquisadores que estudam a relação das sociedades humanas com as plantas), têm realizado a coleta de **perfis estratigráficos**.

Esses perfis são recortes profundos das camadas do solo que permitem identificar e datar os elementos e combinações que compõem os diversos estratos rochosos nele presentes. Por meio do estudo desses perfis foram identificados, em algumas regiões, objetos cerâmicos datados de até 5.500 anos atrás, que são vestígios de antigas sociedades que habitam a floresta desde muito antes da chegada dos europeus.

A mais interessante descoberta desses estudos foi a de que essa terra preta não está distribuída uniformemente por toda a floresta. Ela está presente em forma de manchas, que podem variar de 20 a 350 hectares de extensão. Essas manchas quase sempre revelam sítios arqueológicos, onde há cerâmica, urnas funerárias e sementes carbonizadas de plantas como o açaí e o cupuaçu, importantes nas práticas alimentares locais. Com base nesses indícios, pode-se afirmar que a terra preta é encontrada nos locais habitados por seres humanos.

Essa descoberta ajuda a derrubar um antigo mito sobre a floresta: a de que ela era esparsamente ocupada e, por isso, teria permanecido praticamente intocada até a chegada dos europeus.

A Floresta Amazônica se estende por áreas do Brasil, Peru, Venezuela, Bolívia, Equador, Colômbia, Guiana, Guiana Francesa e Suriname. Especialistas estimam entre 8 e 10 milhões o número de indígenas que habitavam essa região antes da chegada dos espanhóis e portugueses à América. Com organizações sociais e práticas culturais diversas, as sociedades indígenas da Amazônia produziram esse solo por meio do depósito dos resíduos de sua alimentação ou mesmo da prática da coivara. Nesse solo, formaram a floresta que sobreviveu e chegou até o tempo presente.

Os dados numéricos sobre os indígenas que habitavam a região amazônica antes da chegada dos europeus foram retirados de: NEVES, Eduardo Goes. **Sob os tempos do equinócio**: oito mil anos de história na Amazônia central. São Paulo: Ubu, 2022. p. 158.



TOM BOJARCZUK E PATRÍCIA KALIL

Ilustração sobre a formação da "terra preta de índio", produzida pelo projeto *Árvore, Ser Tecnológico*, 2017. Patrícia Kalil e Tom Bojarczuk, criadores desse projeto, promovem a divulgação científica por meio de ilustrações compartilhadas nas redes sociais.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Quais são os dois tipos de solo ilustrados na imagem? Que diferenças podem ser identificadas entre eles?
2. Você costuma utilizar as redes sociais para obter informações sobre ciências? Caso tenha esse hábito, conte sua experiência aos colegas.

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

Amazônia, floresta em transformação

As equipes científicas que atuam na Amazônia e buscam respostas para perguntas como "quantas árvores existem na Amazônia?" e "quais são as espécies predominantes?" certamente não saíram contando árvore por árvore para descobrir as respostas. Fizeram, como em diversos estudos científicos, um **levantamento por amostragem**. Separaram perímetros e processaram a coleta de informação. Desse modo, eles descobriram algo surpreendente: estima-se que a Amazônia tenha mais de 390 bilhões de árvores, de mais de 16 mil espécies distintas. Muita árvore, não é? Agora, vem o mais interessante: metade das árvores da floresta são de apenas 227 espécies (1,4%). Tais espécies exercem o que podemos chamar de **hiperdominância**. Entre elas, há muitas árvores úteis para os seres humanos, como diferentes tipos de palmeira, castanheiras, ingás, cacaueiros, abieiros e seringueiras. O que resta saber é se essa hiperdominância se produziu pela natureza, pela ação humana ou pela combinação das duas.

As pesquisas demonstram cada vez mais a importância do manejo humano para a transformação da cobertura vegetal na Amazônia. O exemplo mais evidente, talvez, seja o da castanheira. Essa árvore depende de muita luz do sol para se reproduzir e crescer, em um intervalo de cinco a dez anos, pelo menos. Em uma floresta equatorial úmida, densa e fechada como a Amazônia, sua hiperdominância só é possível graças à ação humana. Se não houvesse pessoas constantemente limpando as áreas de sua incidência, tirando cipós, abrindo clareiras e selecionando o que deve ficar ou ser retirado, dificilmente a castanheira se proliferaria na proporção encontrada.

Os dados numéricos sobre as árvores amazônicas foram retirados de: TER STEEGE, Hans *et al*. Hyperdominance in the Amazonian Tree Flora. **Science**, v. 342, n. 6156, 18 out. 2013. Os dados numéricos sobre os alimentos cultivados pelos povos indígenas na atualidade foram retirados de: CUNHA, Manuela Carneiro da. Povos da megadiversidade: o que mudou na política indigenista no último meio século. **Piauí**, ed. 148, jan. 2019.

Há ainda outros exemplos de intervenção humana na floresta: na região do Alto Rio Negro, é possível encontrar mais de cem variedades de mandioca; os indígenas Kayapó cultivam mais de 56 variedades de batata-doce; os Kawaiwete plantam 27 tipos de amendoim; os Baniwa conhecem 78 tipos de pimenta. Há, como é possível perceber, um esforço consciente de produzir diversidade. As comunidades atuais herdaram de seus antepassados padrões de manejo antigos usados para selecionar árvores e outras plantas e, assim, constroem a paisagem atual. Esse conhecimento enriquece o que sabemos sobre a floresta e dos primeiros grupos humanos que habitaram o continente americano.

RICARDO OLIVEIRA/PULSAR IMAGENS



Homem coleta castanha-do-pará na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá em Uarini, Amazonas. Fotografia de 2021.

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

Como é possível notar, a relação de coleta – que se mantém nas diferentes comunidades ribeirinhas e indígenas – não é fruto de uma relação passiva com o ambiente (o que supostamente demonstraria um baixo grau de desenvolvimento dessas populações), mas de técnicas de manejo da natureza muito sofisticadas. Isso demonstra que é possível produzir em abundância e transformar a floresta sem derrubá-la e que há muito o que aprender com as práticas milenares das comunidades originárias que vivem na região amazônica.



RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS

Comunidade ribeirinha de Janauari em Manaus, Amazonas. Fotografia de 2022. Os saberes tradicionais preservados pelas comunidades indígenas e ribeirinhas contribuem para o manejo sustentável da Floresta Amazônica.

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

Você pesquisador

O uso de amostragens foi fundamental para os pesquisadores da área de Ciências da Natureza investigarem as espécies vegetais presentes na Floresta Amazônica. Essa prática de pesquisa também é utilizada em estudos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Existem diferentes metodologias para a construção de amostras, que dependem dos objetivos de cada estudo.

A seguir, você e seus colegas realizarão uma **amostragem estratificada**. Esse tipo de amostragem considera a divisão da população pesquisada em diferentes grupos ou estratos. Pense, por exemplo, na escola, frequentada por estudantes, professores e funcionários. Em uma amostragem estratificada, cada um desses grupos deve ser representado.

Será que os frequentadores da escola estão informados sobre as ameaças e os desafios para a preservação da Floresta Amazônica na atualidade? Para descobrir, sigam as etapas:

1. Elaborem um questionário e definam quais perguntas serão feitas aos frequentadores da escola. Utilizem perguntas fechadas, como: "Você leu notícias sobre a Floresta Amazônica nos últimos seis meses?" e "Se sim, você lembra qual era o tema da notícia?".
2. Identifiquem o número total de pessoas que frequentam regularmente a escola. Desse total, verifiquem quantos são estudantes, quantos são professores e quantos são funcionários. Depois, calculem o percentual referente a cada grupo.
3. Definam quantas pessoas serão consultadas na pesquisa. Lembrem-se: o número de participantes deve respeitar a proporcionalidade de cada grupo da escola. Apliquem o questionário de acordo com esse critério.
4. Reúnam e analisem os dados obtidos na pesquisa.
5. Registrem as conclusões da turma e compartilhem os resultados da pesquisa em um painel.

Pensamento e visões de mundo indígenas

O modo como os seres humanos compreendem o mundo é chamado de **cosmovisão**. Muitos povos indígenas que habitam o Brasil demonstram profundo respeito pela natureza. Eles acreditam que os seres humanos fazem parte de uma rede de relações que reúne seres naturais e sobrenaturais. Em cosmovisões desse tipo, a terra seria ao mesmo tempo fonte de vida e de conexão com o sagrado. Assim, na floresta seriam encontrados não apenas os alimentos, mas também seres encantados e espíritos ancestrais.

Para estudar esse tema, é importante conhecer um pouco do que pensam alguns escritores indígenas. Daniel Munduruku, por exemplo, é filósofo, historiador e educador. No trecho a seguir, ele relata o modo como seu povo concebe a natureza e a importância da tradição.

> Dizem os antigos que tudo é uma coisa só, tudo está em ligação com tudo, e que nada escapa à trama da vida. Segundo o conhecimento tradicional, cada coisa existe – seja ela uma pedra, uma árvore, um rio ou um ser humano – é possuidora de um espírito que a anima e a mantém viva e nada escapa disso. Dizem ainda que é preciso reverenciar a Terra como uma grande mãe que nos alimenta e acolhe e que ninguém foge ao seu destino.
>
> [...]
>
> As sociedades tradicionais são filhas da memória e a memória é a base do equilíbrio das tradições. A memória liga os fatos entre si e proporciona a compreensão do todo. Para compreender a sociedade tradicional indígena é preciso entender o papel da memória na organização da trama da vida.
>
> É comum as pessoas se perguntarem sobre o que é a vida para um povo indígena e eu já me atrevi a dizer que o nativo não faz esse tipo de questionamento. [...] No pensar de um povo existe o presente [...] atrelado ao passado. Não a um passado físico, mas a um passado memorial, dos feitos dos criadores, dos heróis e do início dos tempos. Esta memória é reinventada no cotidiano para que todos possam caminhar conforme os ensinamentos [...]. Viver é, portanto, ter os pés assentados no agora e o pensamento e o coração amarrados na Tradição, sabendo, inclusive, que nossa permanência na Terra é uma dádiva, um "presente".

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. 2. ed. São Paulo: Global, 2015. *E-book*.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. No texto, Daniel Munduruku cita a memória. Produza um pequeno texto relacionando o entendimento do autor sobre memória com o que você estudou sobre memória e história no capítulo anterior.
2. Explique de que forma a produção de livros, artigos e vídeos por indígenas contribui para o fortalecimento de uma sociedade formada pela pluralidade de saberes produzidos pelos diferentes agentes históricos.



J. F. DIORIO/ESTADÃO CONTEÚDO

Daniel Munduruku na capital do estado de São Paulo. Fotografia de 2019.

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

Cristine Takuá, do povo Maxakali, é filósofa e professora. De acordo com ela:

> Uma das principais coisas que as sociedades indígenas têm e que torna seu pensamento valioso é justamente uma outra maneira de conceber a relação entre a sociedade e a natureza, entre os humanos e os não humanos, uma outra forma de conceber a relação entre a humanidade e o restante do cosmos. A existência de um equilíbrio, onde todos os seres interagem e se respeitam.
>
> [...] Para os povos indígenas, a natureza é quem dá sentido à vida. Tudo tem seu equilíbrio. Como uma imensa teia, na qual tudo está interligado, um organismo vivo. O seu poder está em nos direcionar, nos mostrar o caminho de luz a trilhar em busca de sabedoria [...].

TAKUÁ, Cristine. A resistência do bem viver. *In*: PACHECO, Rafael (org.). **Fica na aldeia, parente**: povos indígenas e a pandemia de covid-19. São Paulo: Primata, 2020. p. 200-201.



WALTER CRAVEIRO/ASSOCIAÇÃO CASA AZUL/FLIP

Cristine Takuá em Paraty, Rio de Janeiro. Fotografia de 2022.

Davi Kopenawa é xamã e líder político do povo Yanomami. No texto a seguir, ele narra a origem da fertilidade da floresta.

> A floresta não cresceu por si só, à toa, como eu disse. É seu valor de fertilidade *në rope* que a torna viva e lhe propicia sua abundância. [...] Ela é o verdadeiro dono da floresta e sabe ser generosa. No entanto, se resolver ir embora, nada mais crescerá, o solo ficará quente demais e a floresta logo passará a ter valor de fome. A pele da floresta é bela e cheirosa, mas se suas árvores forem queimadas ela resseca. Então, a terra se desfaz aos pedaços e as minhocas desaparecem. [...] Os espíritos das grandes minhocas são os donos do chão da floresta. Se forem destruídos, ele fica árido. [...]. Nós não arrancamos a pele da terra. Cultivamos apenas sua superfície, pois é nela que está a sua riqueza. Seguimos nisso as palavras de nossos ancestrais.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 471.

O conhecimento de diferentes cosmovisões pode ajudar as pessoas a refletir sobre sua relação com a natureza e a ampliar sua concepção de mundo.

OBJETO DIGITAL
Carrossel de imagens: Arte indígena brasileira



LUCAS LACAZ RUIZ/FOTOARENA

Davi Kopenawa Yanomami em São José dos Campos, São Paulo. Fotografia de 2022.

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

TRABALHO COM FONTES

A relação entre os Krenak e o Rio Doce

As obras do pensador Ailton Krenak expressam uma cosmovisão de acordo com a qual existe uma íntima relação entre o ser humano e a natureza. No trecho a seguir, esse autor expõe a relação de seu povo, que vive na Terra Indígena Krenak, em Minas Gerais, com o Rio Doce.

> O Rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados pelo governo para podermos viver e reproduzir as nossas formas de organização (com toda essa pressão externa).
>
> [...] O que está na base da história do nosso país, que continua a ser incapaz de acolher os seus habitantes originais – sempre recorrendo a práticas desumanas para promover mudanças em formas de vida que essas populações conseguiram manter por muito tempo, mesmo sob o ataque feroz das forças coloniais, que até hoje sobrevivem na mentalidade cotidiana de muitos brasileiros –, é a ideia de que os índios deveriam estar contribuindo para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza. O Watu, esse rio que sustentou a nossa vida às margens do Rio Doce, entre Minas Gerais e o Espírito Santo, numa extensão de seiscentos quilômetros, está todo coberto por um material tóxico que desceu de uma barragem de contenção de resíduos, o que nos deixou órfãos e acompanhando o rio em coma. Faz um ano e meio que esse crime [ocorrido em 2015] – que não pode ser chamado de acidente – atingiu as nossas vidas de maneira radical, nos colocando na real condição de um mundo que acabou.
>
> [...] O nome *Krenak* é constituído por dois termos: um é a primeira partícula, *kre*, que significa cabeça, a outra, *nak*, significa terra. Krenak é a herança que recebemos dos nossos antepassados, das nossas memórias de origem, que nos identifica como 'cabeça da terra', como uma humanidade que não consegue se conceber sem essa conexão, sem essa profunda comunhão com a terra. Não a terra como um sítio, mas como esse lugar que todos compartilhamos, e do qual nós, os Krenak, nos sentimos cada vez mais **desraigados** – desse lugar que para nós sempre foi sagrado, mas que percebemos que nossos vizinhos têm quase vergonha de admitir que pode ser visto assim. Quando nós falamos que o nosso rio é sagrado, as pessoas dizem: 'Isso é algum folclore deles'; quando dizemos que a montanha está mostrando que vai chover e que esse dia vai ser um dia próspero, um dia bom, eles dizem: 'Não, uma montanha não fala nada'.
>
> Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 21-24.

Desraigado: desenraizado.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique as formas de perceber a relação dos seres humanos com a natureza apresentadas pelo autor.
2. No texto é mencionado um episódio que afetou a vida do Rio Doce. Que episódio foi esse? Como ele é classificado por Ailton Krenak?
3. Relacione a noção de natureza como fonte de recursos ao projeto de exaustão da natureza citado no texto.
4. Em sua opinião, entrar em contato com a cosmovisão e os saberes dos Krenak pode ajudar a pensar a relação dos seres humanos com a natureza de modo distinto da visão predominante nas sociedades urbano-industriais? De que forma os seres humanos podem estabelecer uma relação mais saudável e menos exploratória com o ambiente? Discuta essas questões com os colegas.

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

Museologia, restauração e história

Como ocorreu a ocupação do continente americano? Que povos viveram e vivem no território que hoje chamamos de Brasil? Como foram as relações deles com as pessoas de outros continentes que aqui chegaram? Quais foram as contribuições dos povos de diferentes origens para a construção do Brasil e dos modos de vida atuais? As respostas para essas questões dependem da investigação do vasto patrimônio histórico e cultural brasileiro e de sua necessária preservação.

Existe um campo diversificado de atuação para quem deseja se dedicar à preservação, à organização e ao estudo da cultura e do passado do Brasil ou de outros locais. Os profissionais que desempenham esses papéis podem atuar nas esferas pública e privada, trabalhando em órgãos de governo, arquivos, museus, centros culturais, empresas de mídia, universidades e instituições de ensino e pesquisa. Conheça as possibilidades de atuação profissional para quem ingressar em alguns cursos dessa área.

- **Curso técnico em museologia**. Os profissionais com essa formação estão habilitados para promover a difusão dos bens culturais sob tutela de instituições museológicas; desenvolver ações educativas para o público; organizar exposições; auxiliar e realizar planejamento e gerenciamento de acervos, reservas técnicas, espaços expositivos, bases de dados, arquivos de documentos de natureza diversa; realizar pesquisas específicas; orientar a seleção de bens culturais para fins de preservação e auxiliar nas ações preventivas e de restauro.
- **Curso superior de tecnologia em conservação e restauro**. A formação nesse curso habilita o profissional a planejar, coordenar e executar atividades de restauro e conservação de pinturas, esculturas, gravuras, documentos, livros, objetos, produtos têxteis e construções históricas; realizar atividades de preservação da memória de bens culturais e projetar ações culturais voltadas à divulgação do patrimônio; estabelecer critérios e parâmetros para assegurar as condições de conservação e garantir a adequação de procedimentos e técnicas de intervenção no patrimônio artístico e cultural; avaliar e emitir parecer técnico do estado de conservação de bens artísticos, culturais e históricos.
- **Cursos superiores de história**. O estudante que deseja uma carreira de perfil mais acadêmico, com foco em pesquisa e educação, tem a opção de ingressar na faculdade de história, podendo optar pelo bacharelado ou licenciatura ou cursar os dois. Os cursos habilitam o profissional a planejar, organizar, implantar e dirigir serviços de pesquisa histórica; assessorar, organizar, implantar e dirigir serviços de documentação e informação histórica; elaborar pareceres, relatórios, pesquisas, planos, projetos, laudos e trabalhos sobre temas históricos. O curso de licenciatura é obrigatório para o profissional que deseja seguir carreira como professor de história na Educação Básica.

EDUARDO KNAPP/FOLHAPRESS



Profissionais trabalhando no restauro de maquete produzida em 1922, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 2022. A aplicação de técnicas e materiais adequados é uma das responsabilidades do profissional que atua na área de conservação e restauro.

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique as alternativas incorretas e corrija-as no caderno.

a. A teoria de Clóvis primeiro é o único modelo explicativo para o povoamento da América aceito pelos cientistas.

b. Mudanças climáticas e ações dos seres humanos podem ter contribuído para a extinção da megafauna.

c. Os povos indígenas americanos da atualidade são chamados de paleoíndios.

d. Os primeiros habitantes da América viviam em pequenos grupos nômades.

2. Leia o texto para responder às questões.

[...] a monumentalidade não é necessariamente um fator identificador de desenvolvimento. Estamos sempre pensando que o assentamento que gera edificações de grande porte é aquele que agrupa maior quantidade de pessoas. Sabemos que a consequência disso é a estratificação social, porque quando muitas pessoas vivem num local reduzido e dispõem das mesmas quantidades de recursos de subsistência, é necessário criar uma estrutura onde alguém vai produzir, alguém vai ser responsável por fazer circular etc. Como isso seria possível numa sociedade sem hierarquia? [...] a caça e a coleta, ou o nomadismo, não são necessariamente uma condição decorrente da falta de capacidade de adaptação, e sim uma condição que é dada por uma riqueza de recursos da natureza. Numa condição desse tipo, um indivíduo vai ter mais dificuldades de se sobrepor a outros indivíduos. Vai ser mais difícil essa relação acontecer numa situação em que um indivíduo ou grupo podem simplesmente migrar para um local 100 quilômetros adiante e ter os mesmos recursos, sem precisar de ninguém para defendê-lo.

ARCURI, Marcia. A exposição Por ti América: decifrando as sociedades do passado. *In*: CHACON, Alex Peirano *et al*. **Por ti América**: aventura arqueológica: depoimentos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006. p. 21. CD-ROM.

a. Quais são os argumentos utilizados no texto para apresentar as diferenças entre as sociedades hierarquizadas e as de tendências igualitárias?

b. Esses argumentos confirmam ou relativizam a ideia de que uma organização social é mais evoluída que a outra? Justifique.

3. Leia os textos para fazer as atividades.

[...] Domesticar significa transformar uma planta selvagem em cultivada. É uma transformação genotípica, no genoma, e fenotípica, na aparência, resultante de um processo de seleção das características da planta que são interessantes para o consumo humano. [...] ocorre o processo de manipulação dessas plantas ao longo de várias gerações, que faz com que elas desenvolvam uma relação coevolutiva com as populações, de tal forma que elas não conseguem mais se reproduzir como se estivessem em estágio selvagem, só se reproduzem pela ação humana. É o caso do milho: se a humanidade se extinguir amanhã, o milho vai se extinguir também.

NEVES, Eduardo. Por que não tem pirâmide no Brasil? *In*: CHACON, Alex Peirano *et al*. **Por ti América**: aventura arqueológica: depoimentos. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil: CPDOC, 2006. p. 38. CD-ROM.

O processo de seleção e domesticação dessa espécie vegetal ainda não havia sido finalizado no México quando as variedades começaram a ser difundidas para a América do Sul, onde ocorreu a "moldagem" final do milho na região sudoeste da Amazônia. [...] A história do milho começa com seu ancestral selvagem, chamado teosinto. [...] o teosinto tem pouca semelhança com o milho que conhecemos nos dias de hoje, pois suas espigas são pequenas e seus poucos grãos são protegidos por uma espécie de invólucro praticamente impenetrável. "[...] sabemos que com o tempo os agricultores foram fazendo seleções e obtendo plantas com características desejáveis, com espigas maiores e grãos mais macios, abundantes, tornando-as a cultura que é hoje", comenta [o pesquisador do Museu Nacional de História Natural Smithsonian, Logan] Kistler.

HEBERLÊ, Maria Devanir. Cientistas se baseiam em evidências genéticas e arqueológicas para uma nova versão da história do milho. **Embrapa**, 13 dez. 2018. Disponível em: https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/40019246/cientistas-se-baseiam-em-evidencias-geneticas-e-arqueologicas-para-uma-nova-versao-da-historia-do-milho. Acesso em: 22 maio 2024.

a. O que é o processo de domesticação de plantas? Que transformações ocorrem com os vegetais domesticados?

b. Como ocorreu a domesticação do milho? Esse processo confirma ou não a hipótese de que os indígenas da Amazônia viviam isolados? Justifique.

c. Explique a relação de dependência entre o milho e os seres humanos.

d. Hoje em dia, no cultivo do milho são empregadas muitas sementes geneticamente modificadas. Se, por um lado, essas sementes são mais resistentes, por outro, muitas vezes, geram sementes inviáveis para o plantio. Diante desse cenário, uma iniciativa tem se destacado: a promoção de bancos de sementes. Pesquise informações sobre esses bancos e sua importância.

ODS 2

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

4. **Reúna-se com um colega e produzam um quadro comparativo das sociedades inca, maia, asteca e Tupi-Guarani. Indiquem a localização, a forma de organização e as principais técnicas agrícolas de cada uma delas. Em seguida, elaborem um texto apresentando as semelhanças e diferenças identificadas.**

5. **Leia o texto, analise a imagem e, em seguida, faça o que se pede.**

> Em Bonampak, uma antiga cidade maia protegida pela selva, um magnífico edifício [...] foi preservado quase intacto, apesar de mais de mil anos de abandono. O que é importante nesta construção? Sua pintura mural. O chamado Edifício ou Templo das Pinturas está dividido em três salas [...].
>
> A sala 2 narra a grande batalha travada por Chan Muwan II [último governante conhecido de Bonampak] e seu cunhado, o governante de Yaxchilán, contra os usurpadores do poder em Bonampak, aliados da cidade de Sak't'zi. Vários prisioneiros são capturados e, em outra parte da narrativa, são apresentados a Chan Muwan II na grande pirâmide de Bonampak [...] onde são torturados arrancando-lhes as unhas e depois sacrificados.
>
> TOVALÍN, Alejandro. Los lugares más significativos de Bonampak. **Lugares INAH**. Disponível em: https://lugares.inah.gob.mx/es/inicio/opinion/9515-los-lugares-m%C3%A1s-significativos-de-bonampak-9515.html?lugar_id=1679. Acesso em: 23 maio 2024. Tradução nossa.



FOTOTECA-GILARDI/AGB PHOTO LIBRARY

Mural produzido pela civilização maia, por volta do século VIII, localizado no sítio arqueológico de Bonampak, México.

a. Com base no texto, identifique os personagens da imagem.

b. Descreva a cena representada no mural.

c. O que o mural de Bonampak revela sobre a sociedade maia? Comente.

6. **Reúna-se com alguns colegas e releiam as páginas 60 e 61. Depois, debatam a seguinte questão: é possível dissociar o ser humano da natureza? Registrem suas conclusões no caderno.**

Enem e vestibulares

7. (Enem-MEC)

> Tahuantinsuyu – nome do Império Inca em quéchua – era dividido em quatro partes ou suyus: Chinchaysuyu (noroeste do Peru e Equador), Antisuyu (parte amazônica do império), Collasuyu (atual Bolívia) e Condesuyu (costa do Oceano Pacífico) e tinha Cuzco, no atual Peru, como sua capital imperial. Oficialmente, todas as etnias dominadas pelos incas deveriam adotar a língua quéchua, adorar o Sapa Inca e o Sol e pagar taxas em forma de horas de trabalhos periódicos. No entanto, pode-se dizer que o Império Inca era como um mosaico cultural em que vários e diferentes grupos étnicos adoravam o Sapa Inca e o Sol mas, simultaneamente, continuavam a adorar seus deuses locais e também a falar em suas línguas nativas.
>
> MARTINS, Cristiana Bertazoni. **Os incas e os tahuantinsuyu**: apresentação. Disponível em: https://www.anphlac.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=469. Acesso em: 11 jul. 2024. (Adaptado).

Ao comparar, no texto, a vertente da dominação territorial com os aspectos culturais, os incas tinham uma postura

a. aceitável no que alude aos direitos humanos.

b. admissível no que remete às crenças coloniais.

c. tolerável no que se refere aos regimes tributários.

d. flexível no que diz respeito aos costumes religiosos.

e. compreensível no que concerne às normas laborais.

8. (Enem-MEC)

> Os Yanomami constituem uma sociedade indígena do norte da Amazônia e formam um amplo conjunto linguístico e cultural. Para os Yanomami, *urihi*, a "terra-floresta", não é um mero cenário inerte, objeto de exploração econômica, e sim uma entidade viva, animada por uma dinâmica de trocas entre os diversos seres que a povoam. A floresta possui um sopro vital, *wixia*, que é muito longo. Se não a desmatarmos, ela não morrerá. Ela não se decompõe, isto é, não se desfaz. É graças ao seu sopro úmido que as plantas crescem. A floresta não está morta pois, se fosse assim, as florestas não teriam folhas. Tampouco se veria água. Segundo os Yanomami, se os brancos os fizerem desaparecer para desmatá-la e morar no seu lugar, ficarão pobres e acabarão tendo fome e sede.
>
> ALBERT, B. Yanomami, o espírito da floresta. **Almanaque Brasil Socioambiental**. São Paulo: ISA, 2007 (adaptado).

De acordo com o texto, os Yanomami acreditam que

a. a floresta não possui organismos decompositores.

b. o potencial econômico da floresta deve ser explorado.

c. o homem branco convive harmonicamente com *urihi*.

d. as folhas e a água são menos importantes para a floresta que seu sopro vital.

e. *Wixia* é a capacidade que tem a floresta de se sustentar por meio de processos vitais.

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

UNIDADE 2

Sociedade, política e cultura

O Brasil é reconhecido por ser um país multicultural. Isso significa que crenças, conhecimentos e costumes de diferentes grupos étnicos, religiosos e regionais coexistem em constante interação, contribuindo para a formação da cultura brasileira e da identidade de cada um de nós. Além de expressões artísticas, como música, dança, cinema, moda e literatura, a cultura se expressa por meio das línguas, dos hábitos alimentares, das produções materiais e imateriais e dos modos de vida estabelecidos em cada sociedade. A cultura também influencia na forma como a política é praticada em uma sociedade. Ao mesmo tempo que a cultura pode promover mudanças sociais e políticas, a política depende da cultura, marcada por normas e valores, para exercer seu poder e contribuir para a formação das identidades dos grupos sociais.



RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS

Indígenas da etnia Kuikuro da aldeia Ipatse com pintura corporal, durante o Jawari, em apoio à causa LGBTQIA+, no Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso. Fotografia de 2023. O Jawari é um ritual dos povos indígenas do Xingu dedicado aos guerreiros mortos, cujo evento central é a disputa, entre dois grupos, de arremesso de dardos.

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

A unidade "Sociedade, política e cultura" está presente nos quatro volumes desta coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Confira, no quadro a seguir, os capítulos de cada componente que contribuem para a abordagem da temática dessa unidade.

A unidade "Sociedade, política e cultura" na coleção

Componente	Capítulos
História	3. Fluxos e conexões: comércio e cultura na Ásia, na África e na Europa antigas e medievais 4. Formação do Estado Moderno, Renascimento e Reforma Protestante 5. A expansão marítima europeia e a colonização da América
Geografia	9. Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais 10. Brasil: diversidade cultural
Sociologia	1. Produção de conhecimento 2. Indivíduo, sociedade e cultura
Filosofia	5. Cultura, linguagem e arte 6. Teorias sobre a crença, a morte e o amor

Na prática

A expansão marítima europeia representa um marco na conexão entre diferentes partes do mundo. A chegada dos colonizadores europeus ao continente americano promoveu o contato entre povos e culturas completamente diferentes, cujo encontro envolveu choques de valores, práticas e visões de mundo.

O confronto com o "outro" não apenas evidenciou as diferenças culturais, mas também ajudou a justificar e consolidar o controle e a exploração das colônias estabelecidas na América, uma vez que os europeus se enxergavam como superiores e civilizados em contraposição às formas de organização social, econômica e política dos povos originários.

De acordo com a perspectiva de Ailton Krenak, líder indígena e importante pensador brasileiro da atualidade, o contato entre povos indígenas e não indígenas acontece e se repete todos os dias. Vamos refletir um pouco mais sobre esse tema?



RENATO SOARES/PULSAR IMAGENS

Indígenas da etnia Yanomami da aldeia Maturacá, em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Fotografia de 2022. Por meio da pintura corporal, os povos indígenas expressam a identidade e a resistência cultural de sua comunidade.

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

1. Leia o texto a seguir e, depois, faça o que se pede.

> [...]. Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou de 1800. Estamos convivendo com esse contato desde sempre. Se pensarmos que há quinhentos anos algumas canoas aportaram aqui na nossa praia, chegando com os primeiros viajantes, com os primeiros colonizadores, esses mesmos viajantes, eles estão chegando hoje às cabeceiras dos altos rios lá na Amazônia. [...].
>
> KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. *In*: NOVAES, Adalto (org.). **A outra margem do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 25.

Reúna-se em grupo e discutam como o texto de Krenak pode ser interpretado como um alerta, considerando a perspectiva histórica do encontro entre europeus e povos originários do atual Brasil a partir do século XVI e a relação entre povos indígenas e não indígenas no mundo contemporâneo.

2. Com base na ideia de que o encontro das culturas indígena e não indígena ainda está em curso, responda: de que modo esse encontro impacta a identidade cultural de ambos os grupos?

3. Pesquise o conceito de alteridade e relacione-o à noção de cultura. Qual é a importância da alteridade para o alcance de uma sociedade justa e igualitária? Debata com os colegas.

CAPÍTULO 3

Fluxos e conexões: comércio e cultura na Ásia, na África e na Europa antigas e medievais

Você provavelmente já foi a um mercado ou a uma feira, não é? É possível que tenha encontrado abacaxi, mandioca, batata, tomate, pimentas e outros produtos da tradição dos povos originários do continente americano. Se comprou quiabo, azeite de dendê ou leite de coco, entrou em contato com a dieta de povos africanos. Agora, se levou para casa couve, coentro, maçã e uva, teve influência da tradição ibérica, ainda que alguns desses alimentos tenham origem oriental. Por falar nisso, especiarias orientais, como cravo, canela, gengibre e noz-moscada, já foram produtos de luxo muito cobiçados pelos europeus.

Neste capítulo, você estudará a importância das trocas comerciais e culturais para a configuração das sociedades e como a circulação de produtos, saberes e técnicas aproximou povos, provocou conflitos e modificou o mundo.

Rotas da Seda

Entre os fluxos mercantis mais simbólicos do universo das trocas comerciais e culturais, as Rotas da Seda ocupam um lugar especial. *Rotas da Seda* é o modo como são chamados os caminhos e as estradas utilizados por caravanas comerciais para transportar artigos de luxo na Ásia entre os séculos II a.C. e XVI d.C. Esses caminhos ligavam a China, a Ásia Central, a Mesopotâmia e a Ásia Menor. Mais tarde, passaram a integrar o Mar Mediterrâneo, a Índia e o Egito.

Estima-se que, de leste a oeste, a extensão dos caminhos das Rotas da Seda era superior a 7 mil quilômetros, da cidade de Xi'an (a antiga Chang'an), na China, até o Mar Mediterrâneo. Havia também uma série de caminhos secundários que formavam uma vasta rede comercial e cultural.

Em razão da circulação de pessoas de diferentes origens por essas rotas, houve intercâmbio de conhecimentos, foram alteradas lógicas sociais, e ocorreram transformações políticas, expansões religiosas e muitos encontros e conflitos. As Rotas da Seda conectaram a China imperial às cidades-oásis do deserto de Takla Makan, na Ásia Central, e favoreceram a divulgação das tradições persas nos impérios da Índia e a propagação do budismo, do zoroastrismo e do islamismo entre as confederações nômades das estepes e muitos outros povos.

Ao longo dos séculos, essas rotas foram controladas por diversos povos e impérios, como os chineses, os kushanas (da Ásia Central), os persas, os sogdianos (da região correspondente a do atual território do Uzbequistão), os califados islâmicos, as confederações nômades da Ásia Central e o Império Mongol. Isso dificultava os percursos, pois, muitas vezes, os mercadores tinham de pagar tributos e negociar sua travessia em territórios controlados por autoridades diferentes, algumas amistosas, outras hostis.

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



KADAGAN/SHUTTERSTOCK

Mercado no centro histórico de Samarcanda, Uzbequistão. Fotografia de 2021.

Imagens em contexto

Situada em um dos grandes oásis das Rotas da Seda, a cidade foi um importante centro comercial e cultural, além de ter reunido influências dos diversos povos que compuseram essas rotas. O centro histórico de Samarcanda é considerado patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Os dados numéricos sobre a extensão estimada dos caminhos das Rotas da Seda foram retirados de: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **World Heritage**, Paris, n. 93, p. 10, out./nov. 2019.

Essas rotas tiveram origem nos esforços da China imperial para controlar as confederações nômades vizinhas a seu território. O primeiro imperador da China unificada foi Qin Shi Huangdi, que reinou no século III a.C. A fim de fazer acordos com povos nômades, como os yuezhis e os xiongnus, Qin Shi Huangdi enviava missões com um produto muito especial para oferecer como presente diplomático: a seda. Em troca, os chineses obtinham os cavalos ágeis e fortes criados pelos nômades da Ásia Central.

Na Ásia Menor, alguns dos principais trechos dessas rotas remontam a um tempo ainda mais antigo. Eles faziam parte da **Estrada Real Persa**, criada por Dario I, imperador persa, no século V a.C. Essa estrada ligava a cidade de Sardes a Susa, que antecedeu Persépolis como capital persa.

O **Império Persa** foi um dos maiores e mais poderosos da Antiguidade. A princípio, os persas ocupavam o sul do território correspondente ao que hoje é ocupado pelo Irã, mas, no século VI a.C., sob o governo de Ciro II, conquistaram territórios na Mesopotâmia, na Ásia Menor e na Ásia Central, estendendo o império até o vale do Rio Indo.

No século IV a.C., os persas foram conquistados pelos macedônios, mas a Estrada Real Persa não perdeu sua importância: a partir do século II a.C., ela conectou-se às Rotas da Seda. Isso favoreceu a expansão do comércio chinês. Esse crescimento comercial foi seguido de expansão territorial. Os chineses ampliaram sua área de domínio a oeste do império, passando a controlar rotas e territórios disputados por diversos povos.

Nesse período, os chineses eram os únicos que sabiam produzir seda, e o comércio desse produto conectou a Ásia ao Egito, à Grécia e a Roma. A ligação entre esses locais foi confirmada por descobertas arqueológicas: moedas greco-romanas foram encontradas no sul da Índia e espelhos e seda chineses foram localizados em escavações próximas ao Rio Volga, na Báctria, na Grécia e no Egito.

Não foram apenas produtos que circularam pelas Rotas da Seda. Por elas também transitaram tecnologias, artes, religiões e até doenças que impactaram diversos povos e a configuração do mundo.

Sugestão

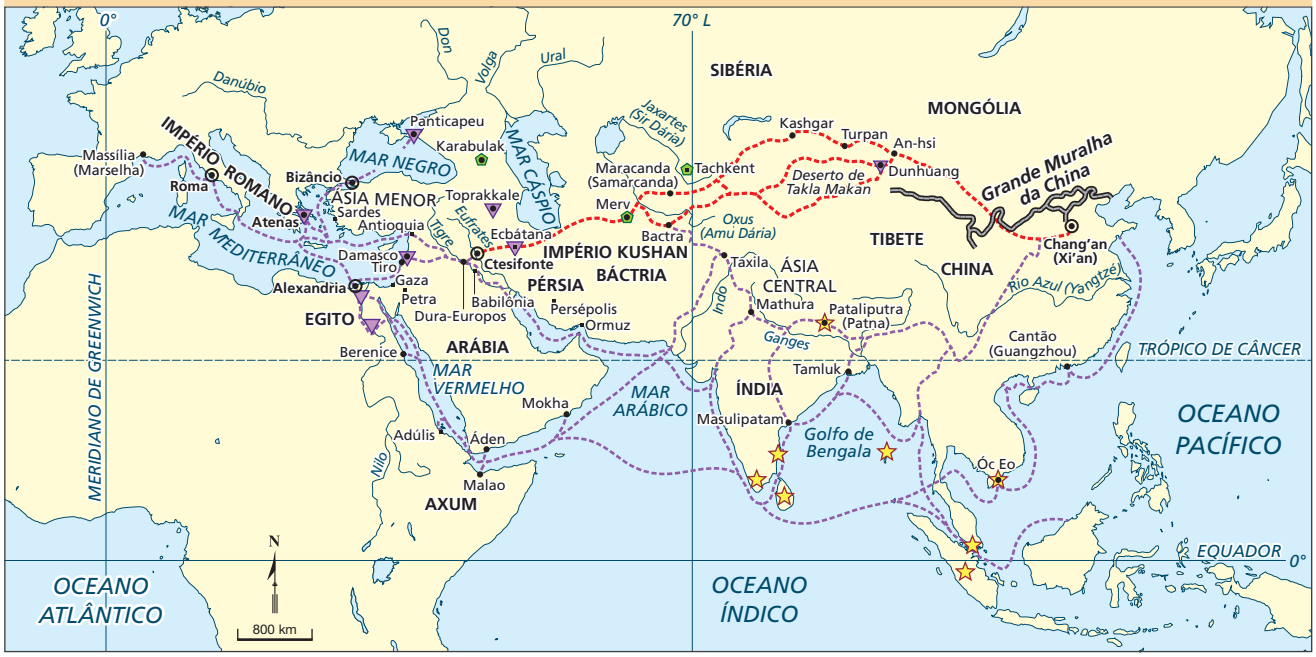
Rota da Seda

Otávio Luiz Pinto. São Paulo: Contexto, 2023.

Esse livro apresenta povos, impérios, culturas e personagens que compuseram a história das Rotas da Seda, da Antiguidade até o início da Idade Moderna, destacando o papel de viajantes e caravaneiros nas relações entre sociedades de diversas partes do mundo.

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

Rotas comerciais na Eurásia – I a.C.-III d.C.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fontes: PARKER, Geoffrey (ed.). **Atlas da história do mundo**. Londres: Times; São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 70-71; ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **World Heritage**, Paris, n. 93, p. 14-15, out./nov. 2019.

Mundo mediterrâneo

Desde a Antiguidade, o Mar Mediterrâneo é um espaço de muita importância econômica e integração cultural. Como ele banha três continentes – o africano, o asiático e o europeu –, é um espaço privilegiado para o transporte e a troca de mercadorias. Na Antiguidade, tais atividades eram realizadas por meio de embarcações que conectavam os povos que habitavam esses continentes. Os fenícios, os gregos e os romanos habitavam o litoral do Mar Mediterrâneo e foram influenciados uns pelos outros, trocando não só mercadorias, mas também culturas, tecnologias e ideias. A seguir, você estudará o modo como isso ocorreu.

Fenícios

Os fenícios ocupavam a região correspondente ao território hoje ocupado pelo Líbano e por parte de Israel e da Síria. Essa civilização ganhou força por volta de 1200 a.C. e, influenciada pela proximidade com o Mediterrâneo, foi fundamentada na navegação. Em contrapartida, a agricultura não era uma atividade muito expressiva nas cidades fenícias. Suas terras eram pouco férteis e o acesso ao interior do território era dificultado por uma cadeia de montanhas, o Monte Líbano. Por isso, eles dependiam do mar tanto para suas atividades econômicas quanto para se alimentar.

Situadas próximo da Europa e da África, as cidades fenícias não faziam parte de um Estado unificado; eram **cidades-Estado** independentes e rivais, com estratégias econômicas e de defesa, comércio, religiosidade e cultura próprios. As principais cidades fenícias eram Biblos, Tiro e Sídon. Os fenícios também estabeleceram **colônias** em territórios distantes dessas cidades. Uma delas era Cartago, no norte da África, fundada no século IX a.C. As colônias fenícias tinham a função de entreposto comercial, ou seja, eram bases de reabastecimento para alcançar territórios mais longínquos. Cartago, no entanto, tornou-se uma cidade muito desenvolvida e poderosa.

Os mercadores fenícios compravam produtos agrícolas na região da Síria e da Palestina, artigos de origem animal na Anatólia e na Arábia e mercadorias artesanais e metais na Ásia Menor, na Mesopotâmia, na Arábia e nos mares Egeu e Mediterrâneo. O comércio de estanho e cobre, metais essenciais para a fabricação do bronze, foi muito explorado pelos fenícios, que distribuíam esses materiais pelo Mediterrâneo.

Outros produtos extremamente importantes eram o vidro, o cedro (madeira utilizada na construção de embarcações) e a púrpura, corante obtido de secreções extraídas do múrice, um molusco encontrado no litoral da Fenícia. Na época, os tecidos tingidos com púrpura assinalavam o poder e a posição social elevada de quem os utilizava.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Quais eram os principais produtos comercializados pelos fenícios?
2. De acordo com o mapa, qual foi o alcance do comércio fenício?
3. Os fenícios ficaram conhecidos pela venda do corante púrpura. Você conhece a origem das mercadorias que consome? Deixaria de usar algum produto por discordar da forma como ele é feito? Debata essas questões com os colegas.

Fenícios: colônias e rotas comerciais – 539 a.C.-133 d.C.



Fonte: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner; HERGT, Manfred. **Atlas histórico mundial**: de los orígenes a nuestros días. Madrid: Akal, 2012. p. 38.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Para registrar suas atividades mercantis, os fenícios criaram o **alfabeto fonético**, que foi apropriado pelos gregos e, depois, deu origem ao alfabeto latino. O alfabeto fenício não continha elementos pictográficos, ou seja, aqueles que exprimem ideias por meio da representação de cenas e símbolos, como os hieróglifos egípcios. Ele era formado por sinais que podiam ser combinados para representar fonemas e escrever qualquer palavra. Isso facilitava sua memorização e sua utilização.

A estreita vinculação dos fenícios com o mar e a navegação influenciou a configuração de outras sociedades do mundo antigo. Os gregos, por exemplo, receberam dos fenícios conhecimentos em astronomia e aritmética, além do alfabeto. Os fenícios, por sua vez, foram influenciados por vários outros povos, como os egípcios. O Templo dos Obeliscos, na cidade de Biblos, por exemplo, continha estatuetas produzidas com emprego de técnicas egípcias e com inscrições hieroglíficas, o que mostra a forte influência dos egípcios sobre os fenícios.

As relações comerciais dos fenícios, portanto, colocaram em trânsito pelo Mediterrâneo mais do que mercadorias; elas também integraram pessoas, línguas e culturas distintas.

Gregos

A história dos gregos também tem uma profunda conexão com o mar. Por volta de 3000 a.C., povos indo-europeus (jônios, eólios e dórios) e da Ásia Menor migraram para a região do Mar Egeu. Diversos vestígios desses povos foram encontrados em um sítio arqueológico chamado Micenas; por isso, a civilização que eles formaram foi denominada *micênica*. Na Antiguidade, esses povos eram chamados de helenos, por conta do nome da região em que viviam: a Hélade.

Os helenos habitaram a região do Mar Egeu entre 1600 a.C. e 1200 a.C., na chamada Idade do Bronze. Eles se especializaram em produzir azeite, vinho e objetos de bronze. Em seu auge, controlavam o Mar Egeu e, assim como os fenícios, realizavam comércio marítimo com outros povos do Mediterrâneo.

A civilização micênica foi afetada por desastres ambientais. Os helenos sofreram com a seca e com a fome e muitos deles migraram para outras áreas. Por volta do século IX a.C., a região voltou a ser densamente ocupada e os micênicos passaram a conviver com outros povos que haviam migrado para lá. Formaram-se, então, outras aldeias e cidades, que, mesmo independentes, começavam a dar forma a uma cultura comum, em intenso contato com os outros povos que viviam nas proximidades do Mar Mediterrâneo.

A partir do século VIII a.C. a expansão grega se intensificou. Movidos pela necessidade de alimentos, os helenos passaram a colonizar territórios no Mar Mediterrâneo e no Mar Negro, formando o que chamaram de "a Grande Grécia" (**Magna Grécia**). Cada cidade-Estado grega, denominada **pólis**, tinha as próprias regras. As pólis compartilhavam o mesmo panteão de deuses, mas eram livres para escolher um deus específico para venerar, estabelecendo o próprio calendário religioso. As colônias, por sua vez, estavam vinculadas às metrópoles e deviam cultuar o mesmo deus da cidade que as originou.

As pólis dividiam-se em áreas rurais e urbanas. As áreas urbanas eram formadas pela **Acrópole** – o templo principal localizado em uma colina fortificada –, pela **Ágora** – onde se localizava o mercado – e a **Ásti** – que abrigava os edifícios públicos. Os assuntos relacionados à vida pública nas pólis eram chamados de *politeia*, termo do qual deriva a palavra **política**. Essas questões eram administradas de diferentes maneiras pelas pólis. O governo podia ser exercido por um rei, por militares ou pelos cidadãos. Duas pólis gregas ficaram especialmente conhecidas: Esparta e Atenas. Elas foram chamadas de "cidades-irmãs" e tinham várias diferenças culturais e sociais.

Imagens em contexto

Registros do fluxo cultural e artístico entre essas diversas sociedades foram descobertos em pesquisas arqueológicas. Peças de cerâmica produzidas pelos gregos no período micênico foram encontradas por arqueólogos no sul da Palestina e na costa do Chipre, da Sicília e da Síria. Além disso, os padrões de desenho desenvolvidos pelos egípcios, fenícios e assírios eram utilizados pelos gregos.



THE TRUSTEES OF THE BRITISH MUSEUM/FOTOARENA - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Ânfora de cerâmica decorada com figura de polvo. De origem micênica, foi produzida na Grécia entre 1375 a.C. e 1300 a.C. e encontrada em uma escavação arqueológica em Maroni, na costa do Chipre.

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

Esparta

Na cidade de Esparta, o governo era exercido por uma **diarquia**, ou seja, dois reis dividiam o poder. O direito de ocupar o trono era passado de pai para filho. Os espartanos eram conhecidos como guerreiros hábeis e dedicados, pois os meninos eram educados desde pequenos para isso. A cultura guerreira fazia parte das estruturas sociais de Esparta e a participação no exército era entendida como uma honra.

Os meninos espartanos eram separados de suas mães aos 7 anos para iniciar o treinamento militar básico, que durava treze anos. O nome desse rígido sistema de educação era **nagogê**. O objetivo era formar guerreiros resistentes, destemidos e obedientes à hierarquia militar. Se sobrevivessem até os 60 anos, esses guerreiros eram liberados de suas obrigações militares e podiam concorrer a um cargo político na pólis.

No entanto, só podiam participar do exército espartano os homens que eram considerados **cidadãos**, ou seja, aqueles que tinham **direitos políticos**. Com base em tais direitos, a sociedade espartana dividia-se em três grupos: **esparciatas**, **periecos** e **hilotas**.

- Os esparciatas eram os únicos considerados cidadãos. Podiam ocupar cargos públicos, tomar decisões políticas e participar do exército. Eles auxiliavam os reis na administração e no cuidado com a cidade por meio de cinco representantes eleitos em assembleias: os **éforos**. Nessas assembleias, os esparciatas também escolhiam 28 membros para a **Gerúsia**, o conselho dos anciãos, que podia vetar temas nas assembleias e julgar os reis. Somente cidadãos com mais de 65 anos podiam fazer parte da Gerúsia. Eles assumiam o cargo de forma vitalícia.
- Os periecos trabalhavam como agricultores, comerciantes ou artesãos. Eram homens livres sem direitos políticos, mas, caso necessário, podiam ser convocados para as guerras.
- Os hilotas formavam a maioria da população espartana e ocupavam a posição social mais baixa. Eram escravizados, não tinham direitos políticos nem podiam participar das guerras. Além disso, eram obrigados a trabalhar nas terras públicas ou nas dos esparciatas.

Os esparciatas controlavam o governo de Esparta, decidindo sobre a distribuição das terras, das propriedades da cidade e dos escravizados, geralmente, visando ao benefício próprio. Assim, os poderes político e econômico eram praticamente inseparáveis.

As mulheres eram subordinadas aos homens, mas aquelas que faziam parte da aristocracia podiam assumir os bens e os negócios da família, pois, muitas vezes, os homens estavam ausentes, guerreando. Elas também podiam frequentar os espaços públicos sozinhas e eram incentivadas a fazer exercícios físicos, pois acreditava-se que mulheres sadias e atléticas geravam filhos igualmente saudáveis e atléticos.



GEOFF GARVEY/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - MUSEU ARQUEOLÓGICO DE ESPARTA, GRÉCIA

Escultura produzida no século V a.C. representando um guerreiro espartano, encontrada em escavações arqueológicas na antiga Acrópole de Esparta.

Imagens em contexto

Os soldados eram protegidos por uma armadura de bronze, perneiras e um escudo chamado hoplo. Eles usavam espadas e lanças em combate. Esses objetos eram comprados pelos próprios soldados e, por isso, só os mais ricos podiam ter um bom equipamento de guerra na Grécia antiga.

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

Atenas

Até o século VII a.C., o governo de Atenas era exercido exclusivamente pelos grandes proprietários de terras. Eles eram os únicos que podiam legislar e ocupar os principais cargos da pólis. A sociedade ateniense estava dividida nos seguintes grupos: **eupátridas**, **georgóis**, **demiurgos**, **metecos** e **escravizados**.

- Os eupátridas eram os grandes proprietários de terras, procedentes das famílias mais antigas da pólis.
- Os georgóis eram os pequenos proprietários de terras.
- Os demiurgos eram comerciantes, artesãos e integrantes de outros grupos menos favorecidos economicamente.
- Os metecos eram os estrangeiros e os filhos de estrangeiros.
- Os escravizados eram prisioneiros de guerra ou pessoas que não podiam pagar suas dívidas.

A partir de 594 a.C., quando o governo de Atenas foi assumido por Sólon, ocorreram várias mudanças políticas e sociais na cidade. Pressionado pelos demiurgos, Sólon determinou que todos os homens livres, mesmo os que não possuíam bens, teriam direitos políticos. Ainda assim, alguns cargos geralmente eram ocupados pelos cidadãos mais ricos, como os de **estratego** (magistrado que cuidava de assuntos militares) e **arconte** (magistrado que presidia o governo, cujo poder foi reduzido após as reformas de Sólon).

Mais tarde, em 524 a.C., o legislador Clístenes – que, assim como Sólon, era eupátrida – ampliou a noção de cidadania, declarando que, a partir de então, todos os cidadãos atenienses eram legalmente semelhantes. No entanto, para ser considerado cidadão, era preciso ser homem, ter mais de 18 anos, ser livre e ter pai e mãe atenienses. Esses requisitos eram preenchidos por uma pequena parcela da população. Mulheres, estrangeiros e escravizados não tinham direitos políticos.

As mulheres atenienses tinham menos liberdade que as espartanas. As casadas que faziam parte da aristocracia não tinham direito de sair de casa, e as solteiras só podiam frequentar espaços públicos se estivessem acompanhadas de um homem. As mulheres de outros grupos sociais tinham mais liberdade de circular pela cidade, mas também estavam submetidas ao poder dos homens.

A administração de Atenas era dividida em três instituições principais: **Eclésia**, **Bulé** e **Helieia**.

- A Eclésia era a assembleia geral, em que os cidadãos atenienses votavam as leis e o orçamento. Todos eles tinham direito a voz e voto e levantavam as mãos para aprovar ou não as propostas. Nessa assembleia, também ocorriam os sorteios para a direção das outras instituições e os processos de **ostracismo**, isto é, de supressão da cidadania e expulsão da pólis por um período de dez anos. Aqueles que eram considerados uma ameaça à democracia podiam ser submetidos ao ostracismo.
- A Bulé era um conselho que escolhia os temas e projetos de lei a serem debatidos na Eclésia. Seus membros deviam ter mais de 30 anos, eram escolhidos por meio de sorteio e só podiam participar da Bulé duas vezes na vida.
- A Helieia era um tribunal responsável por aplicar as leis, organizar o comércio e as obras públicas. Seus membros eram sorteados na Eclésia e ficavam no cargo por um ano.



APOSTOLIS GIONTZIS/ALAMY/FOTOARENA

Ruínas da *pnix*, local onde a Eclésia se reunia, em Atenas, na Grécia. Ao fundo, a Acrópole ateniense. Fotografia de 2023.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Com base no que você estudou nesta página e na anterior, explique a diferença entre Esparta e Atenas no que se refere à noção de cidadania.
2. Caracterize a condição social das mulheres nas pólis Esparta e Atenas, destacando as semelhanças e as diferenças.

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

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

ODS 10

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Em uma democracia representativa, além das eleições, há outras formas de participação política, por exemplo, por meio de uma consulta popular como o plebiscito e o referendo. Você sabe como essas consultas públicas funcionam? Conhece algum caso, no Brasil ou em outro país, em que esse tipo de consulta aconteceu? Faça uma pesquisa sobre esse tema e, depois, compartilhe o resultado com os colegas.
2. Com base no resultado da pesquisa desenvolvida na atividade anterior, você considera que a presença de mecanismos políticos como os plebiscitos e referendos são importantes para uma sociedade democrática? Justifique.
3. Em sua opinião, a cidadania é exercida plenamente no Brasil? Por quê? Escreva um texto dissertativo-argumentativo a partir dessa questão, considerando, também, os argumentos desenvolvidos nas atividades anteriores.

A democracia ateniense e a democracia contemporânea

A democracia ateniense era diferente da contemporânea. Ela era atravessada por uma noção de **isonomia** entre os cidadãos, ou seja, pela ideia de que todos os homens que faziam parte desse grupo tinham igual capacidade de administrar a pólis. Assim, os cidadãos atenienses tomavam as decisões diretamente nas assembleias. Esse sistema é chamado de **democracia direta**. No sistema democrático em vigor no Brasil atual, as decisões são tomadas por representantes eleitos pelos cidadãos. Trata-se de uma **democracia representativa**. Além disso, como você estudou, em Atenas, a democracia propiciava direitos políticos para um grupo pequeno de pessoas, excluindo mulheres, estrangeiros e escravizados. Já as democracias atuais são caracterizadas pela ampliação dos direitos de cidadania e pelo reconhecimento das **liberdades individuais**.

Em razão das lutas históricas de grupos politicamente minoritários e historicamente discriminados, como os das mulheres e dos negros, hoje, em democracias como a brasileira, procura-se aumentar a participação dessas pessoas nos espaços de tomada de decisão e de liderança política. Isso é feito, por exemplo, por meio de programas de cotas, adotados para garantir a representação desses grupos em tais espaços. O objetivo é que mulheres e negros atuem de forma plena e efetiva em todos os níveis de decisão da vida pública, equiparando a participação política desses grupos à de homens e brancos.

Os macedônios e o processo de helenização

Os contatos entre os povos do Mediterrâneo ocorreram de forma pacífica e também por meios não amistosos, como as guerras. Os conflitos entre gregos e persas (as chamadas Guerras Médicas), por exemplo, marcaram o século V a.C. Também ocorreram conflitos entre cidades gregas, como a Guerra do Peloponeso (entre 431 a.C. e 404 a.C.). Diversas pólis organizadas na Liga do Peloponeso, liderada por Esparta, e outras da Liga de Delos, liderada por Atenas, envolveram-se nessa guerra.

Quando a Guerra do Peloponeso teve fim, Atenas, Esparta e outras cidades gregas foram dominadas pelos macedônios, que viviam ao norte da Grécia e começaram a expandir seus domínios a partir de 350 a.C. Essa expansão foi liderada por Filipe II, assassinado em 336 a.C., quando o trono passou a seu filho, Alexandre, então com 20 anos. Alexandre atacou o Império Persa e conquistou a Babilônia, Persépolis e Susa. Dominou territórios na Ásia Menor, na Síria, no Egito, na Mesopotâmia, na Báctria e na Índia. O Império Macedônico conquistou um território imenso e promoveu conexões que fortaleceram as rotas comerciais asiáticas.

Educado por Aristóteles, um dos mais importantes filósofos gregos, Alexandre tinha profunda admiração pela cultura grega e a difundiu pelos territórios conquistados, dando forma ao mundo **helenístico**. Em geral, as culturas, instituições e lideranças dos povos conquistados eram preservadas pelos macedônios, o que diminuía a resistência à invasão.

Alexandre faleceu em 323 a.C., e os territórios do império passaram a ser administrados por alguns de seus generais, como Ptolomeu, que se consagrou faraó no Egito. Ele reuniu estudiosos e culturas de diversas partes do mundo e construiu uma imensa biblioteca na cidade de Alexandria, capital do Egito macedônico, transformando-a em um dos maiores centros de conhecimento da Antiguidade.



Moeda de prata com a efígie de Alexandre, imperador macedônico, do século IV a.C.

SCIENCE HISTORY IMAGES/ALAMY/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

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

Romanos

A civilização romana se desenvolveu na Península Itálica. Os antigos romanos tiveram um contato muito próximo com os habitantes das colônias gregas do sul da Península Itálica e da Sicília. A religião, a arte e os hábitos alimentares romanos foram influenciados pelos gregos. Um desses hábitos foi o de consumir vinho e azeite. A civilização romana também adotou tradições de outros povos, como as dos cartagineses e as de seus vizinhos da Península Itálica, os etruscos.

As terras relativamente férteis e a abundância de recursos hídricos na península possibilitaram o desenvolvimento da agricultura e da criação de bois e porcos. Isso atraiu para o local muitos povos, entre os quais os latinos, que habitavam o leste e o centro da Península Itálica (chamado de Lácio) e que, por volta de 1000 a.C., fundaram núcleos rurais de povoamento. Esses núcleos deram origem à cidade de Roma, que englobava sete colinas em uma região bastante pantanosa nas proximidades do Rio Tibre.

Por volta do século VII a.C., Roma havia se tornado um importante centro comercial da região. O contato com os mercadores etruscos aumentou e, por influência deles, os romanos drenaram os pântanos que ficavam nas proximidades das colinas, aumentando a área disponível para habitação, agricultura e pastoreio. Além disso, os romanos adotaram dos etruscos uma divisão da sociedade que privilegiava os nobres e seus descendentes.

A fundação da cidade de Roma também foi explicada por meio de **mitos**. Segundo um deles, os gêmeos Rômulo e Remo, filhos de Marte (o deus romano da guerra) e de Rea Sílvia (descendente de uma dinastia da mítica cidade de Alba Longa), teriam sido abandonados em uma das margens do Rio Tibre, amamentados por uma loba e resgatados por um pastor. Depois de adultos, eles teriam obtido a permissão de fundar uma cidade às margens do Rio Tibre. Após um desentendimento, Rômulo teria matado o irmão e fundado Roma, em 753 a.C. Apesar de muito conhecida, essa narrativa não é confirmada pelo estudo de vestígios arqueológicos ou outras fontes históricas. Tornou-se popular por meio da *Eneida*, obra do poeta romano Virgílio, produzida por volta do século I a.C.

Durante sua história, a civilização romana teve três formas diferentes de governo: a **monárquica** (entre 753 a.C. e 509 a.C.), a **republicana** (entre 509 a.C. e 27 a.C.) e a **imperial** (entre 27 a.C. e 476 d.C.).

Imagens em contexto

Os romanos criaram o mito de Rômulo e Remo séculos depois da fundação da cidade, quando ela já havia se tornado uma potência. Mesmo não sendo fiel aos fatos, esse mito tem muita importância para a compreensão da cultura romana, pois, possivelmente, foi produzido com o objetivo de engrandecer as origens da civilização que se formou em Roma – identificando-a como descendente direta de reis lendários e do deus da guerra – e legitimar seu poder sobre outros povos.



OLEG SENKOV/ SHUTTERSTOCK - MUSEU CAPITOLINO, ROMA

Lupa capitolina, escultura de bronze representando a loba que teria amamentado os lendários gêmeos Rômulo e Remo. A figura da loba foi produzida no século V a.C., enquanto a dos gêmeos foi adicionada posteriormente, por volta do século XV.

A Monarquia Romana

A **monarquia**, primeiro sistema de governo adotado pelos romanos, funcionou enquanto a cidade de Roma restringia-se às sete colinas nas proximidades do Rio Tibre. Segundo as tradições romanas, sete reis ocuparam o trono, mas a maioria deles era estrangeira, de origem etrusca e sabina. Quando o rei romano morria, o trono não era ocupado por seu filho, mas por um rei eleito pelo Senado e pela Assembleia Curial.

As cúrias eram as divisões estabelecidas para o povo romano. Existiam aproximadamente trinta cúrias, determinadas por local de nascimento ou de residência. Na Assembleia Curial, as cúrias eram reunidas para decidir questões religiosas, jurídicas e políticas por meio da aprovação ou não das propostas de lei. O Senado, por sua vez, era formado por um conjunto de anciãos que tinham experiência em funções públicas. Eles eram escolhidos pelo rei para auxiliá-lo na administração.

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

Sociedade romana

De modo geral, a sociedade romana estava dividida em quatro grupos sociais: **patrícios**, **plebeus**, **clientes** e **escravizados**.

- Os patrícios concentravam o poder político e econômico. Tinham todos os direitos políticos assegurados, podendo votar e ser votados. Eram proprietários de terras e funcionários do governo e, supostamente, descendiam das famílias fundadoras de Roma.
- Os plebeus eram pessoas livres: agricultores, artesãos e comerciantes que trabalhavam para os patrícios. Eles tinham o direito de ser soldados e votar nas assembleias, mas não podiam exercer a maioria dos cargos políticos.
- Os clientes eram aqueles que se colocavam sob a proteção e a dependência das famílias patrícias, prestando serviços a elas. A relação entre clientes e patrícios era chamada de **clientelismo**.
- Os escravizados eram prisioneiros de guerra ou pessoas que não conseguiam pagar suas dívidas. Eram obrigados a trabalhar nas mais diferentes funções, como agricultores, mineradores, em serviços domésticos e em oficinas, e a atuar, por exemplo, como tutores e gladiadores.

A República Romana

No ano 509 a.C., os patrícios se uniram aos plebeus para tirar do poder o rei Tarquínio, conhecido como o Soberbo. Teve início, então, o período republicano da Roma antiga, em que o poder de governar deixou de pertencer a uma só pessoa. É este o significado de *república*: "coisa pública".

No lugar do rei, o governo passou a ser executado por **magistrados**, como os **pretores**, que cuidavam da justiça; os **questores**, responsáveis pelo tesouro e pelos impostos; os **edis**, encarregados da manutenção da cidade; e os **censores**, que elaboravam o censo conforme a riqueza das pessoas e fiscalizam as obras públicas. Esses cargos eram anuais e ocupados por mais de uma pessoa. Os dois magistrados mais importantes controlavam o exército e os outros magistrados. Além disso, propunham questões urgentes ao Senado. Eles eram chamados de **cônsules**.

O Senado e as assembleias

O Senado já existia no período da monarquia, mas, na república, tornou-se a mais poderosa instituição romana. Essa instituição era responsável por aconselhar os cônsules, nomear os embaixadores, controlar as finanças e decidir questões internas e externas por meio de decretos. O Senado também convocava assembleias e, nelas, propunha novas leis para votação.

Outras questões eram decididas em assembleias, como a Assembleia Centurial, em que os cidadãos romanos eram separados em centúrias, grupos definidos de acordo com sua riqueza. Essa assembleia elegia autoridades, como os cônsules, votava as leis propostas e decidia sobre os tratados de paz e as declarações de guerra. Cada centúria tinha direito a um voto, e as votações começavam pelas que representavam os cidadãos romanos mais ricos, que eram as mais numerosas: cerca de oitenta. As centúrias dos cidadãos mais pobres eram cerca de vinte e votavam por último. Geralmente, a maioria dos votos para aprovar uma lei era alcançada apenas com os votos das primeiras centúrias, de modo que as últimas, as dos cidadãos mais pobres, nem chegavam a votar.

Assim, na prática, a administração da República Romana ficava nas mãos dos patrícios, com um fator **censitário** que limitava a participação dos romanos mais pobres nas decisões da Assembleia Centurial. Além disso, independentemente de sua renda, as mulheres não tinham direitos políticos na Roma antiga. Os plebeus podiam ser escravizados caso não conseguissem pagar suas dívidas e perder suas terras para os patrícios enquanto lutavam no exército romano. Insatisfeitos com a república, eles se rebelaram 494 a.C., abandonando a cidade de Roma.

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

Imagens em contexto

Entre as colinas de Palatino e Capitolino, encontrava-se o Fórum, local que abrigava os templos religiosos e onde ocorriam as transações comerciais e a discussão das leis. O Fórum abrigava dezenas de templos e edifícios públicos construídos em diferentes períodos.



JOSE LUIS VEGA/SHUTTERSTOCK

Vestígios do Fórum Romano, em Roma, Itália. Fotografia de 2024.

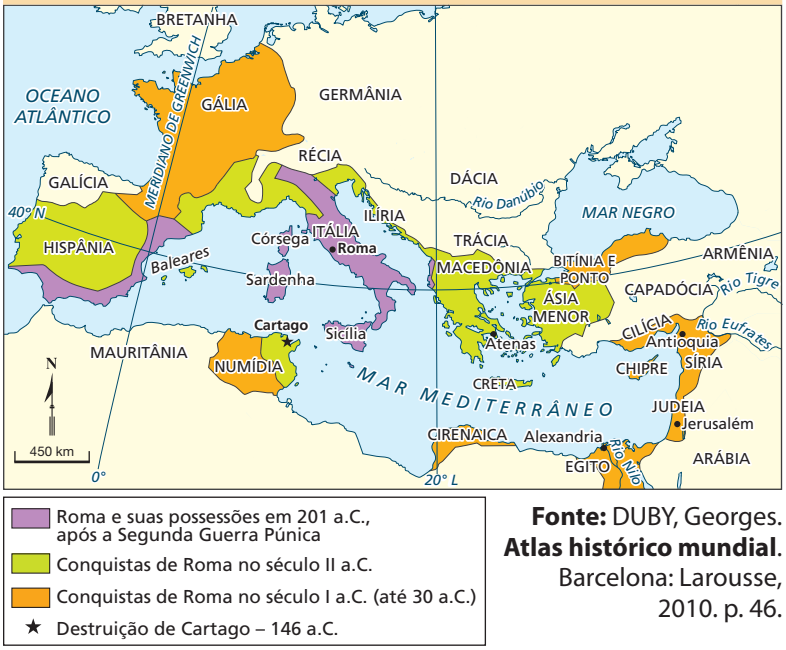
Pressionados pela falta de trabalhadores, os patrícios aceitaram a criação de uma magistratura que representasse os plebeus. Foi criado, então, o cargo de **tribuno da plebe**. Eleito pelos plebeus, ele tinha o poder de vetar as decisões do Senado. Mais tarde, em 367 a.C., uma das principais demandas dos plebeus foi atendida: a abolição da escravidão por dívidas. No mesmo ano, foi criada a lei Licínia Sêxtia, segundo a qual um dos cônsules tinha de ser plebeu.

A expansão territorial da República Romana

Buscando o controle das rotas comerciais do Mar Mediterrâneo, os romanos entraram em conflito com muitos Estados e povos, como o que habitava a cidade de Cartago, no norte da África. Além de promover a expansão territorial e comercial, os romanos envolviam-se em guerras para capturar os povos derrotados e escravizá-los.

Os conflitos entre romanos e cartagineses ficaram conhecidos como **Guerras Púnicas**. Entre 264 a.C. e 146 a.C., ocorreram três guerras púnicas. Roma saiu vencedora de todas elas, dominando Cartago, destruindo-a e escravizando sua população. Durante a república, o domínio de Roma sobre o Mediterrâneo cresceu tanto que os romanos passaram a se referir a esse mar como *Mare Nostrum* ("Nosso Mar").

Expansão da República Romana – 201 a.C.-30 a.C.



Roma e suas possessões em 201 a.C., após a Segunda Guerra Púnica
Conquistas de Roma no século II a.C.
Conquistas de Roma no século I a.C. (até 30 a.C.)
★ Destruição de Cartago – 146 a.C.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 46.

A crise da República Romana

A expansão romana resultou no aumento do comércio e das riquezas, que ficaram concentradas com os patrícios, intensificando a desigualdade social. Isso provocou outras revoltas plebeias. No século II a.C., os irmãos Tibério e Caio Graco – eleitos tribunos da plebe, respectivamente, em 133 a.C. e 122 a.C. – propuseram uma série de reformas para expandir a cidadania romana e distribuir terras e cereais aos mais pobres. Essas reformas sofreram resistência da elite e não foram levadas adiante. Tibério Graco e muitos de seus adeptos foram assassinados em 133 a.C. Em 121 a.C., Caio Graco e seus apoiadores também foram perseguidos e mortos de forma violenta.

O fracasso das reformas criou um ambiente propício para grandes revoltas não só de plebeus, mas também de escravizados, que tomaram as ruas das cidades. Em 73 a.C., um grupo de gladiadores e outros escravizados liderados pelo gladiador Espártaco se rebelou na região de Cápua, no sul da Península Itálica. Eles conseguiram mais adeptos e resistiram aos exércitos romanos até 71 a.C., quando foram derrotados e crucificados. Estima-se que cerca de 120 mil pessoas aderiram a essa revolta.

Com o objetivo de controlar a crise, em 60 a.C. o Senado estabeleceu um **triunvirato**, ou seja, uma aliança de três generais que deveriam assumir o governo de Roma. Esse **Primeiro Triunvirato** era formado por Marco Licínio Crasso, Júlio César e Pompeu, o Grande. Após a morte de Crasso em 53 a.C., Júlio César derrotou Pompeu no Egito, com o auxílio da rainha local, Cleópatra VII. Assim, ele concentrou diversos poderes, diminuindo a importância do Senado.

Júlio César realizou diversas obras públicas, reprimiu revoltas e atendeu a algumas demandas da plebe. No entanto, um grupo de senadores o acusou de desejar restabelecer a monarquia, traindo a república. Em 44 a.C., esses homens o atraíram para o Senado e o assassinaram a facadas. Com a morte de Júlio César, formou-se o **Segundo Triunvirato**. Marco Antônio, general e antigo braço direito de Júlio César, Otaviano, sobrinho-neto de César, e Lépido, outro general aliado de Júlio César, assumiram o poder.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. De acordo com o mapa, como se deu o avanço territorial de Roma após a Segunda Guerra Púnica?
2. De que forma a localização geográfica de Roma favoreceu sua expansão territorial?

Os dados numéricos sobre o número de insurgentes que participaram da revolta liderada por Espártaco foram retirados de: BEARD, Mary. **SPQR**: uma história da Roma antiga. São Paulo: Planeta, 2017. p. 303.

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

O fim da República Romana

Os conflitos se agravaram depois que Lépido foi afastado do triunvirato em 36 a.C., após uma revolta. Marco Antônio e Otaviano passaram, então, a disputar o poder sobre Roma. Marco Antônio buscou o apoio de Cleópatra no Egito e se apaixonou por ela. Em 30 a.C., Otaviano invadiu o Egito e derrotou seus exércitos. Marco Antônio e Cleópatra se suicidaram, e o Egito se tornou uma província romana.

Otaviano assumiu o poder, adotando o sobrenome de César como maneira de honrar seu tio-avô e afirmar-se como seu herdeiro político. Em 27 a.C., ele assumiu o título de *Augustus* ("sagrado"), que lhe atribuía caráter divino na religião romana, e se tornou o primeiro imperador de Roma.

O Império Romano

O período em que Augusto esteve no poder em Roma foi marcado por relativa paz e prosperidade econômica, assim como pela expansão territorial. O território controlado pelos romanos era vasto: estendia-se da Península Ibérica até a Palestina, passando pelo norte da África, pelo Egito, pelo norte da Europa, pelos Bálcãs e pela Península do Peloponeso, além da Crimeia e da Ásia Menor. As leis romanas foram adotadas em todo o império, e os impostos eram recolhidos por autoridades locais, que depois os repassavam a Roma.

A expansão territorial romana reuniu diversos povos. Mercadorias e pessoas circulavam por todo o império, que, em razão disso, apresentava grande variedade cultural. Alimentos que antes não eram encontrados em Roma, como maçãs, peras, ameixas e cenouras, passaram a ser consumidos cotidianamente. Animais capturados na África, como leões, eram sacrificados nas arenas romanas. No Egito, as tradições locais se mesclaram com as culturas helenística e romana. O estilo de vida romano era copiado pelos integrantes da elite das províncias em um processo que ficou conhecido como **romanização**, no qual, por exemplo, privilegiava-se a educação das pessoas da elite em latim.

Augusto construiu obras públicas, procurou controlar o Senado e promoveu ações para conquistar a plebe, como a realização de jogos de gladiadores e a distribuição de trigo, o que ficou conhecido como política do pão e circo. Os objetivos eram valorizar a imagem do imperador e distrair a população dos problemas enfrentados em Roma.

No Império Romano, o Senado continuou a existir, mas perdeu seu poder de ação, servindo apenas para aprovar as propostas e decisões do imperador.

Augusto morreu em 14 d.C., mas deixou um sucessor: o general Tibério, seu enteado, filho de sua esposa Lívia. No período do Império Romano, em geral, era o imperador quem escolhia seu sucessor, mas, às vezes, isso era feito pelo Senado ou por altos membros do exército. As quatro principais dinastias que governaram o Império Romano foram a júlio-claudiana (entre 27 a.C. e 68 d.C.), a flaviana (entre 69 d.C. e 96 d.C.), a nerva-antonina (entre 96 d.C. e 192 d.C.) e a severa (entre 193 d.C. e 235 d.C.).

A expansão do cristianismo

No século I d.C., algumas comunidades de judeus, na Palestina, começaram a seguir os ensinamentos de Jesus, um homem humilde que dizia ser filho de Deus e, acusado de sedição e heresia, foi crucificado pelos romanos.

A princípio, os seguidores de Jesus eram perseguidos, pois não cultuavam os deuses romanos nem reconheciam a autoridade divina do imperador. Mesmo assim, o cristianismo se espalhou por diversas partes do império.

No século III d.C., os cristãos já haviam construído uma vasta rede de comunidades e distribuição de alimentos no Império Romano e, em cada lugar, a religião era adaptada à cultura local. Os primeiros registros do Evangelho, por exemplo, foram feitos na língua grega.

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

Imagens em contexto

Anfiteatros, banhos, aquedutos e outras estruturas romanas foram construídos em todo o império. O anfiteatro da cidade de El Jem (chamada Thysdrus no período romano) tinha capacidade para 35 mil pessoas.



NURETTIN BOYDAK/ANADOLU/GETTY IMAGES

Anfiteatro romano em El Jem, Tunísia. Fotografia de 2024.

TRABALHO COM FONTES

Pinturas parietais e o estudo das mulheres na Antiguidade

O dado numérico sobre a média de horas semanais que as mulheres e homens reservaram aos cuidados domésticos em 2022 no Brasil foi retirado de: NERY, Carmen; BRITTO, Vinícius. Em 2022, mulheres dedicaram 9,6 horas por semana a mais que os homens aos afazeres domésticos ou ao cuidado de pessoas. **Agência IBGE Notícias**, Rio de Janeiro, 11 ago. 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37621-em-2022-mulheres-dedicaram-9-6-horas-por-semana-a-mais-do-que-os-homens-aos-afazeres-domesticos-ou-ao-cuidado-de-pessoas. Acesso em: 15 jul. 2024.

Na Antiguidade, as mulheres romanas não participavam dos espaços políticos e institucionais, que eram reservados aos homens. Como você estudou, isso também ocorreu na pólis grega de Atenas.

Entre o século XIX e meados do século XX, os estudiosos de história antiga consolidaram a compreensão de que, nas sociedades antigas, o trabalho das mulheres restringia-se à realização das atividades domésticas, com elas dedicando-se apenas aos papéis de mãe e esposa, condição que aceitavam de modo submisso.

No entanto, a análise de fontes históricas diversas, como vestígios arqueológicos, possibilita aos estudiosos considerar outras perspectivas. É o caso das pinturas parietais, feitas sobre paredes para decorar as casas romanas, encontradas em Pompeia. Em geral, nessas pinturas eram representados os hábitos, as crenças e o cotidiano dos moradores das habitações. Reproduzimos uma dessas pinturas. Analise-a e depois faça o que se pede.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Mulher tocando cítara, pintura de autoria desconhecida, produzida entre 50 a.C. e 40 a.C., encontrada na parede de uma sala de recepção da vila de Boscoreale, ao norte do sítio arqueológico de Pompeia, Itália.

ATIVIDADES

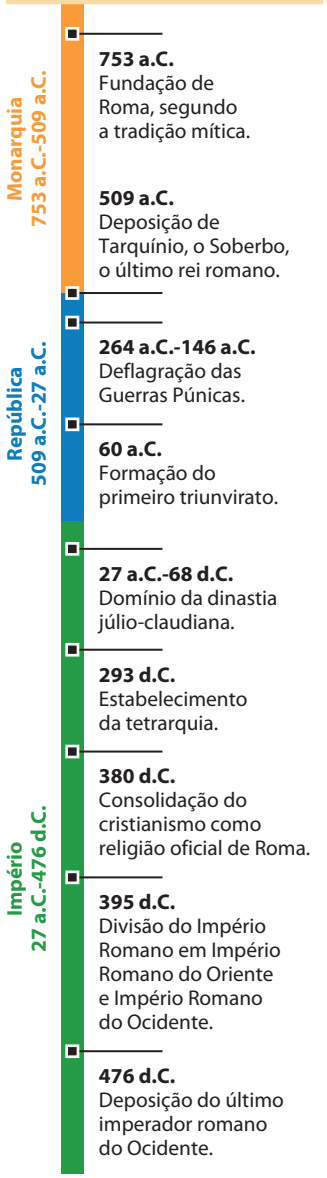
RESPONDA NO CADERNO.

1. Que atividade a mulher representada no centro da pintura parece estar realizando?
2. Como essa pintura pode ser usada para questionar a ideia de que as mulheres romanas se dedicavam apenas às atividades domésticas e aos papéis de mãe e esposa?
3. A compreensão de que as mulheres se restringiam às atividades domésticas em Roma e na Grécia antiga pode ter influenciado as sociedades ocidentais ao longo dos séculos XIX e XX? Explique.
4. De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2022, as mulheres no Brasil dedicaram aos afazeres domésticos e ao cuidado de pessoas, em média, 9,6 horas por semana a mais que os homens. Atualmente, na sociedade brasileira, ainda há pessoas que defendem a ideia de que as mulheres devem ser as únicas responsáveis pelo espaço doméstico e pelos cuidados com a organização, a limpeza, a administração doméstica e a família. Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, reflita sobre os papéis sociais atribuídos às mulheres e redija um texto dissertativo sobre como a desigualdade na distribuição das tarefas domésticas afeta a participação das mulheres em outras esferas.

ODS 5

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

Roma antiga – 753 a.C.-476 d.C.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: elaborado pelos autores.

Os acontecimentos dessa linha do tempo não foram representados em escala temporal.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Como a contraposição entre "bárbaros" e "não bárbaros" é apresentada nessa tirinha?
2. Segundo a tirinha, quem teria estabelecido essa divisão? Em sua opinião, quais seriam os efeitos dessa contraposição?

A crise e a divisão do Império Romano

Por volta do século III d.C., o modelo político romano apresentava sérios desgastes. Entre as hipóteses utilizadas para explicar a crise, destacam-se os problemas decorrentes do sistema escravista: com a redução da expansão territorial romana, teria diminuído o número de pessoas submetidas à escravidão; assim, com a baixa disponibilidade de escravizados para trabalhar no campo, teria havido aumento nos preços dos alimentos nas cidades. Diante dessa situação, muitos romanos teriam passado a viver no campo para produzir alimentos, e a arrecadação de impostos teria caído. Para diminuir os custos do império, o exército teria sido reduzido e a defesa teria ficado a cargo de mercenários, que eram mais baratos.

Ao mesmo tempo em que essa crise se desenrolava, nas províncias romanas, a economia melhorava e, em 212 d.C., a cidadania romana foi estendida para todos os habitantes do império.

Outra modalidade de governo foi adotada em Roma em 293 d.C.: a **tetrarquia**, em que o governo foi dividido entre quatro pessoas. Duas governavam a porção ocidental do império e as outras duas governavam a parte oriental. Esse sistema não durou muito. Em 306 d.C., por meio de um golpe de Estado, o militar Constantino assumiu o poder como imperador único.

Em 313 d.C., Constantino decretou o Edito de Milão, concedendo a liberdade de culto aos cristãos e, em 380 d.C., o cristianismo se tornou a religião oficial do Império Romano. Em 330 d.C., quando a porção oriental do império ganhava muita importância, Constantino transferiu a capital romana para Bizâncio, que passou a chamar-se Constantinopla (cidade de Constantino). Diversos produtos das rotas de comércio da Ásia, como as Rotas da Seda, passavam por lá.

No final do século IV d.C., as fronteiras romanas foram pressionadas pelas migrações de tribos asiáticas, como a dos hunos, e de povos conhecidos como germânicos (vândalos, godos e visigodos, entre outros). Procurando construir alianças com esses povos, o imperador Teodósio adotou uma política de distribuição de terras.

Em 395 d.C., Teodósio dividiu o território romano em **Império Romano do Oriente**, com capital em Constantinopla, e **Império Romano do Ocidente**, sediado em Ravena, na Itália. Mais tarde, o Império Romano do Oriente constituiu o Império Bizantino, que perdurou até 1453.

O fim do Império Romano do Ocidente

Os romanos chamavam de "bárbaros" todos aqueles que não viviam em cidades que não faziam parte do império. Eles usavam essa palavra para inferiorizar as culturas diferentes da greco-romana. Quando a religião cristã se tornou oficial na Roma antiga, povos politeístas e não cristãos passaram a ser considerados "bárbaros".

Entre os séculos III d.C. e V d.C., diversos povos considerados "bárbaros" pelos romanos estavam em contato com o império, e as tentativas de estabelecer alianças com alguns deles não funcionaram: em 410 d.C., os visigodos invadiram e saquearam Roma. Em 476 d.C., os ostrogodos depuseram o último imperador romano do Ocidente.



HAGAR, O HORRÍVEL, DIK BROWNE © 1990 CHRIS BROWNE - KING FEATURES/DISTR. BULLS

Hagar, o horrível, tirinha de Dik Browne e Chris Browne, 1990.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

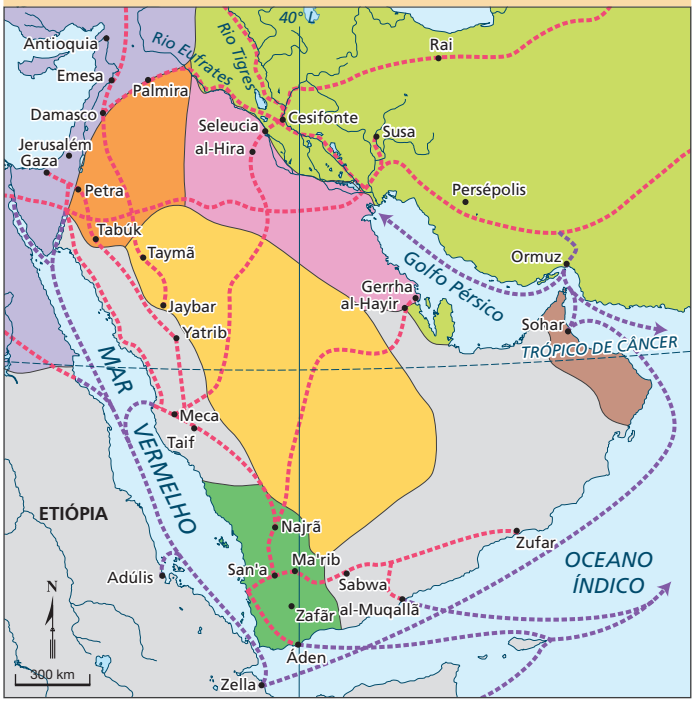
A formação do islã e o comércio transaariano

O **islamismo**, ou islã, começou a ser praticado no século VII d.C., na Península Arábica. Com o apoio de exércitos e o auxílio das rotas comerciais, essa religião se difundiu pela Ásia, pela África e pela Europa, intensificou o fluxo de caravanas comerciais e promoveu certa unidade cultural por meio da língua árabe. Assim, entre os séculos VII e XIV, o islã se estendeu da Península Arábica à Península Ibérica, do norte da África ao norte da Índia, do oeste da China ao leste da Indonésia e do sul da Península da Malásia até as ilhas Molucas.

Antes disso, no entanto, os povos da Península Arábica não eram unidos. No século VII, existiam territórios pertencentes ao Império Sassânida, reinos vassalos dos persas sassânidas e dos bizantinos, reinos autônomos e tribos independentes que tinham algumas características comuns. Entre elas, estava a língua: esses povos falavam vários dialetos de origem árabe e semita. Tais grupos também apresentavam diferentes configurações sociais e religiões. Alguns eram beduínos nômades e dedicavam-se à criação de camelos, cabras e carneiros. Outros eram sedentários e habitavam oásis, cidades e pequenos vilarejos, vivendo de atividades comerciais ou agropastoris. Alguns grupos eram politeístas; outros, cristãos ou judeus.

A origem do islamismo está profundamente relacionada à cidade de Meca, pois foi lá que Maomé, fundador dessa religião, nasceu, no ano de 570. Nessa época, a cidade era dominada pela tribo dos **coraixitas**. Meca era um ponto de encontro de diferentes rotas comerciais que partiam da Ásia, da África e do sul da Península Arábica. A cidade funcionava como entreposto comercial e atraía mercadores e viajantes de diferentes lugares que transitavam entre a Ásia, a África e Europa. Em razão disso, aos poucos, ganhou enorme importância comercial. No século VII, Meca era uma das cidades mais prósperas da Península Arábica. Isso não se devia apenas ao comércio, mas também à religião, pois a cidade era um centro de peregrinação religiosa. Diversos grupos politeístas iam até Meca para visitar a Caaba: um santuário em forma de cubo. Feita de granito, a Caaba guardava em seu interior a Pedra Negra e continha imagens de vários deuses.

Península Arábica – séculos I d.C.-VII d.C.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 81.

Fundação do islã

Maomé, também conhecido como Muhammad, da tribo dos coraixitas, trabalhava como condutor de caravanas. Isso lhe permitiu viajar e entrar em contato com diferentes povos e culturas. Aos 25 anos, ele se casou com Khadija, dona da caravana em que trabalhava. Ela era viúva e pertencia à elite de Meca, o que possibilitou aos dois uma situação socioeconômica favorável.

Segundo a tradição do islã, no ano 610, quando Maomé estava com 40 anos, começou a receber revelações do arcanjo Gabriel. Nessas revelações, o anjo teria comunicado mensagens sobre a unicidade de Deus, ou seja, a existência de apenas um Deus, afirmando que Maomé deveria transmitir essas mensagens a outras pessoas.

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

HERITAGE ART/HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR



Capa do *Alcorão* publicado na Pérsia (atual Irã), no século XVI, e adornado com turquesas.

O *Alcorão* e os princípios do islamismo

As revelações feitas a Maomé foram reunidas no *Alcorão* (*Al-Quran*), o livro sagrado dos muçulmanos. A primeira pessoa a se converter para a nova religião foi Khadija, que, junto a Fátima, filha dela, e Maomé, tornou-se uma das figuras fundamentais para a difusão do islã.

O *Alcorão* reconhece muçulmanos, cristãos e judeus como herdeiros da mesma tradição. Assim como o cristianismo e o judaísmo, o islamismo é uma religião monoteísta, mas para os muçulmanos Maomé é o último e verdadeiro profeta. As três religiões defendem a ideia de que os fiéis devem obediência aos desígnios de Deus. Tal é o significado da palavra *islam* em português: "submissão a Deus".

Declarar a crença de que Alá (o Deus) é o único Deus e Maomé é seu profeta é um dos princípios básicos da fé islâmica. Os outros são: orar cinco vezes ao dia voltado em direção a Meca, ajudar os necessitados, jejuar durante o Ramadã (nono mês do calendário muçulmano) e, ao menos uma vez na vida, peregrinar para Meca. Outro dever dos islâmicos, previsto no *Alcorão*, é a *jihad*. Esse termo árabe pode ser entendido como o esforço para manter os comportamentos considerados corretos pelos fiéis do islã e a defesa da fé diante de ameaças, ações que levariam as pessoas ao paraíso.

Imagens em contexto

O *Alcorão* é organizado em 114 capítulos, chamados suratas, e contém mais de 6 mil versos, nos quais são tratadas questões religiosas, políticas, comportamentais, jurídicas e morais.

A Hégira

O islamismo conquistou adeptos rapidamente, mas Maomé e seus seguidores tornaram-se alvos de perseguições. A elite mercantil de Meca temia que a expansão do islamismo e os discursos religiosos contra o politeísmo afastassem os peregrinos da Caaba e prejudicassem seus interesses.

Em 622, Maomé fugiu com seus seguidores para a cidade de Yatrib. Esse evento, que ficou conhecido como **Hégira** (migração), marcou o primeiro ano do calendário muçulmano. Enquanto no calendário gregoriano o ano 1 corresponde ao nascimento de Cristo, o calendário islâmico tem como ano 1 a Hégira.

Em Yatrib, Maomé e seus seguidores formaram uma comunidade islâmica, e a cidade, cujos habitantes se converteram ao islamismo, recebeu o nome de Medina ("cidade do profeta"). Lá se formou o primeiro governo da ***Ummah*** ("comunidade dos crentes") e foi erguida uma mesquita. Meca, no entanto, continuava sendo uma cidade comercial de extrema importância, motivo pelo qual os muçulmanos se organizaram para conquistá-la. Em 630, Maomé e seus seguidores tomaram a cidade e a transformaram no principal centro da religião islâmica. O politeísmo foi abolido e os antigos símbolos e imagens politeístas foram retirados da Caaba, considerada sagrada pelos muçulmanos. Seu interior passou a abrigar apenas a Pedra Negra.

ISSAM RIMAWI/ANADOLU/GETTY IMAGES



Muçulmanos reunidos em volta da Caaba, no centro da Grande Mesquita de Meca, na Arábia Saudita, durante a última noite do Ramadã, mês do jejum, considerado sagrado para o islamismo. Fotografia de 2024.

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

Os califas e a suna

Quando faleceu, em 632, Maomé já era reverenciado como "o profeta" no Hejaz, no centro da Península Arábica e na região de Omã. Os escolhidos para suceder Maomé foram chamados de **califas** e empreenderam um grande projeto de expansão. Para orientar a vida dos islâmicos, as explicações dos preceitos, costumes e práticas do *Alcorão* foram estabelecidas na **suna**, que teria base nos ditos e nos feitos de Maomé e dos quatro primeiros califas. A maioria dos muçulmanos aceitou a suna, passando a denominar-se **sunitas**.

A sucessão dos califas, no entanto, causou discordâncias entre os islâmicos. O grupo partidário do quarto califa, Ali ibn Abi Talib, primo de Maomé, defendia a tese de que os califas deveriam ter parentesco com Maomé. Esse grupo passou a ser conhecido como **xiita** ("partido de Ali"). Já os sunitas defendiam a ideia de que os sucessores de Maomé deveriam pertencer à tribo coraixita. Após a morte de Ali, em 661, os xiitas não apoiaram Mu'awiyah, fundador do califado omíada, escolhido para sucedê-lo.

A expansão do islã

Ainda no século VII, os exércitos islâmicos se dirigiram ao leste, em direção à Ásia Central, e ao oeste, alcançando o norte da África, onde os califas expandiram os domínios do islã até o Egito, a Ifríquia (correspondente às atuais Líbia, Tunísia e Argélia) e o Magrebe.

Os povos de religiões não monoteístas muitas vezes eram submetidos ao islã à força. Já a difusão do islamismo entre cristãos e judeus, a princípio, não era feita por meio da violência. Nos territórios conquistados, esses povos não eram obrigados a aceitar a religião, podendo manter suas crenças mediante o pagamento de impostos e a realização de seus cultos em locais privados. Como os não islâmicos estavam sujeitos a mais impostos, muitos cristãos e judeus conquistados adotaram a religião islâmica por conveniência.

Graças ao poderio militar do islã, o califado omíada controlou boa parte da região do Mediterrâneo, atingindo seu limite a oeste na Península Ibérica, que era então dominada por monarquias, como a visigoda.

Califados islâmicos – 632-1258

- **632-634** – Abu Bakr
- **634-644** – Omar
- **644-656** – Otman
- **656-661** – Ali
- **661-750** – Califado omíada
- **750-1258** – Califado abássida

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

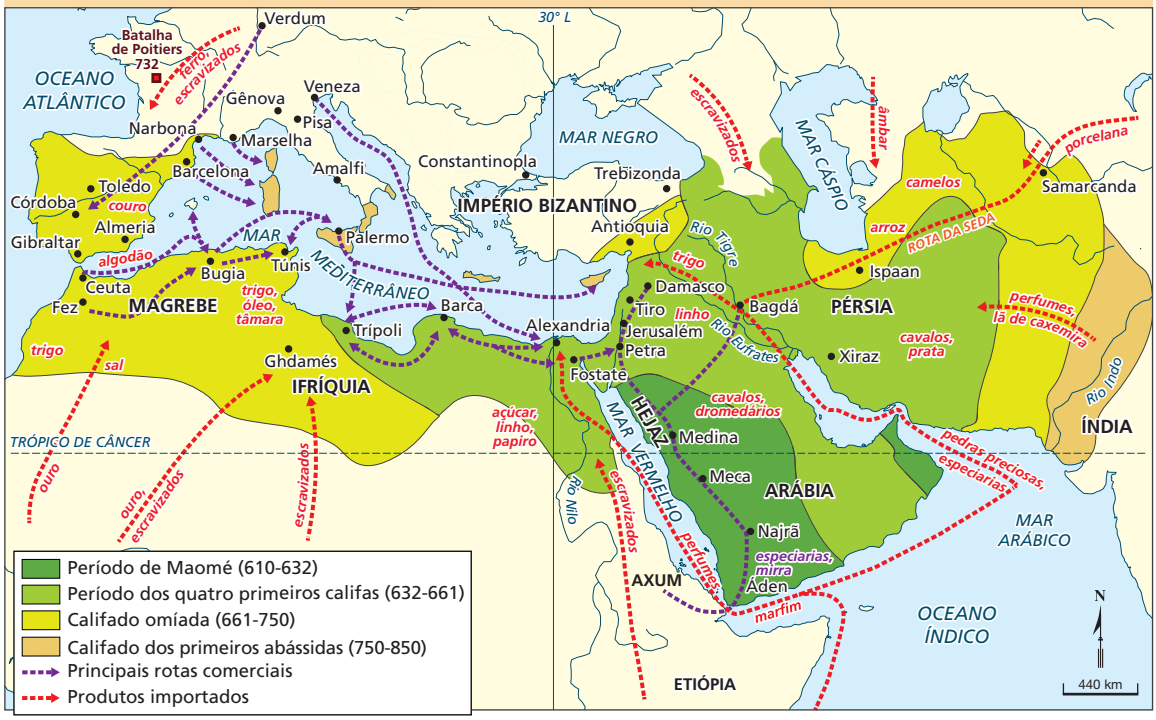
Fonte: PARKER, Geoffrey (ed.). **Atlas da história do mundo**. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 21, 105.

Os acontecimentos dessa linha do tempo não foram representados em escala temporal.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Com base na análise do mapa, explique o processo de expansão do islamismo.
2. Quais eram as principais rotas terrestres e marítimas do período e quais produtos circulavam por elas?

A expansão do islã – séculos VII-IX



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fontes: FRANCO JÚNIOR, Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. **Atlas**: história geral. São Paulo: Scipione, 2006. p. 19; PARKER, Geoffrey (ed.). **Atlas da história do mundo**. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 104-105.

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

Trocas e fluxos na Península Ibérica

Em 711, árabes e **berberes** islâmicos do norte da África atravessaram o Estreito de Gibraltar, derrotaram Rodrigo, o rei visigodo da Hispânia, e se estabeleceram na região da Península Ibérica, onde permaneceram durante quase oito séculos. A invasão islâmica na Europa foi contida na Batalha de Poitiers, em 732, porém, ao longo dos séculos, ocorreram sucessivas ondas de migração de muçulmanos para a Península Ibérica.

Em 750, os membros da dinastia omíada, sediada em Damasco, foram derrotados e mortos pelos abássidas, que estabeleceram um califado com sede em Bagdá. Em 756, Abderrahman I, o único omíada sobrevivente, chegou à região que hoje corresponde à Espanha e fundou o Emirado de Córdoba. Esse território passou então a ser conhecido como **Al-Andalus**.

Os islâmicos constituíram um grande império comercial e cultural. Seus principais centros mercantis se desenvolveram em cidades como Bagdá, Cairo, Damasco e Córdoba, onde eles também produziam itens de luxo, como artigos de seda e couro, tapetes e armas. Nesse processo de expansão, os islâmicos difundiram na Europa seus conhecimentos sobre irrigação, construção civil e cultivo agrícola. As inovações no campo possibilitaram o cultivo de algodão, amora, cana-de-açúcar, arroz, limão e laranja, entre outros produtos.

Saberes adquiridos com os chineses, os gregos, os persas e os indianos foram combinados no Al-Andalus, que se tornou um importante centro cultural. Foram desenvolvidos e aperfeiçoados conhecimentos de cartografia, filosofia, arquitetura, matemática, astronomia, medicina e diversas outras áreas. Os islâmicos difundiram o uso do ácido sulfúrico e do álcool, além de introduzir, na Europa, os algarismos hindus, hoje chamados de arábicos e utilizados em todo o mundo ocidental. O pensador Averróis, natural de Córdoba, traduziu as obras do filósofo grego Aristóteles para o árabe e as comentou.

A corte de Córdoba recebia cientistas, gramáticos, cronistas e músicos provenientes da corte omíada deposta em Damasco e de outras partes do mundo. Na corte cordobesa também havia poetas, como Ibn Abd Rabbih, e as formas poéticas árabes, como o *zajal*, mais tarde influenciaram os trovadores portugueses.

No Al-Andalus, foram produzidas obras em árabe, a língua de mais prestígio no período, em hebraico, em latim e nas línguas românicas. O castelhano e o português foram muito influenciados pelo árabe. Palavras como *alface*, *alfaiate* e *almofada* são de origem árabe. Nas artes plásticas e na arquitetura, difundiu-se o uso de arabescos, ornamentos com ramagens e figuras geométricas entrelaçadas.

Imagens em contexto

A construção desse templo foi iniciada no século VIII, por ordem de Abderrahman I, e passou por diversas ampliações. O local é uma das principais construções de arquitetura islâmica na Europa e considerado um dos símbolos da convivência entre a cultura islâmica e cristã na região. A Mesquita de Córdoba foi reconhecida como patrimônio mundial pela Unesco por sua importância histórica, cultural e arquitetônica.



NEIL FARRIN/ROBERTHARDING/FOTOARENA

Interior da Mesquita de Córdoba, hoje Mesquita-Catedral de Córdoba, na Espanha. Fotografia de 2023.

As mulheres tinham o direito de herdar os bens da família, possuir propriedades e escolher com quem se casar. Isso, no entanto, não significava igualdade de direitos entre mulheres e homens, pois estes detinham, por exemplo, a permissão de ter várias esposas e de castigar uma mulher se a considerassem desobediente.

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

A expansão do islã na África

Na África, a expansão islâmica esteve profundamente relacionada às rotas de comércio e às caravanas de mercadores. Originada em uma sociedade comercial, a religião islâmica reunia preceitos e práticas ligados a essa atividade. Isso ajudava a regular as relações comerciais e a unificar os padrões de povos e grupos étnicos diferentes.

Quando aderiam ao islamismo, comerciantes de diversas origens passavam a compartilhar alguns códigos de conduta. Desse modo, os comerciantes muçulmanos davam preferência ao comércio com outros de mesma fé, estabelecendo relações baseadas em princípios que deviam ser cumpridos por ambos, como a honestidade nos negócios e a hospitalidade, estimulando a confiança e o crédito mútuo.

Essas vantagens, aliadas aos preceitos religiosos, à conquista militar e às isenções no pagamento de impostos, convenciam muitas pessoas a aderir ao islamismo. Dessa maneira, os muçulmanos passaram a controlar diversas rotas de comércio, de Pequim, passando pela Ásia Central, até o norte da África, onde tiveram como base a região do Sahel.

A região do Sahel e as rotas comerciais

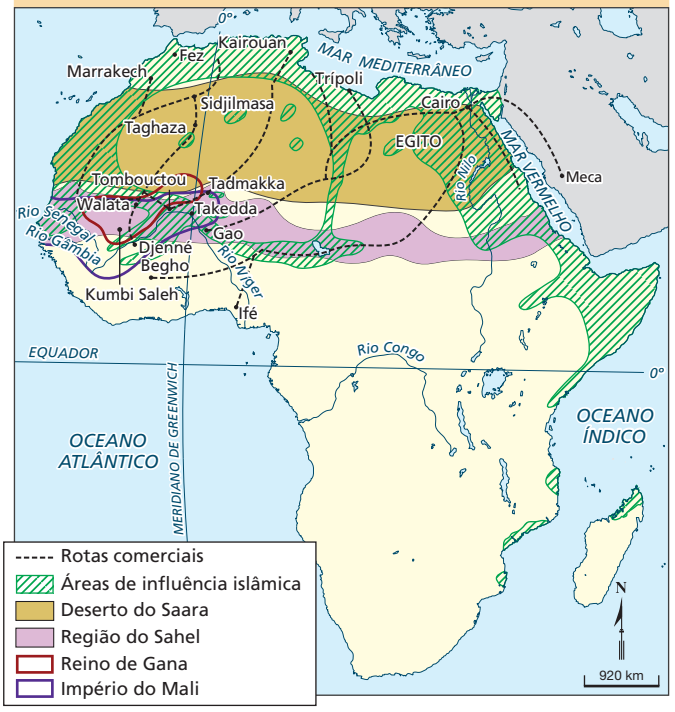
O **Sahel** é uma área de transição semiárida entre o deserto do Saara e savanas localizadas ao sul do deserto. Essa extensa faixa de terra conecta o Oceano Atlântico, a oeste, ao Mar Vermelho, a leste. Antes da chegada dos islâmicos ao norte da África, o deserto do Saara e a região do Sahel já apresentavam intenso fluxo comercial e cultural, que incluía a interação entre povos africanos e árabes.

O Sahel foi ocupado por diversos povos, como tuaregues, azenegues (e outros berberes), songhais, fulas, hauçás, mandingas e soninquês. A produção agrícola, o pastoreio, a extração de ouro e de ferro e o comércio de sal eram as principais atividades econômicas praticadas nessa região. Vestígios arqueológicos indicam que, desde o século III, as populações do Sahel também praticavam o comércio de noz-de-cola e de marfim.

A partir do século IV, com a intensificação do uso de camelos e dromedários nessa região, o comércio se intensificou, pois, com esses animais, os mercadores podiam percorrer longas distâncias transportando cargas pesadas com poucos recursos. Isso ampliou consideravelmente o alcance das rotas comerciais, facilitando a conexão da África Subsaariana com o Mediterrâneo e a Península Arábica.

As rotas de comércio que atravessavam o Sahel e o Saara eram controladas principalmente pelos berberes nômades que percorriam o norte da África em caravanas. No século VII, os berberes entraram em contato com os exércitos dos primeiros califas e dos omíadas, assim como com os comerciantes islâmicos que percorriam o Egito e o Chifre da África. Muitos berberes adotaram o islamismo e passaram a difundi-lo aos povos que contatavam em suas rotas comerciais. No século XI, os povos do Sahel convertidos ao islamismo iniciaram uma expansão em direção ao sul, alcançando o poderoso Império de Gana.

Reinos do Sahel e rotas transaarianas – séculos X-XIV



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fontes: L'ATLAS Gallimard Jeunesse. Paris: Gallimard Jeunesse, 2002. p. 122; NIANE, Djibril Tamsir (ed.). **África do século XII ao XVI**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 173, 177. (Coleção História geral da África, v. 4).

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique as principais rotas comerciais destacadas no mapa. Quais cidades elas conectam?
2. Por que a região do Sahel foi importante para o desenvolvimento do comércio transaariano?

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

Sugestão

Sundiata, o leão do Mali

Will Eisner. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Essa história em quadrinhos foi criada com base em uma adaptação da história oral da tradição africana sobre a luta de Sundiata e de seu povo contra Sumanguru e a formação do Império do Mali.

A expansão do islã e o comércio nos impérios de Gana e do Mali

A princípio, os soberanos de Gana não se converteram ao islã, mas receberam muito bem os muçulmanos, permitindo a prática do islamismo no império e estabelecendo relações comerciais baseadas no comércio de ouro, metal abundante nas proximidades dos rios Senegal e Níger, que deu fama ao império. Por meio de suas extensas redes comerciais, os mercadores islâmicos uniram os mercados da África Ocidental aos do Mar Mediterrâneo, do Oriente Próximo, da Ásia Central, da Índia e da China.

Além do ouro, em Gana também eram comercializadas pedras preciosas, porcelanas, tapetes e pessoas escravizadas. Entre os séculos XI e XIV, a maior parte dos escravizados era prisioneira de guerra, capturada em conflitos por expansão de território e negociada pelos mercadores nos territórios islâmicos.

No mundo islâmico, os homens escravizados eram forçados a trabalhar em atividades agrícolas, domésticas, administrativas e de guarda, ou a integrar os exércitos de senhores e sultões, sendo chamados de *mamelucos* (do árabe, *mamluk*: "aquele que pertence a outro"). Eles eram tão numerosos nos exércitos islâmicos que formaram uma casta militar e, mais tarde, um **sultanato** próprio, isto é, uma autoridade política e militar independente, mas ainda submetida ao califado islâmico. As mulheres escravizadas podiam ser enviadas aos haréns. Os eunucos eram os guardiões desses espaços.

Os escravizados que se convertiam ao islã podiam ser **alforriados** por seus proprietários. Em tais casos, tornavam-se *mawali* ("clientes") de muçulmanos notáveis.

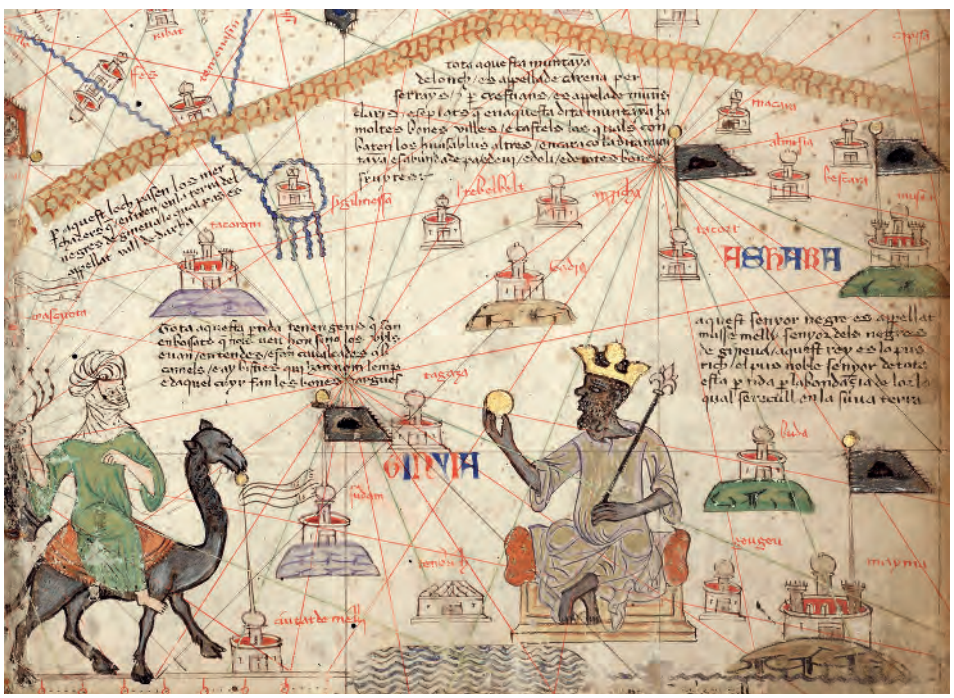
A difusão do islamismo em Gana se intensificou quando os almorávidas invadiram a região no século XI. Os almorávidas eram berberes islamizados que habitavam a região correspondente à do atual Marrocos. No século XI, o Império Almorávida dominou o Al-Andalus, na Península Ibérica. Em 1076, os almorávidas invadiram Gana com o objetivo de converter sua população, o que não ocorreu, mas enfraqueceu o império. Por volta do século XIII, o Império de Gana foi dominado pelo Império do Mali.

O Império do Mali formou-se na África Ocidental e também foi influenciado pelo islamismo. Os ancestrais de seu fundador, Sundiata Keita, que governou o Mali entre 1235 e 1255, haviam se convertido ao islã ainda no século XI.

No século XIV, durante o governo do *mansa* Musa – o soberano do Mali que ficou no poder entre 1312 e 1337 –, boa parte das cidades do império tinha uma estrutura islâmica consolidada, com mesquitas e escolas muçulmanas.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Como *mansa* Musa foi representado na imagem?
2. Quais elementos o cartógrafo utilizou para evidenciar as atividades comerciais no Mali? Justifique.



Representação do *mansa* Musa, imperador do Mali no século XIV, segurando uma pepita de ouro. Detalhe do *Atlas catalão*, atribuído a Abraham Cresques, produzido por volta do século XIV.

BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

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

Djenné, Tombouctou e Gao

Com a expansão do islamismo na África Ocidental e, sobretudo no Império do Mali, intensificaram-se as trocas comerciais, e pequenas aldeias, antes agrícolas, tornaram-se grandes centros voltados ao comércio. Cidades malinesas como Djenné e Tombouctou enriqueceram com a cobrança de tributos e de direitos alfandegários.

Tal foi a prosperidade do Império do Mali que não apenas mercadores eram atraídos para lá, mas também diversos professores e estudiosos. A cidade de Tombouctou concentrava um grande número de sábios, e os manuscritos estavam entre os artigos mais valorizados pelos comerciantes.

Entre os séculos XII e XVI, Tombouctou tornou-se um centro de difusão da cultura islâmica, sobretudo, por abrigar a Universidade de Sankoré. Organizados em torno de três mesquitas e de diversas escolas, os centros de estudos da cidade chegaram a receber 25 mil estudantes de todas as partes da África. Os milhares de manuscritos das bibliotecas de Tombouctou registram estudos de astronomia, ética, educação, história, matemática, medicina, narrativas e poemas.

Além do comércio, o Império do Mali produzia cereais e artigos de couro e de metal. Esses produtos eram negociados com as caravanas que por lá passavam, para as quais os malineses também prestavam serviços diversos.

Em Gao, também junto ao Rio Níger, o islamismo foi adotado pelos governantes ainda no século X. A cidade de Gao, núcleo do reino, estava se transformando em um importante entreposto comercial e a conversão para o islã favorecia sua conexão com as rotas comerciais comandadas pelos muçulmanos.

A cidade de Gao era um importante centro econômico e administrativo quando foi conquistada pelo Império do Mali, no século XIII. Mais tarde, foi incorporada ao Império Songhai, que vigorou entre os séculos XV e XVI.

Os reinos e os impérios da África Ocidental formavam uma ampla rede de trocas. Tal rede passou a ser controlada pelos islâmicos, que conectaram três continentes: o africano, o asiático e o europeu.

Além dos mercadores, os agricultores e os mineradores africanos também desenvolveram saberes e tecnologias que foram disseminados para outros continentes. Séculos depois, esses conhecimentos alcançariam o Brasil no contexto da **diáspora africana**, entre os séculos XVI e XIX, quando milhões de pessoas foram levadas à força para a América, pelo Oceano Atlântico, na condição de escravizadas.

Sugestão

Os manuscritos de Tombouctou

Disponível em: https://artsandculture.google.com/project/timbuktu-manuscripts. Acesso em: 17 jul. 2024.

Os manuscritos de Tombouctou foram organizados, digitalizados e disponibilizados nesse endereço eletrônico com o intuito de preservar os estudos produzidos na cidade africana.

Os dados numéricos sobre o número de estudantes nos centros de estudos de Tombouctou foram retirados de: ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Timbuktu. **World Heritage Convention**. Disponível em: https://whc.unesco.org/en/list/119/. Acesso em: 16 jul. 2024.



OUSMANE MAKAVELI/AFP/GETTY IMAGES

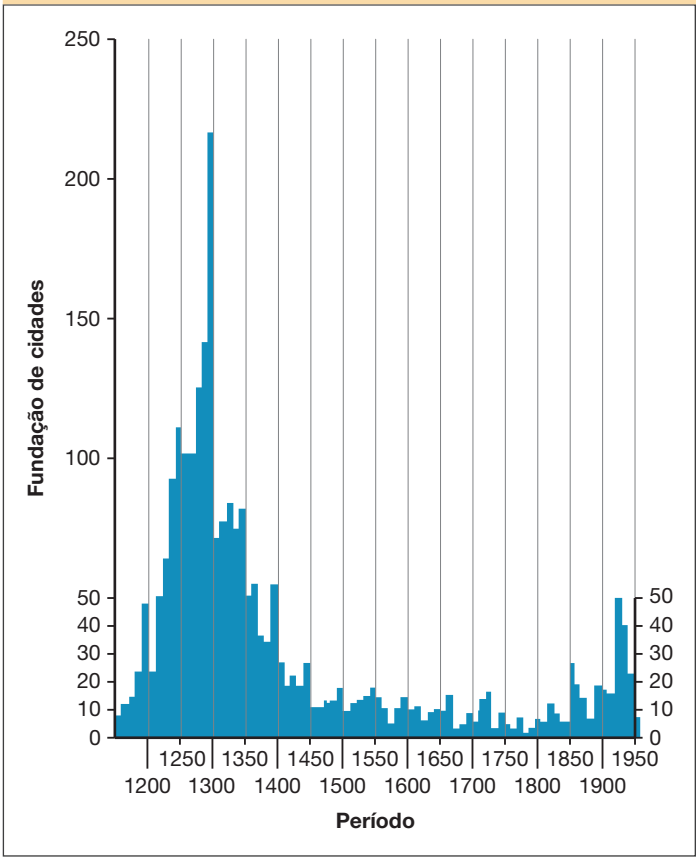
Pessoas reunidas durante o reboco da Grande Mesquita de Djenné, no centro do Mali. Fotografia de 2023.

Imagens em contexto

Desde 1907, a Grande Mesquita de Djenné, construída em adobe, é anualmente rebocada pela população local. Esse processo de reboco é essencial para a preservação do edifício após o período das chuvas e se transforma em uma festividade tradicional que evidencia as profundas raízes comunitárias da cultura maliana.

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

Fundação de cidades na Europa Central* – 1200-1950



Fonte: BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo**: séculos XV-XVIII: o tempo do mundo. São Paulo: Martins Fontes, 2009. v. 3. p. 79.

*Região correspondente ao território atual de Alemanha, Áustria, Eslováquia, Eslovênia, República Tcheca, Hungria, Liechtenstein e Polônia.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. De acordo com o gráfico, em que período foram fundadas mais cidades na Europa Central? Quantas cidades foram fundadas nesse período, aproximadamente?
2. Que fatores históricos podem ser relacionados ao aumento do número de cidades na Europa Central nesse período? Explique.

As Cruzadas e o renascimento comercial e urbano na Europa

Com a expansão do islamismo na África e na Europa, houve retração da comunidade cristã ocidental. As invasões de muçulmanos na Península Ibérica e dos *vikings* no Império Carolíngio, na Irlanda, na Grã-Bretanha e no Mediterrâneo, ocorridas entre os séculos IX e XI, resultaram na intensificação do processo de ruralização na Europa, que vinha ocorrendo desde os séculos III e IV, com a queda do Império Romano do Ocidente. Em razão da diminuição da importância das cidades na Europa, as atividades comerciais também foram reduzidas naquele continente.

Essa situação começou a se modificar a partir do século XI, quando as invasões cessaram e houve grande avanço tecnológico na produção agrícola europeia. Com a melhora das técnicas, a produção de alimentos aumentou, possibilitando a expansão do comércio entre diferentes localidades e o crescimento populacional.

O comércio europeu voltou a crescer tanto na esfera local, graças aos excedentes agrícolas, quanto no contexto de longa distância, impulsionado pelas **Cruzadas**. Essas expedições militares de caráter religioso também estiveram na base da expansão comercial e urbana na Europa Ocidental.

As Cruzadas

O aumento populacional impactou as sociedades europeias de maneiras variadas. As disputas por terras aumentaram, assim como a violência e a criminalidade. Ao mesmo tempo, os cristãos enfrentavam a perda de territórios importantes.

O Império Seljúcida, de origem turco-persa e convertido ao islamismo desde o século X, vinha impondo derrotas militares aos cristãos bizantinos desde, ao menos, o ano de 1071, quando conquistou a Armênia e a Ásia Menor. Em 1078, os seljúcidas tomaram Jerusalém, cidade sagrada tanto para os cristãos quanto para os muçulmanos.

Apesar da separação entre os cristãos latinos e os orientais ocorrida em 1054, com o Cisma do Oriente, o imperador bizantino Aleixo I pediu auxílio a Roma e ao papa Urbano II para combater os seljúcidas, que avançavam sobre o território bizantino.

Em resposta a esse pedido, em 1095, Urbano II convocou um **concílio** na cidade de Clermont e solicitou aos nobres cristãos que partissem ao Oriente para recuperar as terras tomadas pelos muçulmanos, os quais chamou de "infiéis".

Apesar de seu caráter religioso, as Cruzadas não foram organizadas apenas para recuperar a Terra Santa (como era chamada a região da Palestina). Elas envolviam também interesses políticos e materiais. O papa havia prometido que as terras e as riquezas conquistadas pelos cruzados nas expedições poderiam ficar com eles.

Entre 1095 e 1270, ocorreram oito Cruzadas oficiais, convocadas pelos papas. Com exceção da primeira, todas fracassaram na tentativa de retomar a Terra Santa. Muitas delas transformaram-se em ações de roubo e pilhagem.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Os dados sobre as violações relacionadas à intolerância religiosa foram retirados de: BRASIL. No Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, MDHC reforça canal de denúncias e compromisso com promoção da liberdade religiosa. **Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania**, Brasília, DF, 21 jan. 2024.

Cronologia das Cruzadas (1095-1270)

A **Primeira Cruzada** ocorreu entre 1095 e 1099, organizada por senhores feudais dos reinos germânicos franco e normando, que se estabeleceram na Europa após o fim do Império Romano do Ocidente. Os cruzados tomaram as cidades de Niceia, em 1097, Antioquia, em 1098, e Jerusalém, em 1099.

Registros escritos da época denunciaram um banho de sangue. De acordo com escritores muçulmanos, os *franj* (modo como chamavam os francos) mataram milhares de mulheres, crianças e idosos, incluindo os que estavam rendidos e abrigados em sinagogas e mesquitas. Os cristãos formaram no território conquistado o Reino de Jerusalém, os Condados de Trípoli e de Edessa e o Principado de Antioquia, mas tiveram dificuldades em mantê-los.

Entre 1147 e 1149 ocorreu a **Segunda Cruzada**, convocada pelo papa Eugênio III para recuperar o Condado de Edessa, retomado pelos islâmicos em 1144. A empreitada cristã falhou. Em 1187, sob a liderança de Saladino, militar de origem curda e sultão do Egito e da Síria, os muçulmanos reconquistaram Jerusalém. Saladino entrou para a história como um líder e estrategista hábil, capaz de reunir diferentes grupos e etnias para enfrentar os cristãos.

A **Terceira Cruzada**, ocorrida entre 1189 e 1192, foi uma resposta à retomada de Jerusalém pelos islâmicos. Saladino enfrentou Frederico I, do Sacro Império Romano-Germânico, Filipe II, da França, e Ricardo I (Coração de Leão), da Inglaterra. As negociações dos termos de paz entre Saladino e Ricardo I foram marcadas pelo diálogo: os cruzados não conseguiram recuperar Jerusalém, mas receberam a permissão de Saladino para que peregrinos cristãos desarmados ingressassem na cidade.

Em 1202, a **Quarta Cruzada** foi convocada com os objetivos de conquistar o Egito e apoiar um reino cristão no Oriente, formado durante as negociações entre Saladino e Ricardo I. A República de Veneza assumiu a liderança das expedições para reforçar seus vínculos comerciais com o Império Bizantino. Obrigados a sair de Constantinopla após uma revolta, em 1204, os cruzados saquearam a cidade bizantina, que a princípio deveriam proteger.

A **Quinta Cruzada** foi convocada por Inocêncio III, em 1215. Poucos monarcas aderiram à convocação, e as expedições partiram somente em 1217. Novamente, os cristãos tentaram conquistar o Egito, mas não conseguiram chegar ao Cairo.

A **Sexta Cruzada** foi convocada em 1227 sob a influência de Frederico II, do Sacro Império Romano-Germânico. Derrotados e doentes, os cruzados retornaram à Europa. Diante do fracasso, Frederico II foi excomungado, mas, mesmo sem apoio, retornou à Terra Santa. Em 1229, ele firmou acordos comerciais e um tratado de paz com o sultão do Egito.

A **Sétima Cruzada**, ocorrida entre 1248 e1254, foi liderada por Luís IX, da França, e mais uma vez os cruzados tentaram invadir o Egito. Eles conquistaram a cidade de Damietta, mas foram cercados pelas forças do sultão e tiveram de pagar um resgate em ouro para que fossem libertados.

Em 1270, a **Oitava Cruzada**, a última oficial, foi organizada para capturar Túnis, no Norte da África. Luís IX pretendia obter privilégios comerciais e atacar o sultanato mameluco do Egito. Acometidos por uma doença, o rei e muitos de seus soldados morreram, e as bases cristãs na região foram derrubadas pelas forças do sultão.

O ideal de afirmação do catolicismo pela força não ficou restrito ao Oriente e ao Norte da África. Os cristãos também se voltaram contra os islâmicos na Península Ibérica e, em toda a Europa, contra os judeus e as **heresias**. Em muitas cidades europeias, os judeus foram obrigados a viver em bairros afastados e a usar símbolos, como a estrela de Davi, que os identificassem. Temendo perseguições, muitos deles se converteram ao catolicismo, mas mantiveram sua fé de forma secreta.



GRANGER/SHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

Iluminura do século XIV representando a Batalha de Dorileia, ocorrida no século XI, durante a Primeira Cruzada, na qual francos e normandos enfrentaram os turcos seljúcidas.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Neste capítulo, você estudou a expansão do cristianismo e do islamismo. Ao expandir uma religião, diferentes povos foram conquistados e muitas vezes submetidos a outra cultura por meio da violência. Séculos nos separam do contexto estudado, no entanto, violações motivadas por questões religiosas ainda são uma realidade. Dados divulgados em 2024 pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania informam que o Brasil registrou 2.124 violações relacionadas à intolerância religiosa no ano de 2023, aumento de 80% comparado ao ano anterior. Reúna-se com os colegas e debatam: Por que o combate à intolerância religiosa é importante? O que pode ser feito pela sociedade civil e pelo poder público para garantir a liberdade de religião?
2. Com base nas ideias levantadas na atividade 1, produzam uma campanha de conscientização sobre a importância da liberdade religiosa e divulguem-na à comunidade escolar.

Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/no-dia-nacional-de-combate-a-intolerancia-religiosa-mdhc-reforca-canal-de-denuncias-e-compromisso-com-promocao-da-liberdade-religiosa. Acesso em: 17 jul. 2024.

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

O renascimento comercial e urbano

Uma das consequências mais importantes das Cruzadas foi a retomada do comércio de longa distância pelos europeus a partir do século XIII, principalmente pelo Mar do Norte e pela Península Itálica. Do Mediterrâneo, partiam expedições marítimas com destino às cidades de Alexandria, Acre, Trípoli e Constantinopla, que recebiam produtos oriundos das caravanas que chegavam por rotas marítimas e terrestres, como as Rotas da Seda e as transaarianas.

No Mar do Norte, cidades como Bremen, Bruges e Lübeck formaram a **Liga Hanseática**, que negociava com mercadores na região compreendida entre a Inglaterra e a Rússia, comercializando artigos de luxo, como peles, tecidos e especiarias, além de sal, peixes, cereais e vinho.

Na Península Itálica, os comerciantes de cidades como Veneza, Gênova e Pisa negociavam com os muçulmanos as mercadorias levadas da África, por meio das caravanas transaarianas, e da Ásia, pelas Rotas da Seda. Dos portos italianos, especiarias, sedas, perfumes, incensos e porcelanas eram distribuídos a altos preços pela Europa.

As caravanas africanas atravessavam o Deserto do Saara e o Sahel com metais preciosos, as mercadorias mais desejadas pelos europeus, além de marfim, grãos, tecidos e pessoas escravizadas. Os europeus, por sua vez, revendiam para os mercados da África tecidos, madeiras, corantes e outros artigos. Para facilitar essas trocas, alguns comerciantes da Península Itálica fundaram feitorias no norte da África, locais fortificados onde funcionavam os entrepostos comerciais.

Com esse intenso fluxo de produtos, formaram-se ao longo das rotas terrestres europeias mercados temporários, que receberam o nome de **feiras**. Algumas delas se tornaram famosas, como as da região de Champagne, na França, que eram realizadas seis vezes por ano e conectavam o comércio do norte ao do sul da Europa. Partindo de diversas partes, caravanas de mercadores se dirigiam para essas feiras em busca de diversos produtos, como pimentas, especiarias, incensos, perfumes, seda e outros tecidos.

Rotas comerciais na Europa Ocidental – século XIII



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

As feiras tiveram papel importante como espaços de encontro entre mercadores de diversas regiões. Foi nelas que se iniciaram as atividades dos banqueiros, que faziam o câmbio entre as diferentes moedas em circulação, além de conceder empréstimos.

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 113.

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

A formação da burguesia

Em razão da intensa movimentação comercial, algumas cidades voltaram a ganhar importância na Europa, enquanto outras foram constituídas. Algumas cidades medievais se formaram em torno dos **burgos**, locais protegidos por muralhas, e fortificações. Os habitantes desses locais, principalmente os comerciantes, foram chamados de **burgueses**.

Os burgos não eram autônomos. Eles estavam submetidos aos nobres senhores de terras, que cobravam impostos em troca de proteção. Nos burgos, os artesãos conquistaram cada vez mais importância. Para melhor administrar suas atividades, eles desenvolveram **corporações de ofício**, que controlavam a produção e o preço dos artigos. Nas oficinas ligadas a essas corporações, a produção era realizada pelos mestres artesãos, que eram os proprietários do local e das ferramentas e recebiam auxílio de aprendizes.

Com o passar do tempo, alguns aprendizes passaram a ser pagos pelos trabalhos que realizavam, configurando-se uma relação de **trabalho assalariado**. Os comerciantes também criaram associações para proteger seus negócios: as **guildas**, que negociavam preços e tarifas e monopolizavam a compra e a venda de certos artigos.

Com o renascimento comercial, formaram-se diferentes grupos sociais e houve várias mudanças na Europa. A possibilidade de enriquecer, por exemplo, deixou de depender da aquisição de terras, restritas aos nobres, podendo ser alcançada por meio de atividades comerciais e artesanais.

As artes, a arquitetura e a filosofia medieval também sofreram profundas transformações. As igrejas, que até o século X eram construídas no estilo românico (derivado de edifícios greco-romanos), deram lugar às catedrais góticas. As igrejas românicas eram baixas e tinham pouca iluminação. As catedrais góticas tinham vitrais coloridos e eram cheias de luz, com torres e campanários que apontavam para o céu, simbolizando o encontro com a divindade.

A nova maneira de encarar a religião era representada nas construções por gárgulas, criaturas monstruosas que ficavam do lado de fora das catedrais. Esses ornamentos eram construídos para transmitir a mensagem de que somente dentro das igrejas poderia ser encontrada a salvação.



FABIO MAURI/SHUTTERSTOCK

Gárgula na fachada da Catedral de Colônia, Alemanha. Fotografia de 2019.

O comércio nas cidades também impulsionou a fundação de universidades na Europa. As primeiras foram construídas entre os séculos XI e XIII, em cidades como Bolonha, Oxford, Paris e Salamanca.

Nas universidades – destinadas aos nobres e aos comerciantes ricos –, eram oferecidos estudos de teologia, medicina e direito. Sua inauguração provocou mudanças nas artes plásticas, na filosofia e nos modos de compreender o mundo. Os conhecimentos nelas produzidos, contudo, eram compartilhados por poucas pessoas, pois a maior parte da população medieval era analfabeta, principalmente as mulheres, que, muitas vezes, eram obrigadas a se dedicar totalmente ao lar, aos cuidados com a casa e os filhos ou à vida religiosa.



ILARI NACKEL/SHUTTERSTOCK

Catedral de Colônia, na Alemanha, construída em estilo gótico. Fotografia de 2022.

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Analise as informações a seguir, sobre a circulação de produtos, pessoas e culturas na Antiguidade e no período medieval, e classifique as afirmativas em verdadeiras ou falsas. Em seguida, reescreva as sentenças falsas, corrigindo-as.

a. A expansão de religiões como o budismo, o zoroastrismo e o islamismo foi dificultada pelos fluxos comerciais das Rotas da Seda.

b. As atividades comerciais exercidas pelas caravanas nas rotas transaarianas contribuíram para a expansão do islã no continente africano.

c. Na Antiguidade, o transporte de mercadorias pelo Mar Mediterrâneo impulsionou os contatos culturais entre povos e Estados da África, da Ásia e da Europa.

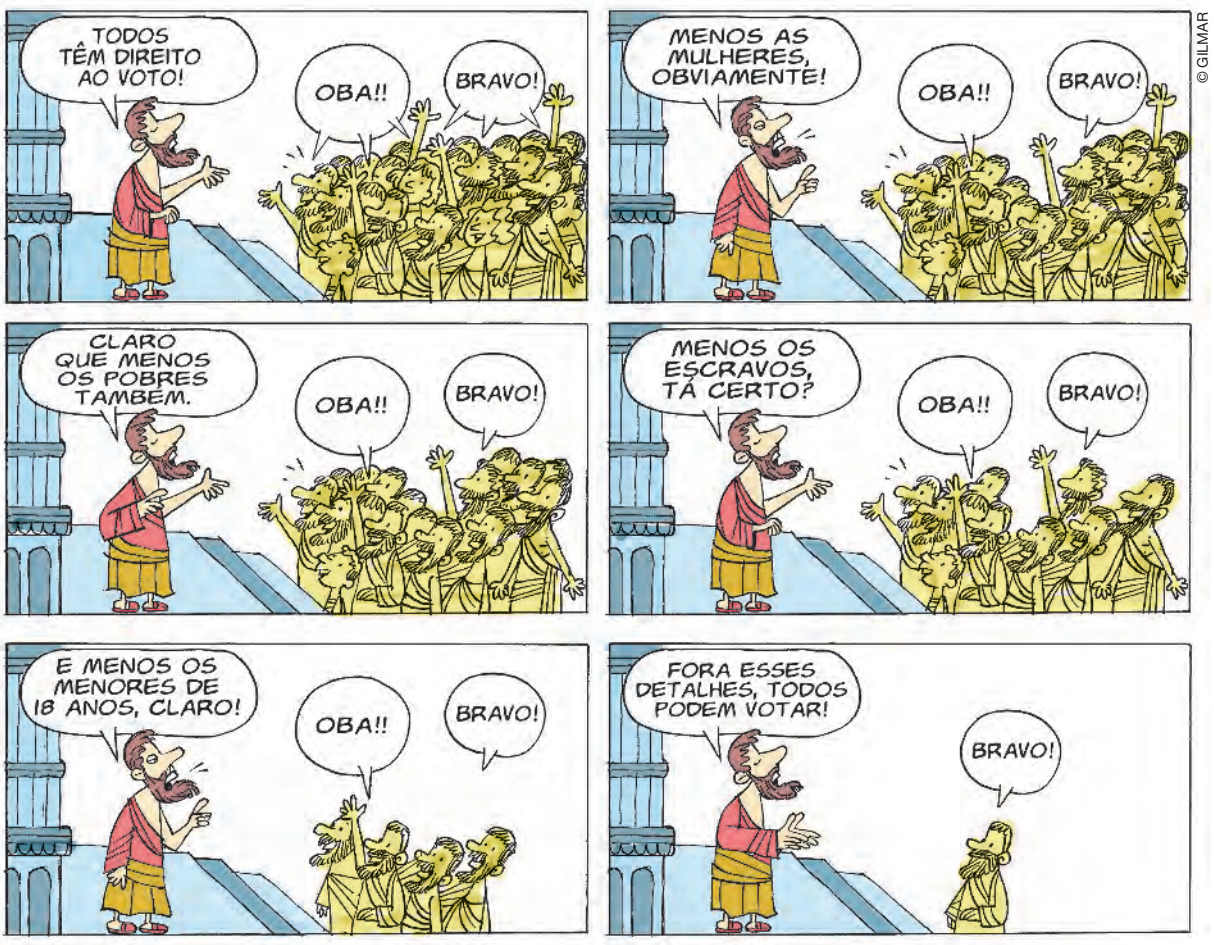
d. O intenso fluxo de produtos que chegavam à Europa por rotas marítimas e terrestres após as Cruzadas resultou na ruralização e na diminuição da importância das cidades europeias.

2. Em 2013, o presidente da República Popular da China, Xi Jinping, anunciou um programa de investimentos em diversos setores e locais com a intenção de integrar os países da Eurásia sob liderança chinesa. O programa, chamado de Nova Rota da Seda, inclui grandes projetos de construção civil e infraestrutura.

a. Na Antiguidade, de que modo o Império Chinês esteve envolvido na integração econômica da Eurásia?

b. Como o simbolismo desse período histórico foi reivindicado pelo presidente da República Popular da China no projeto anunciado em 2013? Explique.

3. Analise a charge a seguir. Ela aborda o direito de participação política.



© GILMAR

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

Todos têm direito ao voto, charge de Gilmar, 2010.

a. Com base na charge, comente uma semelhança entre a república em Roma e a democracia ateniense.

b. Quais grupos representados na charge estavam excluídos do direito ao voto tanto na República Romana quanto em Atenas? Explique.

c. De acordo com o que você estudou neste capítulo, a forma de democracia retratada na charge é semelhante ao sistema empregado na antiga Atenas ou é mais parecida com a do Brasil atual? Justifique.

4. Leia o texto e analise a imagem a seguir. Depois, responda às questões.

Apesar de bastante conhecido dos gregos antigos, o astrolábio foi um instrumento particularmente importante para o mundo islâmico, pois permitiu que os fiéis encontrassem a direção de Meca. Dessa forma, não surpreende que o mais antigo astrolábio conhecido seja um islâmico do século X. No entanto, o astrolábio mostrado aqui é judeu e foi feito há cerca de 650 anos na Espanha. Traz uma inscrição em hebraico [...], combinando elementos decorativos islâmicos e europeus. Não é apenas um instrumento científico avançado, mas também um emblema de um momento muito particular da história religiosa e política da Europa.

Não sabemos exatamente a quem pertencia este astrolábio hebraico em particular, mas ele nos revela muito sobre como estudiosos judeus e islâmicos revitalizaram a ciência e a astronomia ao levar adiante o legado recebido da Grécia e Roma clássicas. [...]

Um astrolábio como este se destina à latitude na qual será usado: seus cinco discos permitirão determinar com precisão qualquer posição entre as latitudes dos Pirineus e do Norte da África. No meio dessa área ficam as latitudes das cidades espanholas de Sevilha e Toledo.

Isso significa que ele quase certamente foi feito para alguém que morava na Espanha e fazia viagens entre o Norte da África e a França.



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
THE TRUSTEES OF THE BRITISH MUSEUM/ FOTOARENA - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Astrolábio feito de latão com inscrições em caracteres hebraicos, produzido na Espanha por volta do século XIV.

MACGREGOR, Neil. **A história do mundo em 100 objetos**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013. p. 447.

a. O autor do texto afirma que esse objeto é "um emblema de um momento muito particular da história religiosa e política da Europa". A que momento histórico ele se refere?

b. De que modo o objeto mencionado no texto revela a influência do intercâmbio de conhecimentos, técnicas e materiais entre diversos povos para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia? Justifique sua resposta.

c. Pelas características do objeto, o autor do texto infere que o dono desse astrolábio "quase certamente [...] morava na Espanha e fazia viagens entre o Norte da África e a França". Como a diversidade cultural materializada nessa peça pode ser relacionada às trocas comerciais entre Ásia, África e Europa no século XIV?

Enem e vestibulares

5. (Unicamp-SP)

A longa presença de povos árabes no norte da África, mesmo antes de Maomé, possibilitou uma interação cultural, um conhecimento das línguas e costumes, o que facilitou posteriormente a expansão do islamismo. Por outro lado, deve-se considerar a superioridade bélica de alguns povos africanos, como os sudaneses, que efetivaram a conversão e a conquista de vários grupos na região da Núbia, promovendo uma expansão do islã que não se apoia na presença árabe.

(Adaptado de Luiz Arnaut e Ana Mônica Lopes. **História da África**: uma introdução. Belo Horizonte: Crisálida, 2005, p. 29-30.)

Sobre a presença islâmica na África, é correto afirmar que:

a. O princípio religioso do esforço de conversão, a *jihad*, foi marcado pela violência no norte da África e pela aceitação do islamismo em todo o continente africano.

b. Os processos de interação cultural entre árabes e africanos, como os propiciados pelas relações comerciais, são anteriores ao surgimento do islamismo.

c. A expansão do islamismo na África ocorreu pela ação dos árabes, suprimindo as crenças religiosas tradicionais do continente.

d. O islamismo é a principal religião dos povos africanos e sua expansão ocorreu durante a corrida imperialista do século XIX.

6. (PUC-RS – adaptada) A respeito do Renascimento Comercial e Urbano na Europa dos séculos XII e XIII, considere as afirmações a seguir.

1. As cidades situavam-se no cruzamento de rotas comerciais ou à beira de rios, eram cercadas por muralhas, e o crescimento populacional provocava a ocupação de terrenos extramuros.

2. O processo de expansão urbana estava ligado ao crescimento da produção agrícola e ao fortalecimento de rotas comerciais terrestres entre as cidades portuárias italianas, as feiras francesas e as cidades da região de Flandres.

3. "O ar das cidades torna os homens livres" era um ditado do período, referindo-se ao costume de considerar livre o servo que trabalhasse por determinado período no burgo.

4. A autonomia administrativa e jurídica das cidades era conquistada através do pagamento de franquias aos senhores feudais ou da compra de cartas de privilégios.

Estão corretas as afirmativas:

a. 1 e 2, apenas.

b. 3 e 4, apenas.

c. 1, 2 e 3, apenas.

d. 1, 2, 3 e 4.

CAPÍTULO 4

Formação do Estado Moderno, Renascimento e Reforma Protestante

A transição da Idade Média para a Idade Moderna foi marcada por importantes acontecimentos na Europa. Nesse período, países como Portugal, Espanha, Inglaterra e França passaram por um processo de centralização política e de delimitação de fronteiras, tornando-se monarquias nacionais – os primeiros Estados modernos. Em muitos casos, o processo de formação desses Estados foi marcado por disputas internas e guerras.

Foi também durante esse período que ocorreu a recuperação dos ideais estéticos do mundo greco-romano e a valorização do pensamento racional. Houve ainda o desenvolvimento das ciências, impulsionando a construção de uma nova visão de mundo.

Outro marco fundamental do período foi a chamada Reforma Protestante, constituída por vários movimentos, com diferentes características, que questionavam práticas e dogmas da Igreja Católica. Com a Reforma Protestante, a autoridade do papa passou a ser contestada, e os reis conquistaram mais poder. Apesar dessas mudanças, a religião continuou ocupando lugar central na vida dos europeus. Todas essas questões serão estudadas neste capítulo.

O processo de centralização política na Europa

Você sabe qual é a diferença entre os termos *nação* e *Estado*? De acordo com a sociologia, **nação** é um grupo de pessoas caracterizado por uma identidade comum baseada em fatores como língua, cultura, etnia, história ou território compartilhado. Já **Estado** é uma comunidade humana que vive em determinado território e reivindica o monopólio do uso legítimo da violência física.

Para a história, é importante destacar o fato de que esses termos não começaram a ser usados ao mesmo tempo e, embora possam ser relacionados, não apresentam o mesmo significado, assim como em sociologia.

De acordo com a ciência histórica, *nação* também designa um grupo de pessoas caracterizado por uma identidade comum. Assim, no século XII, as pessoas que habitavam a Península Ibérica, por exemplo, eram denominadas galegas, castelhanas ou estremenhas, mas não espanholas. Já *Estado*, como você estudou no capítulo 1, pode ser conceituado historicamente como uma forma de organização política composta de diversas instituições que atuam em um território específico. Assim, a ideia de pertencer a uma comunidade maior compartilhando uma identidade nacional começou a ganhar força apenas no final do século XVIII e se consolidou no século XIX.

Os primeiros Estados modernos foram as monarquias nacionais que se formaram na Europa, no fim da Idade Média. Até o século XI, o poder dos reis sobre os domínios senhoriais feudais era mais simbólico do que efetivo, existindo nobres com mais poder do que os monarcas. Cada senhor cobrava seu imposto e podia cunhar a própria moeda. Essa fragmentação atrapalhava o comércio em razão da falta de padronização nos sistemas de pesos e medidas. A partir do século XII, porém, em algumas regiões da Europa Ocidental, formaram-se várias cidades, expandiram-se as trocas comerciais, e a burguesia – o grupo que se dedicava ao comércio – enriqueceu.

A centralização política pelos reis interessava aos burgueses, pois seus negócios seriam facilitados com a racionalização administrativa, que, entre outras vantagens, possibilitaria a padronização de pesos, medidas e tributos. Parte da nobreza e do clero também se submeteu à autoridade real, com o objetivo de manter seus privilégios sociais.

A afirmação do rei como autoridade única de um vasto território ocorreu de forma progressiva, até que o monarca conseguiu concentrar o poder de modo absoluto. Nas monarquias nacionais, a concentração de poderes foi tão grande que o rei e o Estado passaram a ser entendidos como uma só coisa. Se o monarca morresse, seu reino poderia ser incorporado por outro. Esse processo não aconteceu da mesma maneira em todo o território europeu, mas se desenvolveu gradualmente entre os séculos XII e XVI.



Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2022. Nas monarquias nacionais, a aristocracia estava subordinada ao rei e ocupava os principais postos de comando do exército e da administração pública.

FRANK & ERNEST, BOB THAVES © 2019 THAVES/DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

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

A formação das monarquias nacionais na Península Ibérica

A formação das monarquias nacionais portuguesa e espanhola esteve diretamente relacionada ao lento processo em que os cristãos conquistaram o sul da Península Ibérica, que era dominada pelos muçulmanos. Esse processo foi chamado pelos cristãos de **Reconquista**.

Desde o início do século VIII, a Península Ibérica era ocupada por muçulmanos, que lhe deram o nome de Al-Andalus. Como se expandiram pela Europa, pela África e pela Ásia, os muçulmanos mantinham contato com vários povos, com os quais realizavam trocas comerciais, tecnológicas e culturais.

Eles levaram o conhecimento adquirido por meio dessas trocas para Al-Andalus, onde desenvolveram uma cultura riquíssima, aperfeiçoando conhecimentos em arquitetura, matemática, química, literatura e filosofia. Além disso, fundaram diversas mesquitas, instituições de ensino do Alcorão e bibliotecas.

A partir do século XII, no entanto, disputas internas fragmentaram a unidade política dos muçulmanos. Formaram-se, então, pequenos principados chamados *taifas*, que constantemente guerreavam uns com os outros, o que enfraqueceu o domínio dos muçulmanos na região.

Nesse período, intercalaram-se momentos de conflito com períodos de convivência pacífica entre cristãos e muçulmanos. Os cristãos formaram reinos no norte da Península Ibérica, como os de Navarra, Castela, Leão e Aragão. Por volta do século XI, esses reinos iniciaram a expansão em direção ao sul da península.

A formação da monarquia portuguesa

Em 1096, Afonso VI, monarca dos reinos de Leão e Castela, entregou o Condado Portucalense (ou Portucale) a Henrique de Borgonha, que o auxiliou nas guerras contra os muçulmanos. Em 1139, Afonso Henriques, filho de Henrique de Borgonha, declarou o condado independente de Castela, fundando o Reino de Portugal e iniciando a primeira dinastia real portuguesa: a de Borgonha.

Em 1383, houve uma crise para a sucessão do rei. Iniciou-se, então, um confronto entre os que queriam a incorporação de Portugal a Castela e os que desejavam a manutenção da independência portuguesa. Esse confronto foi denominado Revolução de Avis e terminou em 1385, com a vitória dos partidários da independência portuguesa. Dom João se tornou rei e iniciou a dinastia de Avis.

A formação da monarquia espanhola

A formação da monarquia espanhola também se vinculou à tomada de territórios muçulmanos. Em 1469, os reinos de Castela e Aragão foram unificados por meio do casamento entre Fernando II, de Aragão, e Isabel I, de Castela, dando origem ao Reino da Espanha. Alguns anos depois, em 1492, os Reis Católicos, como eles ficaram conhecidos, dominaram Granada, o último reduto muçulmano na Península Ibérica.

A partir de então, teve início uma política de intolerância religiosa. Judeus e muçulmanos foram expulsos do reino. Além disso, Isabel e Fernando impuseram a utilização de apenas um idioma no território: o castelhano. Consolidou-se, assim, a monarquia espanhola.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Península Ibérica: conquista cristã – séculos X-XV



Fonte: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. **Atlas historique**. Paris: Perrin, 1992. p. 182.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Analise o mapa para responder: é possível afirmar que o casamento de Fernando e Isabel foi o único ocorrido entre representantes de dois territórios no processo de formação dos reinos ibéricos? Justifique.
2. Na Idade Moderna, as mulheres podiam ser negociadas pelos pais e obrigadas a se casar com quem eles quisessem. A maioria delas era menor de 18 anos na época do casamento. Hoje, a condição feminina é diferente, mas ainda persiste no Brasil o casamento infantil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e da Organização das Nações Unidas divulgados em 2024, quarenta meninas de até dezessete anos se casam por dia no Brasil. Reúna-se com alguns colegas e debatam: de que forma o casamento precoce afeta a vida das mulheres? Como combater a prática do casamento infantil?

ODS 5

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

Os dados sobre o casamento de menores no Brasil foram retirados de: MORENO, Sayonara. Casamento precoce: 40 meninas de até 17 anos se casam por dia no país. **Rádio Agência Brasil**, 15 abr. 2024. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2024-04/casamento-precoce-40-meninas-de-at%C3%A9-17-anos-se-casam-por-dia-no-brasil. Acesso em: 7 jul. 2024.

Sugestão

Joana d'Arc

Direção: Luc Besson. França, 1999. Duração: 160 minutos.

O filme trata da história de uma personagem fundamental na Guerra dos Cem Anos: a camponesa Joana d'Arc, nascida em Domrémy, na França, em 1412. Joana, que declarava ter visões divinas, apresentou-se ao exército francês em 1428 e comandou diversas lutas vitoriosas contra a Inglaterra. Acusada de heresia, ela foi morta na fogueira em 1431.

Classificação indicativa de *Joana d'Arc*: não recomendado para menores de 14 anos.

A formação das monarquias francesa e inglesa

A formação das monarquias francesa e inglesa ocorreu por meio de violentos conflitos. A dinastia capetíngia pretendia unificar o território francês desde o século X. O processo de centralização política por essa dinastia teve início no século XII, com o rei Filipe Augusto, que promoveu a unificação da moeda e a formação de um exército nacional. No século XIII, o rei Filipe IV, o Belo, submeteu o clero às determinações da Coroa, fortaleceu a burocracia estatal e ampliou o exército.

Em 1328, com a morte de Carlos IV, o último rei capetíngio, teve início uma violenta disputa pelo trono da França. De um lado estava o nobre francês Filipe de Valois, primo de Carlos IV; de outro, Eduardo III, rei da Inglaterra. O conflito se estendeu de 1337 a 1453 e ficou conhecido como Guerra dos Cem Anos. Com a expulsão definitiva dos ingleses do território francês e a consolidação de Carlos VII como rei da França, a monarquia nacional francesa passou a concentrar poderes e territórios que antes eram dos nobres.

Com o fim da Guerra dos Cem Anos entre franceses e ingleses, desencadeou-se outra disputa, dessa vez entre as famílias York e Lancaster, pelo trono inglês. Esse conflito durou trinta anos e ficou conhecido como Guerra das Duas Rosas, pois o símbolo dos York era uma rosa branca, e o dos Lancaster, uma rosa vermelha. Nesse conflito, a nobreza se dividiu entre apoiadores de uma ou de outra família, o que contribuiu para o enfraquecimento desse grupo.

Apoiado pela burguesia, Henrique Tudor derrotou o rei Ricardo III, da casa de York, pondo fim à Guerra das Duas Rosas em 1485. Ele foi coroado rei da Inglaterra sob o título de Henrique VII, dando início à dinastia Tudor e consolidando a monarquia inglesa.



BERND WÜSTNECK/PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES

Encenação da peça teatral *Ricardo III*, de William Shakespeare, apresentada no Teatro Popular em Meclemburgo-Pomerânia Ocidental, na Alemanha. Fotografia de 2023.

Imagens em contexto

Nessa peça teatral, o dramaturgo William Shakespeare (uma das mais famosas personalidades inglesas de todos os tempos) narra de forma ficcional a história de Ricardo III, último dos York a ocupar o trono. A derrota e a morte do monarca na Batalha de Bosworth Field marcaram a ascensão da dinastia Tudor e o fim do período medieval inglês.

A imagem de Ricardo III conhecida atualmente foi construída com base nessa peça, encenada inúmeras vezes. É importante saber, contudo, que nenhuma obra de arte é imparcial. Shakespeare viveu no período da rainha Elizabeth I e escrevia suas peças para agradar a monarca. Ela era descendente dos Tudor, que venceram os York na Guerra das Duas Rosas. Portanto, mesmo que contenha fatos históricos, a peça foi escrita para ressaltar uma imagem positiva dos Tudor.

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

O Renascimento

Entre os séculos XV e XVI, navegantes europeus atravessaram o Oceano Atlântico e chegaram a outros continentes, onde entraram em contato com diferentes espaços naturais e culturas. No mesmo período, na Europa, o comércio se expandiu, as cidades cresceram rapidamente e os horizontes se ampliaram, modificando a forma como os seres humanos se relacionavam consigo mesmos, com o conhecimento, com a sociedade e com Deus, ou seja, com as religiões. Todas essas mudanças ocorreram no período da história chamado Idade Moderna.

Essa época foi marcada pela recuperação dos ideais da cultura greco-romana e pela produção de saberes nos campos da arte, da ciência e da filosofia. Nesse contexto, o termo ***renascimento*** começou a ser empregado. Ele era associado à ideia de renascer ou de recuperar o universo cultural greco-romano após uma suposta morte dessa cultura na Idade Média. Por isso, dizia-se que a arte antiga estava renascendo.

O uso da palavra *renascimento* para definir a cultura europeia entre os séculos XV e XVI só se popularizou no século XIX, quando o historiador Jacob Burckhardt a empregou para designar o que ele considerava o momento da compreensão do ser humano de seu potencial no mundo. Esse conceito, porém, desvalorizava o que foi produzido na Idade Média. Hoje, é evidente que no período medieval foram criadas expressões culturais diferentes das greco-romanas, embora dialogassem com elas: cidades italianas lucraram com atividades comerciais, universidades foram fundadas, e o direito romano foi reinterpretado. Além disso, as culturas bizantina, judaica, islâmica, indiana e chinesa exerceram influência na produção cultural europeia medieval e também na produção renascentista posterior. Durante muito tempo, porém, sobretudo em razão da desvalorização da cultura medieval, não foram consideradas as contribuições artístico-culturais fundamentais produzidas no Ocidente europeu medieval.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Qual foi o papel desempenhado por Jacob Burckhardt na construção do conceito de renascimento?
2. Explique por que o uso do termo *renascimento* para designar a cultura europeia entre os séculos XV e XVI é problemático.

O Humanismo

O Humanismo foi um movimento cultural que começou na Península Itálica, no fim da Idade Média, e chegou ao auge no Renascimento. Para os humanistas, o homem era a mais perfeita criação de Deus por ser capaz de desenvolver conhecimento sobre tudo a seu redor. O Humanismo apresentava três características principais: o individualismo, o antropocentrismo e o racionalismo.

O **individualismo** fundava-se na crença cada vez maior no indivíduo e em sua capacidade criativa, o que lhe possibilitava ser autor de suas obras. No detalhe da escultura *Pietà*, de Michelangelo Buonarroti, reproduzida a seguir, por exemplo, a autoria é destacada pela inscrição (em latim) "Miguel Angelo Buonarotus de Florença fez".

O **antropocentrismo** (*antropo* = "homem"), por sua vez, era a ideia de que o homem, e não Deus, ocupava o centro de todas as coisas. Opunha-se, portanto, ao teocentrismo (*teo* = "deus") da Idade Média. É importante destacar o fato de que a menção ao *homem* na visão antropocêntrica designava apenas as pessoas do gênero masculino. Essa ideia estava atrelada à percepção da época, que se baseava no pensamento greco-romano da Antiguidade de que o homem era um ser racional, ao passo que a mulher era um ser de natureza inferior. É importante destacar que atualmente o movimento pode ser considerado sexista, mas essa avaliação contemporânea resvala em **anacronismo**, uma vez que a ideia de igualdade de gênero é recente na história e não pode ser associada com a mentalidade daquela época. Logo, o movimento era sexista, mas as pessoas daquele período não se compreendiam dessa forma, visto que a igualdade não era um valor à época.

Por fim, o **racionalismo** era a valorização da razão para conhecer e compreender o mundo natural e cultural.

Anacronismo: uso de conceitos e ideias de uma época para analisar os fatos de outro tempo.



MICHELANGELO BUONARROTI. FOTO: FRANK NOWIKOWSKI/ALAMY/FOTOARENA - BASÍLICA DE SÃO PEDRO, CIDADE DO VATICANO

MICHELANGELO BUONARROTI. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - BASÍLICA DE SÃO PEDRO, CIDADE DO VATICANO

Pietà, escultura de Michelangelo Buonarroti, 1499.

Imagens em contexto

Ao esculpir a mãe de Jesus amparando o corpo do filho morto, Michelangelo combinou três elementos valorizados pelos renascentistas: o ideal de beleza da Antiguidade greco-romana, a temática cristã e o naturalismo. A escultura foi idealizada no formato triangular, pois os renascentistas buscavam sobretudo na geometria as referências para representar a harmonia das formas.

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

O Renascimento na Península Itálica

A Renascença floresceu primeiramente na Península Itálica, em razão do grande movimento de comerciantes entre o Ocidente e o Oriente que passavam pela região. Deduz-se que o trânsito de pessoas e de mercadorias, além da concentração de riquezas na região, contribuiu para a produção e o financiamento das manifestações artísticas.

Muitos dos pintores renascentistas eram patrocinados pelos chamados mecenas – ricos comerciantes, famílias aristocratas e representantes do clero –, para os quais a compra de obras de arte era uma forma de diferenciação social. O mecenato (o financiamento dos artistas) dava *status* social a quem o praticava. A contratação de um artista para produzir obras exclusivamente para uma família ou instituição era uma demonstração do poder econômico e político do mecenas.

Os anos 1300

Durante a Idade Média, o latim foi usado como principal forma de comunicação em textos escritos e nas artes. Porém, no século XII, período conhecido como *Trecento*, Dante Alighieri rompeu com essa tradição ao escrever o poema épico *A Divina Comédia* em um dialeto italiano (o toscano). Na narrativa, que dialoga com temas e personagens bíblicos, o próprio Dante, personagem principal, acompanhado do poeta romano Virgílio, atravessa o inferno, passa pelo purgatório e chega ao céu à procura de Beatriz, sua amada. No poema, são propostas reflexões sobre a vida e a morte, o certo e o errado.

No campo das artes visuais, o pintor florentino Giotto di Bondone ficou conhecido por reinterpretar e transformar a arte bizantina. Você se lembra da geometrização da pintura, citada no estudo da *Pietá*? Giotto desenvolveu estudos matemáticos para construir uma noção de espaço mais parecida com a real. Por afastar-se da rigidez da arte bizantina e criar cenas mais realistas, Giotto é considerado um dos principais precursores do Renascimento.

Imagens em contexto

Nessa pintura verifica-se a expressão de sofrimento de Maria, amparando a cabeça de Jesus, e de Maria Madalena, que segura os pés dele. No céu, os anjos parecem lamentar-se. Dessa forma, é possível verificar que os personagens de Giotto são representados de maneira vivaz e com traços semelhantes aos reais.



GIOTTO DI BONDONE - CAPELA SCROVEGNI (ARENA), PADUA

Lamentação, pintura de Giotto di Bondone, cerca de 1305.

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

Os anos 1400

O *Quattrocento*, como é chamado o período que corresponde aos anos 1400, ou seja, ao século XV, foi marcado pelo mecenato da família Médici, que deu origem à escola florentina.

No campo da escrita, o período foi marcado pela publicação do livro *O príncipe*, do florentino Nicolau Maquiavel. Nessa obra, ele explica como fazer as chamadas monarquias absolutistas funcionarem e, assim, ajuda a transformar o pensamento político da modernidade. De acordo com Maquiavel, as relações sociais não eram mais estabelecidas entre integrantes da nobreza – suseranos e vassalos –, e sim entre um rei, com poderes ampliados, sua corte (composta de nobres e agregados) e seus súditos. Em razão disso, um príncipe não devia se pautar por valores morais cristãos, mas pelo pragmatismo das decisões a tomar, sendo obrigado, por vezes, a optar pela maldade, pela crueldade e pela imposição do temor como estratégias para governar. Você estudará melhor Maquiavel no volume de filosofia desta coleção.



DAVID DONATELLO. FOTO: PHOTO 12/UNIVERSAL IMAGES GROUP/ GETTY IMAGES - MUSEU NACIONAL DE BARGELLO, FLORENÇA

Davi, escultura de Donatello, cerca de 1440.

A arquitetura e a escultura

A arquitetura renascentista se materializou entre os séculos XIV e XVI, tendo como princípios a proporção, a simetria e a regularidade. Com base nesses princípios, os arquitetos desse período criavam construções cujos ângulos visuais de todas as partes eram proporcionais.

O arquiteto florentino Filippo Brunelleschi retomou os ideais greco-romanos em construções como a da Capela Pazzi, considerada uma das obras-primas da arquitetura renascentista. Brunelleschi é reconhecido como um dos principais arquitetos do *Quattrocento*, sobretudo por seu estudo da perspectiva, no qual usou o conhecimento matemático para criar formas harmônicas.

É interessante observar que Brunelleschi foi leitor de Dante Alighieri, estudioso de matemática e de geometria e admirador de pintores como Giotto, o que demonstra que havia uma circularidade de valores, conhecimentos e diálogos entre os renascentistas.

No campo da escultura, destacou-se o artista florentino Donatello, que retomou a representação da nudez em obras de arte. Durante a Idade Média, os corpos eram representados cobertos, pois a nudez podia ser associada ao pecado. No Renascimento, porém, o corpo humano passou a ser considerado belo e sua exposição já não era associada ao mal. Esse tema, porém, era controverso: setores da Igreja e da aristocracia não aceitavam tal inovação.

A escultura *Davi*, produzida por Donatello em cerca de 1440, representa uma história bíblica na qual o rei hebreu Davi vence o gigante filisteu Golias. Além de estar nu, o personagem é representado com um chapéu e uma espada contemporâneos ao artista. A representação de temas religiosos e profanos ou de cenas bíblicas e da vida de santos como se fossem ambientadas no tempo do artista e em paisagens modernas era característica do Renascimento.

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



SANDRO BOTTICELLI - GALERIA UFFIZI, FLORENÇA

O nascimento de Vênus, pintura de Sandro Botticelli, cerca de 1485.

Imagens em contexto

Na pintura de Botticelli é possível observar a valorização da nudez e uma atenção maior às formas e proporções do corpo, resultante dos estudos e observações do corpo humano. Essa obra também foi uma das muitas encomendadas pela família Médici, grandes patronos dos artistas do período. Botticelli, por exemplo, era patrocinado por Lorenzo de Médici.



LEONARDO DA VINCI. FOTO: FINE ART IMAGES/HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Virgem das rochas, pintura de Leonardo da Vinci, 1508.

Os anos 1500

Três dos principais artistas do Renascimento italiano atingiram o auge produtivo na passagem do século XV para o XVI, período conhecido como *Cinquecento*: Leonardo da Vinci, Michelangelo Buonarroti e Rafael Sanzio.

Leonardo da Vinci era pintor, escultor, arquiteto, inventor, engenheiro e estudioso de botânica, anatomia e geologia. Em suas obras, dava destaque ao mundo natural.

A pintura *Virgem das rochas* materializa os estudos realizados por Da Vinci sobre botânica, geologia, matemática e anatomia, entre outras áreas. Ao analisar o quadro, você poderá notar a utilização de ténicas de perspectiva, como o uso das cores e das sombras para transmitir a ideia de profundidade, assim como da luz para criar o centro da ação do quadro. A técnica é conhecida pelo nome, em italiano, *chiaroscuro* ("claro-escuro")".

Michelangelo Buonarroti, como você estudou, é o autor da obra *Pietà*. Ele produziu outras esculturas bastante conhecidas, como *Davi*, em 1501, e *Moisés*, em 1515. Quando jovem, o artista estudou em uma academia fundada pelos Médici, em Florença, onde conheceu as técnicas dos escultores antigos que estavam na coleção da poderosa família florentina. Também foi exímio pintor, responsável por parte das pinturas da Capela Sistina, no Vaticano.

Rafael Sanzio, o mais jovem dos três, morreu aos 37 anos. Deixou uma importante produção de pinturas com cores vibrantes e claras. Suas madonas (cenas de Maria com Jesus) são muito conhecidas.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Observe a pintura de Da Vinci. Além da técnica *chiaroscuro*, que outras características do Renascimento estão presentes nessa obra?
2. Na área de Linguagens e suas tecnologias, você é convidado a se apropriar do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares. As obras renascentistas fazem parte desse patrimônio e, por isso, são estudadas em diferentes áreas. Reúna-se com alguns colegas e debatam as seguintes questões:
   a. Como essas obras influenciaram os artistas de gerações posteriores?
   b. De que forma o que consideramos belo está associado à estética renascentista?
   c. Como podemos nos apropriar de forma crítica desse repertório artístico?



MICHELANGELO BUONARROTI - CAPELA SISTINA, CIDADE DO VATICANO

O juízo final, detalhe de afresco de Michelangelo Buonarroti, na parede do altar da Capela Sistina, 1535-1541. O altar da Capela Sistina foi pintado anos depois do teto, já sob o pontificado de Paulo III.

Imagens em contexto

Tendo o papa Júlio II como seu mecenas, Michelangelo pintou parte da Capela Sistina entre 1508 e 1512. As cenas desse grande afresco representam as principais narrativas bíblicas, da criação do mundo até a época de Jesus.

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

As artistas do Renascimento

O número de mulheres artistas na Europa, entre os séculos XV e XVIII, era muito baixo por causa dos preconceitos sociais. Uma pintora era algo raríssimo, pois não se aceitava que as mulheres trabalhassem fora de casa nem que se mudassem bem jovens para a casa ou a oficina de mestres pintores para aprender a profissão, como faziam os artistas homens.

Exemplos como o da italiana Sofonisba Anguissola são raros, não por falta de talento, mas por falta de oportunidades. Ela era de Cremona, de família nobre, e tornou-se pintora profissional. Trabalhou na Espanha, servindo a esposa do rei Filipe II, Isabel de Valois. Também pintou em Gênova e na Sicília. Seu talento foi reconhecido na época, e Michelangelo, Giorgio Vasari e Anthony van Dyck (que pintou o retrato da mestra, já idosa) estudaram sua obra e a homenagearam.

Sofonisba pintou muitos autorretratos, além de temas familiares, cotidianos e religiosos. Seu exemplo e sua obra influenciaram outras artistas e abriram caminho para pintoras renascentistas de outras gerações, como Lavinia Fontana, Barbara Longhi, Fede Galizia e Artemisia Gentileschi.



SOFONISBA ANGUISSOLA - MUSEU DO CASTELO DE LANCUT, LANCUT

Autorretrato, pintura de Sofonisba Anguissola, 1556.

Imagens em contexto

Esse quadro traz a imagem da percepção da artista sobre si própria. É interessante destacar o fato de que, nessa obra, Anguissola optou por representar-se como artista. Isso revela duas afirmações: a de que ela era uma mulher criadora de obras de arte e a de que era pintora profissional em uma época na qual o fazer artístico era dominado por homens.

Renascimento na literatura

Na Península Ibérica, ocorreram mudanças profundas com o início da expansão marítima europeia. Com a chegada à América e a descoberta de caminhos alternativos para o comércio com as Índias, Portugal e a Espanha (e, em um segundo momento, os Países Baixos) passaram a ter mais importância econômica que a Itália (que dominava as redes de comércio mediterrâneas).

Nesses países, o Renascimento e o Humanismo também se estabeleceram. No campo da **literatura**, o poeta Luís de Camões escreveu, em 1572, *Os lusíadas*, poema épico de valorização da monarquia portuguesa sobre a descoberta do caminho marítimo para as Índias por Vasco da Gama.

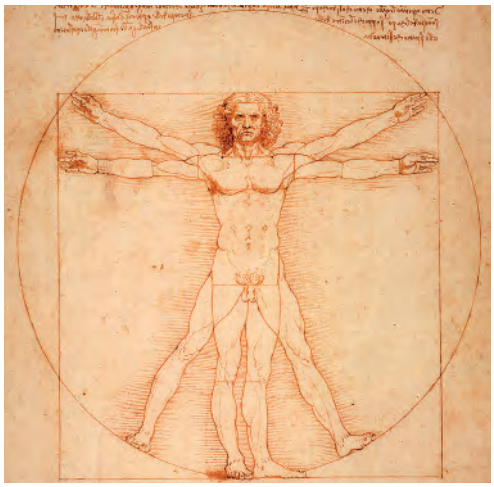
O espanhol Miguel de Cervantes, por sua vez, tornou-se símbolo do Humanismo ao publicar, em 1605, a obra *O engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha*, sobre a história de um homem que decidiu se tornar cavaleiro depois de ler muitos romances de cavalaria. Na trama, o personagem Dom Quixote providencia armadura e cavalo para lutar contra inimigos imaginários, a fim de provar seu amor por Dulcineia (uma dama que era fruto de sua imaginação). Nesse livro, Cervantes apresentou um diálogo com as formas narrativas da Idade Média e inovou ao usar a língua espanhola (na verdade, o castelhano) e a paródia como estilo narrativo.

Na Inglaterra, as obras *Elogio da loucura*, de Erasmo de Roterdã, publicada em 1511, e *Utopia*, de Thomas Morus, lançada em 1516, foram pautadas na realidade do século XVI, com ironias e críticas à sociedade daquele tempo. O inglês William Shakespeare – com *Hamlet*, escrita entre 1599 e 1601, *Rei Lear*, escrita em 1605, e *Macbeth*, de 1606, entre outras histórias sobre traição, vingança e corrupção – promoveu reflexões sobre a moral e as relações humanas.

Em *Gargântua* e *Pantagruel* – obra em cinco volumes publicados entre 1532 e 1564 –, o escritor francês François Rabelais narrou a história de dois gigantes comilões, promovendo uma crítica à Igreja e aos poderes da época.

Essas e outras obras marcaram a transição para o período denominado moderno.

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



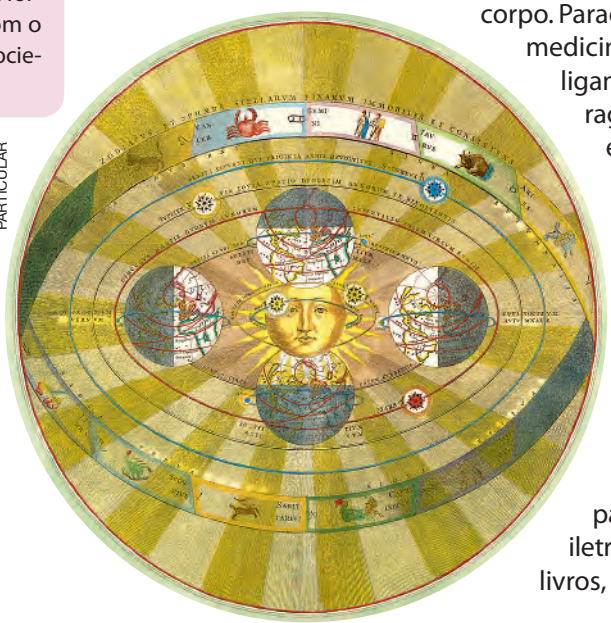
LEONARDO DA VINCI - GALERIA DA ACADEMIA, VENEZA

Homem vitruviano, de Leonardo da Vinci, cerca de 1490. A gravura é uma tentativa de sistematização das proporções do corpo humano, inspirada na obra de Marco Vitrúvio Polião, arquiteto romano que viveu no século I a.C.

Imagens em contexto

As imagens desta página são marcas da modernidade. A primeira representa a busca por explicações sobre o funcionamento do corpo humano, e a segunda, sobre o funcionamento do universo. Ao investigar o espaço e a anatomia humana, por exemplo, pensadores, cientistas e artistas do Renascimento inauguraram uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com a sociedade e com Deus.

OBJETO DIGITAL
Vídeo: Leonardo da Vinci



BUYENLARGE/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Representação do universo de acordo com o sistema heliocêntrico. Gravura retirada do atlas *Harmonia Macrocosmica*, do cartógrafo Andreas Cellarius, 1660.

O Renascimento científico e a imprensa

No contexto renascentista, iniciou-se o **experimentalismo** – o estudo do mundo natural por experimentos. Naquela época, a palavra *experiência* tinha vários significados: podia designar a vivência mística de um santo, por exemplo, ou as aventuras de soldados, religiosos e navegadores na América, na África ou na Ásia, narradas em textos que eram muito valorizados. Podia, igualmente, dizer respeito a provas matemáticas ou experimentos práticos como formas de testar hipóteses e aprender com elas. Com a matematização da experiência, buscava-se compreender o mundo de outra maneira, dando origem a diferentes formas de produzir ciência. Outras leituras sobre o universo, no sentido mais amplo, e sobre o corpo humano, no sentido mais estrito, foram, então, pautadas.

No campo da **astronomia**, destacaram-se Johannes Kepler, Nicolau Copérnico e Galileu Galilei. Por meio de observações astronômicas, Copérnico, por exemplo, concluiu que o Sol ocupava o centro do universo e que os planetas giravam a seu redor. A concepção heliocêntrica demonstrou-se equivocada (afinal, não há centro no universo), mas rompeu com o geocentrismo defendido pela Igreja, segundo o qual a Terra (*geo*) era o centro do universo, e o Sol e os demais corpos celestes giravam a seu redor.

Galileu levou os estudos de Copérnico adiante e atraiu a atenção da Inquisição, que o ameaçou de morte, caso ele continuasse a sustentar aquela teoria. Para salvar a vida, Galileu silenciou-se, mas seus estudos serviram de base para vários conceitos da **física**. Seus estudos sobre objetos em queda foram significativos para a formulação do conceito de inércia na física, e suas observações com telescópio de planetas e luas do Sistema Solar fortaleceram a ideia do sistema heliocêntrico.

Na Itália, Leonardo da Vinci, que se aventurou nas áreas da arquitetura, da pintura, da escultura, da poesia, da música etc., registrava em esboços projetos de escafandros, submarinos e máquinas voadoras. Na **anatomia**, deixou esboços e descrições sobre estruturas musculares e do esqueleto humano. Ele foi o primeiro a descrever os nervos óticos e a desenhar os ventrículos do coração com paredes diferentes.

Anatomistas como Andreas Vesalius, William Harvey e Miguel Servet fizeram descobertas sobre o funcionamento do corpo e a circulação sanguínea. Assim como os de Da Vinci, seus estudos de anatomia baseavam-se na dissecação de cadáveres e nas observações em primeira mão das estruturas do corpo. Paracelso destacou-se no estudo de drogas medicinais, e Ambroise Paré criou a técnica de ligamento de artérias para estancar hemorragias. As ideias humanistas e científicas espalharam-se rapidamente pela Europa graças ao desenvolvimento de uma técnica por Johannes Gutenberg, em 1439. Ele criou moldes de ouro e prata para montar a prensa – um móvel para impressão tipográfica. As letras, feitas de chumbo fundido, eram combinadas uma a uma para realizar impressões em papel. A **tipografia de Gutenberg** barateava a produção e tornava o livro mais acessível. Grande parte da população europeia, porém, era iletrada ou não tinha dinheiro para comprar livros, que continuaram restritos à elite.

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

O método científico

Com o Renascimento, a ciência passou a se pautar na experimentação, e não no pensamento aristotélico, que dominou a produção científica até o final da Idade Média, como você estudará no volume de filosofia. A experimentação é a base do chamado método científico, em que o cientista observa e analisa evidências para formular hipóteses que o ajudem a solucionar determinada questão. Em seguida, realiza testes e experimentos e, depois, apresenta a outros cientistas as conclusões que obteve. Após debater essas conclusões, os cientistas podem chegar a um consenso e elaborar teorias. Leia a seguir um texto que explora o fazer científico na atualidade.

Ao longo de seu treinamento, os cientistas são equipados com um kit de detecção de mentiras. Este é ativado sempre que novas ideias são apresentadas para consideração. Se a nova ideia sobrevive ao exame das ferramentas do kit, nós lhe concedemos aceitação calorosa, ainda que experimental. [...]

O que existe no kit? Ferramentas para o pensamento cético.

O pensamento cético se resume no meio de construir e compreender um argumento racional e [...] de reconhecer um argumento falacioso ou fraudulento. [...]

Eis algumas das ferramentas:

- Sempre que possível, deve haver confirmação independente dos "fatos".
- Devemos estimular um debate substantivo sobre as evidências, do qual participarão notórios partidários de todos os pontos de vista.
- Os argumentos de autoridade têm pouca ou nenhuma importância [...]. [...] na ciência não existem autoridades; quando muito há especialistas. [...]
- Devemos tentar não ficar demasiado ligados a uma hipótese só por ser a nossa. É apenas uma estação intermediária na busca do conhecimento [...].
- Se há uma cadeia de argumentos, todos os elos na cadeia devem funcionar (inclusive a premissa) – e não apenas a maioria deles. [...]

[...] qualquer bom kit de detecção de mentiras deve também nos ensinar o que não fazer. Ele nos ajuda a reconhecer as falácias mais comuns e perigosas da lógica e da retórica. [...] Entre essas falácias estão:

- *ad hominem* – expressão latina que significa "ao homem", quando atacamos o argumentador e não o argumento [...].
- argumento de autoridade [...];
- argumento das consequências adversas [...];
- apelo à ignorância – a afirmação de que qualquer coisa que não provou ser falsa deve ser verdade, e vice-versa [...];
- petição de princípio, também chamada de supor a resposta (por exemplo: devemos instituir a pena de morte para desencorajar o crime violento. Mas a taxa de crimes violentos realmente cai quando é imposta a pena de morte? [...]);
- seleção das observações, também chamada de enumeração das circunstâncias favoráveis, ou segundo a descrição do filósofo Francis Bacon, contar os acertos e esquecer os fracassos [...];
- exclusão do meio-termo, ou dicotomia falsa – considerando apenas os dois extremos num *continuum* de possibilidades intermediárias [...];
- espantalho – caricaturar uma posição para tornar mais fácil o ataque.

[...] Como todos os instrumentos o kit de detecção de mentiras pode ser mal empregado [...]. Mas, aplicado judiciosamente, pode fazer toda a diferença do mundo, ao menos para avaliar os nossos próprios argumentos antes de os apresentarmos aos outros.

SAGAN, Carl. **O mundo assombrado pelos demônios**: a ciência vista como uma vela no escuro. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006. p. 279-288.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Por que é necessário questionar o conhecimento?
2. De que forma o cientista pode se autoenganar durante seu trabalho?
3. De acordo com o texto citado, o chamado argumento de autoridade deve ser questionado. Justifique essa afirmação com exemplos.
4. No texto, está explícita a ideia de que, para haver um debate produtivo, é necessária a participação de "partidários de todos os pontos de vista". Junte-se a alguns colegas e conversem sobre esta questão: como o conhecimento se beneficia do debate no qual se consideram argumentos e contra-argumentos com diferentes pontos de vista, muitas vezes divergentes?

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

A Reforma Protestante

As grandes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que marcaram o período do Renascimento impuseram muitos desafios à autoridade da Igreja Católica.

Desde a Antiguidade Tardia, passando pela Idade Média, muitos cristãos divergiam da opinião que a Igreja considerava correta sobre questões de fé. As interpretações desses cristãos foram chamadas de **heresias**. Na maioria das vezes, os movimentos hereges eram locais e podiam terminar com a perseguição a seus praticantes. No entanto, com a disseminação da imprensa e de novas posturas diante da vida e do conhecimento, diferentes formas de conceber o papel da Igreja na relação entre Deus e a humanidade ganharam força.

É importante saber que parte das críticas direcionadas à Igreja vinha do fato de que muitos religiosos que ocupavam altos cargos eclesiásticos tinham uma vida de luxo e riqueza. A opulência do alto clero contrastava com a situação do baixo clero e da maioria da população, que viviam de maneira muito simples ou na pobreza. Críticas também eram dirigidas à forma como os integrantes do clero se comportavam para conquistar poder político e riqueza, deixando de lado os assuntos relativos à fé. Por isso, em fins da Idade Média, foram formados movimentos em defesa da moralização da Igreja.

Precursores da Reforma: John Wycliffe e Jan Huss

Na Inglaterra, o teólogo e professor da Universidade de Oxford **John Wycliffe** criticava a incompatibilidade entre os ensinamentos de Jesus e seus apóstolos e a situação da Igreja. Em favor do retorno à simplicidade e à pobreza, Wycliffe defendeu a entrega das propriedades da Igreja ao Estado. Suas ideias se espalharam rápido, principalmente porque a nobreza tinha interesse no confisco das terras e dos bens eclesiásticos.

Para Wycliffe, as Sagradas Escrituras deveriam ser o fundamento da Igreja e da vida cristã. Por isso, defendeu o acesso de todos a elas, realizando a primeira tradução do texto bíblico ao inglês. Ao defender a *Bíblia* como única fonte de autoridade, Wycliffe se opôs à autoridade papal. A Igreja tentou puni-lo, mas sua popularidade tornou as repreensões sem efeito.

Os que aderiram às ideias de Wycliffe e ajudaram a difundir suas propostas na Inglaterra foram chamados lolardos. Em 1381, uma revolta camponesa contra altos impostos e pela melhoria das condições de vida amedrontou os nobres. Parte dos líderes das revoltas era influenciada pelo pensamento de Wycliffe, e o rei Ricardo II culpou os lolardos pelo levante. Como consequência, expulsou Wycliffe de Oxford e proibiu a divulgação de suas ideias. O erudito morreu em sua casa três anos depois.

Outro defensor de mudanças na Igreja foi **Jan Huss**. Nascido na Boêmia (atual República Tcheca), ele foi influenciado pelas ideias de Wycliffe e teceu severas críticas às práticas da Igreja que considerava corruptas, defendendo a tradução da *Bíblia* para o idioma dos fiéis.

De 1414 a 1418, os cardeais da Igreja se reuniram na cidade de Constança, no Sacro Império Romano-Germânico (atual Alemanha), para tratar de vários assuntos, entre os quais as ideias de Wycliffe, que foram consideradas heréticas. Huss foi convocado para defender seus pontos de vista nessa reunião, chamada Concílio de Constança. Os participantes do concílio, porém, rejeitaram suas ideias, e Huss foi preso e condenado à morte na fogueira em 1415. Contudo, seus seguidores, os hussitas, continuaram o movimento na Boêmia.

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

Imagens em contexto

Esse monumento foi erguido em 1915, ano em que se completaram quinhentos anos do martírio de Jan Huss na fogueira. Sua construção, no centro da cidade histórica de Praga, foi financiada exclusivamente com doações públicas, revelando a força da imagem do líder protestante, que foi ressignificada no século XX pelos tchecos, os quais o elevaram a símbolo contra a opressão. Isso demonstra que as figuras históricas podem se tornar símbolos de uma causa ou de um povo mesmo muito tempo depois de sua morte.



BRIAN LOGAN/ALAMY/FOTOARENA

Memorial a Jan Huss localizado na Praça da Cidade Velha, em Praga, na República Tcheca. Fotografia de 2023.

Nicolaísmo, simonia e venda de relíquias

Como você estudou, a conduta de figuras importantes da Igreja era, em muitas ocasiões, pouco exemplar. O papa Inocêncio VIII, por exemplo, a fim de aumentar a arrecadação da Igreja, criou cargos que eram negociados em troca de favores ou dinheiro. Essa prática, chamada simonia, era considerada pecado. Além de praticar a simonia, Inocêncio teve filhos quando já era do clero. A quebra do celibato sacerdotal, denominada nicolaísmo, também era considerada pecado. Inocêncio se envolveu, ainda, na política ao negociar o casamento de seu filho Francesco com Madalena, filha de Lourenço de Médici, um dos mais ricos banqueiros de Florença. Em troca, o filho de Lourenço de Médici, João de Lourenço de Médici, de apenas 13 anos, foi nomeado cardeal, um dos mais altos postos da Igreja. Mais tarde, esse jovem tornou-se papa com o nome Leão X.

É importante salientar o fato de que essas ações, consideradas por muitos impróprias e condenáveis, eram comuns e foram praticadas por outros papas e membros do clero. Isso explica por que, no início da Idade Moderna, alguns pensadores dirigiram críticas à forma como os integrantes do clero se comportavam. Humanistas como Erasmo de Roterdã propuseram o contato direto dos fiéis, com Cristo, sem a intermediação da Igreja, considerada corrompida por vícios.

Práticas como a comercialização e a adoração de relíquias também eram criticadas, embora fossem muito populares. A Igreja defendia a ideia de que um fiel podia ter sua alma salva do inferno tanto pela fé quanto pela realização de obras de caridade. Entre essas obras estavam a doação de dinheiro à Igreja, a realização de ações piedosas e a compra de objetos sagrados: as relíquias.

A Reforma Luterana

Considerado o iniciador da Reforma Protestante, Martinho Lutero era um monge agostiniano nascido na cidade de Eisleben, no Sacro Império Romano-Germânico. Teólogo e professor da Universidade de Wittenberg, Lutero acreditava que a salvação era alcançada apenas pela fé, sendo independente dos esforços pessoais. Essa posição, baseada na leitura das obras de Santo Agostinho, chocava-se com as ideias dominantes na Igreja Católica, de acordo com as quais as contribuições, as orações, a veneração de relíquias e as indulgências (perdão dos pecados concedido pela Igreja) contribuíam para a salvação da alma.

A fim de arrecadar fundos para a conclusão da Basílica de São Pedro, em Roma, o papa Leão X determinou que se realizasse a venda de indulgências, principalmente no Sacro Império Romano-Germânico.

Lutero se opôs abertamente às determinações papais e, em 1517, compôs um texto contendo **95 teses** (isto é, argumentos) contrárias às indulgências e outras práticas que ele considerava incorretas. Essas teses repercutiram muito rapidamente, chegando a Roma. O papa, então, exigiu que Lutero abandonasse suas ideias e se retratasse. Ele, por sua vez, manteve-se irredutível em suas posições e se envolveu em um longo embate com o papado.

Nos anos que se seguiram à publicação das 95 teses, Lutero compôs outros textos que formaram a base de sua doutrina. Além de criticar as indulgências, ele afirmou que a *Bíblia* era a única fonte de autoridade; por isso, devia ser lida e interpretada diretamente pelos cristãos, não havendo necessidade da mediação do clero ou da Igreja. Diante das negativas de Lutero em recuar, em 1520, o papa expediu uma bula declarando-o herege. Lutero queimou publicamente o decreto, sendo excomungado no ano seguinte.



HEIKO REBSCH/PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES

Celebração do Festival Casamento de Lutero, que ocorre em 15 de junho, no centro histórico de Wittenberg, na Alemanha. Fotografia de 2024. Na porta da catedral dessa cidade, Lutero fixou suas 95 teses, dando início à Reforma. Lá também ele selou sua união com Catarina de Bora e construiu as bases do protestantismo.

Sugestão

Dias de tempestades: Martim Lutero e Catarina de Bora

Ueli Sonderegger. Belo Horizonte: Novimba, 2017.

Nesse livro em formato de quadrinhos, a Reforma Protestante é analisada com base na história do casal Martinho Lutero e Catarina de Bora. O casamento de Lutero com a ex-freira chocou os católicos. Em razão disso, Catarina foi acusada de cometer vários pecados e de ser defensora de valores não cristãos. Os Lutero tiveram seis filhos, e a casa deles serviu de abrigo a perseguidos religiosos, local de reuniões político-teológicas e pensionato para estudantes.

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

O Sacro Império Romano-Germânico e o luteranismo

O Sacro Império Romano-Germânico era formado por vários reinos, principados e cidades independentes, cujos nobres tinham muita autoridade. A Igreja tinha muita influência sobre o território e a política do império. Apesar de a relação entre o imperador e a Igreja ter passado por vários atritos ao longo da Idade Média, os laços entre eles ainda eram muito fortes. Nesse contexto, diante da excomunhão de Lutero, o então imperador Carlos V (também rei da Espanha) decretou sua expulsão do império e a proibição da divulgação de seus escritos. Lutero, porém, obteve o auxílio de alguns príncipes alemães, que o ajudaram com a intenção de aumentar seus poderes.

Contando com a proteção de Frederico da Saxônia, Lutero traduziu a *Bíblia* para o alemão e continuou a formular as doutrinas de uma Igreja cristã reformada. A doutrina luterana abolia o celibato dos padres, o culto aos santos e a Nossa Senhora, e a fé em Cristo passou a ser considerada o único caminho para a salvação. Nos cultos, o latim foi substituído pela língua dos fiéis, e os **sacramentos** foram **simplificados**, restando o batismo e a comunhão.

O calvinismo

A difusão das ideias reformistas foi potencializada pela imprensa. A rapidez e o barateamento das publicações impressas possibilitaram a ampliação do alcance das ideias de Lutero e de outros reformadores. Essa foi uma das razões pelas quais as igrejas protestantes se multiplicaram após o movimento iniciado por Lutero em 1517.

João Calvino foi um dos que aderiram às ideias protestantes. Em 1536, ele publicou *Instituição da religião cristã*, obra que continha os princípios de sua doutrina. Uma das ideias centrais da doutrina calvinista é a da **predestinação**. Conforme essa ideia, cabe a Deus escolher as pessoas dignas de salvação (as eleitas) e aquelas condenadas à perdição. O ser humano não é capaz de alterar essa situação nem de identificar sua condição, podendo apenas buscar sinais de que foi abençoado com a graça divina e se manter fiel e obediente a Deus, levando uma vida austera. De acordo com Calvino, um dos sinais da boa vontade de Deus é a **prosperidade econômica**. Por não condenar o lucro e o enriquecimento, as ideias de Calvino foram bem recebidas pela burguesia, pois podiam ser usadas para incentivar a poupança e o trabalho.

Assim como Lutero, Calvino reduziu os sacramentos, aboliu o culto aos santos e imagens e pregou a livre interpretação da *Bíblia*, entre outros elementos. O luteranismo ficou restrito a certas regiões do norte da Europa. Os seguidores de Calvino, porém, espalharam-se para outras regiões, como a Escócia (onde eram chamados presbiterianos), a Inglaterra (onde eram conhecidos como puritanos), os Países Baixos e a França (onde eram denominados huguenotes).

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. As ideias calvinistas agradavam a burguesia, pois podiam ser usadas para incentivar o trabalho, por exemplo. No século XXI, o mundo do trabalho é caracterizado por ideias como as do microempreendor e a atividade de emprender. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, entre 2013 e 2023, o número de microempreendedores individuais (MEI) cresceu 330% no Brasil. Faça uma pesquisa sobre o significado de microempreendedor individual, os tipos de trabalho mais comuns exercidos por pessoas nessa condição, a renda média de um microempreendedor individual etc. Depois, produza um pequeno texto com suas descobertas.
2. Reúna-se com alguns colegas, compartilhe com eles o resultado de sua pesquisa sobre microempreendedorismo individual e debatam estas questões: quais são os fatores positivos e negativos do MEI? De que forma esse tipo de trabalho poderia ser uma opção de futuro profissional para vocês?

Os dados numéricos sobre o trabalho de microempreendedores individuais no Brasil foram retirados de: NAKAGAWA, Fernando. Número de empreendedores individuais explode e já há 1 MEI a cada 2,4 CLTs. **CNN Brasil**, [*s. l.*], 15 mar. 2024. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/blogs/fernando-nakagawa/economia/numero-de-empreendedores-individuais-explode-e-ja-ha-1-mei-a-cada-24-clts/. Acesso em: 10 jul. 2024.



GINA FERAZZI/LOS ANGELES TIME/GETTY IMAGES

Apresentação de coral na Igreja Presbiteriana de Genebra em Laguna Woods, Estados Unidos. Fotografia de 2023. A conduta calvinista incentivou o desenvolvimento capitalista nas regiões de maior adesão à religião, como nos Estados Unidos, que receberam muitos imigrantes puritanos e presbiterianos.

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

A Reforma Anglicana

Na Inglaterra, também foi fundada uma igreja, mas o rompimento com Roma nesse caso foi conduzido pelo rei Henrique VIII, da dinastia Tudor, por motivos essencialmente políticos. Nesse contexto, o monarca inglês entrou em conflito com o papa.

Henrique VIII era casado com Catarina de Aragão, filha dos reis católicos espanhóis Isabel e Fernando. O casal teve vários filhos, mas apenas Maria Tudor sobreviveu à infância. Como sua esposa tinha idade avançada e não podia ter mais filhos, Henrique VIII temeu que sua dinastia chegasse ao fim. Por causa disso, decidiu se casar novamente e solicitou a anulação de seu matrimônio com Catarina. O pedido, porém, foi negado pelo papa Clemente VII. Contrariando o papa, o monarca se divorciou e se casou com uma nobre chamada Ana Bolena. Em resposta, o papa o excomungou.

Em razão desse conflito, Henrique VIII rompeu com a Igreja Católica e, em 1534, com apoio do Parlamento, decretou o **Ato de Supremacia**, criando a Igreja Anglicana. O monarca se tornou, então, chefe da nova igreja, concentrando poderes, confiscando as propriedades da Igreja Católica e impondo o anglicanismo como religião oficial da Inglaterra.

Inicialmente, a Igreja Anglicana pouco se diferenciou da Católica. Os sacramentos, dogmas, ritos etc. se mantiveram praticamente inalterados. Mudanças mais significativas foram introduzidas pelos sucessores de Henrique VIII. Durante o reinado de Elizabeth I, o anglicanismo se consolidou na Inglaterra com a aprovação, em 1563, dos *39 Artigos de Religião*, que permitiam o matrimônio para o clero, reduziam os sacramentos, determinavam a utilização das línguas nacionais nos cultos e na *Bíblia*, defendiam a ideia da predestinação etc.



CINEMATIC/ALAMY/FOTOARENA

Cena do filme *A outra*, dirigido por Justin Chadwick, 2008. O filme é uma das muitas versões ficcionais produzidas sobre a história de Henrique VIII e Ana Bolena.

Classificação indicativa de *A outra*: não recomendado para menores de 14 anos.

A Reforma Católica

Os movimentos promovidos por Martinho Lutero, João Calvino e outros reformadores afetaram o poder da Igreja Católica. Apesar dos esforços para reprimir tais iniciativas, o clero católico não pôde evitar a formação de poderosas igrejas cristãs.

A Igreja Católica reagiu de maneira enérgica à perda de espaço e de autoridade entre os cristãos, iniciando um amplo programa de reforma interna: a chamada Reforma Católica (ou Contrarreforma). Para isso, o papa Paulo III convocou o **Concílio de Trento**, em 1545.

Em diversas reuniões que se estenderam até 1563, os participantes do concílio reafirmaram princípios e dogmas católicos, sobretudo os que haviam sido alvo de críticas durante a Reforma Protestante: a validade das obras para a salvação, a infalibilidade papal, o celibato clerical, o culto aos santos e à Virgem Maria, a utilização de imagens, o emprego exclusivo do latim na missa e na *Bíblia* etc. Reafirmaram também o papel fundamental da Igreja na interpretação das Escrituras, negando sua análise por pessoas leigas. Foram inaugurados seminários, a fim de melhorar a formação do clero, e formulados catecismos, versões resumidas da doutrina católica, para auxiliar a catequese.

É importante ressaltar o fato de que a Reforma Católica não foi apenas uma reação aos protestantes. Significou também uma reforma espiritual da Igreja Romana, na qual aspectos da doutrina, dos dogmas e da organização eclesiástica passaram por alterações. Por exemplo, a venda de indulgências e de cargos religiosos (a simonia), tão criticada por reformadores como Lutero, foi condenada no Concílio de Trento.

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

O absolutismo

Você estudou a formação das monarquias no início deste capítulo. A centralização do poder foi a marca desse processo, e o **absolutismo**, a forma de organização na qual o rei tinha domínio absoluto e inquestionável sobre o território que governava. Essa forma de organização estava intimamente ligada à consolidação das monarquias nacionais.

Para concentrar o poder, um monarca absolutista precisava negociar com muita gente, aliar-se a pessoas poderosas, controlar inimigos, premiar aliados e súditos fiéis e manter boa relação com a Igreja. Também era fundamental distribuir porções desse poder na forma de favores, isenção de impostos e **monopólios** (concessão de exclusividade para a exploração de um negócio ou serviço), entre outros benefícios.

No plano econômico, os monarcas passaram a interferir diretamente na economia, definindo monopólios, regulando o comércio e limitando as importações com a imposição de tarifas alfandegárias. Esse conjunto de práticas ficou, posteriormente, conhecido como **mercantilismo**.



HYACINTHE FRANÇOIS RIGAUD - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

Luís XIV, rei da França, pintura de Hyacinthe Rigaud, 1701. Uma cultura visual foi inaugurada com o absolutismo. Pintores que trabalhavam para a realeza destacavam sua centralidade, sua grandiosidade e sua importância política.

O reinado de Luís XIV

O reinado de Luís XIV, na França, é considerado o auge do absolutismo. Ele herdou o trono francês em 1643, com apenas 4 anos de idade, tornando-se o monarca com o mais longo reinado na história do país (de 1643 a 1715). Por causa da idade do rei, o cardeal Mazarino assumiu a regência da França até 1661. Mazarino aconselhava Luís XIV a controlar a Corte, além de ensiná-lo a dissimular e a agir com teatralidade política, ignorando a bondade e a ética. Quando assumiu o poder pleno, o rei inspirou-se nos ensinamentos do cardeal, passando a controlar diretamente a Corte e a manter os nobres em constante vigilância por meio de bailes, festas e jogos de etiqueta.

Luís XIV também se cercou de escritores, artistas, artesãos, alfaiates, escultores, cientistas, poetas e historiadores que pudessem transformá-lo em símbolo público de glória. Tudo o que ele fazia como rei era cênico, configurando um teatro do Estado, no qual seus trajes e gestos manifestavam seu poder.

Jacques Bossuet foi um dos principais teóricos da corte de Luís XIV. Segundo Bossuet, os monarcas subordinavam-se apenas a Deus e somente a ele deviam satisfações. Essa forma de pensar ficou conhecida como **teoria do direito divino dos reis**. Apoiado nessa justificativa, o rei podia perseguir, desqualificar e deslegitimar qualquer opositor. Com base nesse enorme poder, Luís XIV decretou que as ordens do papa só seriam obedecidas na França se aprovadas por ele.

O principal palco para o teatro político de Luís XIV era o Palácio de Versalhes, um majestoso conjunto de palacetes, jardins e um imenso, luxuoso e planejado palácio, onde o rei passava boa parte do tempo com sua corte.

Por usar imagens do deus grego Apolo e se considerar o centro do poder, Luís XIV ficou conhecido como Rei Sol. É atribuída a ele uma das frases que melhor representam o Estado absolutista: "O Estado sou eu".

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



MARTIN BUREAU/AFP/GETTY IMAGES

Interior do Palácio de Versalhes, em Versalhes, França. Fotografia de 2021. Esse luxuoso palácio foi um dos símbolos da ostentação da nobreza francesa e principal palco de atuação de Luís XIV.

A sociedade do Antigo Regime

A expressão *Antigo Regime* foi criada no século XVIII, quando a monarquia absolutista passou por uma grave crise e foi duramente questionada. Os críticos defendiam o fim do absolutismo e a criação de um *novo regime*.

Você sabe como era a sociedade do Antigo Regime? Era estamental, ou seja, dividia-se em **estamentos** (grupos sociais separados com base em privilégios). Nesse tipo de sociedade, a posição social das pessoas era definida pelo nascimento, não pela riqueza material; por isso, mesmo que enriquecessem, as pessoas dificilmente passavam para uma camada social superior. Havia, por exemplo, comerciantes mais ricos do que nobres, mas raramente eles mudavam de camada social. Com os religiosos era diferente: as posições que eles ocupavam na Igreja não dependiam da origem social, embora o alto clero fosse majoritariamente composto de integrantes da elite.

Naquele período, o poder que os nobres mantinham sobre as terras antes da consolidação das monarquias nacionais foi lentamente substituído pelo poder centralizado do rei e do Estado. Para manter a centralização, o rei precisava controlar os nobres, que detinham poderes locais, impostos e forças militares. Quanto melhores fossem as alianças de um rei com os nobres locais, mais poderoso ele seria.

Os três estamentos

No geral, a sociedade do Antigo Regime era dividida em três estamentos, também chamados de estados.

O **primeiro** estamento era composto do clero, que vivia das rendas advindas das propriedades da Igreja, assim como do recolhimento de dízimos e das doações de fiéis. O **segundo** estamento era ocupado pela nobreza, que obtinha renda de suas propriedades rurais, onde explorava o trabalho dos camponeses, submetendo-os, em alguns locais, ao regime de servidão. Tanto o clero quanto a nobreza eram dispensados do pagamento de vários impostos.

O **terceiro** estamento era formado por integrantes de diferentes grupos, como burgueses, camponeses, artesãos e demais trabalhadores. Eles compunham o grupo mais populoso e estavam na base dessa sociedade, sendo submetidos à cobrança de altos impostos e excluídos de postos de comando e da administração pública.

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



BIBLIOTECA ARSENAL, PARIS

O trabalho da camponesa, charge publicada na França em 1789.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Descreva a imagem relacionando as personagens representadas com os estamentos do Antigo Regime.
2. Na sociedade do Antigo Regime praticamente não havia mobilidade social. Atualmente, essa possibilidade existe, mas a cada ano:

ODS 10

> Os preços estão aumentando mais do que os salários em todo o mundo, com centenas de milhões de pessoas vendo seus rendimentos comprarem menos todos os meses [...]. Nesse ínterim, o enorme aumento da riqueza extrema testemunhado desde 2020 veio para ficar. Os bilionários estão 3,3 trilhões de dólares – ou 34% – mais ricos do que no início desta década de crise, com um patrimônio que cresce três vezes mais rapidamente do que a inflação.
>
> OXFAM. **Desigualdade S.A.**: como o poder das grandes empresas divide o nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública. Reino Unido: Oxfam, 2024. p. 9.

Reúna-se com alguns colegas e, com base no texto, debatam a seguinte questão: que ações e políticas poderiam ser realizadas para reduzir as desigualdades sociais e construir um mundo mais justo?

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Analise as afirmações a seguir sobre a formação das monarquias nacionais. Depois, identifique as alternativas incorretas e corrija-as.**
   - **a.** A centralização política promovida pelos monarcas possibilitou a padronização de pesos, medidas e tributos, favorecendo a burguesia.
   - **b.** As monarquias portuguesa e espanhola se formaram durante o processo de expulsão dos muçulmanos do território de Al-Andaluz.
   - **c.** A monarquia espanhola se tornou independente de Castela por meio da Revolução de Avis.
   - **d.** A vitória da família Valois na Guerra das Duas Rosas fortaleceu a monarquia nacional francesa.
   - **e.** A monarquia nacional inglesa foi consolidada com a ascensão de Henrique VII ao poder.
2. **Elabore um quadro comparativo das fases do Renascimento e apresente exemplos de obras e artistas de cada uma delas.**
3. **Explique a importância da imprensa para o Humanismo e para o Renascimento científico.**
4. **Analise novamente as imagens da página 102 e, depois, faça o que se pede.**
   - **a.** Identifique e explique duas características do Renascimento presentes nas imagens.
   - **b.** Por que obras como essas ajudaram a modificar a relação das pessoas com o conhecimento, com a sociedade e com Deus?
   - **c.** Com base nos elementos apresentados em suas respostas aos itens **a** e **b**, relacione Renascimento e modernidade.
5. **A Reforma Protestante foi muito auxiliada pela imprensa de Johannes Gutenberg. Martinho Lutero usou o invento criado sete décadas antes para difundir, por meio de panfletos, o texto bíblico escrito em alemão. Quando foi perseguido pela Igreja, Lutero passou a publicar panfletos com imagens e textos que denunciavam o clero e o papa da época. No entanto, a mesma imprensa usada de forma perspicaz por Lutero foi também utilizada pela Igreja Católica para demonizá-lo. Considerando essas informações, observe as imagens a seguir e, depois, faça o que se pede.**



BIBLIOTECA ESTADUAL DA BAVIERA, MUNIQUE

Martinho Lutero e Lúcifer, gravura de cerca de 1520.



CULTURE CLUB/BRIDGEMAN/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Caricatura em homenagem ao centenário da publicação das 95 teses de Martinho Lutero, produzida em 1617.

   - **a.** As imagens representam o reformador Martinho Lutero de maneira semelhante? Que ideias elas transmitem a respeito dele?
   - **b.** A imprensa foi fundamental para o desenvolvimento da Reforma Protestante, mas foi igualmente utilizada por seus opositores. Qual das imagens foi produzida por católicos e qual foi feita por protestantes? Justifique sua resposta.
   - **c.** Lutero fez uso expressivo dos folhetos em sua época. Muitos continham desenhos do rosto dele, o que ajudou a popularizar sua figura. Assim, é possível dizer que ele foi um fenômeno midiático no período, pois a disseminação de suas ideias se deveu principalmente à utilização maciça de um novo tipo de mídia: o texto impresso. Em sua opinião, que mídias (ou meios de comunicação) Lutero utilizaria se fizesse sua Reforma atualmente?

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

6. **No Ato de Supremacia de 1534 está escrito que o rei é o chefe supremo da Igreja da Inglaterra, tendo poder para examinar, reprimir e corrigir erros, heresias, abusos, ofensas e irregularidades. Considerando essa informação, explique por que as motivações de Henrique VIII ao criar o Ato de Supremacia não eram apenas religiosas.**

7. **Na Antiguidade Clássica greco-romana foi disseminado o ideal de beleza predominante por meio de estátuas que representavam corpos delineados. Nas paredes de prédios e das casas, havia pinturas de corpos masculinos esbeltos e atléticos, com músculos esculpidos. Durante o Renascimento, o ideal de beleza foi inspirado nos padrões greco-romanos, o que pode ser notado em estátuas como *Davi*, de Michelangelo, e nos desenhos anatômicos de Leonardo da Vinci. Até hoje esses padrões de beleza são disseminados pelos meios de comunicação. Contudo, cada vez mais eles vêm sendo questionados, pois em nenhuma sociedade (nem na do Renascimento, pois há exemplos de pinturas do período representando corpos menos magros ou delineados) os indivíduos são todos iguais e conseguem ou querem adequar-se aos padrões vigentes. A fim de discutir essa questão, destacando a importância da saúde, e celebrar a diversidade, você e seus colegas farão uma pesquisa e apresentarão seminários. Para isso, sigam estas etapas.**

a. Organizem-se em quatro grupos para pesquisar um dos temas a seguir:

- a importância da atividade física e da boa alimentação – uma questão de saúde, não de estética;
- corpos reais são bonitos – a diversidade de tipos físicos mostrados nos meios de comunicação;
- o perigo dos transtornos alimentares;
- o que é gordofobia e como se conscientizar contra esse preconceito.

b. Transformem o texto resultante da pesquisa em tópicos para a produção de *slides*/cartazes e os utilizem na apresentação do seminário.

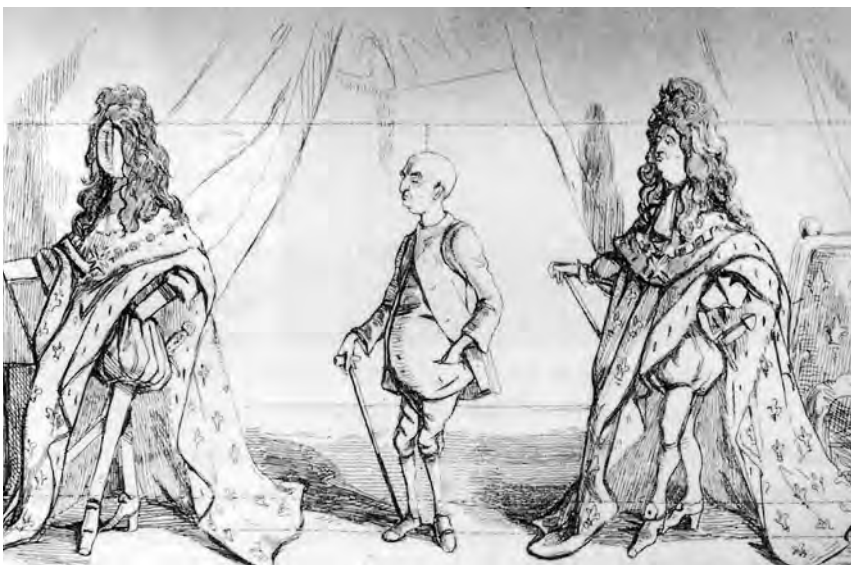
c. Organizem-se com o auxílio do professor para reservar 20 minutos ao final das aulas para a apresentação dos seminários.

d. Após as apresentações, toda a turma pode selecionar os *slides* ou cartazes mais interessantes para divulgar em suas redes sociais ou expor na escola com a devida autorização.

Enem e vestibulares

8. **(Enem-MEC)**

Na França, o rei Luís XIV teve sua imagem fabricada por um conjunto de estratégias que visavam sedimentar uma determinada noção de soberania. Neste sentido, a charge apresentada demonstra



WILLIAM MAKEPEACE THACKERAY - THE PICTURE ART COLLECTION/ALAMY/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Charge anônima. BURKE, P. **A fabricação do rei**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

a. a humanidade do rei, pois retrata um homem comum, sem os adornos próprios à vestimenta real.

b. a unidade entre o público e o privado, pois a figura do rei com a vestimenta real representa o público e sem a vestimenta real, o privado.

c. o vínculo entre monarquia e povo, pois leva ao conhecimento do público a figura de um rei despretensioso e distante do poder político.

d. o gosto estético refinado do rei, pois evidencia a elegância dos trajes reais em relação aos de outros membros da corte.

e. a importância da vestimenta para a constituição simbólica do rei, pois o corpo político adornado esconde os defeitos do corpo pessoal.

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

CAPÍTULO 5

A expansão marítima europeia e a colonização da América

Você estudou como, ao longo do tempo, o estabelecimento de ligações econômicas e culturais entre a Ásia, a África e a Europa transformou o Mar Mediterrâneo em um espaço de trocas comerciais e de interações culturais. Esse processo criou as bases para que as sociedades europeias se lançassem em viagens mais longas, criassem rotas comerciais que atravessavam os oceanos e colonizassem outros territórios.

Com a expansão marítima, os europeus intensificaram seu contato com os povos e Estados da África e da Ásia e conheceram vários povos da América. As relações de dominação e de comércio estabelecidas nesse contexto ampliaram a circulação de pessoas, de ideias, de culturas e de instituições políticas, envolvendo trocas, alianças, conflitos e resistências, que moldaram o mundo moderno.

A expansão marítima europeia

A partir do século XV, um processo de expansão econômica, política e social integrou diferentes partes do planeta e ampliou o conhecimento que os europeus tinham do mundo. Esse processo teve início ainda no século XV, com a expansão marítima europeia, e avançou até o fim do século XVIII e o início do século XIX.

Neste capítulo, você estudará os primeiros séculos desse processo, caracterizado pelas práticas mercantilistas e pela criação de rotas comerciais marítimas que interligaram os continentes por meio da navegação dos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

Nos espaços disputados e dominados pelas potências europeias, prevaleceu a exploração de formas de trabalho compulsórias, como a escravidão. Esta, pela primeira vez na história, foi racializada, ou seja, voltou-se especificamente para certos grupos étnicos e raciais.

Nesse contexto, a religião foi um poderoso elemento ideológico que estimulou o engajamento dos europeus nas travessias oceânicas e serviu de justificativa para subjugar culturas e sistemas religiosos de outros povos.

Esses povos, por sua vez, não aceitaram passivamente a dominação europeia, adotando diferentes formas de negociação e de resistência. Com base nessas relações, muitas vezes conflituosas, formaram-se intercâmbios e o **sincretismo** que hoje fazem parte do cotidiano dos povos envolvidos nesse processo.

Sincretismo: fusão de elementos de diferentes culturas, religiões e/ou tradições em um sistema unificado com crenças e práticas híbridas.



Novo mapa muito preciso do mundo inteiro, de Joanne Blaeu, 1662.

JOANNE BLAEU - BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

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

Imagens em contexto

Até o século XV, os mapas europeus mostravam um mundo limitado à Europa, Ásia e Norte da África, baseados nas concepções greco-romanas. Com a expansão marítima, os mapas foram sendo atualizados conforme cartógrafos e navegadores ampliavam o conhecimento europeu sobre o mundo.

Como você estudou, a partir do século XIII, diversos produtos do Oriente eram transportados por rotas marítimas e terrestres até os portos do Mar Mediterrâneo. Mercadores de cidades da Península Itálica, como Veneza e Gênova, eram os principais revendedores das especiarias e de outros produtos orientais e africanos para o restante da Europa, obtendo lucros elevados.

No século XIV, as crises de fome e de peste e as guerras que ocorreram na Europa afetaram os caminhos tradicionais que ligavam as feiras e as rotas comerciais que conectavam o sul ao norte do continente. Esses trajetos passaram a ser substituídos por rotas marítimas pela costa atlântica, o que favoreceu Portugal. Assim, cidades como Lisboa e Porto se desenvolveram com a atividade mercantil.

Outro fator que favoreceu Portugal foi a centralização política. Como você estudou no capítulo anterior, por volta do século XI, os reinos da Península Ibérica iniciaram um lento processo de expansão nos territórios conquistados pelos muçulmanos. Esse processo resultou em diversas guerras, chamadas pelos ibéricos de *Reconquista*.

No século XII, um dos condados do Reino de Castela, o Condado Portucalense, tornou-se independente, dando origem ao Reino de Portugal. Com uma monarquia centralizada, a Coroa portuguesa pôde definir regras e lucrar com a cobrança de impostos sobre o comércio. No século XIV, o Estado português passou a ser governado pela dinastia de Avis, ligada à burguesia mercantil. Essa dinastia expandiu as atividades comerciais, inserindo Portugal nas redes de comércio atlântico.

A expansão marítima atendia a vários interesses da sociedade e da monarquia portuguesa, pois significava a ampliação das riquezas e do poder do reino. A burguesia se beneficiava do aumento dos lucros e da possibilidade de novos negócios. A nobreza tinha a chance de conquistar terras, títulos e prestígio. Por fim, para a Igreja Católica, o processo era uma oportunidade de expandir a fé cristã.

Assim como os portugueses, os espanhóis consolidaram seu Estado nacional por meio das guerras de Reconquista na Península Ibérica. Embora tenham encontrado resistência na tomada dos territórios muçulmanos, eles não tardaram a seguir o exemplo do reino vizinho, lançando-se ao mar na busca por novas rotas comerciais.

Ao longo do século XV, portugueses e espanhóis aumentaram gradativamente sua presença no norte da África e nas ilhas do Oceano Atlântico até chegar a um continente que ainda não conheciam: a América.



CREATIVE CAT/SHUTTERSTOCK

Vista do Castelo de São Jorge, Lisboa, Portugal. Fotografia de 2021. As origens da fortificação remontam ao período islâmico, e a fortaleza foi sofrendo transformações ao longo do tempo, em pelo menos dois momentos durante o domínio islâmico e em vários na época medieval cristã, como no período de dom Afonso Henriques no recém-formado reino de Portugal.

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

Viagens marítimas portuguesas

Com o incentivo da Coroa, em 1415 os portugueses conquistaram a cidade de Ceuta, um importante centro comercial no norte do continente africano. Pouco depois, por volta de 1419, navegadores portugueses alcançaram a Ilha da Madeira e, em 1427, o arquipélago dos Açores. Em 1434, o navegador Gil Eanes ultrapassou o temido Cabo Bojador, na costa do território hoje denominado Saara Ocidental. Em 1444, o território da Guiné, cujo ouro era cobiçado, foi alcançado por via marítima. Essas expedições abriram caminho para a colonização, a partir de 1462, do arquipélago de Cabo Verde, onde os portugueses realizaram o plantio de cana-de-açúcar em larga escala.

Conforme se expandiam pelas ilhas do Atlântico, como São Tomé e Príncipe, e pelo continente africano, com expedições até a foz do Rio Congo (1483), os portugueses instalavam feitorias que serviam para o abastecimento das embarcações e garantiam o acesso ao lucrativo mercado de metais preciosos e de escravizados.

No final do século XV, os navegadores a serviço da Coroa portuguesa avançaram até o sul do continente africano: entre 1487 e 1488, Bartolomeu Dias contornou o Cabo das Tormentas, no extremo sul da África, rebatizando-o com o nome de Cabo da Boa Esperança. Essa travessia estabeleceu o acesso ao Oceano Índico pelo Atlântico.

Os conhecimentos obtidos nessa viagem foram aproveitados por Vasco da Gama, comandante da expedição realizada entre 1497 e 1498, que alcançou Calicute, na Índia, por via marítima. Essa expedição inaugurou uma rota de navegação entre o Ocidente e o Oriente, sem passar pelo Mar Mediterrâneo, o que permitia a Portugal comerciar diretamente com a Índia.

Em 1500, outra expedição partiu de Lisboa em direção à Índia, dessa vez, comandada por Pedro Álvares Cabral. Afastando-se do litoral africano, a expedição chegou ao sul do território correspondente ao do atual estado da Bahia. Após curta permanência no local, os navegadores retomaram a rota para Calicute, objetivo da expedição.

O contato dos portugueses com os muçulmanos e os hindus foi violento em diversas ocasiões. Mesmo assim, a partir de 1510, os portugueses se fixaram em Goa, onde construíram feitorias e estabeleceram acordos comerciais. Em 1511, eles conquistaram Malaca e, em 1512, atingiram as ilhas Molucas, controlando o comércio de especiarias. Os elevados lucros obtidos nesse comércio ajudaram a transformar Portugal na principal força marítimo-comercial do período.

Viagens marítimas espanholas

Portugal foi seguido de perto pela Espanha na procura por rotas marítimas para o Oriente. No entanto, diferentemente dos portugueses, que apostavam na navegação no rumo sudeste e na circum-navegação da África, os reis espanhóis Fernando de Aragão e Isabel de Castela investiram nas navegações em direção ao oeste e ao sudoeste, como o projeto do genovês Cristóvão Colombo, que pretendia navegar no rumo oeste para chegar à Índia.

Antes de ser aprovada pelos reis espanhóis, a expedição de Colombo havia sido rejeitada pela Coroa portuguesa. A princípio, o objetivo era encontrar rotas comerciais fora do Mediterrâneo, mas, em 1492, Colombo alcançou algumas ilhas do Caribe, como as atuais Bahamas, Cuba e República Dominicana, na América.

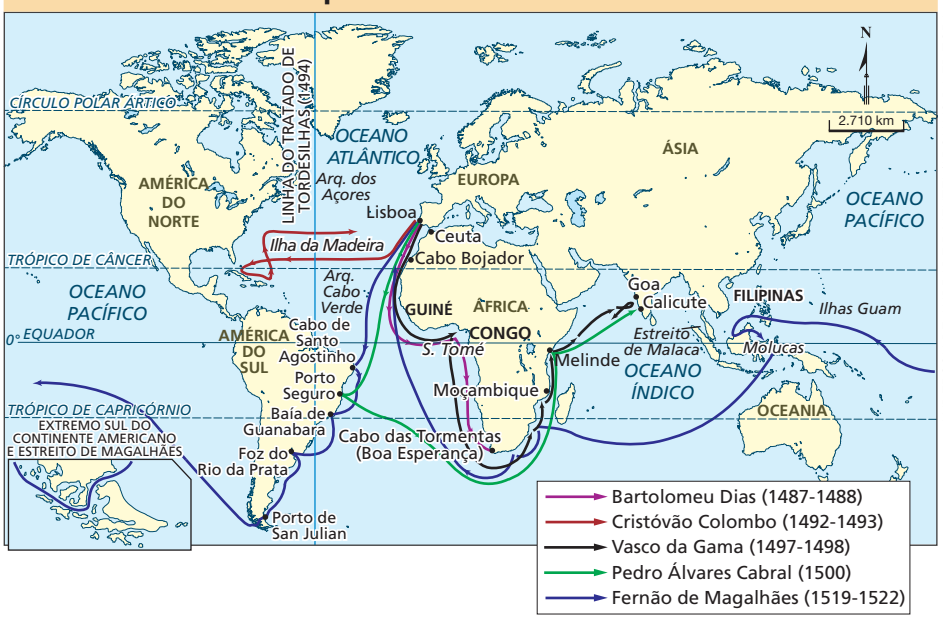
Em 1519, a Coroa espanhola financiou ainda o navegador português Fernão de Magalhães, que comandou a primeira viagem de circum-navegação do globo, atravessando os oceanos Atlântico, Pacífico e Índico.

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

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Segundo o mapa, quais navegadores passaram pelo Oceano Atlântico?
2. Quais deles navegaram pelo Oceano Índico? E pelo Oceano Pacífico?
3. Quais foram os navegadores que alcançaram a América?

Principais viagens marítimas portuguesas e espanholas – séculos XV-XVI



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fontes: ATLAS histórico escolar. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 98; BARRACLOUGH, Geofrey. **Atlas da história do mundo**. São Paulo: Folha da Manhã; Londres: Times Books, 2000. p. 152-153.

A chegada à América

No século XV, já se sabia que o formato da Terra era esférico. Colombo conhecia cálculos da Antiguidade sobre o tamanho do planeta e, baseando-se neles, acreditou que chegaria ao Oriente em poucas semanas navegando em direção ao Ocidente. Sua primeira viagem, no entanto, foi mais longa do que o previsto. Pouco depois de dois meses de partir da Espanha, sua esquadra desembarcou em terra firme. Por acreditar que havia chegado às Índias, Colombo chamou os habitantes do local de "índios".

Os europeus demoraram algum tempo para perceber que não estavam no Oriente. Somente após outras expedições e tentativas de mapear o território, entenderam que se tratava de outro continente. O nome *América* foi dado pelos europeus ao continente em homenagem ao navegador italiano Américo Vespúcio, que fez descrições detalhadas dessas terras.

Naquela época, os europeus também chamaram a América de *Novo Mundo*, em contraposição à Europa, África e Ásia, que representariam o *Velho Mundo*. Atualmente, no entanto, essas expressões são questionadas, pois comunicam uma noção eurocêntrica de mundo, dando a entender que a América só é considerada uma parte do mundo a partir do momento em que os europeus chegam a ela.

GRANGER/SHUTTERSTOCK



Gravura representando Cristóvão Colombo trocando produtos com indígenas na ilha de Hispaniola (atual República Dominicana), em 1492. Gravura publicada em uma edição ilustrada da carta de Colombo a Gabriel Sanchez, 1493.

GRANGER/SHUTTERSTOCK



Gravura representando o Forte La Navidad, construído na ilha de Hispaniola, em 1492, com parte da madeira de uma das embarcações da expedição de Cristóvão Colombo, a Santa Maria, que havia naufragado. Gravura publicada em uma edição ilustrada da carta de Colombo a Gabriel Sanchez, 1493.

Os tratados de divisão do mundo

A notícia do sucesso espanhol causou inquietação em Portugal. Apesar de pioneiros, no momento da primeira viagem de Colombo, os portugueses ainda não haviam atingido o objetivo de chegar às Índias. Vasco da Gama só chegou a Calicute anos depois do feito de Colombo.

Para evitar conflitos entre Portugal e Espanha, em 1493 o papa Alexandre VI elaborou um documento que ficou conhecido como Bula Inter Coetera, por meio do qual dividiu entre os reinos ibéricos as ilhas e terras "descobertas e a descobrir".

De acordo com o documento, deveria ser estabelecida uma linha imaginária 100 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde. Os territórios a leste da linha caberiam a Portugal e os que ficassem a oeste seriam da Espanha.

Sentindo-se prejudicado pela divisão, o rei de Portugal recusou o acordo. Em 1494, os representantes dos dois reinos ibéricos assinaram o **Tratado de Tordesilhas**, que, basicamente, repetiu a ideia da bula, mas ampliou para 370 léguas a distância entre a linha imaginária e Cabo Verde. Assim, portugueses e espanhóis dividiram o território, com o apoio da Igreja.

A assinatura do tratado desagradou aos demais reinos europeus, que não viram legitimidade nessa ação. Cada monarquia passou a reivindicar a posse sobre territórios com base em uma lógica própria, não havendo critérios compartilhados e aceitos por todas, o que deu origem a uma série de disputas.

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

O espaço atlântico e a mundialização do comércio

O mundo que começava a se desenhar a partir da expansão marítima europeia, sobretudo após a chegada de Colombo ao continente americano, era cada vez mais interconectado. Com a criação de entrepostos comerciais e feitorias na África, na Ásia e na América, portugueses e espanhóis, e depois outros europeus, como franceses, holandeses e ingleses, criaram uma rede de comércio mundial.

Os metais preciosos eram os bens mais procurados pelos europeus, sendo uma das principais forças que impulsionavam as redes comerciais. Os metais que chegavam ao continente europeu fluíam para outras partes do mundo pelo Cabo da Boa Esperança, no sul da África, e depois seguiam para o Oriente em rotas estabelecidas em fins do século XV e começo do XVI. Pelas antigas redes comerciais do Mar Báltico, os europeus enviavam metais para a região correspondente à da atual Rússia e para a Ásia Central. Pelo caminho do Golfo Pérsico, chegavam à região do Oriente Médio e, pelo Mar Vermelho, eram encaminhados para a Índia. Além disso, eram levados pelos portugueses e espanhóis às Filipinas e à China.

No espaço atlântico, a circulação comercial não se limitava aos metais explorados na África e na América, incluindo, desde os séculos XVI e XVII, o transporte em larga escala de produtos como a cana-de-açúcar e o tabaco. Mais tarde, a partir do século XVIII, somaram-se a eles o café e o algodão.

A demanda por artigos africanos e americanos favoreceu a comercialização de mercadorias europeias e asiáticas nesses locais, como tecidos, ferro e especiarias. Além disso, sustentou o intenso e lucrativo comércio de escravizados que atravessava o Atlântico, transformando definitivamente a vida das sociedades africanas e americanas.

Em diversas regiões africanas, organizou-se um sistema complexo para a captura, a negociação e a venda de escravizados, que atingiu um volume sem precedentes na história – tema que você estudará no capítulo 6. Participavam ativamente desse sistema traficantes das metrópoles europeias e das colônias americanas, autoridades coloniais, elites políticas e traficantes africanos. Normalmente, os negociantes ancoravam seus navios próximo à costa, pagavam adiantado pelos escravizados com mercadorias produzidas na Europa ou na América e aguardavam o embarque das pessoas capturadas.

Ao longo do século XVII, o comércio atlântico intensificou-se e as trocas envolvendo açúcar, tabaco, aguardente, ouro e escravizados reordenaram o comércio global.

Imagens em contexto

A *Porta do não retorno* é um monumento que foi construído em 1995 para lembrar as pessoas que foram escravizadas e obrigadas a embarcar em uma viagem sem volta com destino à América. Na cidade de Uidá, também chamada de Ouidah ou Ajudá, localizava-se um importante porto africano utilizado no comércio de escravizados.



BEATA TABAK/SHUTTERSTOCK

Porta do não retorno em Uidá, Benim. Fotografia de 2019.

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

Rotas comerciais pelo Oceano Pacífico

As rotas de navegação no Oceano Pacífico foram fundamentais para o estabelecimento de uma economia cada vez mais conectada, vinculando a Europa, a África, a América e a Ásia.

Com o crescimento do comércio, as caravelas – principais embarcações utilizadas no início da expansão marítima – foram substituídas por galeões, navios mercantes de maior porte, capazes de transportar mais carga e armas pesadas.

Do ponto de vista mercantil, um dos principais pontos da articulação da rede de comércio globalizada localizava-se nas Filipinas, colonizada pelos espanhóis desde meados do século XVI. Lá, os espanhóis estabeleceram o chamado Galeão de Manila: anualmente, um comboio de embarcações partia de Manila carregado de mercadorias, sobretudo da China, do Japão e da Índia.

O comboio atracava em Acapulco, porto na América espanhola, de onde os produtos atravessavam o continente americano por rotas terrestres até outros domínios espanhóis ou para o porto de Veracruz, no Golfo do México, onde eram reembarcados e seguiam para a Europa.

Conheça um pouco mais sobre as viagens do Galeão de Manila no texto a seguir.

> O comércio do "Galeão de Manila" usava uma rota descoberta, em 1565, por Andrés de Urdañeta. Estes navios navegavam entre as cidades de Manila, nas Filipinas, e de Acapulco, no México, levando quatro a sete meses na viagem. Cada navio ia carregado com imensas provisões, juntamente com a carga, de modo a suportar a tripulação de quase mil pessoas. As principais mercadorias levadas pelo "Galeão de Manila" eram a prata e a seda, entre outras, visto que os mercados, para estes produtos, estavam a florescer, de ambos os lados do Oceano.

SEABRA, Leonor Diaz de; MANSO, Maria de Deus. Macau e as Filipinas no século XVI-XIX: a rota marítima da seda. **Revista Dos Puntas**, San Juan, ano VIII, n. 14, p. 175-198, 2016. p. 185-186.

Grande parte da produção asiática provinha do Japão, e o contato com os europeus causou transformações importantes no comércio local. Enriquecidos, os japoneses aumentaram a exportação de diversos artigos para a América, a África, a Europa e a China por intermédio dos comerciantes portugueses.

Em Nagasaki, por exemplo, esses mercadores trocavam a seda chinesa adquirida em Macau pela prata japonesa. Em Manila, adquiriam a prata proveniente da América e vendiam seda, que seguia para a Nova Espanha. Note que nada disso foi estabelecido pelos europeus: eles apenas foram incorporados a um sistema de comércio do Pacífico e do Índico, que se alterou com sua presença.

Vale destacar as diferenças nas atividades dos europeus nos diversos continentes: na África e na Ásia, ao menos até o século XVIII e meados do XIX, os europeus se preocuparam em ocupar espaços econômicos, construindo feitorias ou fortificações para regular o comércio. Na América, eles realizaram guerras de conquista, tentaram dominar as populações indígenas e promoveram a colonização do território.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique os principais portos e produtos transportados nas viagens do Galeão de Manila.
2. No contexto de competição entre os Estados europeus pelo controle do comércio marítimo internacional, quais vantagens a rota do Galeão de Manila oferecia aos espanhóis?
3. Países asiáticos, como China e Japão, estavam envolvidos nesse comércio na Idade Moderna. Produtos diversos desses países, como carros, celulares, motocicletas, e a cultura expressa por meio da culinária, de desenhos e outras produções são comuns em todo o mundo, inclusive no Brasil. Reúna-se com seus colegas e conversem sobre como a globalização contribuiu para sua formação cultural. Você se percebe como alguém com gostos e ideias que em princípio não se associam com a cultura brasileira? Avalia que há maior integração entre culturas diferentes com a popularização da internet e das redes sociais? Os mais jovens são aqueles mais afetados por esse processo? Debatam considerando prós e contras dessa integração.

Rotas do Galeão de Manila – séculos XVI-XIX



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2007. p. 157.

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

Mercantilismo e colonização

A busca por novas rotas comerciais e o estabelecimento de redes de comércio cada vez mais amplas foram favorecidas pelas medidas econômicas adotadas pelas monarquias europeias entre os séculos XV e XVIII. Essas ações receberam o nome de **mercantilismo** e são consideradas por alguns estudiosos como a primeira fase do **capitalismo** – forma de organização econômica em que se busca o lucro e a acumulação de bens e de dinheiro (capital).

Esse contexto foi marcado por um conjunto de práticas que tinham como elemento central a interferência do Estado na economia para garantir os interesses de alguns grupos. Como você começou a estudar no capítulo anterior, as práticas mercantilistas baseavam-se na manutenção de uma **balança comercial favorável**, no **protecionismo** e no **metalismo**. Esses três elementos estavam interligados e favoreciam os burgueses responsáveis pelas manufaturas, os mercadores e os reis. A aliança com os setores ligados ao comércio e à produção garantia receitas ao monarca, na forma do pagamento de impostos.

No mercantilismo, a economia era entendida como uma espécie de balança. Em uma de suas extremidades, ficavam as **importações** (o que era comprado de outros reinos) e, na outra, as **exportações** (o que era vendido para outros reinos). Para alcançar uma situação financeira positiva, a balança comercial precisava estar favorável, ou seja, o montante das exportações tinha de ser maior do que o das importações. Para isso, os governantes beneficiavam a produção de manufaturas locais, aplicando altos impostos aos produtos importados, prática que ficou conhecida como *protecionismo alfandegário*. Desse modo, esperava-se que o reino acumulasse riquezas e as mantivesse sob sua posse, principalmente o ouro e a prata. A ideia de que a riqueza de um reino correspondia à quantidade de metais preciosos acumulados ficou conhecida como metalismo.

Para ampliar suas riquezas, diversos reinos europeus exploraram territórios fora da Europa na tentativa de encontrar jazidas de ouro e de prata, obter produtos que pudessem ser comercializados na Europa e constituir mercados para exportar seus produtos, prática conhecida como **colonialismo**.

Com a colonização, o trânsito de embarcações entre os dois lados do Oceano Atlântico foi intenso. Muitas dessas embarcações transportavam mercadorias de alto valor, tornando frequentes os casos de **pirataria**. Alguns piratas tornaram-se **corsários** a serviço dos Estados monárquicos europeus. A atividade de corso consistia no apresamento de navios de nações inimigas por navegadores experientes que detinham uma autorização real para isso, chamada de *carta de corso* ou *carta de marca*. Essa atividade era parte do sistema econômico atlântico e da disputa colonial entre as monarquias europeias.



Capas de diversas obras artísticas baseadas na pirataria. Da esquerda para a direita, de cima para baixo: filmes *O pirata Barba Negra* (1952), *Os Muppets na Ilha do Tesouro* (1996), *A Ilha da Garganta Cortada* (1995), *Piratas do Caribe: o baú da morte* (2006); videogames *The secret of Monkey Island* (em português, *O segredo da Ilha do macaco*) (1990), *Sea of thieves* (em português, *Mar de Ladrões*) (2018), *Assassin's Creed: black flag* (em português, *Credo dos assassinos: bandeira negra*) (2013), *Adventure Time: pirates of the Enchiridon* (em português, *Hora de aventura: os piratas de Enchiridon*) (2018); mangá *One Piece* (1997) e livro *A filha do rei pirata* (2023). Muitas obras têm como tema a pirataria.

Classificação indicativa dos filmes *O pirata Barba Negra* e *Os Muppets na Ilha do Tesouro*, e do videogame *The secret of Monkey Island*: livre. Do videogame *Adventure Time: pirates of the Enchiridon*: 10 anos. Dos filmes *A Ilha da Garganta Cortada* e *Piratas do Caribe: o baú da morte*, e do videogame *Sea of thieves*: 12 anos. Do videogame *Assassin's Creed: black flag*: 16 anos.

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

Dados numéricos sobre as línguas indígenas foram retirados de: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Línguas. **Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas. Acesso em: 5 ago. 2024.

Portugal e a colonização da América

Os portugueses chegaram ao litoral do território correspondente ao da atual Bahia em 22 de abril de 1500. Alguns historiadores acreditam que o desvio da rota da expedição de Cabral, com destino ao Oriente, não foi acidental, pois o navegador estaria à procura de terras descritas por outros navegadores. No entanto, ainda não há documentos que comprovem essa intencionalidade. O certo é que, quando chegaram às terras que mais tarde se tornaram o Brasil, os portugueses encontraram uma população ameríndia numerosa e diversa. Estima-se que viviam no território uma grande variedade de povos indígenas, os quais falavam cerca de mil línguas. Os primeiros contatos dos portugueses foram com os povos Tupi, que viviam sobretudo no litoral.

Nas primeiras décadas da colonização, os portugueses procuraram formar alianças com alguns povos indígenas para explorar um produto muito cobiçado na Europa, abundante no litoral do território: o pau-brasil. Para sobreviver na América, os colonizadores recorreram aos conhecimentos dos indígenas sobre raízes, como a mandioca e a batata-doce, outras espécies vegetais, como as abóboras, o milho e as palmeiras, e espécies animais, como as larvas de taquara e as formigas tanajuras.

O comércio do pau-brasil movimentava muitos recursos. A madeira extraída pelos indígenas na América era enviada pelos portugueses a Lisboa e, de lá, vendida para Amsterdã, nos Países Baixos, onde era distribuída para toda a Europa na forma de pó, utilizado como tintura. Seguindo a lógica mercantilista, para explorar o pau-brasil era preciso obter autorização real. Foi o caso, por exemplo, de um consórcio de mercadores chefiado por Fernando de Noronha, que, em troca da construção de feitorias, do envio de navios para vigiar a costa do território e do pagamento de impostos, obteve o direito de explorar a madeira.

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

ODS 16

Explore RESPONDA NO CADERNO.

Nessa obra, o artista indígena Denilson Baniwa utilizou como base a imagem de um mapa do cartógrafo veneziano Giovanni Battista Ramusio, publicado em 1556, promovendo nele algumas intervenções.

1. Qual é o tema do mapa de Giovanni Battista Ramusio?
2. Identifique na imagem as intervenções de Denilson Baniwa sobre o mapa.
3. Qual é a crítica apresentada por Denilson Baniwa nessa obra?



Enfim, 'civilização', desenho e colagem sobre impressão de Denilson Baniwa, 2019.

DENILSON BANIWA - PINACOTECA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

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

A colonização da América portuguesa

Diante da concorrência de outros países europeus no comércio marítimo, principalmente de holandeses e franceses, bem como da notícia de que a Espanha tinha encontrado ouro e prata em suas colônias, Portugal passou a incentivar a colonização, temendo a invasão de seus domínios na América. Em 1530, uma expedição comandada pelo nobre português Martim Afonso de Souza foi enviada para o território a fim de expulsar os franceses do litoral e de criar núcleos de povoamento. Em 1532, ele fundou no litoral do atual estado de São Paulo a vila de São Vicente.

Para promover a colonização, a partir de 1534, a Coroa cedeu a alguns nobres portugueses lotes de terras denominados **capitanias hereditárias**, concedendo-lhes o direito de administrá-las. Entre as obrigações desses nobres, chamados **donatários**, estavam a fundação de vilas, o patrulhamento da capitania para evitar a invasão de estrangeiros e de piratas, a concessão de **sesmarias** (lotes de terra) a colonos e a cobrança dos tributos no local. Posteriormente, em 1548, a administração da colônia foi centralizada com a instituição de um **governo-geral**. No início do século XVII, para facilitar a comunicação com Lisboa, a América portuguesa foi dividida em dois Estados: o do Maranhão (na porção norte) e o do Brasil.

Com a colonização, o fluxo de pessoas de Portugal para a América portuguesa aumentou, assim como os conflitos com os povos indígenas que aqui viviam. Muitos acabaram expulsos de suas terras e obrigados a migrar para áreas do interior. Outros foram dizimados pelas guerras e pelas doenças trazidas pelos europeus, em um processo que, hoje, é considerado como **genocídio**. Outros, ainda, foram escravizados, submetidos ao trabalho compulsório ou confinados em aldeias comandadas por religiosos, chamadas de **missões**, **aldeamentos** e **reduções**.

Os primeiros jesuítas enviados pela Igreja Católica chegaram à América portuguesa em 1549, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega. A tarefa confiada a eles era manter a fé cristã entre os colonos e expandir o cristianismo na América por meio da catequese dos indígenas. Esse projeto baseou-se na concepção europeia de que os indígenas da América viveriam "sem fé, sem lei e sem rei". Partindo dessa premissa, os jesuítas criaram as missões com o objetivo de reunir indígenas de diferentes etnias, sobretudo daquelas consideradas aliadas pelos portugueses, convertê-los ao cristianismo e mudar seus hábitos, aproximando-os do modo de vida europeu e tornando-os súditos da Coroa portuguesa.



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Alunos indígenas e professor no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente Warã, na aldeia Coqueiro, em Tocantínia, Tocantins. Fotografia de 2022.

As estratégias utilizadas no processo de catequese eram variadas, envolvendo a sujeição ao trabalho, o uso do teatro, o ensino de música e a realização de autos religiosos e procissões. No entanto, muitos povos indígenas resistiam de diversas formas: destruíam vilas e plantações, fugiam para o interior do território e se recusavam a adotar a religião e os costumes europeus. Os indígenas que não aceitavam as imposições dos colonizadores eram considerados inimigos da Coroa, sendo alvo de guerras. A oposição às missões vinha também dos colonos interessados em explorar a mão de obra indígena.

Imagens em contexto

No período colonial, os indígenas eram forçados a seguir os ensinamentos dos missionários europeus. No século XVII, até mesmo suas línguas foram proibidas. Atualmente, a Constituição Brasileira garante aos indígenas o direito à preservação de seus modos de vida e cultura e à educação em sua própria língua.

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

O Pacto Colonial e a economia açucareira

Com o início da colonização, o fluxo de mercadorias entre a metrópole europeia e sua colônia americana aumentou muito. Isso porque, em razão do sistema que ficou conhecido como **Pacto Colonial**, as colônias eram obrigadas a comercializar apenas com suas metrópoles, fornecendo a elas matérias-primas a preços baixos e comprando somente os produtos manufaturados produzidos e comercializados por elas, pagando preços elevados. Apesar disso, o contrabando de matérias-primas para franceses, holandeses e ingleses foi uma prática corrente que movimentou muitos recursos pelo Oceano Atlântico.

O fluxo de conhecimentos entre os continentes também aumentou. O cultivo de uma gramínea de origem asiática, a cana-de-açúcar, e a produção de açúcar, desenvolvida na Península Ibérica desde o período da dominação islâmica e explorada por espanhóis e portugueses nas ilhas atlânticas (como as Canárias, a Madeira e os Açores) foram adaptados à América portuguesa, gerando altos lucros.

O cultivo da cana-de-açúcar era feito em regime de *plantation*, ou seja, em grandes propriedades **monocultoras** que exploravam mão de obra escravizada. A produção do açúcar era feita nos **engenhos**, sendo voltada ao mercado externo.

Nas grandes propriedades, conviviam o senhor de engenho (no geral, membro da pequena nobreza lusitana ou da administração metropolitana), sua família e agregados, além de trabalhadores escravizados e uma minoria de trabalhadores livres.

Como a montagem de um engenho de açúcar era muito cara, a atividade contou com o investimento de financistas europeus, de holandeses e de flamengos, pessoas da região de Flandres, entre os Países Baixos e a Bélgica.

Na colônia, a produção açucareira desenvolveu-se, principalmente, nas capitanias de Pernambuco e da Bahia, em torno de Olinda e de Salvador – de onde o produto era exportado, aproveitando a maior proximidade com os centros europeus. Mas também ocorreu nas capitanias de São Vicente, Ilhéus, Maranhão e em outras localidades. O açúcar fabricado nos engenhos era embarcado para Portugal, onde era revendido aos holandeses, que o refinavam e o distribuíam para toda a Europa.

Inicialmente, no século XVI, a principal mão de obra utilizada nesses engenhos era a de indígenas escravizados. Por volta do século XVII, o trabalho de africanos escravizados passou a ser explorado mais intensamente, pois a escravização de pessoas africanas formou uma lucrativa rede de comércio em que os mercadores tinham altos ganhos tanto com venda de escravizados para os senhores de engenho quanto com a comercialização do açúcar.

Sugestão

A civilização do açúcar

Vera Ferlini. São Paulo: Alameda, 2017.

O livro apresenta uma versão revisada e atualizada de um estudo clássico sobre a sociedade açucareira, destacando aspectos da estrutura produtiva e das relações sociais e de trabalho estabelecidas em razão do cultivo da cana-de-açúcar no Brasil.



FRANS POST - BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOA

Engenho de Itamaracá, pintura de Frans Post, em mapa publicado por Georg Marcgraf, 1647.

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

A origem dos africanos escravizados traficados para a América portuguesa

Nos primeiros séculos de colonização, a maioria dos africanos traficados para a América portuguesa falava idiomas pertencentes ao grupo linguístico banto, da família linguística nigero-congolesa, que inclui línguas como o umbundo, o quicongo e o quimbundo. Eles vinham principalmente das regiões do Congo e de Angola, na África Central, habitadas por povos como os ovimbundos, os dembos, os ambundos, os imbangalas, os lubas, os lundas e os congos.

Já no século XIX, os povos sudaneses eram a maioria entre os africanos traficados para o Brasil. Eles falavam idiomas das famílias linguísticas nigero-congolesa e afro-asiática e vinham principalmente da região do Golfo da Guiné. Eram, em sua maioria, iorubás, hauçás e fons.

Os iorubás também eram conhecidos como nagôs, nome dado pelos colonizadores aos africanos oriundos da região de Oió. Os colonizadores e mercadores escravistas identificavam os africanos conforme o porto, a feira ou a região de embarque em que os haviam adquirido, como Cabinda (porto localizado no norte de Angola), Cassanje (feira de escravizados realizada nas proximidades do Rio Cuango), ou Angola (região na costa ocidental do continente africano).

Todos esses povos tinham línguas, costumes e religiões diversas. Na América portuguesa, eles tiveram de aprender a língua dos colonizadores e a de outros africanos para que pudessem se comunicar. Além da língua, a religiosidade era outro meio de estabelecer laços sociais e de solidariedade. Contudo, as religiões africanas eram perseguidas pelo poder colonial, que as classificava pejorativamente como "feitiçaria" e as denunciava à Inquisição, que combatia tudo o que a Igreja Católica considerasse contrário ao catolicismo.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Que efeitos o desprezo dos escravistas pelos nomes próprios e pela identificação das etnias, povos e sociedades de origem dos africanos escravizados pode ter provocado nessas pessoas?
2. No período escravista, a identificação da procedência dos africanos escravizados era chamada de *nação*. Cabinda, Cassanje e Angola, por exemplo, eram algumas das nações dos escravizados. De que modo o pertencimento a uma nação pode ter contribuído para que as pessoas escravizadas formassem novas identidades na América portuguesa?

Povos e famílias linguísticas africanas



Fontes: SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012. p. 20, 57; CAMPOS, Flávio de; DOLHNIKOFF, Miriam. **Atlas**: história do Brasil. São Paulo: Scipione, 1993. p. 9; VICENTINO, Cláudio. **Atlas histórico**: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 48, 67, 92.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Você pesquisador

Embora, como no período colonial, muitos grupos ainda hoje sejam perseguidos por suas crenças, a Constituição Brasileira assegura a liberdade religiosa. Para entender sua importância, pesquise a diversidade religiosa em sua comunidade, seguindo estas etapas:

- defina uma pergunta e uma hipótese, como "quantas comunidades religiosas existem no bairro?";
- escolha os métodos e as fontes a serem utilizadas, por exemplo, questionários e entrevistas (**fontes diretas**) ou artigos científicos com dados estatísticos (**fontes indiretas**);
- analise os dados obtidos para verificar se confirmam ou refutam sua hipótese;
- produza um **relatório** para comunicar os resultados. Ele deve conter resumo, introdução, desenvolvimento da pesquisa, resultados, conclusão e referências bibliográficas.

Invasões holandesas

Os lucros obtidos na produção e no comércio de açúcar e o papel fundamental que essa mercadoria assumiu na economia do espaço atlântico exacerbaram o interesse dos holandeses em controlar diretamente as regiões produtoras. Em 1621, criaram a Companhia das Índias Ocidentais para dominar áreas na América e no Caribe e monopolizar o comércio do açúcar. Em 1624, tentaram conquistar Salvador, mas foram expulsos. Em 1630, atacaram Olinda e Recife e, após anos de luta, dominaram Pernambuco, em 1635, onde permaneceram até 1654.

Como o negócio do açúcar estava associado ao tráfico de africanos e à exploração da mão de obra escravizada, os holandeses também tomaram locais importantes do litoral da África explorados pelos portugueses, de onde traziam escravizados para serem vendidos na América, como a Fortaleza de São Jorge da Mina, conquistada em 1637, e a cidade de Luanda, tomada em 1647.

A partir de 1637, o conde João Maurício de Nassau assumiu a administração das áreas conquistadas pelos holandeses na América portuguesa, promovendo reformas urbanísticas em Recife e incentivando o desenvolvimento das ciências. Ele construiu canais, pontes e palácios, além de trazer estudiosos e artistas para a região. Outra medida adotada por Nassau foi o fornecimento de empréstimos aos fazendeiros locais para impulsionar a produção de açúcar, ganhando grande apoio com sua gestão.

No entanto, em 1644, a Companhia das Índias Ocidentais demitiu Nassau, cortou gastos e cobrou as dívidas dos fazendeiros, dando início, em 1645, a uma guerra entre colonos e holandeses que ficou conhecida como Insurreição Pernambucana e se estendeu até 1654. Ao término do conflito, os portugueses conseguiram restabelecer o domínio sobre a região. Expulsos, os holandeses concentraram-se na produção de açúcar na América Central e no Caribe, tornando-se concorrentes dos produtores da América portuguesa.

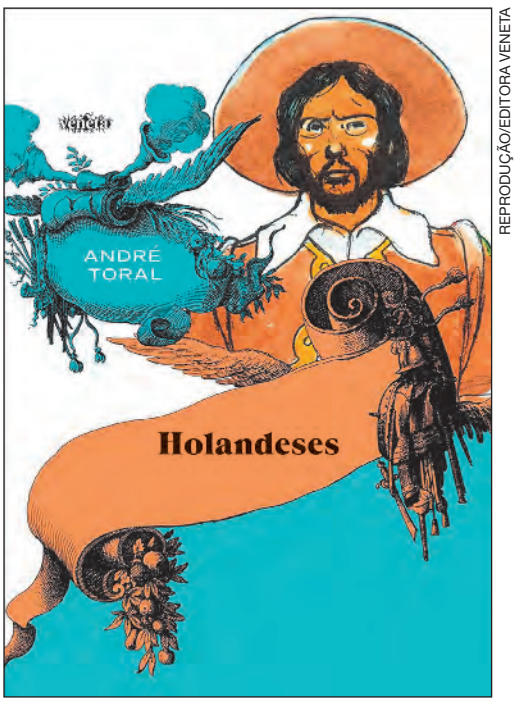
Com a retomada de Pernambuco pelos portugueses, os grupos de judeus que haviam se instalado na região em busca de liberdade religiosa fugiram para o norte do continente com receio de serem perseguidos. Um desses grupos se dirigiu para a colônia holandesa de Nova Amsterdã, onde fundou as bases do que mais tarde viria a ser a cidade de Nova York. Isso evidencia a existência de um intenso fluxo de pessoas e de credos no período.

Sugestão

Holandeses

André Toral. São Paulo: Veneta, 2017.

Nesta história em quadrinhos, são narradas as aventuras de dois irmãos judeus no contexto da invasão de Pernambuco pelos holandeses. Aspectos históricos do período são explorados, revelando as transformações promovidas pelos holandeses enquanto permaneceram na América.



REPRODUÇÃO/EDITORA VENETA

Capa do romance gráfico *Holandeses*, de André Toral, publicado em 2017.

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

América portuguesa: produção de ouro – século XVIII

Período	Produção em quilogramas
1700-1720	18.880
1721-1739	39.234
1740-1759	57.335
1760-1779	37.155
1780-1799	20.104

Fonte: PINTO, Virgílio Noya. **O ouro brasileiro e o comércio anglo-português**. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1979. p. 114.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique o período em que houve mais extração de ouro na América portuguesa.
2. Relacione os dados do quadro ao comércio realizado entre Portugal e Grã-Bretanha.

Aluvião: material resultante de erosão, como areia e cascalho, transportado por correntes de água.

A exploração mineradora

OBJETO DIGITAL Carrossel de imagens: Cidades e mineração

Na segunda metade do século XVII, diante da concorrência europeia no comércio do açúcar, houve queda nos preços do produto. Isso afetou gravemente a economia portuguesa, que entrou em crise.

A situação de Portugal começou a mudar em 1697, quando bandeirantes comunicaram à Coroa que haviam encontrado ouro de **aluvião** no leito dos rios na Serra do Espinhaço, um local hoje situado no estado de Minas Gerais. Mais tarde, nos anos 1720, também foram descobertos diamantes na região que hoje corresponde ao município de Diamantina e, ao longo do século XVIII, outras jazidas foram localizadas nos territórios que hoje correspondem aos estados de Mato Grosso e Goiás. Outras jazidas de ouro já tinham sido encontradas pelos colonizadores no século XVI em territórios que hoje correspondem aos estados de São Paulo e Paraná, porém a quantidade do metal era pequena.

As regiões mineradoras viveram um crescimento vertiginoso. Milhares de pessoas se dirigiram ao interior da colônia, intensificando as guerras contra os povos indígenas que habitavam essas terras, como os Cataguás, os Puri e grupos seminômades chamados pelos colonizadores genericamente de Botocudo – denominação etnocêntrica que ocultava a diversidade dos povos originários.

O fluxo de africanos escravizados traficados para essa região também cresceu. Os africanos eram levados à força principalmente da região do Golfo da Guiné, conhecida como Costa da Mina. Essa escolha não era aleatória. Lá eram embarcados africanos de povos que dominavam técnicas de mineração e de fundição de metais muito antes do contato com os europeus. Tratava-se, portanto, de uma mão de obra especializada, responsável por introduzir conhecimentos como o uso de bateias e de canoas cobertas com couro de boi para separar o ouro de aluvião, além da identificação e construção de minas subterrâneas.

A maior parte do ouro extraído da colônia foi enviado a Portugal, sustentando a economia do reino e financiando construções luxuosas. Uma parcela significativa do metal foi utilizada para o pagamento das dívidas do reino com a Grã-Bretanha.



BRASILNUT1/ISTOCK EDITORIAL/GETTY IMAGES

Palácio de Mafra, em Mafra, Portugal. Fotografia de 2024. Essa obra foi construída no século XVIII com recursos obtidos na exploração colonial mineradora e simboliza o poder da monarquia portuguesa.

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

Mineração, tecnologia em mineração e engenharia de minas

A busca por minérios com alto valor comercial ou estratégico acompanha a história humana. Quando os europeus chegaram à América no final do século XV, um de seus objetivos principais era encontrar ouro e prata. Nos séculos XVIII e XIX, o ferro e o carvão foram alvo de cobiça das nações que se industrializavam. No presente, minérios como bauxita, silício e cobre, usados nas linhas de transmissão de dados e em componentes eletrônicos, é relevante para as nações que desenvolvem tecnologias de ponta.

Embora a mineração gere menos empregos que atividades como a indústria de transformação e a construção civil, existe uma demanda por profissionais especializados na prospecção, na extração e na transformação dos recursos minerais. É o caso de empresas de planejamento, exploração e beneficiamento de minérios, assessoramento técnico, consultoria e desenvolvimento de projetos. Também existem oportunidades de trabalho em órgãos públicos de fiscalização, centros de pesquisa e institutos de recuperação ambiental. Conheça algumas possibilidades de formação técnica e superior nesses campos de atuação.

- **Curso técnico em mineração**. São várias as atribuições de um técnico em mineração. Ele realiza atividades de prospecção, planejamento, extração e produção de recursos minerais; presta assistência técnica e assessoria ao desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas em mineração; faz perícia, arbitramento e consultoria na área; elabora orçamentos, laudos e pareceres relativos à atividade mineradora; realiza levantamentos topográficos, sensoriamento remoto e geoprocessamento; auxilia na caracterização de minérios; executa projetos de transporte e carregamento de minérios; monitora a estabilidade de rochas em minas; auxilia no mapeamento; supervisiona, coordena e opera equipamentos de extração mineral, sondagem, perfuração, amostragem e transporte; orienta e coordena a execução de serviços de manutenção de equipamentos. Além disso, atua na área comercial, vendendo, comprando e utilizando equipamentos especializados.
- **Curso superior de tecnologia em mineração**. A formação superior tecnológica nessa área habilita o profissional a coordenar atividades de sondagem de lavras de recursos minerais; elaborar projetos de mineração; fazer estudos de viabilidade técnica e econômica na área; avaliar reservas minerais e fazer o planejamento da lavra de minas subterrâneas e a céu aberto; empregar técnicas auxiliares, como a estabilização de taludes (inclinações de terreno e superfícies inclinadas na lateral de um muro ou obra), ventilação de minas e britagem de rochas; realizar a recuperação ambiental de áreas degradadas pela mineração; realizar a disposição dos rejeitos gerados pela mineração; realizar vistoria, perícia e avaliação e emitir laudo e parecer técnico.
- **Cursos superiores de engenharia de minas**. Os profissionais com graduação nessa área são habilitados a fazer prospecção de minerais, determinando suas características e analisando sua composição; planejar e realizar estudos técnicos sobre a viabilidade e o método de exploração dos recursos buscando meios para minimizar os impactos sobre o meio ambiente; fazer o acompanhamento e a supervisão do beneficiamento dos minérios, bem como de sua reutilização ou reciclagem; pesquisar novos usos para diferentes tipos de minério e técnicas inovadoras para sua extração e aproveitamento; estudar o comportamento mecânico de minerais e seu uso na construção civil.

O Brasil é um país rico em recursos minerais e um dos maiores exportadores de minério de ferro. O crescimento do setor nos últimos anos foi acompanhado da expansão dos postos de trabalho na área. Conciliar o aproveitamento racional dos recursos minerais com a preservação ambiental é um dos desafios que se colocam aos profissionais dessa área, para que desastres ambientais como os rompimentos de barragens de rejeitos que ocorreram nas cidades de Mariana (2015) e Brumadinho (2019), em Minas Gerais, não se repitam.

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

A Espanha e a colonização da América

Dados numéricos referentes ao declínio da população ameríndia foram retirados de: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Madri: Debate, 1992. p. 281.

A chegada de Cristóvão Colombo à América, em 1492, foi transformada em marco simbólico da colonização europeia, mas não inaugurou a ocupação efetiva do território. Isso ocorreu apenas no século XVI, após as alianças e as lutas travadas com as populações indígenas, sobretudo na Mesoamérica, controlada pelos astecas, e nos Andes, dominados pelos incas.

Durante as guerras de conquista, os espanhóis se aproveitaram das rivalidades locais, buscando se aliar a alguns grupos indígenas para combater outros. Esses combates se estenderam por anos e resultaram na derrota dos povos indígenas e na dominação de antigos povos aliados. Estima-se que, durante o século XVI, a violência e as doenças europeias tenham dizimado cerca de 85% da população nativa.

O início da colonização espanhola

A princípio, o processo de colonização da América espanhola foi empreendido por indivíduos com recursos próprios. Em troca da cobrança de impostos, a Coroa concedia a eles benefícios como títulos de nobreza e ganhos sobre a exploração da terra. Embora a maioria das tentativas iniciais tenha fracassado, os colonizadores que tiveram êxito conseguiram lucros altíssimos, títulos e fama, além de se tornarem os primeiros governantes das terras conquistadas, sendo chamados de *adelantados* ("adiantados").

Temendo a concentração de poder pelos *adelantados*, a Espanha instaurou na América o cargo de **vice-rei**, função que era ocupada por um nobre de confiança da Coroa. O vice-rei administrava a colônia e respondia diretamente ao monarca espanhol, ocupando o cargo por quatro anos. Ao longo do período colonial, foram fundados quatro vice-reinos espanhóis na América: o de Nova Espanha e o do Peru, no século XVI, e o de Nova Granada e o do Rio da Prata, no século XVIII. Além deles, foram criadas quatro capitanias-gerais: a do Chile, a de Cuba, a da Guatemala e a da Venezuela. Havia ainda as **audiências**, nas quais se fiscalizavam os *pueblos* (aldeias e povoados rurais) e as cidades. A administração municipal era realizada nos ***cabildos***, conselhos cujos representantes eram escolhidos entre os proprietários de terra e comerciantes das cidades.

A atividade econômica mais lucrativa era a extração de ouro e, principalmente, de prata. Durante os séculos XVI e XVII, as minas de ouro em Nova Granada e as de prata em Potosí, Huancavelica e na Nova Espanha constituíram os principais eixos da economia colonial. Anualmente, elas forneciam toneladas de metais preciosos, que eram enviadas à Espanha, enriquecendo os cofres metropolitanos. A atividade mineradora era realizada sobretudo por indígenas, submetidos ao trabalho compulsório. Outra atividade econômica de destaque era a produção de açúcar, realizada principalmente nas ilhas do Caribe, com o emprego de africanos escravizados.

América espanhola: divisão política – século XVIII



Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Madri: Debate, 1992. p. 281-282.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

O controle político-administrativo da América espanhola

Para impor-se politicamente e dominar as terras americanas, o Estado espanhol fundou diversas cidades que serviram como centros de colonização. Por meio delas, a Coroa espanhola pôde controlar a exploração das riquezas e a organização da sociedade colonial.

Outra forma de controlar as colônias americanas foi a criação de órgãos administrativos. Em 1503, a Coroa instaurou, na cidade espanhola de Sevilha, a **Casa de Contratação**. Esse órgão era responsável pela administração e pelo registro da compra e da venda de produtos na colônia. Com os registros, era possível centralizar as informações para cobrar os impostos sobre essas movimentações. Assim que chegava a Sevilha, a prata americana era recolhida, pesada e taxada. Um quinto do valor dos minérios extraídos na América devia ser pago como imposto à Coroa espanhola. Da Espanha, a prata americana era levada para o restante da Europa e para a Ásia.

Em 1524, a Coroa espanhola criou ainda o **Conselho das Índias**, composto de nobres e religiosos que se reuniam periodicamente para ajudar os reis a tomar decisões relativas à América. O órgão criava e publicava leis para regular a vida nas colônias, recebia e enviava as petições dos súditos ao rei, encaminhava as respostas, regulava as relações entre o Estado e a Igreja e nomeava os ocupantes dos principais cargos do governo na América. Esse esforço de centralização visava restringir o poder dos *adelantados*.

Nos vice-reinos, as audiências, os ***alcaides*** e os *cabildos* eram órgãos judiciários e fiscalizadores. A ideia era não só controlar os impostos e impor regras, mas também fiscalizar os espanhóis e seus descendentes no continente. Para atingir esses objetivos, os espanhóis se aproveitaram das redes de poder e das cadeias de comando das sociedades indígenas que já existiam antes da conquista, fundindo aspectos dos sistemas de governo indígenas locais com a lógica espanhola de administração. Nesse contexto, formaram-se instituições híbridas, ou seja, que misturavam elementos de diferentes origens.

Esse foi o caso das ***cabeceras de índios***. As *cabeceras* eram pequenos territórios sob responsabilidade de um cacique, que se tornava vassalo do rei espanhol. Esse cacique, que não pagava impostos, recebia títulos e, em troca, organizava o trabalho compulsório dos indígenas para os espanhóis.

Assembleias semelhantes às *cabeceras* representavam os interesses indígenas diante da Coroa. Assim, os poderes locais eram tanto espaços de negociação quanto meios de exercer o controle colonial.



JUAN JOSE NAPURI/GETTY IMAGES

Praça Maior de Lima, no Peru. Fotografia de 2019. Nessa praça funcionavam as instituições estabelecidas pela Coroa espanhola para controlar a colônia.

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

A conquista espiritual

Antes de os espanhóis chegarem, viviam na América vários povos nativos, com diferentes línguas e costumes. Os espanhóis não compreenderam essa diversidade. Para eles, esses povos eram todos similares; por isso, os chamaram de "índios". A imposição de uma identidade genérica simplificava as relações entre a metrópole, a colônia e os diferentes grupos nativos. Além de promover a conquista militar, causar a morte por doenças e procurar desmantelar os sistemas políticos, culturais, sociais e produtivos tradicionais, os colonizadores tentavam impor seus valores, costumes e modos de vida aos povos ameríndios.

Assim como ocorreu com Portugal, a expansão colonial espanhola foi apoiada pela Igreja Católica, e a difusão da fé cristã se tornou um dos objetivos da colonização. As autoridades coloniais alegavam que, ao serem catequizados, os indígenas se tornariam vassalos da Coroa espanhola e seriam "civilizados". Desse modo, religiosos foram enviados à América espanhola com o objetivo de converter os indígenas ao cristianismo. Para resistir a essa imposição, os indígenas buscaram maneiras de continuar praticando seus cultos, associando-os ao cerimonial católico, ou reagiram com violência, assassinando religiosos e destruindo igrejas.

Entretanto, alguns religiosos defenderam os indígenas da violência dos colonizadores. Um dos mais conhecidos defensores do direito à vida e à dignidade dos indígenas foi o frade dominicano Bartolomé de las Casas. Na metade do século XVI, ele pressionou a Coroa espanhola a aprovar leis que favorecessem os indígenas e relações de trabalho que abolissem a violência. Além disso, defendeu a ideia de que a conversão religiosa não deveria ser imposta pelos espanhóis. Seus textos foram suas principais armas para denunciar os maus-tratos e a violência aos quais os nativos eram submetidos. Conheça alguns dos argumentos de Las Casas no texto a seguir.

> É temerária, injusta e tirânica a guerra que aos infiéis [...] que nunca souberam nada acerca da fé, nem da Igreja, nem de nenhum modo ofenderam esta mesma Igreja, lhes é declarada com o único objetivo de que, submetidos ao império dos cristãos por meio da mesma guerra, preparem seus ânimos para receber a fé ou a religião cristã [...].
>
> [...]
>
> É contra o direito natural essa guerra que lhes causa infinitos e irreparáveis danos, como mortes, selvagerias, estragos, roubos, servidão e outras calamidades semelhantes, a pessoas que vivem em suas terras e reinos [...] sem ter de sua parte nenhuma culpa. [...]
>
> É também contrária ao direito divino [...] que não apenas proíbe matar nosso próximo, principalmente aos inocentes [...].

LAS CASAS, Bartolomé de. **Del único modo de atraer a todos los pueblos a la verdadera religión**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 1975. p. 422-424. (Coleção popular). (Tradução nossa).

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. O que Bartolomé de las Casas denunciou nesse texto?
2. Que argumentos ele usou em defesa dos indígenas?



CARLOS TISCHLER/EYEPIX GROUP/FUTURE PUBLISHING/GETTY IMAGES

Celebração do Dia dos Mortos, na Cidade do México, México. Fotografia de 2023.

Imagens em contexto

Os astecas realizavam rituais de celebração aos mortos para homenagear a deusa Mictecacíhuatl. Quando os espanhóis chegaram à América, apropriaram-se desses rituais para incorporá-los aos festejos católicos.

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

O sistema de castas

Ao cruzar o Atlântico, os europeus trouxeram à América as hierarquias e desigualdades sociais de suas sociedades, às quais foram acrescentadas outras divisões sociais e étnicas. Desde a Idade Média, havia na Península Ibérica os chamados *estatutos de limpeza de sangue*, que impunham uma série de restrições aos descendentes de judeus e de muçulmanos. Portugueses e espanhóis que almejassem cargos públicos, militares ou religiosos deveriam provar que não eram descendentes de muçulmanos ou judeus até a sexta ou sétima geração. Na América, esse estatuto também passou a incluir a ascendência indígena, africana ou asiática.

Nos domínios espanhóis, o conceito de limpeza de sangue foi utilizado como base para formar um **sistema de castas** que vigorou a partir do século XVII. Nesse sistema, o topo da hierarquia social era ocupado pelos peninsulares (espanhóis nascidos na Europa), também chamados de *chapetones*. Logo depois, vinham os *criollos*, descendentes de espanhóis, nascidos na América. Esses grupos compunham a elite local. Porém, por terem nascido em solo colonial, os *criollos* não podiam ocupar os principais cargos administrativos.

O restante da população era formado majoritariamente por indígenas de diversos povos, seguidos de *mestiços*, como eram chamados os filhos de espanhóis com as nativas, e de africanos escravizados. Todos eles eram excluídos das posições de poder e de prestígio. Os mestiços, em geral, trabalhavam em pequenos comércios, no campo e em serviços domésticos. Os indígenas atuavam na agricultura, nas minas e na construção. Os africanos escravizados, por sua vez, trabalhavam principalmente nas plantações de cana-de-açúcar, nas minas e em serviços domésticos, sobretudo nas ilhas do Caribe e no Vice-Reino de Nova Granada.

Com o tempo, a mestiçagem deu origem a outros grupos, como o dos chamados mulatos (filhos de espanhóis com africanos) e zambos (filhos de indígenas e africanos), ampliando o sistema de castas e as desigualdades na população.

Os espanhóis afirmavam que a mestiçagem criava problemas sociais e, para evitá-la, procuraram garantir casamentos (e filhos) apenas entre pessoas do mesmo grupo social. A divisão populacional baseada na proporção de mestiçagem foi uma violenta forma de controle social e cultural para manter a América espanhola nas mãos da elite colonial.

No século XVIII, uma das formas de expressar a desaprovação pela mestiçagem ficou conhecida como pintura de castas. Nessas pinturas, foram representadas famílias formadas por diferentes grupos étnicos da América espanhola. As séries de imagens tinham normalmente um padrão: dezesseis combinações de pai, mãe e filho, caracterizados com vestimentas e objetos ligados a atividades consideradas representativas de sua condição social e de sua etnia. Por meio dessas pinturas, procurava-se transmitir a ideia de que, quanto mais branca e com mais características europeias, mais "feliz" seria a família.

A conquista espiritual e a criação de uma forte hierarquia racial foram exploradas pelos colonizadores para justificar o estabelecimento das diferentes formas de trabalho compulsório implementadas na América espanhola.



MIGUEL CABRERA - MUSEU DE HISTÓRIA MEXICANA, MONTERREY

De espanhol e índia, mestiça, pintura de Miguel Cabrera, século XVIII.



MIGUEL CABRERA - MUSEU DE HISTÓRIA MEXICANA, MONTERREY

De mestiço e índia, coiote, pintura de Miguel Cabrera, 1763.

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

A França e a colonização da América

Quando os franceses se lançaram aos oceanos, por volta do século XVI, boa parte da América estava dividida entre Portugal e Espanha. Por isso, além de contestar a validade do Tratado de Tordesilhas, a França se dedicou sobretudo à pirataria e ao corso, atacando os territórios dominados pelos ibéricos ou comercializando ilegalmente neles.

Ao longo do século XVI, os franceses tentaram se estabelecer em áreas dominadas pelos espanhóis, como a Flórida, e pelos portugueses, como a Baía de Guanabara, no território hoje correspondente ao Rio de Janeiro, onde fundaram a **França Antártica**, de onde foram definitivamente expulsos em 1567.

No século XVII, os franceses intensificaram suas expedições e, em 1612, tentaram se estabelecer no território hoje correspondente ao estado do Maranhão, fundando a **França Equinocial** e o Forte de São Luís. Em 1614, eles foram expulsos pelos colonos e pelos indígenas Tremembé, que se aliaram com essa finalidade.

Entre 1604 e 1676, a França enviou uma série de expedições comerciais e militares para o território hoje correspondente à Guiana Francesa, tentando estabelecer uma colônia ali. Estima-se que, na época, cerca de 30 mil indígenas habitavam a região. Eles foram dominados por meio de sucessivos conflitos e submetidos à catequização empreendida por missionários capuchinhos e jesuítas. Em um primeiro momento, os franceses escravizaram os indígenas, mas logo passaram a comprar africanos escravizados que trabalhavam no cultivo de algodão, de cacau e de café.

Em 1697, os franceses invadiram o Forte de Santo Antônio – construído pelos portugueses nas proximidades do território que hoje corresponde a Macapá. Mas logo sofreram o contra-ataque português. A disputa pelas fronteiras na região da Guiana Francesa foi resolvida apenas com a assinatura do Tratado de Utrecht, em 1713. Em 1809, a região foi conquistada pelos portugueses, sendo devolvida à França em 1817.

Além disso, em 1697, os franceses obtiveram a posse da porção oeste da Ilha de Hispaniola, antes pertencente à Espanha. Esse território, atual Haiti, era chamado São Domingos. Lá os franceses adotaram o modelo de *plantation* para produzir cana-de-açúcar, algodão, cacau e outros produtos. A exploração escravista determinou a composição étnica e social de São Domingos: no final do século XVIII, 80% da população era escravizada.

Os franceses também se estabeleceram em outras ilhas americanas, como Tortuga, Guadalupe, Martinica, Dominica, Tobago e São Cristóvão e Nevis. A posse de algumas dessas ilhas foi disputada com os britânicos ao longo dos séculos XVII e XVIII.

As disputas com os britânicos também ocorreram na América do Norte, onde os franceses fixaram domínios que se estendiam da Terra Nova até Quebec e Montreal, e da região dos Grandes Lagos até o Golfo do México, constituindo a Louisiana e a Nova França em territórios que hoje correspondem aos Estados Unidos e ao Canadá.

Império Colonial Francês na América – séculos XVII-XVIII



Dados numéricos sobre o número de indígenas e de colonos europeus enviados para a Guiana Francesa retirados de: CAVLAK, Iuri. História da Guiana Francesa: do início da colonização até a invasão portuguesa de 1808. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC, 12., 2016, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande: Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas, 2016. p. 284-293. Disponível em: https://www.anphlac.org/download/download?ID_DOWNLOAD=42. Acesso em: 23 maio 2024.
Dados numéricos sobre a população escravizada em São Domingos retirados de: FONTELLA, Leandro Goya; MEDEIROS, Elisabeth Weber. Revolução Haitiana: o medo negro assombra a América. **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, v. 8, n. 1, p. 59-70, 2007. p. 64. Disponível em: https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1669/1574. Acesso em: 23 maio 2024.

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 193.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

A Inglaterra e a colonização da América

A Inglaterra foi o primeiro país europeu a demonstrar interesse pela exploração colonial do norte do continente americano. Navegando a serviço do rei Henrique VII, o italiano Giovanni Caboto chegou à ilha da Terra Nova em 1497. Contudo, as primeiras tentativas inglesas de colonização ocorreram somente no final do século XVI no território que hoje corresponde ao estado da Virgínia, nos Estados Unidos.

As primeiras tentativas de colonização fracassaram diante da resistência dos povos indígenas que viviam na região. Por isso, a Coroa inglesa abandonou o projeto momentaneamente e passou a incentivar a ação de piratas e de corsários no Oceano Atlântico.

A efetiva colonização da costa leste da América do Norte ocorreu apenas no século XVII, em um contexto de disputas acirradas entre os Estados europeus pelo controle do Atlântico. Nesse período, a Inglaterra passou a disputar com outras nações europeias domínios no Caribe, caso da Jamaica, por exemplo.

OBJETO DIGITAL
Mapa clicável: O comércio triangular

Ao longo do século XVII, o Estado inglês incentivou a atuação de companhias de colonização privadas na América do Norte e estimulou a migração maciça de indivíduos considerados indesejados na metrópole, como religiosos perseguidos, camponeses sem terras, órfãos e criminosos. Muitos deles eram submetidos à servidão temporária. As primeiras colônias formadas eram baseadas principalmente em pequenas propriedades agrícolas. Elas deram origem às Treze Colônias inglesas.

De acordo com semelhanças econômicas, culturais e sociais, os territórios das Treze Colônias podem ser divididos em três grandes blocos: colônias do norte, do centro e do sul.

Nas **colônias do norte**, chamadas de Nova Inglaterra, prevaleceu a produção de alimentos para o mercado interno, a manufatura, a construção naval e a pesca. Outra atividade importante era o chamado **comércio triangular**, em que os colonos saíam dos portos com carregamentos de peixe, tabaco e madeira que eram trocados na América Central por rum e melaço. Depois, os comerciantes navegavam até a África, onde esses produtos eram utilizados para adquirir escravizados. Os escravizados, por sua vez, eram revendidos na América Central e na América do Norte, onde o processo recomeçava.

Nas **colônias centrais**, a maioria das lavouras era pequena e os colonos se dedicavam principalmente à produção de cereais e à manufatura.

Nas **colônias do sul**, desenvolveu-se o modelo de *plantation*. Eram cultivados tabaco, anil e algodão. O cultivo era realizado por africanos escravizados, comercializados principalmente pelos mercadores das colônias do norte.

Diferentemente do que ocorria na América espanhola e na portuguesa, controladas pelas monarquias ibéricas que monopolizavam o comércio, nas Treze Colônias, a principal preocupação da metrópole era a renda advinda dos impostos cobrados. Desse modo, as Treze Colônias desfrutaram de relativa autonomia, pois os colonos podiam fazer negócios sem a interferência direta da Inglaterra.

Treze Colônias inglesas – século XVIII



Fonte: ATLAS histórico escolar. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 62.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

Intercâmbios ecológicos e culturais

A expansão do comércio global não foi o único fator a caracterizar esse período. As transformações iniciadas com as navegações oceânicas europeias no Atlântico também atingiram outras esferas e contribuíram para definir o mundo atual. Por meio dessas viagens, foram realizados intercâmbios culturais e ecológicos que fazem parte das sociedades contemporâneas.

Pense em um prato tradicional do dia a dia brasileiro: arroz, feijão, salada de alface e tomate, carne (de boi, porco ou frango), farinha de mandioca e talvez um ovo. Há muitas variações regionais, mas esse prato é uma pequena amostra da mundialização promovida pelas navegações, pois reúne produtos de diferentes origens, como o arroz vindo da África e da Ásia, os feijões, os tomates e a mandioca de origem americana e a alface, as galinhas, os bovinos e os suínos trazidos por europeus.

Imagine agora um prato nacional do Reino Unido, como o *fish and chips* ("peixe com batatas fritas"): a batata inglesa utilizada no preparo é uma espécie adaptada dos vegetais originários dos Andes. E o que seria de uma macarronada em qualquer parte da Itália sem o tomate domesticado pelos povos originários da Mesoamérica? E, se você gosta de pão de queijo, saiba que ele é feito de polvilho, um subproduto da mandioca cuja produção é oriunda do saber indígena ancestral, e o queijo curado, um processo trazido de Portugal cuidadosamente adaptado ao clima das montanhas de Minas Gerais.

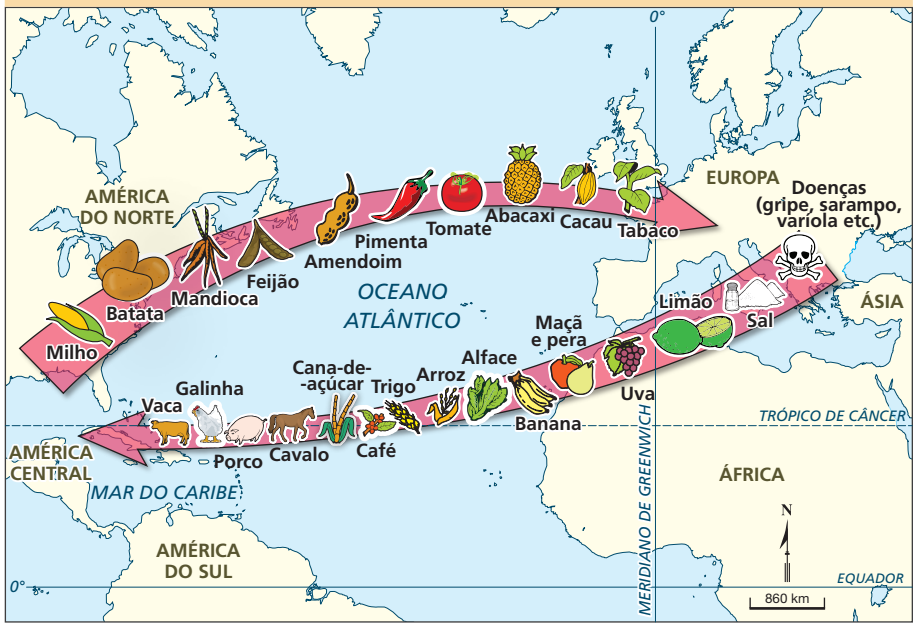
Além dos alimentos, plantas medicinais circularam de um lado a outro do Atlântico, em um mundo que, após as viagens de Colombo, passou a conectar por via marítima as distintas regiões do globo. Não por acaso, esse processo é denominado **intercâmbio colombiano**. Esse intercâmbio abrange trocas mediadas por saberes de povos e culturas de diversas partes do mundo. Sem os conhecimentos de cada povo envolvido, o trânsito desses recursos não aconteceria.

Esse processo, no entanto, não teve apenas efeitos positivos. A baleia-branca, por exemplo, foi caçada de tal modo que quase chegou à extinção na América do Norte. Outras espécies de cetáceos de grande porte, cuja carne era usada na alimentação e cuja gordura era utilizada na iluminação e na produção da argamassa para a construção, também sofreram um violento processo de extermínio. O trigo, planta que foi espalhada por praticamente todas as terras cultiváveis do mundo, provocou o desaparecimento de espécies nativas. Vírus que causavam transtornos de saúde relativamente brandos nos europeus, como as cepas de *influenza*, dizimaram populações inteiras na América.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Descreva quais elementos circularam entre a América e a Europa e as direções desses fluxos.
2. Explique por que esses movimentos foram possíveis.

Intercâmbio colombiano – séculos XVI-XVII



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: REY CASTELAO, Ofelia. Pessoas e bens em circulação (1492-1750). *In*: CAÑIZARES-ESGUERRA, Jorge; FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; MARTINS, Maria Cristina Bohn (org.). **As Américas na Primeira Modernidade (1492-1750)**. Curitiba: Prismas, 2018. v. 2. p. 114-115.

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

Eurocentrismo e sincretismo religioso

O contato dos europeus com os povos da África, da América e da Ásia foi marcado pelo **eurocentrismo**, ou seja, por interpretações do mundo centradas unicamente nos valores da cultura europeia. Isso implicou o estabelecimento de relações desiguais, nas quais se negava a humanidade dos povos não europeus, procurando justificar a dominação.

Na América, os europeus empenharam-se em sobrepor os valores do cristianismo às religiosidades diversas dos povos indígenas, africanos e de seus descendentes. A resistência desses povos, contudo, originou sistemas de pensamento e crença singulares, misturando elementos de diferentes matrizes. Alguns exemplos ajudam a entender esse fenômeno, que ficou conhecido como **sincretismo**.

Durante a conquista da Mesoamérica, os espanhóis destruíram o templo de Tonantzin, a deusa mãe dos astecas, e sobre ele ergueram uma capela dedicada à Virgem Maria. Segundo a tradição cristã, em 1531, teria acontecido uma aparição da virgem, dirigindo-se a um indígena em náuatle, uma das línguas faladas pelos astecas. A virgem teria solicitado a construção de uma igreja naquele local. Essa é a origem mítica do culto à Virgem de Guadalupe, em que elementos do catolicismo são associados às crenças tradicionais dos povos indígenas originários do território que hoje corresponde ao México.

Na América portuguesa, a associação entre ritos indígenas e o cerimonial católico também foi comum. Nas missões, a hóstia e o vinho dos rituais católicos comumente eram substituídos por *miapé* (pão produzido com farinha de milho ou de mandioca) e cauim (bebida fermentada à base de mandioca, milho, frutas e outros vegetais). A beberagem do cauim era praticada pelos povos Tupi em ocasiões especiais e estava associada à escuta dos ancestrais.

Do mesmo modo, povos africanos enviados para a América portuguesa e seus descendentes também conseguiram manter algumas tradições religiosas, combinando-as em novas formações. O candomblé, por exemplo, desenvolveu-se na Bahia como um sistema religioso baseado nas tradições iorubás. A associação dos orixás aos santos católicos, comum no candomblé, seria uma forma de adesão negociada à religião dos colonizadores, uma estratégia para manter vivas as tradições trazidas da África. A umbanda, por sua vez, é fruto do sincretismo de religiões africanas, indígenas e católica.



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Celebração do dia de Iemanjá em praia no Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. Fotografia de 2023.

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

Sugestão

Dicionário escolar afro-brasileiro

Nei Lopes. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2014.

Elaborado em linguagem acessível, esse dicionário apresenta informações sobre os diferentes povos africanos traficados para o Brasil na condição de escravizados, elementos da cultura afro-brasileira, artistas, personalidades e organizações que atuaram na luta contra a escravidão e no combate ao racismo.

Culturas que cruzaram o Atlântico

O tráfico escravista modificou drasticamente a composição das sociedades americanas. Os africanos escravizados que sobreviveram à travessia do Atlântico trouxeram para a América diferentes culturas, religiões e modos de compreender o mundo.

Em um cotidiano hostil marcado pela violência, foram redefinindo suas identidades, incorporando traços das culturas indígenas e europeias, ressignificando-as e contribuindo para a formação dos costumes e saberes do Brasil atual.

Os povos bantos, por exemplo, trouxeram consigo práticas que deram origem à capoeira, manifestação cultural que envolve canto, música, dança, golpes e rituais. Na roda de capoeira, conhecimentos e valores tradicionais são transmitidos, estabelecendo redes de sociabilidade e laços de cooperação entre os participantes.

Além disso, diversos vocábulos bantos foram incorporados à língua portuguesa. O termo *candomblé*, utilizado para designar um conjunto de práticas religiosas de matriz africana, por exemplo, tem origem banto.

As tradições iorubás, por sua vez, tiveram papel fundamental no desenvolvimento do culto aos orixás no Brasil. É de origem iorubá, por exemplo, o culto a Oxum (divindade das águas doces, da beleza, da riqueza e do amor), a Logunedé (orixá guerreiro, divindade da pesca e da caça) e a Xangô (divindade da justiça, do fogo e do trovão). O termo *axé*, que remete à força que possibilita a realização da vida, também é de origem iorubá.

Outra expressão da cultura afro-brasileira que tem origem banto é o jongo. A roda de jongo combina percussão de tambores, dança, práticas mágico-religiosas e cantos cifrados, conhecidos como pontos. As práticas do jongo expressam um profundo respeito pelos ancestrais, e os tambores são entendidos como elementos de ligação com o mundo espiritual.

Além da religiosidade, foram influenciadas pelas diversas etnias africanas trazidas ao Brasil a culinária – em pratos como o acarajé, o vatapá e o caruru –, a música – em ritmos como o samba, o axé, o frevo e o maracatu – e muitas festas e outras manifestações culturais.

O Brasil é o país com maior população negra fora da África. Reconhecer e valorizar a herança cultural africana é fundamental para compreender a história do país e construir uma sociedade mais justa e igualitária.



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Apresentação de jongo do Grupo Cultural Caxambu do Salgueiro, da Comunidade Morro do Salgueiro, Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. Fotografia de 2023. O jongo é um exemplo de saber e de expressão afro-brasileira, registrado como patrimônio cultural imaterial do Brasil.

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

A tecnologia a serviço dos Yanomami

No contexto da colonização, o contato forçado dos povos indígenas com os europeus acarretou o genocídio de muitos povos. Muitos outros tiveram seus modos de vida profundamente transformados por esse processo e, desde então, enfrentam as dificuldades dele decorrentes.

Os deslocamentos forçados, a falta de garantia sobre suas terras e as dificuldades para manter seus modos de vida tradicionais, por exemplo, são problemas que afetam diversas comunidades indígenas até hoje. A entrevista a seguir, concedida pelo cineasta Yanomami Morzaniel Ɨramari ao portal *Sumaúma*, aborda a importância da arte para as lutas indígenas.

SUMAÚMA: Qual é o papel do sonho para os Yanomami?

Morzaniel: O **xamã** sonha com várias coisas: com o espírito do rio, da montanha, da chuva, da lua, do céu, da floresta, de animais [...]. Os espíritos dão recados. O rio avisa: neste momento eu estou doente, não estou bem, cuidado para beber a água, você vai ficar mal. A floresta fala tudo: "Tenham cuidado que a floresta vai acabar. A floresta está doente, o clima está muito ruim, está chegando doença muito forte". Eles mandam recado assim.

[S] O que a floresta tem dito nestes últimos anos?

[M] Os xamãs falam que a floresta era alegria. Produzia muita fruta, tinha muita caça. Quando chegou o garimpo, a floresta ficou doente. Eles falam que a floresta está chorando porque está destruída. Ainda agora eles falam que a terra está estragada. Mesmo o céu está estragado. [...]

[S] Qual é o papel que os xamãs podem ter para reconstruir o território Yanomami?

[M] Eles falam que quando sair o garimpo eles querem melhorar muito a floresta. Falam que vão espantar a fumaça, porque os garimpeiros fizeram muita fumaça com o maquinário. Os espíritos deles (que auxiliam os xamãs) querem limpar a terra de novo. Para a floresta ficar viva de novo. Hoje a floresta está morta.

Só que eles não conseguem porque o garimpo trabalha direto com fumaça. O garimpo tá lá ainda, traz malária, doenças diferentes. Não tem como fazer se o garimpo não sair. [...]

[S] Você acabou de voltar, com outros artistas Yanomami, de Nova York, onde seu filme participou de uma mostra [...]. A arte Yanomami tem ganhado o mundo. Que importância tem isso para a luta de vocês?

[M] Hoje a terra Yanomami está sendo destruída. Os garimpeiros [...] não respeitam os Yanomami. Eu tinha o pensamento de mostrar meu filme fora do Brasil porque a gente quer mostrar a nossa luta.

Para conseguir apoio de outros não indígenas, foi muito importante participar da exposição [...] estamos junto [...] mostrando a nossa imagem dos Yanomami. Para mostrar como nós estamos vivendo, como está vivendo a nossa cultura, para eles conhecerem a vivência do povo Yanomami.

O Davi [Kopenawa, xamã e liderança Yanomami] explica: quando o Yanomami morrer, quando os xamãs morrerem, todo mundo vai morrer. Por isso é muito importante para o não indígena [...] conhecer a nossa realidade. [...] Nós estamos desenhando, estamos mostrando com os filmes.

BEDINELLI, Talita. Os xamãs sonham e falam que a floresta está chorando porque está destruída. **Sumaúma**, 25 abr. 2023. Disponível em: https://sumauma.com/os-xamas-sonham-e-falam-que-a-floresta-esta-chorando-porque-esta-destruida/. Acesso em: 24 maio 2024.

Xamã: líder espiritual responsável por conectar os humanos ao mundo dos espíritos.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Que problema enfrentado pelos Yanomami é mencionado na entrevista?
2. É possível afirmar que, na concepção dos Yanomami, os elementos naturais, como as florestas e os rios, interagem com os seres humanos? Justifique sua resposta com trechos do texto.
3. De acordo com a entrevista, explique qual é a importância das artes, como o cinema, para a luta dos povos indígenas na atualidade.
4. Quais problemas enfrentados pela comunidade da qual você faz parte podem ser denunciados por meio das artes audiovisuais? Reúna-se em grupo com colegas para listar esses problemas. Em seguida, criem um roteiro de curta-metragem que aborde o problema que vocês considerarem mais relevante.

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique as alternativas incorretas e corrija-as.

a. A expansão marítima deu início a um processo de expansão econômica, política e social europeia que conectou diferentes partes do planeta.

b. A centralização política foi importante para que Portugal e Espanha se destacassem nas navegações oceânicas e na dominação de novos territórios.

c. A viagem de Cristóvão Colombo tinha como objetivo contornar o litoral da África rumo ao Oriente, mas se desviou do trajeto e aportou na América em 1492.

d. O trabalho livre predominou nos territórios coloniais na América, contribuindo para a criação de um mercado interno nas colônias.

2. Diferencie as atividades realizadas pelos europeus na América das empreendidas por eles na Ásia e na África no contexto da expansão marítima da Idade Moderna.

3. Nas travessias oceânicas da Idade Moderna, era preciso que os navegadores se afastassem do litoral e navegassem em mar aberto por longos períodos. Sem outras referências além dos astros, eles passaram a empregar conhecimentos astronômicos para determinar sua posição no globo, utilizando instrumentos como o astrolábio, o quadrante e a balestilha para medir a altura dos astros no céu e, assim, determinar a latitude e a longitude em que se encontravam. Nesse sentido, as viagens marítimas:

> [...] possibilitaram [...] um grande feito que foi o de questionar as "verdades científicas" da **Escolástica**. Tal como afirma [o historiador] Luis Filipe Barreto, além de possibilitar o conhecimento de novas regiões do planeta e de novos povos, [...] a cultura prática foi também a grande responsável pela comprovação da esfericidade da Terra, pelo "acelerado desenvolvimento técnico e científico em áreas como a Astronomia Náutica, a Cartografia, o Magnetismo [...], a Arquitetura Naval e Militar, a Hidrografia [...]" e pela "crítica racional, sistemática e fundamentada de muitos princípios chave [...] do conhecimento herdado da Antiguidade Clássica e da Medievalidade [...] que podem agora ser recusados ou aceites a partir de critérios fundados na observação, comparação, razão e não no critério mais tradicional da autoridade".
>
> DUTRA, Diego Pimentel de Souza. **A cultura dos descobrimentos em Portugal**. Um estudo da relação entre a Sabedoria do Mar e o Conhecimento acadêmico na Renascença. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2013. p. 66.

Escolástica: pensamento cristão medieval baseado na tentativa de conciliação entre a racionalidade da tradição grega da Antiguidade e a fé cristã.

a. Com base em seus conhecimentos de Ciências Humanas e da Natureza, dê um exemplo de um "conhecimento herdado da Antiguidade Clássica e da Medievalidade" que passou a ser questionado nesse período histórico.

b. De que modo "observação, comparação e razão" se opõem ao "critério mais tradicional da autoridade" na produção do conhecimento científico?

4. No trecho a seguir, o líder indígena Yanomani Davi Kopenawa aborda a presença dos europeus no Brasil.

> [...] No começo, seduzidos pela beleza da floresta, mostraram-se amigos de seus habitantes. Em seguida, começaram a construir casas. Foram abrindo roças cada vez maiores, para cultivar seu alimento, e plantaram capim por toda parte, para o seu gado. Suas palavras começaram a mudar. Puseram-se a amarrar e açoitar as gentes da floresta que não seguiam suas palavras. Fizeram-nas morrer de fome e de cansaço, forçando-as a trabalhar para eles. Expulsaram-nas de suas casas para se apoderar de suas terras. Envenenaram sua comida, contaminaram-nas com suas epidemias. Mataram-nas com suas espingardas [...].
>
> Contam os brancos que um português disse ter descoberto o Brasil há muito tempo. Pensam mesmo, até hoje, que foi ele o primeiro a ver nossa terra. Mas esse é um pensamento cheio de esquecimento! *Omama* nos criou, com o céu e a floresta, lá onde nossos ancestrais têm vivido desde sempre. Nossas palavras estão presentes nesta terra desde o primeiro tempo [...].
>
> KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 252-253.

a. De acordo com o texto, como o contato com os europeus modificou a vida dos povos indígenas?

b. O autor do texto concorda com a afirmação de que um português teria descoberto o Brasil? Que argumentos ele utiliza para sustentar a posição dele?

c. Considerando o texto de Davi Kopenawa, que forma de violência você identifica no contato entre os europeus e os povos indígenas no contexto da colonização?

5. Para reconhecer e divulgar as influências culturais africanas presentes na cultura brasileira, produza, em grupo, um catálogo do patrimônio cultural imaterial de matrizes africanas. Para isso, sigam as etapas.

- Forme um grupo e pesquisem a lista de bens imateriais registrados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Identifiquem quais deles têm matrizes culturais africanas e selecionem os que farão parte do catálogo.
- Definam qual será o formato do catálogo: físico ou digital.
- Escolham quais informações serão apresentadas no catálogo. Por exemplo, nome, história, lugares em que ocorrem, tradições associadas a eles, personagens, artefatos etc.
- Com base nas etapas anteriores, elaborem um manual de instruções para a produção do catálogo.

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

- Pesquisem as informações sobre cada bem escolhido seguindo o manual de instruções e selecionem as imagens que serão usadas no catálogo. Abstraiam as informações desnecessárias.
- Produzam o catálogo considerando o manual de instruções do grupo e apresentem o resultado para a turma.

6. Analise duas pinturas de castas, produzidas por artistas nascidos na América espanhola.



MIGUEL CABRERA - MUSEU DE HISTÓRIA MEXICANA, MONTERREY

De espanhol e negra, mulata, pintura de Miguel Cabrera, 1763.



JOSÉ DE ALCÍBAR - COLEÇÃO PARTICULAR

De negro e índia, lobo, pintura de José de Alcíbar, século XIX.

a. Identifique os grupos representados nas pinturas e relacione-os à hierarquia social na América espanhola.

b. Que expressões e posturas das figuras representadas revelam os preconceitos étnicos na América espanhola?

c. Forme uma dupla com um colega e debatam as seguintes questões:

- O que vocês pensam sobre o fato de a etnia determinar a posição de um indivíduo na sociedade?
- Práticas como essa ainda ocorrem nas sociedades contemporâneas?
- Por que é importante combater atitudes desse tipo?

ODS 10

Em seguida, produzam um texto registrando as conclusões da dupla.

Enem e vestibulares

7. (Unesp-SP)

Em 1500, fazia oito anos que havia presença europeia no Caribe: uma primeira tentativa de colonização que ninguém na época podia imaginar que seria o prelúdio da conquista e da ocidentalização de todo um continente e até, na realidade, uma das primeiras etapas da globalização. A aventura das ilhas foi exemplar para toda a América, espanhola, inglesa ou portuguesa, pois ali se desenvolveu um roteiro que se reproduziu em várias outras regiões do continente americano: caos e esbanjamento, incompetência e desperdício, indiferença, massacres e epidemias. A experiência serviu pelo menos de lição à Coroa espanhola, que tentou praticar no resto de suas possessões americanas uma política mais racional de dominação e de exploração dos vencidos: a instalação de uma Igreja poderosa, dominadora e próxima dos autóctones, assim como a instalação de uma rede administrativa densa e o envio de funcionários zelosos, que evitaram a repetição da catástrofe antilhana.

Serge Gruzinski. **A passagem do século**: 1480-1520: as origens da globalização, 1999. Adaptado.

A afirmação de que os primeiros traços da presença europeia na América foram "o prelúdio da ocidentalização" e "uma das primeiras etapas da globalização" é correta porque a conquista do continente americano representou

a. a definição da superioridade militar e religiosa do Ocidente cristão e o início da perseguição sistemática a judeus e muçulmanos.

b. a demonstração da teoria de Cristóvão Colombo sobre a esfericidade da Terra e o fracasso dos novos instrumentos de navegação.

c. o encerramento das relações comerciais da Europa com o Oriente e o imediato declínio da venda das especiarias produzidas na Índia.

d. o encontro e o choque entre culturas e o gradual deslocamento do eixo do comércio mundial para o Oceano Atlântico.

e. o avanço da monetarização da economia e o lançamento de projetos de regulação e controle centralizado do comércio internacional.

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

UNIDADE 3

Trabalho, ciência e tecnologia

O trabalho desempenha uma função central na vida social, não apenas como fonte de sustento para as necessidades diárias, mas também por colaborar na construção da identidade e de laços e relações que produzem sentimentos de pertencimento.

Influenciadas por mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas em diferentes períodos históricos, as relações de trabalho têm se transformado ao longo do tempo. Antigas formas como a escravização e o trabalho compulsório foram proibidas, embora persistam ilegalmente em algumas regiões do mundo. Outras formas emergiram e ocuparam uma posição central, como o assalariamento e o trabalho regulamentado, resultado de lutas por direitos trabalhistas. Atualmente, a precarização e o trabalho plataformizado ganham espaço e trazem impactos para os trabalhadores ao redor do mundo.



CORTESIA PEST CONTROL OFFICE, BANKSY, LONDRES 2005

Além disso, hoje, as estruturas de organização do trabalho, construídas principalmente a partir das revoluções industriais, são atravessadas por avanços científicos e tecnológicos que impõem desafios e exigem novas habilidades e capacidades de adaptação às transformações em curso, como a automação de processos e o uso recorrente da inteligência artificial nas tarefas e nas linhas de produção.

A unidade "Trabalho, ciência e tecnologia" está presente nos quatro volumes desta coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Confira, no quadro a seguir, os capítulos de cada componente que contribuem para a abordagem da temática dessa unidade.

Grafite do artista de rua Banksy, em Londres, Reino Unido. Fotografia de 2007. As obras de Bansky expressam críticas sociais e, neste caso, possibilita refletir sobre os impactos da relação entre a humanidade e a tecnologia, representadas pelas figuras da menina e da máquina.

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

A unidade "Trabalho, ciência e tecnologia" na coleção

Componente	Capítulos
História	6. Formas de trabalho na América 7. Revolução Industrial e transformações no mundo do trabalho
Geografia	5. Indústria, tecnologia e trabalho 6. Inovação tecnológica e transformações espaciais no Brasil nos séculos XX e XXI
Sociologia	3. Trabalho e desigualdades 4. Estratificação social
Filosofia	3. Trabalho e lazer 4. Ciências

Os dados numéricos relativos ao número de pessoas em condição de trabalho análogo à escravidão no mundo e os dados referentes ao número de crianças e adolescentes resgatados no Brasil foram retirados, respectivamente, de: 50 MILHÕES de pessoas no mundo são vítimas da escravidão moderna. **Organização Internacional do Trabalho**, 13 set. 2022. Disponível em: https://www.ilo.org/pt-pt/resource/news/50-milhoes-de-pessoas-no-mundo-sao-vitimas-da-escravidao-moderna; BRASIL. Grupos Móveis do MTE resgataram mais de mil crianças e adolescentes da escravidão moderna. **Ministério do Trabalho e Emprego**, 13 jun. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2023/junho/grupos-moveis-do-mte-resgataram-mais-de-mil-criancas-e-adolescentes-da-escravidao-moderna. Acessos em: 7 ago. 2024.

Na prática

Mesmo com as transformações ocorridas nos últimos séculos, especialmente a partir da Revolução Industrial, o trabalho compulsório é um problema que persiste no mundo contemporâneo e é considerado uma grave violação de direitos humanos, pois retira a liberdade do indivíduo e compromete sua dignidade. De acordo com dados divulgados pela Organização Internacional do Trabalho, 28 milhões de pessoas foram submetidas a condição de trabalho análogo à escravidão em 2021.

No Brasil, estima-se que nas últimas décadas este problema foi identificado em todos os estados brasileiros, envolvendo diversas faixas etárias e atividades econômicas, especialmente nas áreas rurais. Entre 1995 e 2023, dados do Ministério do Trabalho e Emprego apontam que 1.016 crianças e adolescentes foram encontrados e resgatados em condições de trabalho degradantes, consideradas um dos elementos constituintes do trabalho análogo à escravidão.

O nível de escolaridade e a raça são outros fatores importantes neste cenário. No início de 2023, por exemplo, 29 adolescentes entre 14 e 17 anos foram resgatados nessas condições de trabalho. No momento do resgate, 86% deles se declararam pretos ou pardos e 41% tinham o ensino fundamental incompleto. É preciso refletir sobre a persistência desse problema social no Brasil e no mundo e eliminar essa forma de violação de direitos humanos.

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

PAULO CHAVONGA - COLEÇÃO PARTICULAR



PAULO CHAVONGA - COLEÇÃO PARTICULAR



Obras do artista angolano Paulo Chavonga, de 2021, produzidas para a campanha brasileira *Trabalho escravo nunca mais #Somoslivres*, mobilizada por diferentes entidades, entre elas o Ministério Público do Trabalho e a Organização Internacional do Trabalho, em combate ao trabalho análogo à escravidão e pela inserção laboral de pessoas que já estiveram nessa condição de exploração.

1. **Você sabe identificar quais elementos determinam uma situação de trabalho análogo à escravidão? Explique.**
2. **A campanha *Trabalho escravo nunca mais #Somoslivres* denuncia e combate a exploração de trabalhadores no Brasil, com destaque para a indústria da moda. Você costuma pensar se os fabricantes das peças de roupas e de outros produtos que você e sua família consomem adotam práticas responsáveis em relação aos trabalhadores? Qual é a importância disso?**
3. **Considerando o recorte de raça e o nível de escolaridade predominante entre os jovens resgatados em situação de trabalho análogo à escravidão em 2023, reúna-se em grupo e proponham medidas capazes de eliminar esse tipo de problema social que afeta muitos jovens no Brasil.**
4. **Quais são as formas de denúncia de trabalho análogo à escravidão no Brasil? Qual é a importância de divulgar essas informações e realizar campanhas de combate a esse tipo de problema social?**

CAPÍTULO 6

Formas de trabalho na América

Já imaginou como seria ter sua liberdade negada, seus vínculos sociais e familiares rompidos e passar a ser considerado uma mercadoria? E como seria encontrar-se obrigado a trabalhar para outra pessoa durante longas horas, sob intensa vigilância, sujeito a punições, sem receber nenhum pagamento e com possibilidades remotas de se tornar livre? Será que existem pessoas que vivem condições parecidas com essas?

Neste capítulo, você conhecerá as diferenças entre a escravidão antiga e a moderna, estudará algumas das formas de trabalho compulsório exploradas na América a partir da colonização europeia e refletirá sobre as diferentes formas de resistência à escravidão desenvolvidas nesse contexto.

Escravidão moderna

Você sabe indicar as diferenças entre a escravidão praticada na Antiguidade e a exercida na Idade Moderna? E entre o trabalho livre e o compulsório? Quais são as semelhanças entre o trabalho em condições análogas às de escravidão, ao qual muitas pessoas são submetidas atualmente, e essas formas de exploração?

É possível que você já tenha entrado em contato com discussões sobre as consequências da escravidão nas sociedades de hoje ou ainda com representações do escravismo em filmes, novelas, séries, histórias em quadrinhos e outros meios de comunicação. A escravidão e outras formas de trabalho compulsório foram determinantes na formação das colônias americanas e produziram graves consequências nas sociedades que se constituíram nesses territórios. Por isso, é importante conhecer suas características e discuti-las.

A escravidão foi praticada por diversas sociedades do passado. Na Antiguidade, pessoas de diversas origens foram privadas de liberdade, comercializadas e submetidas a trabalhos forçados. No mundo greco-romano, por exemplo, as pessoas capturadas em guerras eram escravizadas. Isso também podia ocorrer com as pessoas endividadas, que eram submetidas à escravidão caso não tivessem meios de pagar suas dívidas.

As pessoas escravizadas eram consideradas mercadorias e, juridicamente, reconhecidas como propriedades de outras. Muitas sociedades e economias foram estruturadas segundo esse modo de exploração, que coexistiu com outras formas de trabalho, livre ou forçado.



RODRIGO TETSUO ARGENTON - MUSEU AFRO BRASIL, SÃO PAULO

Réplica da quilha de um navio escravista em instalação artística exposta no Museu Afro Brasil, na cidade de São Paulo. Fotografia de 2018.

Imagens em contexto

Com essa obra, pretende-se questionar o silenciamento das memórias dos africanos escravizados e sensibilizar os visitantes do Museu Afro Brasil sobre a violência do tráfico escravista.

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

A escravidão moderna desenvolveu-se durante a Idade Moderna e a Idade Contemporânea e é a forma de trabalho que utiliza mão de obra de escravizados mais conhecida na atualidade. Como você estudou, a exploração do trabalho de escravizados foi parte fundamental da mundialização do comércio resultante da expansão marítima europeia iniciada no século XV. Nesse período, o tráfico de pessoas africanas escravizadas pelo Oceano Atlântico passou a alimentar redes comerciais que interligaram a Europa, a África, a América e outras partes do globo.

A exploração do trabalho de pessoas escravizadas foi a base de diferentes economias e sociedades coloniais da América e enriqueceu comerciantes em vários locais ligados pelo Atlântico. Na Idade Moderna, o comércio de escravizados atingiu uma escala mundial sem precedentes e gerou lucros imensos para a economia mundial.

Na Antiguidade, as sociedades escravizavam tanto estrangeiros e pessoas de outras etnias quanto compatriotas e integrantes do mesmo grupo étnico. Já a escravidão moderna foi racializada, isto é, as sociedades que a praticaram tomaram como base a falsa ideia de que haveria "raças" humanas e que entre elas existiriam hierarquias, sendo umas superiores a outras. Desse modo, estereótipos e preconceitos foram usados para tentar justificar a dominação de alguns grupos sobre outros.

A construção dessas ideias, baseadas na comparação e na classificação dos grupos humanos, remete à distinção que os europeus faziam entre "civilizados" e "selvagens", assim como às investigações do século XIX que se pretendiam científicas e resultaram em **teorias racistas**, que tentavam explicar as diferenças entre os grupos humanos com base em características biológicas.

Antes disso, desde o século XV, justificativas de ordem religiosa eram utilizadas para tentar legitimar a escravização de pessoas africanas. Com o apoio da Igreja Católica, os europeus alegavam que a escravidão era uma forma de combater povos não cristãos e de convertê-los ao cristianismo. Eles também difundiram a ideia de que a escravização era uma punição pelo pecado de uma suposta "maldição original". Amparando-se em textos bíblicos do Antigo Testamento, os europeus diziam que os povos africanos eram descendentes de Cam, filho de Noé, condenado a ser "servo dos servos" por ter surpreendido o pai embriagado e nu e revelado o fato aos irmãos.

Por séculos, esse tipo de discurso foi utilizado para tentar legitimar a escravização, o comércio, a migração forçada e a violência contra pessoas africanas, bem como sua coação ao trabalho forçado, isentando os europeus de comprometimento moral com suas ações, ao menos em teoria.

Imagens em contexto

Nessa obra, a artista ressignificou uma fotografia produzida no contexto do racismo científico do século XIX, questionando as justificativas religiosas usadas pelos europeus para tentar legitimar a escravidão.



A salvação das almas, obra de Rosana Paulino, 2017.

ROSANA PAULINO - COLEÇÃO PARTICULAR

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

Os dados numéricos sobre o total de africanos traficados para a América foram retirados de: TRÁFICO transatlântico de escravos. **Slave Voyages**. Disponível em: https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates. Acesso em: 27 maio 2024.

A diáspora africana e o tráfico transatlântico

Entre os séculos XV e XIX, aproximadamente 12,5 milhões de pessoas foram forçadas a embarcar em navios na costa do continente africano e conduzidas principalmente para a América na condição de escravizadas. Na **diáspora africana** – termo que remete ao deslocamento em massa produzido pelo tráfico transatlântico e à redefinição da identidade dessas pessoas –, a história da África, a da América e a da Europa foram interligadas de maneira violenta.

A escravidão na África

Antes das primeiras incursões dos portugueses na costa da África, ocorridas na primeira metade do século XV, a escravidão já era praticada em algumas sociedades africanas e em outras partes do mundo. Como você estudou, na Antiguidade e na Idade Média, diferentes sociedades escravizavam, por exemplo, os povos inimigos capturados em guerras.

Entre os povos e reinos da África Central, o trabalho escravizado era minoritário. Os escravizados faziam serviços domésticos e na produção de gêneros agrícolas para o consumo interno. Nas sociedades do norte da África, do Saara e da região do Sahel, o número de escravizados era maior. Eles atuavam nos exércitos, na produção de alimentos, em atividades administrativas e na extração mineral. Algumas das mulheres escravizadas eram forçadas a manter relações com seus senhores, mas, geralmente, seus filhos eram considerados livres.

Após a expansão do islã na África, iniciada no século VII, com a maior integração de algumas sociedades africanas às rotas de comércio controladas por mercadores islâmicos, africanos passaram a ser capturados, negociados e vendidos como escravizados para a Ásia e a Europa. As pessoas escravizadas eram capturadas principalmente nas **razias**, expedições de saque contra povos rivais, e em sequestros.

Com a presença europeia na costa africana a partir do século XV, no entanto, foram criados outros fluxos mercantis que transformaram o comércio de seres humanos em uma das atividades mais lucrativas da Idade Moderna. Ao chegar a Ceuta, em 1415, à África Ocidental, em 1434, à foz do Rio Congo, na África Central, em 1483, e ao Benin, por volta de 1485, os portugueses se tornaram os pioneiros, entre os europeus, no comércio de escravizados com os povos do continente africano.

Ainda durante o século XV, os portugueses estabeleceram relações de comércio e de **escambo** (troca de produtos sem a utilização de moeda) com integrantes da elite e autoridades de povos como os acãs, que viviam na Costa do Ouro (hoje correspondente ao território de Gana), os povos da Guiné (na região hoje correspondente ao território da Guiné-Bissau), os povos vassalos do Império do Mali (na região hoje correspondente a parte do território do Mali, de Serra Leoa, do Senegal, da Gâmbia e de outros países), com o Reino do Congo e seus tributários, como o Reino do Ndongo (na região hoje correspondente a parte do território de Angola, do Congo e do Gabão) e com o Reino do Benin (no território hoje correspondente a parte da Nigéria).



THE TRUSTEES OF THE BRITISH MUSEUM/SCALA, FLORENÇA - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES

Saleiro feito de marfim encomendado por comerciantes portugueses e produzido no século XVI por artesãos do povo edo, que vivia no Reino do Benin.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique as figuras representadas no saleiro e descreva-as.
2. Esse artefato pode ser considerado um registro das relações comerciais entre os portugueses e o Reino do Benin na Idade Moderna? Justifique.

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

No final do século XV, o rei de Portugal, dom João II, enviou missões diplomáticas para Tombouctou e para o Império do Mali. Ao mesmo tempo, ofereceu vantagens comerciais aos chefes da costa, tributários desse império. No Reino do Benin, os portugueses encontraram cidades bem estabelecidas com as quais comercializaram marfim, pimenta e escravizados. Com os acãs, trocaram tecidos, **contas venezianas**, utensílios de metal e escravizados por ouro.

Contas venezianas: contas feitas de vidro, utilizadas na fabricação de joias.

No mesmo período, os portugueses se estabeleceram nas ilhas de Cabo Verde e de São Tomé. Entre os séculos XV e XVI, construíram, ao longo da costa africana, feitorias, castelos protegidos por muralhas – como o Castelo de São Jorge da Mina, em Elmina (no território que hoje pertence à Gana) –, fortalezas – como o Forte de Cacheu, em Cacheu (no território que hoje pertence à Guiné-Bissau) – e cidades, como São Paulo da Assunção de Luanda, atual Luanda (no território que hoje pertence a Angola).

O interesse dos europeus pela compra de escravizados aumentou ainda mais no século XVI, quando a colonização da América se intensificou. Por volta do século XVII, europeus de outros países passaram a disputar com os portugueses o comércio de escravizados na costa da África. O aumento dessa demanda transformou a dinâmica das sociedades africanas.

Inicialmente, apenas integrantes da elite de algumas sociedades da costa da África Ocidental e da África Central trocavam cativos por tecidos, metais, cavalos e outras mercadorias. Com o aumento da demanda europeia por escravizados, as guerras, as razias, os sequestros e as condenações à escravização como punição intensificaram-se. Formaram-se exércitos para a captura de pessoas e os conflitos se alastraram, provocando disputas, instabilidade e fragmentação política na África.

Africanos, europeus e seus filhos nascidos na África atuavam como mercadores de escravizados. Após a captura, as pessoas escravizadas eram levadas a feiras e entrepostos comerciais e, depois, até as cidades costeiras, onde os mercadores as vendiam a integrantes da elite. No litoral, os escravizados eram confinados nos calabouços dos castelos, nos fortes e nos entrepostos. Depois de vendidos para mercadores internacionais, eles eram obrigados a embarcar em navios para outras regiões da África ou para outros continentes, principalmente para a América.

O tráfico atlântico privilegiava a escravização de homens jovens de 14 a 30 anos, mas mulheres, crianças e adultos acima dessa idade também eram escravizados. Em alguns Estados africanos, a venda de meninos e de homens era restrita. No Reino do Benin, por exemplo, o **obá** (o soberano) impôs restrições à escravização de homens e meninos com a intenção de manter contingentes para seus exércitos. Nesse reino, a maioria dos escravizados era formada por meninas e mulheres com idades entre 10 e 20 anos.

Os dados numéricos sobre a escravização de meninas e mulheres no Reino do Benin foram retirados de: HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe**: uma jornada pela rota atlântica da escravidão. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021. p. 88.

Imagens em contexto

No século XVI, os portugueses construíram uma feitoria para o comércio escravista em Cape Coast (em português, Cabo Corso). No século XVII, suecos, dinamarqueses, holandeses e ingleses disputaram o controle do entreposto, que foi dominado pelos ingleses até o início do século XIX. Construída pelos ingleses no século XVIII, a fortificação retratada na imagem tem prisões subterrâneas, onde as pessoas capturadas eram confinadas até embarcar nos navios escravistas.



DAVE PRIMOV/ALAMY/FOTOARENA

Canhões apontados para o Oceano Atlântico no Castelo de Cape Coast, em Cape Coast, Gana. Fotografia de 2022.

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

Os dados numéricos sobre a origem das pessoas escravizadas transportadas para a América foram retirados de: SLENES, Robert Wayne. Africanos centrais. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 79.

Sugestão

Slave Voyages – base de dados

Disponível em: https://www.slavevoyages.org/voyage/database#timelapse. Acesso em: 27 maio 2024.

Nesse endereço eletrônico, está disponível um mapa interativo sobre o tráfico transatlântico de escravizados com informações sistematizadas por uma base de dados produzida com registros navais, portuários, fiscais e contábeis das embarcações utilizadas no tráfico escravista.

A origem e o destino dos africanos escravizados

A maior parte dos escravizados transportados forçadamente à América era originária da África Central. Os principais portos dessa região eram os de Luanda e de Benguela. Na Costa do Ouro (como era conhecido o Golfo da Guiné), no Golfo do Benin e no Golfo de Biafra, milhões de escravizados partiram dos portos de Cacheu, São Jorge da Mina, Ajudá, Lagos e Cotonu. Pessoas escravizadas também partiram de portos na costa leste da África, na região de Moçambique. Embarcados em navios chamados de *negreiros* (ou *tumbeiros*), eles atravessaram o Oceano Atlântico em péssimas condições, submetidos à violência e em ambientes insalubres. Calcula-se que ao menos 15% dos embarcados morriam durante as viagens.

Aqueles que sobreviviam eram enviados principalmente para a América portuguesa e para o Caribe. Estima-se que, entre 1501 e 1866, quase 5 milhões de africanos desembarcaram na América portuguesa (e, mais tarde, no Brasil independente), 1 milhão na Jamaica, 800 mil em Cuba e 500 mil em Barbados.

Na América portuguesa, os principais locais de desembarque eram os portos do Rio de Janeiro e de Salvador, mas Recife, São Luís e Belém também eram pontos de desembarque de escravizados. Nas cidades portuárias, nos mercados urbanos e nas casas comerciais, anunciavam-se a venda e o leilão de pessoas escravizadas. Desses locais, muitas delas eram transportadas para o interior do continente por meio de rotas e caminhos que se estendiam até a região do Rio da Prata.

Nas praças comerciais europeias havia uma ampla rede de mercadores escravistas e agentes financeiros. As viagens envolviam riscos por causa das limitações das embarcações, das altas taxas de mortalidade dos escravizados e das revoltas a bordo, pois os africanos frequentemente se rebelavam contra as viagens forçadas e as condições em que elas eram feitas.

O tráfico atlântico envolvia operações de crédito para a compra de produtos como tabaco e aguardente (usados no comércio de escravizados na costa africana), para a construção de embarcações capazes de fazer as travessias oceânicas e para o pagamento da tripulação e dos seguros das embarcações. Mesmo assim, era considerado um negócio muito lucrativo e foi intensamente disputado pelas potências coloniais.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. De acordo com o mapa, qual foi a região que recebeu o maior número de pessoas africanas escravizadas entre 1501 e 1866? Como você chegou a essa conclusão?
2. Quais outras regiões representadas no mapa receberam pessoas africanas escravizadas traficadas no mesmo período?

Tráfico de escravizados – 1501-1866



Fontes: ELTIS, David; RICHARDSON, David. Visão geral do comércio de escravos para fora da África. 1500-1900. **Slave Voyages**. Disponível em: https://www.slavevoyages.org/blog/overview-slave-trade-out-africa. Acesso em: 27 maio 2024; SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012. p. 57, 82.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Os dados numéricos sobre as estimativas de africanos que morreram durante as viagens transatlânticas e sobre os desembarques de africanos escravizados na América foram retirados de: TRÁFICO transatlântico. **Slave Voyages**. Disponível em: https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates. Acesso em: 27 maio 2024.

Escravidão e trabalho compulsório na América

De modo geral, a colonização da América fundamentou-se principalmente na escravização e em outras formas de trabalho compulsório, isto é, serviços aos quais as pessoas eram submetidas forçadamente, sob violência ou ameaça. Essas formas de trabalho eram exploradas simultaneamente e coexistiam com outras relações de trabalho, como o trabalho livre. O trabalho compulsório era utilizado tanto na produção dos artigos coloniais para exportação quanto nas atividades voltadas para o abastecimento da população local, no comércio e nos serviços.

Os dados numéricos sobre os africanos escravizados enviados para a América do Norte foram retirados de: TRÁFICO transatlântico de escravos. **Slave Voyages**. Disponível em: https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates. Acesso em: 27 maio 2024.

Escravidão e trabalho compulsório na América inglesa

Nos territórios das Treze Colônias, colonizados pelos ingleses, além da escravidão de africanos e de seus descendentes, foram empregadas formas de trabalho compulsório como a **servidão por contrato**, utilizada sobretudo entre os séculos XVII e XVIII.

Ela consistia em um acordo entre indivíduos e uma empresa colonizadora, que controlava o transporte, o comércio e as terras nas colônias, e envolvia majoritariamente pessoas que deixavam a Inglaterra por motivos religiosos, políticos ou econômicos. Muitos não podiam arcar com os custos da viagem e se submetiam à servidão como forma de pagamento pelo transporte. Por meio de um contrato, estabelecia-se um período limitado de servidão, geralmente de cerca de sete anos. Durante o contrato, os servos eram obrigados a trabalhar gratuitamente e podiam ser alugados a terceiros. Depois do período acordado, eles ficavam livres de quaisquer obrigações. Nem sempre as pessoas se ofereciam voluntariamente para esses contratos: dívidas e raptos também podiam resultar nessa forma de exploração.

A servidão por contrato coexistiu com a escravidão, que prevaleceu nas colônias do sul. Os primeiros africanos escravizados enviados para as colônias inglesas foram vendidos na Virgínia por um comerciante dos Países Baixos, em 1619. De acordo com leis votadas em 1662 nessa colônia, a condição de escravizado era determinada pelo nascimento: os filhos de mulheres escravizadas também eram escravizados, de modo que a escravização era imposta às pessoas logo após o nascimento.

O tráfico de seres humanos atingiu números impressionantes com o estabelecimento do modelo de *plantation* nas colônias do sul, caracterizado por grandes propriedades monocultoras de tabaco ou algodão cuja produção, voltada para o comércio exterior, era realizada por escravizados.

Inicialmente, as Antilhas e o Caribe eram os principais fornecedores de escravizados para as colônias do sul das Treze Colônias, porém, com o avanço do modelo de *plantation*, os cativos passaram a ser comercializados diretamente na costa da África. Entre 1626 e 1875, mais de 470 mil africanos foram enviados para a América do Norte como escravizados.

Após a independência dos Estados Unidos, em 1776, o tráfico e a escravização de pessoas continuaram, apesar de a importação de cativos ter sido proibida em 1808. Em 1860, havia quase 4 milhões de pessoas escravizadas nos Estados Unidos.



EVERETT COLLECTION/SHUTTERSTOCK

Várias gerações de uma família de escravizados nascidos na mesma propriedade em Beaufort, Estados Unidos. Fotografia de 1862.

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

Escravidão e trabalho compulsório na América espanhola e no Caribe

O Caribe foi uma das regiões que mais receberam africanos escravizados. Estima-se que, entre 1601 e 1850, cerca de 5 milhões de pessoas tenham sido enviadas como escravizadas da África para as possessões coloniais de ingleses, franceses, dinamarqueses e holandeses nessa região. A esse total, somam-se ainda os escravizados desembarcados nos territórios espanhóis no Caribe, como Cuba, Porto Rico e Santo Domingo. Estima-se que mais de 1,2 milhão de africanos tenham sido enviados para esses territórios.

No total, foram enviados como escravizados para a América espanhola mais de 1,5 milhão de africanos. A maior parte deles desembarcou nos portos de São Domingos, Havana, Veracruz, Cartagena e Buenos Aires.

Até o final do século XVIII, as companhias de comércio precisavam de autorização da Coroa para comercializar africanos escravizados nas colônias espanholas. Para isso, faziam um pagamento ao reino e recebiam os direitos sobre o comércio. Esse sistema era conhecido como ***asiento***. Assim, mercadores escravistas portugueses, genoveses, franceses, britânicos e da América portuguesa supriam as possessões espanholas de escravizados.

Em 1789, o rei espanhol Carlos IV tornou livre o comércio de africanos escravizados para Cuba, Santo Domingo, Porto Rico e Caracas, onde eles eram explorados em atividades agrícolas. Com isso, o número de pessoas traficadas da África para a América espanhola cresceu quase três vezes.

No Caribe, a mão de obra escravizada era empregada, sobretudo, na produção de açúcar e de tabaco. Nas colônias espanholas, além da agricultura, os escravizados eram explorados no transporte de cargas, em serviços domésticos, na construção, nas minas de ouro e de prata e no artesanato. Muitas vezes, eles eram alugados pelos proprietários como forma de produzir renda.

No início da colonização na América espanhola, os principais povos escravizados pelos colonizadores foram os indígenas. A escravização de africanos predominou nas regiões cujas populações nativas foram dizimadas logo nos primeiros anos após o contato com os europeus. Em 1542, após intensos debates dos quais participou um dos mais conhecidos religiosos que lutaram pela dignidade dos indígenas, o dominicano espanhol Bartolomé de las Casas, o rei espanhol Carlos I proibiu a escravização de indígenas com a promulgação das Leis Novas. Las Casas, contudo, propôs a substituição da escravização de indígenas pela de africanos. Nesse cenário, o trabalho dos indígenas passou a ser explorado por meio de outras formas de trabalho compulsório, como a *encomienda* e o *repartimiento*.

Imagens em contexto

Palenques são comunidades de resistência ao escravismo, semelhantes aos quilombos do Brasil. O Palenque de San Basílio foi fundado no século XVI por pessoas que lutavam contra a escravização. Depois de mais de um século de lutas, a comunidade foi legalizada por um decreto real, e a liberdade de seus moradores foi reconhecida. Esse *palenque* resiste até os dias de hoje e, por sua cultura, é reconhecido como patrimônio imaterial da humanidade.



KIKE CALVO/ALAMY/FOTOARENA

Músicos no Palenque de San Basílio, nas proximidades de Cartagena, Colômbia. Fotografia de 2018.

Os dados numéricos sobre os africanos escravizados enviados para o Caribe e a América espanhola foram retirados de: TRÁFICO transatlântico de escravos. **Slave Voyages**. Disponível em: https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates. Acesso em: 27 maio 2024.

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

A *encomienda*

A ***encomienda*** era uma instituição por meio da qual a Coroa concedia a um espanhol o direito de explorar, de forma vitalícia, o trabalho da população indígena de determinado local na América. Aquele que recebia esse direito era chamado de *encomendero*. O trabalho dos indígenas servia como uma forma de tributo pago pelas comunidades. Os indígenas não recebiam pagamento pelo trabalho, e a mão de obra deles podia ser arrendada pelos *encomenderos* aos proprietários de terras que não tinham recebido esse direito da Coroa.

O trabalho dos indígenas era explorado na extração de ouro e prata e na produção voltada para a exportação e para o consumo interno de gêneros como milho, batata, trigo e gado. Essa forma de trabalho predominou nos primeiros anos da colonização espanhola, sendo substituída por outras com o passar do tempo.

O *repartimiento*

Nas colônias espanholas na América, a propriedade da terra não estava vinculada à concessão da *encomienda*. Os espanhóis podiam requisitar um lote à Coroa; por isso, no século XVI, o número de proprietários de terras na América começou a aumentar. Nem todos eles, contudo, eram *encomenderos*. Além disso, os que eram podiam se negar arrendar os indígenas de que dispunham ou cobrar preços muito altos por isso.

Nesse contexto, a Coroa espanhola estabeleceu uma forma de trabalho chamada de ***repartimiento***. Assim como a *encomienda*, essa era uma forma de trabalho compulsório baseada no trabalho forçado de indígenas como meio de pagamento de tributos. Porém, em vez de um só espanhol monopolizar a exploração da mão de obra indígena de um local, todos os proprietários de terra da região podiam explorá-la por um período curto.

As pessoas eram recrutadas nas comunidades indígenas e obrigadas a trabalhar para diferentes proprietários por determinado período, com baixa remuneração e condições de vida precárias. O recrutamento era feito pelos colonizadores por meio de acordos com os líderes indígenas, chamados de *caciques*, que selecionavam quem seria enviado.

O *repartimiento* inspirava-se em relações de trabalho existentes desde muito antes da chegada dos europeus à América; por exemplo, o trabalho compulsório, rotativo e temporário prestado como tributo no Império Inca (***mita***) e no Império Asteca (***cuatequil***).

Nas comunidades andinas mais ou menos próximas às minas de prata, como as de Potosí, na atual Bolívia, o período de trabalho compulsório podia ser ampliado por vários meses em razão das habilidades e do treinamento necessários para a mineração. Nessa região, o termo *mita* foi usado para designar tanto o trabalho prestado aos *encomenderos* quanto o explorado no sistema de *repartimiento*.

As estratégias utilizadas pelos espanhóis na *encomienda* e no *repartimiento* eram violentas e resultavam na tomada de terras das populações indígenas e na exploração do trabalho em ambientes tóxicos e perigosos, como os das minas. Em nenhum desses casos, porém, os trabalhadores eram considerados escravizados.



FELIPE GUAMAN POMA DE AYALA. FOTO: GRANGER/ SHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

Gravura representando a execução do cacique principal dom Juan Cavanchire por ordem de um *encomendero*. Extraída da obra *Nueva crónica y buen gobierno*, de Felipe Guamán Poma de Ayala, 1615.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Como os espanhóis foram representados na gravura de Guamán Poma de Ayala? E o indígena?
2. Segundo a crônica de Guamán Poma de Ayala e o texto da gravura, dom Juan Cavanchire foi acusado de proteger os indígenas, arrecadando menos tributos que o esperado pelos espanhóis. Como os tributos eram pagos aos *encomenderos*? De que modo isso pode ter relação com a execução de Cavanchire?
3. Com base na gravura, na legenda e no que você estudou, responda: quais tipos de violência eram cometidos pelos espanhóis utilizando a instituição da *encomienda*?

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

Os dados numéricos sobre o total de africanos traficados para a América portuguesa e o Brasil foram retirados de: TRÁFICO transatlântico de escravos. **Slave Voyages**. Disponível em: https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates. Acesso em: 27 maio 2024. Os dados numéricos sobre os indígenas escravizados nos engenhos de açúcar da capitania de São Vicente em 1545 e da capitania de Pernambuco em 1570 foram retirados de: SCHWARTZ, Stuart. **Segredos internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial: 1550-1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 46.

Escravidão e trabalho compulsório na América portuguesa e no Brasil

Na América portuguesa, a exploração do trabalho de escravizados se prolongou por mais de três séculos e ultrapassou o período colonial. Entre a segunda metade do século XVI e o final do século XIX, mais de 5,5 milhões de seres humanos foram vendidos para a América portuguesa e, após a independência, para o Brasil, que foi o maior importador de africanos escravizados da América.

Na América portuguesa, a escravização iniciou-se com a colonização: existem registros da escravização de indígenas e de africanos desde o século XVI. Diferentemente da maior parte das nações americanas constituídas após a independência, o Brasil, que conservou a monarquia como forma de governo, manteve a escravidão, sendo o último país americano a aboli-la.

A escravização de indígenas

Durante a colonização da América portuguesa, o trabalho dos povos indígenas foi explorado sistematicamente, tendo sido empregado nas missões jesuíticas e em diversas atividades econômicas por meio da escravização e do trabalho forçado. Na condição de escravizados, os indígenas construíram obras públicas, como o Aqueduto da Carioca (os famosos Arcos da Lapa, no Rio de Janeiro) e integraram expedições de coleta de produtos da floresta na Amazônia. Portanto, as ideias equivocadas de que os indígenas não eram "adaptados ao trabalho", utilizadas no passado para discriminar essas populações e tentar justificar a escravização de africanos, precisam ser contestadas.

No início da colonização, a principal atividade econômica explorada na América portuguesa era a extração de pau-brasil. Os trabalhos de identificação, corte, transporte, armazenamento e embarque dessa madeira, utilizada para produzir pigmentos, eram realizados por indígenas aliados dos portugueses. Eles trocavam produtos da terra, principalmente o pau-brasil, por contas de vidro, tecidos, facas, machados, enxadas, foices e outras ferramentas que abreviavam os esforços empregados nas tarefas cotidianas.

Os europeus e os indígenas entendiam as trocas de maneira distinta. Para os europeus, era uma atividade mercantil para obter lucro. Já os indígenas compreendiam que elas estreitavam os laços com os portugueses, tornando-os seus aliados. Aos indígenas considerados aliados pelos portugueses era imposta a catequese com a finalidade de convertê-los ao catolicismo. Aqueles classificados como inimigos eram submetidos à escravização.

Após 1530, com o início da produção de açúcar na América portuguesa, a mão de obra utilizada nas plantações e no beneficiamento da cana-de-açúcar era essencialmente indígena: na capitania de São Vicente, a produção dos seis engenhos de açúcar lá instalados em 1545 era realizada por cerca de 3 mil escravizados, a maior parte deles indígena. Estima-se que, em 1570, os indígenas compunham dois terços da força de trabalho da capitania de Pernambuco. Foram escravizados sobretudo os diferentes povos que falavam línguas do tronco linguístico tupi, que habitavam essas regiões.

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

CESAR LIMA/SHUTTERSTOCK



Aqueduto da Carioca (conhecido como Arcos da Lapa), no Rio de Janeiro. Fotografia de 2022. Erguido para aumentar a rede de abastecimento de água e inaugurado em 1750, o aqueduto foi construído por escravizados de origem indígena e africana.

A escravização de indígenas foi praticada na América portuguesa até o início do século XIX, em particular nas áreas periféricas da colônia. Apesar disso, estava limitada por uma bula papal desde 1537. Intitulada *Sublimis Dei*, essa bula estabelecia o direito de liberdade aos indígenas da América e proibia sua escravização. Nessa perspectiva, os indígenas eram entendidos como potenciais súditos da Coroa portuguesa que deveriam ser convertidos ao cristianismo, e não escravizados. Anos mais tarde, em 1570, uma Carta Régia do rei português dom Sebastião proibiu a escravização dos indígenas, exceto em uma circunstância: a da **"guerra justa"**.

A ideia de "guerra justa"

A escravização de indígenas foi justificada pelos europeus por um motivo muito semelhante ao que, na Antiguidade, era usado para explicar a escravidão do "outro": a guerra. Com base no princípio da "guerra justa", eles aprisionavam e escravizavam os povos que não aceitavam a colonização ou a religião católica. Na prática, esse princípio foi utilizado pelos colonos para legitimar a escravização dos nativos considerados inimigos em locais como a vila de São Paulo de Piratininga.

Nos séculos XVI e XVII, a economia desse núcleo colonial dependia da escravização de indígenas. Diante da demanda por essa mão de obra, colonos paulistas, chamados de *bandeirantes*, organizaram expedições para capturar e escravizar os nativos – as **bandeiras**. Nessas expedições, milhares de indígenas foram escravizados e mortos enquanto seus territórios eram ocupados por algumas centenas de brancos e seus descendentes. A interiorização da colonização europeia constituiu um violento processo de massacre e de deslocamento das populações indígenas originárias.

A partir do início do século XVIII, com a exploração da mineração na colônia, os indígenas que habitavam a região hoje correspondente ao estado de Minas Gerais foram maciçamente escravizados. Como forma de resistência, os Puri e diferentes povos que falavam línguas do tronco linguístico macro-jê atacaram territórios controlados pela Coroa portuguesa. Esses povos eram genericamente apelidados por colonizadores portugueses de "botocudos" porque usavam enfeites chamados de *botoques*.

Fugas, revoltas e epidemias fizeram com que essa mão de obra se tornasse mais rara. Muitos dos indígenas que sobreviveram se deslocaram para o interior do território (chamado genericamente de "sertão" pelos colonizadores), onde eram considerados foras da lei e "gentios bravos".

Outras leis restringindo a escravização de indígenas foram criadas entre o final do século XVI e o início do século XVII, mas as "guerras justas" perduraram. Nesse contexto, aos poucos, em diversas regiões da colônia, os escravizados indígenas tornaram-se minoria diante dos africanos escravizados e seus descendentes.



APU GOMES/FOLHAPRESS

Monumento às bandeiras, escultura de Victor Brecheret, de 1954, em São Paulo. Fotografia de 2013.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

Durante um protesto contra uma proposta que alterava as regras para demarcação de Terras Indígenas, manifestantes jogaram tinta vermelha sobre o *Monumento às bandeiras* e registraram as seguintes palavras: "bandeirantes assassinos". Analise a imagem e responda.

1. Quem são os personagens representados no monumento? O que essa escultura representa?
2. Relacione o gesto de protesto dos manifestantes à frase pichada na canoa.
3. No Brasil, a vandalização do patrimônio é crime. Contudo, tanto aqui quanto em outros países, monumentos relacionados a figuras polêmicas estão sendo derrubados ou sofrendo intervenções como essa da fotografia. Com base nessas considerações, escreva um pequeno texto sobre como os monumentos históricos podem ser ressignificados ao longo do tempo.

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

A escravização de africanos e seus descendentes

A exportação de mercadorias produzidas por meio do trabalho de escravizados foi a base econômica da colonização da América portuguesa. Entre os séculos XVI e XIX, com a ampliação da lavoura açucareira, a exploração de ouro e de diamantes nas regiões correspondentes às dos atuais estados de Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais e o cultivo e a exportação de café, o trabalho de africanos escravizados e de seus descendentes foi explorado maciçamente na América portuguesa e no Brasil após a independência.

A exploração da mão de obra de escravizados, trazidos da África em larga escala, estava relacionada aos lucros obtidos pelo tráfico transatlântico, que, como você estudou, era um negócio muito disputado entre os europeus. Os portugueses controlavam diversos entrepostos de comércio escravista na África, e comerciantes desse continente, da Europa e das colônias na América lucravam com o tráfico de seres humanos.

Entre os séculos XVI e XVII, a produção de açúcar, que já era explorada pelos portugueses nas ilhas africanas de Cabo Verde e de São Tomé, foi estendida para a América, principalmente para as regiões próximas a Olinda e Salvador, então capital da colônia. Essa atividade aumentou a demanda por mão de obra, e os colonizadores associaram a exploração de indígenas à de africanos escravizados e seus descendentes.

A concorrência holandesa e britânica na produção de açúcar e no tráfico de escravizados, fruto da exploração do Caribe e da África por esses países, afetou a América portuguesa, que, no século XVIII, deixou de ser a principal fornecedora de açúcar para a Europa. Ainda assim, em muitos engenhos, a cana-de-açúcar continuou sendo plantada com mão de obra escravizada até o século XIX.

Embora fossem chamadas de "peças", "unidades", "braços" e outros termos que indicavam sua coisificação pelos colonizadores, mesmo nas condições mais degradantes, as pessoas escravizadas jamais foram coisas e empregaram sua inteligência para trabalhar, manter sua cultura e alcançar a liberdade. Na produção de açúcar, essas pessoas realizavam múltiplas tarefas, como o plantio, o corte, a colheita, o transporte, a moedura da cana-de-açúcar e o beneficiamento do açúcar.

Os conhecimentos dos africanos, e não somente sua força física, eram empregados para o enriquecimento dos colonizadores na América. No século XVI, os africanos traficados para os primeiros engenhos na América portuguesa eram treinados e especializados na fabricação de açúcar e realizavam tarefas complexas, atuando como oficiais e mestres de açúcar. Já na região mineradora, no século XVIII, os escravistas tinham preferência por comprar pessoas provenientes da Costa da Mina, no Golfo da Guiné, região conhecida pelas sociedades que dominavam técnicas de mineração e metalurgia.

O cotidiano dos escravizados era marcado por longas jornadas de trabalho, pela vigilância constante dos feitores e por castigos físicos, punições públicas e abusos de todo tipo. Documentos judiciais registraram casos de escravizados mortos pelos proprietários, que eram absolvidos com justificativas baseadas em sua posição social. Mais comum ainda era a violência não resultar em nenhum tipo de acusação. Em seus relatos, viajantes estrangeiros mencionavam que os escravizados eram mal alimentados e abrigados de forma precária. Tudo isso produzia relações baseadas na violência e no medo a fim de controlar os escravizados.



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL

Cabeça-troféu feita de ouro, produzida na região da Costa da Mina entre os séculos XVIII e XIX.

Imagens em contexto

Essa peça fazia parte do tesouro do rei axante Kofi Karikari, localizado em um palácio na cidade de Kumasi, no território hoje correspondente a Gana. O tesouro foi tomado por um comandante britânico durante uma guerra ocorrida no século XIX entre os impérios axante e britânico pelo controle da costa africana. O Império Axante participou ativamente do comércio de escravizados com os europeus.

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

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



DJANIRA DA MOTTA E SILVA. FOTO: JAIME ACIOLI - INSTITUTO PINTORA DJANIRA - COLEÇÃO PARTICULAR

Largo do Pelourinho, pintura de Djanira, 1955.

No século XVIII, as regiões das minas de ouro e de diamantes se tornaram os principais destinos dos escravizados africanos traficados para a América portuguesa. Em péssimas condições, sujeitos a punições e outros tipos de violência e expostos ao risco de explosões e desmoronamentos, eles eram obrigados a executar o árduo trabalho de retirar o ouro e os diamantes das minas e dos rios.

As atividades que davam suporte à vida cotidiana, como o cultivo dos alimentos, a criação de animais, o corte de lenha, os serviços domésticos, a produção de instrumentos de trabalho, a construção de edificações, a produção de tecidos, roupas e cestos e o transporte de pessoas, água e dos mais variados gêneros, também eram realizadas majoritariamente por escravizados.

Nas cidades, eles trabalhavam como carregadores, aguadeiros, ferreiros, carpinteiros, artesãos, barbeiros, lavadeiras, empregados domésticos e vendedores ambulantes. Também era comum serem alugados e trabalharem como **escravizados de ganho**, realizando atividades nas cidades com alguma autonomia e entregando o dinheiro obtido a seu proprietário.

No início do século XIX, o tráfico de africanos escravizados se intensificou com o início da expansão cafeeira. A introdução da cultura do café no entorno do Rio de Janeiro e no Vale do Paraíba fluminense e paulista contou com a exploração da mão de obra escravizada.

Em meados do século XIX, o café se tornou o principal produto de exportação do Brasil independente. Mas, mesmo com a independência do país, ocorrida em 1822, a principal mão de obra continuou sendo a de pessoas escravizadas.

Todo o processo de produção do grão – da preparação do solo ao ensaque do café – era realizado por escravizados. Na época de colheita, os escravistas determinavam uma meta aos escravizados. Se a superassem, eles ganhavam uma ficha para trocar por produtos básicos. Caso não a cumprissem, ficavam sujeitos a castigos físicos.

Essas condições eram responsáveis pela baixa expectativa de vida. De acordo com dados do Censo de 1872, a expectativa de vida de um homem escravizado era, em média, de 33,6 anos, e a de uma mulher, 34 anos.

Explore **RESPONDA NO CADERNO.**

Essa pintura foi criada nos anos 1950 para um concurso realizado pelo Teatro Experimental do Negro com o tema "Cristo negro". Mesmo tendo vencido o concurso, a pintura gerou controvérsia. Nela, a artista representou Jesus Cristo como um homem escravizado atado a um pelourinho.

1. A única figura representada com rosto nessa pintura é a que está no centro da imagem, presa ao pelourinho. O que essa escolha da artista pode significar?
2. Na época do concurso, alguns jornais acusaram essa pintura de ser uma blasfêmia, ou seja, um insulto à religião cristã. Por que isso teria ocorrido? Quais debates essa pintura pode ter provocado?

Os dados numéricos sobre a expectativa de vida dos escravizados em 1872 foram retirados de: KLEIN, Herbert S. Demografia da escravidão. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 257.

Sugestão

Mukanda Tiodora

Marcelo D'Salete. São Paulo: Veneta, 2022.

Essa história em quadrinhos narra a luta de Teodora Dias da Cunha pela liberdade. Teodora foi escravizada em fazendas de café no século XIX. Vendida para um escravista na cidade de São Paulo, foi separada de seu marido e de seu filho e trabalhou como escravizada de ganho. Em busca da alforria, ela ditou e enviou uma série de cartas, que foram reproduzidas nessa obra.

Trabalhadores livres e libertos

Na América portuguesa e no Brasil independente, a escravidão, que era majoritária, coexistiu com o trabalho de pessoas livres e alforriadas, ou seja, libertas. O termo *alforria* tem origem árabe, e seu significado está relacionado à ideia de liberdade. As alforrias já existiam na sociedade romana antiga e nas sociedades medievais islâmicas. Na América portuguesa e no Brasil, esse era o principal meio de libertação dos escravizados, sendo também utilizado na luta abolicionista.

A alforria era mais comum nas cidades, sendo obtida principalmente por mulheres e crianças. Era conquistada, sobretudo, por meio da compra da própria liberdade pelo escravizado, que, mediante autorização do proprietário, poupava recursos para formar um **pecúlio**, isto é, uma reserva de dinheiro. A alforria também podia ser paga em parcelas após o escravizado e o proprietário formalizarem o acordo em um documento, que era chamado de **carta de corte**. Os escravizados de ganho que trabalhavam nas ruas prestando serviços tinham mais possibilidade de conseguir acumular pecúlio e comprar a alforria.

Além disso, a alforria também podia ser comprada por um terceiro, procedimento ao qual as sociedades abolicionistas recorreram com frequência na segunda metade do século XIX. Esse recurso podia ainda ser legado no testamento do proprietário escravista, geralmente sendo prometido sob alguma condição, como fidelidade ou recompensa.

Estima-se que, nos séculos XVI e XVII, havia poucas pessoas alforriadas na América portuguesa. Mas, a partir do século XVIII, a população de libertos cresceu de modo considerável, principalmente nas cidades mineradoras. Em 1780, dos 394 mil habitantes da capitania de Minas Gerais, cerca de 174 mil eram escravizados e 200 mil eram alforriados ou seus descendentes, nascidos livres. Nas minas, o ouro em pó era abundante, conseguido de diferentes maneiras, legais e ilegais, e utilizado para a compra da liberdade.

Nas regiões mineradoras, era comum o ofício de **quitandeira** – vendedora de alimentos e bebidas em tabuleiros nas ruas. As mulheres que desempenhavam essa atividade – chamadas de "negras de tabuleiro" – podiam ser alforriadas ou escravizadas. A prática, de origem africana, foi levada para as minas pelos escravizados. As quitandeiras normalmente atuavam nas ruas, em feiras e em mercados e, por transitar em diversos espaços, podiam fazer circular informações, manter conexões com **quilombos** ou mesmo desviar ouro, fornecendo importante apoio às sublevações e à compra de alforrias. Sofriam, em contrapartida, com diversas medidas repressivas das autoridades.

Os dados numéricos sobre a população da capitania de Minas Gerais foram retirados de: PAIVA, Eduardo França. Alforrias. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 124.

Entre os trabalhadores livres destacavam-se os pequenos agricultores sem posses e, além deles, carpinteiros, pedreiros, vaqueiros, feitores, artesãos, pequenos comerciantes, profissionais liberais (como médicos e advogados), funcionários da administração colonial e as pessoas que se dedicavam a serviços ocasionais ou participavam das milícias locais.



MARC FERREZ/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

Quitandeiras na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia produzida por volta de 1875. O ofício de quitandeira era comum na região das minas, mas também em outros locais, como Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo.

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

Formas de resistência ao trabalho compulsório e à escravidão

As pessoas submetidas ao trabalho compulsório e à escravidão na América resistiram à violência desses sistemas por meio de petições, subversões, fugas, rebeliões e outras estratégias.

Na América espanhola, um exemplo emblemático da resistência contra o trabalho forçado foi a revolta indígena ocorrida entre 1780 e 1782, na região dos Andes, liderada pelo cacique José Gabriel Condorcánqui e sua esposa, Micaela Bastidas.

Mobilizando as estruturas do Império Espanhol, na década de 1770, ele apresentou petições aos tribunais coloniais contra os maus-tratos aos indígenas e o trabalho forçado nas minas de Potosí. Ignorado pelo império, em 1780, iniciou uma rebelião com os objetivos de abolir a *mita* e libertar os escravizados que se aliassem à revolta. Ao longo do movimento, ele adotou o nome **Túpac Amaru II**, em homenagem ao último imperador inca.

A rebelião reuniu indígenas de diversas partes do Vice-Reino do Peru, que ocuparam aldeias e cercaram a cidade de Cuzco, mas foram derrotados em 1781. Mais de 100 mil pessoas foram mortas pela repressão, a maioria delas indígenas. Túpac Amaru II foi morto, e seu corpo, esquartejado, mas o poder colonial só retomou o controle da região em 1782.

Resistência à escravidão na América

Os escravizados desenvolveram diversas formas de resistência à escravidão em toda a América: fugas, rebeliões, violência contra os senhores, suicídios, associações para a compra de alforrias e muitas outras. Na América do Norte, por exemplo, um sistema de rotas secretas pelas quais os escravizados do sul fugiam para os territórios livres no norte, conhecido como **Underground Railroad**, consolidou-se no século XIX.

Na América portuguesa, predominavam as fugas, as revoltas e os agrupamentos de escravizados que fugiam, reuniam-se e formavam comunidades para viver fora do sistema escravista. Esses agrupamentos eram denominados **quilombos**.

Existem registros de quilombos formados na América portuguesa desde 1575. Eles se mantinham por meio da articulação com regiões vizinhas e da produção e do comércio de gêneros agrícolas, farinha de mandioca e cerâmica.



THEODOR KAUFMANN - MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Rumo à liberdade, pintura de Theodor Kaufmann, 1867.

Você pesquisador

Reúna-se em grupo com os colegas para pesquisar as principais estratégias de resistência à escravidão e os principais quilombos formados na região onde vocês vivem.

1. Em bibliotecas físicas e digitais, façam um levantamento de livros, estudos e artigos de divulgação científica sobre a resistência à escravidão e sobre a formação de quilombos no bairro, no município ou no estado onde vocês vivem.
2. Selecionem os materiais mais relevantes, façam a leitura e anotem as principais informações obtidas em cada fonte.
3. Elaborem um texto apresentando os resultados da pesquisa e as fontes consultadas.

OBJETO DIGITAL *Podcast*: **Quilombo: uma forma de resistência**

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Qual situação é representada nessa pintura? Utilize elementos da obra para justificar sua resposta.
2. De que forma essa situação pode ser relacionada à resistência à escravidão? Converse com um colega e registre as conclusões da dupla.

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

O Quilombo dos Palmares

O Quilombo dos Palmares é considerado o mais importante quilombo da América portuguesa. Formado no final do século XVI por escravizados que fugiram de fazendas da região da Serra da Barriga, na capitania de Pernambuco, Palmares reuniu, em seu auge, negros, indígenas, mestiços e judeus em diversos núcleos de povoamento chamados de **mocambos**, formando uma sociedade composta de sujeitos perseguidos pela sociedade colonial. Na comunidade, havia pessoas livres, mas também escravizadas, oriundas de grupos étnicos rivais.

Palmares foi classificado pelos colonizadores como "perigoso" e, em 1602, as autoridades coloniais e os senhores de engenho uniram forças para destruí-lo. Em 1678, uma proposta de acordo foi oferecida ao líder de Palmares, Ganga Zumba: os palmarinos poderiam ser considerados livres se entregassem as armas, se parassem de receber novos habitantes e entregassem os que não haviam nascido no quilombo. As lideranças se dividiram entre os que queriam aceitar a proposta e os que a recusavam. Enquanto discutiam, Ganga Zumba foi assassinado, e o novo assentamento, chamado Cucaú, foi destruído pelos colonizadores. Parte dos palmarinos recusou o acordo, e Zumbi liderou a resistência às forças coloniais.

Em 1687, o governador da capitania convocou o bandeirante Domingos Jorge Velho para liderar expedições contra os quilombolas. Depois de décadas de tentativas de destruir o quilombo, Zumbi dos Palmares foi capturado e morto em 20 de novembro de 1695, data que hoje marca o **Dia Nacional da Consciência Negra**. Alguns dos mocambos de Palmares resistiram até o século XVIII, e, nos séculos seguintes, outros quilombos se formaram na região.

SALTY VIEW/ALAMY/FOTOARENA



Mulheres participam de comemoração do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra em frente ao monumento a Zumbi dos Palmares no Rio de Janeiro. Fotografia de 2022.

Formas de resistência em outras partes da América

A constituição de quilombos não ocorreu apenas na América portuguesa. Nas colônias espanholas, na Jamaica e em outras partes do Caribe e da América dominadas pelos britânicos, franceses e holandeses, foram organizadas comunidades semelhantes, chamadas *cimarronajes*, *cumbes*, *palenques* e *maroons*.

Nesses espaços alternativos ao escravismo, o trabalho em geral se baseava na retomada de tradições comunitárias ancestrais. Em diversas situações, as comunidades formadas por pessoas que fugiam da escravidão se integravam marginalmente ao sistema como fornecedores de alimentos, por exemplo.

Essas experiências evidenciam que, em toda a América, os escravizados desenvolveram diversas maneiras de resistir à violência do sistema escravista moderno para estabelecer espaços e práticas de liberdade.

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

TRABALHO COM FONTES

Incidentes na vida de uma menina escravizada

O texto a seguir é um trecho de uma obra de Harriet Ann Jacobs, que viveu como escravizada na Carolina do Norte, nos Estados Unidos, no século XIX. Ela realizou uma fuga e passou anos escondida nos estados livres do norte até que, por fim, alcançou a liberdade. Em 1861, ela publicou sua autobiografia sob o pseudônimo de Linda Brent. Harriet adotou um nome falso porque, caso usasse o verdadeiro, fatalmente revelaria sua identidade, o que seria um problema, uma vez que a escravidão ainda não tinha sido abolida quando publicou seu livro, produzido com o intuito de apoiar o movimento abolicionista.

O sr. Flint não tinha muitos criados em casa e, para não me perder, ele conteve sua malícia. Eu fazia meu trabalho corretamente, apesar de não ser de bom grado, claro. Era evidente que eles tinham medo que eu os abandonasse. O sr. Flint queria que eu dormisse na casa grande e não nas instalações dos criados. A esposa concordou, mas me proibiu de levar minha cama lá para dentro porque iria espalhar penas sobre o tapete. Eu já sabia, quando fui para lá, que eles nunca pensariam em fornecer uma cama de qualquer tipo para mim e os meus pequenos. Mas agora que tinha certeza de que minhas crianças seriam postas sob o mando deles, para que assim eles pudessem ter mais poder sobre mim, resolvi abandoná-los naquela noite. [...] Cumpri minhas tarefas da noite com passos trêmulos. O sr. Flint me chamou da porta de seus aposentos para perguntar por que a casa não estava trancada. Respondi que ainda não havia terminado meu trabalho. "Você já teve tempo suficiente para terminar", ele disse. "Olhe lá como me responde!".

Fechei todas as janelas, tranquei todas as portas e subi ao terceiro piso para esperar até a meia-noite. Como aquelas horas pareceram longas [...]. Estava prestes a arriscar tudo num lance de dados e, se falhasse, ah, o que seria de mim e de meus pobres filhos? Eles iriam sofrer por culpa minha.

À meia-noite e meia desci a escada em silêncio. [...] Ergui a janela com muito cuidado e pulei para fora. Choviam gotas grandes e a escuridão me aturdiu. [...] Fui tateando até a estrada e me apressei na direção da cidade, correndo como um raio [...].

A notícia da fuga enfureceu o velho médico, que ficou esbravejando e explodindo de raiva. Foi um dia e tanto para eles. [...] Antes das dez da manhã já haviam examinado cuidadosamente cada barco que ia para o Norte e lido a bordo a lei que proibia abrigar fugitivos. À noite despacharam uma sentinela para a cidade. [...] O dia seguinte também foi de buscas. Antes do anoitecer, o seguinte anúncio foi pregado em cada esquina e em cada lugar público num raio de quilômetros:

RECOMPENSA DE TREZENTOS DÓLARES! Fugida [...] uma mulata inteligente e esperta chamada Linda, de 21 anos de idade. Um metro e sessenta e cinco de altura. Olhos escuros e cabelo preto. [...] Ela sabe ler e escrever e é bem provável que tente chegar aos Estados Livres. Todas as pessoas estão proibidas, sob pena da lei, de abrigar ou empregar a dita escrava. [...]

JACOBS, Harriet Ann. **Incidentes na vida de uma menina escrava**. São Paulo: Todavia, 2019. p. 117-119.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Segundo o primeiro parágrafo, qual teria sido o motivo de a autora ter decidido empreender sua fuga?
2. Quais recursos foram empregados pelo sr. Flint para tentar impedir a fuga da autora? O uso desses recursos revela quais mecanismos institucionais relacionados ao regime escravista?
3. Por que obras como o de Harriet Ann Jacobs são de fundamental importância para a compreensão da história da escravidão moderna? Justifique seu ponto de vista.

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Sobre as formas de resistência ao tráfico transatlântico de pessoas e à escravidão, identifique as afirmações verdadeiras e as falsas, corrigindo-as em seu caderno.

a. Os escravizados desenvolveram diversas formas de resistência à escravidão, como fugas, rebeliões, violência contra os senhores escravistas, suicídios, associações para a compra de alforrias, formação de quilombos e destruição de plantações, ferramentas e equipamentos.

b. No Brasil, os agrupamentos de escravizados fugidos que se reuniam e se fixavam para viver fora do sistema escravista eram denominados quilombos.

c. O maior e mais conhecido quilombo brasileiro foi o de Palmares, que sobreviveu por quase um século na Serra da Barriga, na então capitania de Pernambuco, em virtude do seu isolamento e pouco contato com outros grupos, como os de indígenas.

d. Apesar do sistema de repressão e vigilância das autoridades coloniais, muitos quilombos tiveram longa duração em virtude da sua articulação com as regiões vizinhas, comercializando produtos de seus roçados, farinha de mandioca, lenha, cerâmica e outros.

e. A constituição de quilombos ocorreu de forma significativa apenas no Brasil, já que em outras regiões da América a vigilância sobre os escravizados era mais intensa e violenta.

2. Nos séculos XIX e XX, muitas obras sobre o período colonial e a América portuguesa diminuíam o papel da escravidão indígena, sustentando a ideia de que os indígenas não haviam sido escravizados porque "não eram adaptados ao trabalho". Como base no que você estudou, questione essa visão por meio de argumentos.

3. Com base na leitura do texto a seguir e em seus conhecimentos, explique as diferenças entre o escravismo antigo e o moderno.

As plantações necessitavam de grande capital e de mão de obra em quantidade. [...] No total, entre 1450 e 1869, quase 12 milhões de africanos foram levados para Portugal, ilhas do Atlântico e Américas.

Durante esse período (1660 a 1860, aproximadamente), a escravidão nas Américas 'tornou-se racial.' [...] as sociedades escravagistas que então se desenvolveram organizaram as relações sociais e de trabalho amplamente em função das diferenças de cor. Quanto mais negro, mais relegado às operações mais simples e mais árduas, enquanto os mulatos e os descendentes de colonos podiam ter acesso às funções administrativas das plantações.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier. **A história da escravidão**. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 85.

4. Analise os textos a seguir e, com base na leitura, em seus conhecimentos e no estudo deste capítulo, responda às questões.

Texto 1

O açúcar seria muito caro se não fizéssemos que [escravizados] cultivassem a planta que o produz. [...]

É impossível que suponhamos que estas pessoas sejam homens, porque, se supuséssemos que eles fossem homens, começaríamos a crer que nós mesmos não somos cristãos.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 257.

Texto 2

[...] A noção de *raça* como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI. [...]

Foram [...] as circunstâncias históricas do século XVI que forneceram um sentido específico à ideia de raça. [...] Se antes desse período ser *humano* relacionava-se ao pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa [...] abriu as portas para o moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no *homem universal* [...] e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas. [...]

[...] é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente [...]. Assim, a classificação de seres humanos serviria [...] como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações [...].

Ainda que hoje seja quase um lugar-comum a afirmação de que a antropologia [...] e a biologia – especialmente a partir do sequenciamento do genoma – tenham há muito demonstrado que não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem um tratamento discriminatório entre seres humanos, o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio [...].

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. p. 21-26.

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

a. Identifique o contexto histórico em que cada um dos textos foi produzido. Se preciso, faça uma pesquisa ou converse com os colegas sobre o tema.

b. Quais são as "circunstâncias históricas do século XVI" a que o autor do texto 2 faz referência? De que forma essas circunstâncias aparecem no texto 1?

c. De acordo com o texto 2, como essas circunstâncias históricas se relacionam à ideia de raça e à classificação dos seres humanos? Como o texto 1 se relaciona a esse cenário?

d. Com base na discussão sobre a origem da ideia de raça, explique de que modo a noção de raça e o racismo afetam as sociedades contemporâneas.

ODS 10

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

Enem e vestibulares

(Unesp-SP) Texto para as questões 5 e 6.

As primeiras expedições na costa africana a partir da ocupação de Ceuta em 1415, ainda na terra de povos berberes, foram registrando a geografia, as condições de navegação e de ancoragem. Nas paradas, os portugueses negociavam com as populações locais e sequestravam pessoas que chegavam às praias, levando-as para os navios para serem vendidas como escravas. Tal ato era justificado pelo fato de esses povos serem infiéis, seguidores das leis de Maomé, considerados inimigos, e portanto podiam ser escravizados, pois acreditavam ser justo guerrear com eles. Mais ao sul, além do rio Senegal, os povos encontrados não eram islamizados, portanto não eram inimigos, mas eram pagãos, ignorantes das leis de Deus, e no entender dos portugueses da época também podiam ser escravizados, pois ao se converterem ao cristianismo teriam uma chance de salvar suas almas na vida além desta.

Marina de Mello e Souza. **África e Brasil africano**, São Paulo: Ática, 2012. p. 51.

5. De acordo com o texto,

a. a motivação da conquista europeia da África foi essencialmente religiosa, destituída de caráter econômico.

b. os líderes políticos africanos apoiavam a catequização dos povos nativos pelos conquistadores europeus.

c. os africanos aceitavam a escravização e não resistiam à presença europeia no continente.

d. os povos africanos reconheciam a ação europeia no continente como uma cruzada religiosa e moral.

e. a escravização foi muitas vezes justificada pelos europeus como uma forma de redimir e salvar os africanos.

6. O texto caracteriza:

a. o mercado atlântico de africanos escravizados em seu período de maior intensidade e o controle do tráfico pelas Companhias de Comércio.

b. o avanço gradual da presença europeia na África e a conformação de um modelo de exploração da natureza e do trabalho.

c. as estratégias da colonização europeia e a sua busca por uma exploração sustentável do continente africano.

d. o caráter laico do Estado português e as suas ações diplomáticas junto aos reinos e às sociedades organizadas da África.

e. o pioneirismo português na expansão marítima e a concentração de sua atividade exploradora nas áreas centrais do continente africano.

7. (Enem-MEC)

A África Ocidental é conhecida pela dinâmica das suas mulheres comerciantes, caracterizadas pela perícia, autonomia e mobilidade. A sua presença, que fora atestada por viajantes e por missionários portugueses que visitaram a costa a partir do século XV, consta também na ampla documentação sobre a região. A literatura é rica em referências às grandes mulheres como as vendedoras ambulantes, cujo jeito para o negócio, bem como a autonomia e mobilidade, é tão típico da região.

HAVIK, P. Dinâmicas e assimetrias afro-atlânticas: a agência feminina e representações em mudança na Guiné (séculos XIX e XX). *In*: PANTOJA, S. (org.). **Identidades, memórias e histórias em terras africanas**. Brasília: LGE; Luanda: Nzila, 2006.

A abordagem realizada pelo autor sobre a vida social da África Ocidental pode ser relacionada a uma característica marcante das cidades no Brasil escravista nos séculos XVIII e XIX, que se observa pela:

a. restrição à realização do comércio ambulante por africanos escravizados e seus descendentes.

b. convivência entre homens e mulheres livres, de diversas origens, no pequeno comércio.

c. presença de mulheres negras no comércio de rua de diversos produtos e alimentos.

d. dissolução dos hábitos culturais trazidos do continente de origem dos escravizados.

e. entrada de imigrantes portugueses nas atividades ligadas ao pequeno comércio urbano.

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

CAPÍTULO 7

Revolução Industrial e transformações no mundo do trabalho

Máquinas automáticas, transportes de alta velocidade, gigantesca oferta de produtos e muita poluição! Esses elementos resultam de um dos processos mais importantes da história: a Revolução Industrial, que ocorreu com o desenvolvimento da ciência e de inovações técnicas aplicadas à fabricação de produtos e alterou profundamente as relações sociais.

Neste capítulo, você será instigado a pensar sobre as origens desse complexo processo para entender como se organizaram as primeiras fábricas e os primeiros centros urbanos industriais, sem perder de perspectiva o impacto disso tudo na vida dos trabalhadores.

A Revolução Industrial como processo

As máquinas e as mercadorias industrializadas fazem parte de nosso cotidiano. Por um lado, elas facilitam nossa vida, tornando-a mais prática, confortável e veloz. Por outro, a produção industrial em larga escala e a proliferação e o descarte de seus produtos resultam em graves problemas sociais e ambientais.

O modo de vida baseado na produção industrial e no uso de mercadorias industrializadas teve início na Grã-Bretanha, nos anos 1750, e se desenvolveu de modo desigual em diferentes partes do mundo. Alcançou a França na primeira metade do século XIX, os diferentes Estados germânicos por volta de 1850, o Japão no fim do século XIX e o Brasil em meados do século XX.

A Revolução Industrial deu origem a um processo contínuo de transformação dos processos produtivos, no qual houve alguns saltos tecnológicos, como o emprego do ferro e do carvão (a partir de meados do século XVIII) e da eletricidade e do petróleo (a partir de fins do século XIX), que promoveram alterações sociais profundas e duradouras.

O processo de industrialização se caracteriza pela automação, pela divisão e pela especialização do trabalho, além da generalização das relações baseadas no trabalho assalariado. Esse processo não só modificou o modo como produzimos, trabalhamos e consumimos, mas também transformou as relações sociais e com o meio ambiente e alterou o modo como compreendemos e fruímos o tempo. Neste capítulo, você estudará o início desse processo e o desenvolvimento de algumas das estruturas que dão forma ao mundo como o conhecemos.

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

Imagens em contexto

Estudiosos afirmam que vivemos um salto tecnológico com o uso da automação e da inteligência artificial aplicadas aos processos produtivos e de serviço. A quantidade de robôs especializados em diferentes tarefas, antes realizadas exclusivamente por humanos, é cada vez maior. O uso dessas tecnologias faz parte do que os especialistas chamam de Quarta Revolução Industrial, que teve início na década de 2010. Estima-se que os robôs assumam cada vez mais tarefas de produção e serviço, substituindo a ação humana de forma parcial ou total.



TERELYUK/SHUTTERSTOCK

Médicos realizam cirurgia utilizando robôs, em Kiev, Ucrânia. Fotografia de 2020.

Os dados numéricos sobre o aumento populacional e a taxa de urbanização foram retirados de: MORAES, Luís Edmundo. **História contemporânea**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial. São Paulo: Contexto, 2023. p. 54-57.

Origens da industrialização

Na Europa, no período anterior à Revolução Industrial, a maioria das pessoas vivia no meio rural e trabalhava com agricultura e pecuária, produzindo praticamente todos os itens que consumia. As demais mercadorias, trocadas por outros produtos, eram feitas por artesãos, que, a partir do período medieval, organizaram-se em corporações de ofício – associações por meio das quais podiam regulamentar o processo produtivo, controlar a concorrência e negociar preços.

Na Inglaterra, entre os séculos XVI e XVII, contudo, em razão de uma série de condições, houve redução relativa no número de produtores diretos, como agricultores e pastores, e crescente aumento da importância do mercado, ou seja, cada vez mais pessoas passaram a adquirir com dinheiro os bens necessários à sua sobrevivência em vez de produzi-los.

Um dos indícios das transformações produzidas pelo crescimento do comércio foi o aumento populacional e das taxas de urbanização no continente europeu. No século XVIII, esse aumento ocorreu em um ritmo sem precedentes até então: entre 1751 e 1851, por exemplo, a população britânica cresceu cerca de quatro vezes mais do que nos duzentos anos anteriores; já a taxa de urbanização aumentou cerca de 300% entre 1500 e 1800, uma cifra muito mais elevada que a de outros países europeus no mesmo período. Consequentemente, a demanda por alimentos, roupas e sapatos aumentou. Para atender a essa procura, as técnicas de produção de mercadorias precisavam ser aperfeiçoadas, e o **assalariamento**, ou seja, a contratação de trabalhadores mediante o pagamento de salário, aumentou.

Como em muitos outros lugares, as propriedades rurais na Inglaterra não eram delimitadas com muita precisão. As maiores porções de terra pertenciam aos detentores de títulos de nobreza. Os camponeses eram, em geral, pequenos proprietários ou arrendatários. Havia também as **terras comunais**, áreas que, embora fossem propriedade de um senhor, eram utilizadas de forma coletiva para agricultura, pastoreio e extrativismo.

A partir da Reforma Anglicana, em 1534, as terras que pertenciam à Igreja Católica na Inglaterra passaram a ser vendidas ou doadas pela Coroa, principalmente aos membros da pequena nobreza – camada social conhecida como ***gentry***. Diferentemente da nobreza tradicional, os membros da *gentry* não possuíam títulos nobiliárquicos, mas a renda obtida com a terra lhes possibilitava levar uma vida livre de trabalhos manuais, destinando a produção de suas propriedades ao mercado em expansão.



ISAAC SLATER - BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE MANCHESTER, REINO UNIDO

Mancha urbana de Manchester, no Reino Unido, considerada a primeira cidade industrial do mundo, por volta de 1850. Um século antes, a cidade limitava-se a um núcleo urbano relativamente pequeno, localizado principalmente na margem leste do Rio Irwell.

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

Os dados numéricos sobre os cercamentos no século XVIII foram retirados de: MORAES, Luís Edmundo. **História contemporânea**: da Revolução Francesa à Primeira Guerra Mundial. São Paulo: Contexto, 2023. p. 55. Os dados numéricos sobre as terras comunais em 1900 foram retirados de: SCHERER, Lauri. Enclosure of rural England boosted productivity and inequality. **National Bureau of Economic Research**, n. 4, abr. 2022. Disponível em: https://www.nber.org/digest/202204/enclosure-rural-england-boosted-productivity-and-inequality. Acesso em: 28 maio 2024.

Cercamentos das terras comunais

A partir de meados do século XVIII, as terras comunais foram transferidas para grandes proprietários, sobretudo membros da *gentry*. Isso ocorreu por meio da compra do direito de uso dessas terras ou pela transferência desse direito determinada por leis aprovadas pelo Parlamento britânico, as ***Enclosure Acts*** ("Leis dos Cercamentos"). Estima-se que entre 1761 e 1792 a taxa de cercamento dos campos cresceu quase 640% em relação aos trinta anos anteriores. O ritmo em que isso ocorreu foi tão acelerado que, em 1900, as terras comunais haviam quase desaparecido na Grã-Bretanha: praticamente todo o território tinha se tornado propriedade de indivíduos ou empresas.

Com os cercamentos, a *gentry* passou a se dedicar cada vez mais ao cultivo de gêneros agrícolas comercializáveis e à criação de ovelhas para produzir e vender lã, matéria-prima utilizada nas manufaturas de tecidos que se multiplicavam. Muitos camponeses foram privados das terras que tradicionalmente ocupavam, sendo obrigados a trabalhar como assalariados. Outros migraram para os centros urbanos em expansão, tornando-se mão de obra barata ou compondo um amplo contingente de desempregados e subempregados, típico das cidades que se formavam naquela época.

Explore — RESPONDA NO CADERNO.

1. Explique os impactos que as Leis dos Cercamentos geraram aos membros da *gentry* e aos camponeses.
2. É possível afirmar que as terras comunais foram, gradativamente, transformadas em mercadoria? Justifique sua resposta.

Os dados numéricos sobre o tráfico de escravizados no porto de Liverpool foram retirados de: SLAVERY & the Bank. **Bank of England Museum**. Disponível em: https://www.bankofengland.co.uk/museum/whats-on/slavery-and-the-bank. Acesso em: 28 maio 2024.

Imagens em contexto

Entre 1695 e 1807, mais de 5 mil navios partiram do porto de Liverpool rumo ao litoral africano para traficar seres humanos capturados e escravizados. Muitas dessas viagens eram financiadas pelo Banco da Inglaterra, instituição privada que servia aos interesses do governo e que, mais tarde, se tornou o Banco Central do Reino Unido. Até hoje, o porto de Liverpool é um dos mais movimentados do Reino Unido.

Expansão da produção e do comércio

Além da crescente importância do mercado e do assalariamento, a industrialização na Grã-Bretanha foi favorecida por outros fatores. Entre eles, a intensificação das trocas comerciais entre as metrópoles e suas colônias no período moderno, o que resultou em um grande acúmulo de capitais pelas potências europeias.

Apesar de, a princípio, não contar com um vasto império colonial, a Grã-Bretanha participou ativamente dessa expansão comercial, a ponto de, na segunda metade do século XVIII, controlar um grande mercado consumidor proveniente das atividades coloniais e navais e do tráfico de africanos escravizados. As colônias também forneciam matérias-primas, principalmente o algodão, indispensável ao desenvolvimento da indústria têxtil – um dos primeiros setores a passar pelo processo de mecanização da produção.

Além disso, desde o século XVII, o Parlamento vinha criando leis favoráveis à expansão britânica, disponibilizando recursos e investimentos e criando a infraestrutura necessária para viabilizar o aumento da produção e do comércio de mercadorias.

DAVID RAWCLIFFE/XINHUA/AFP



Porto de Liverpool, no Reino Unido. Fotografia de 2023.

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

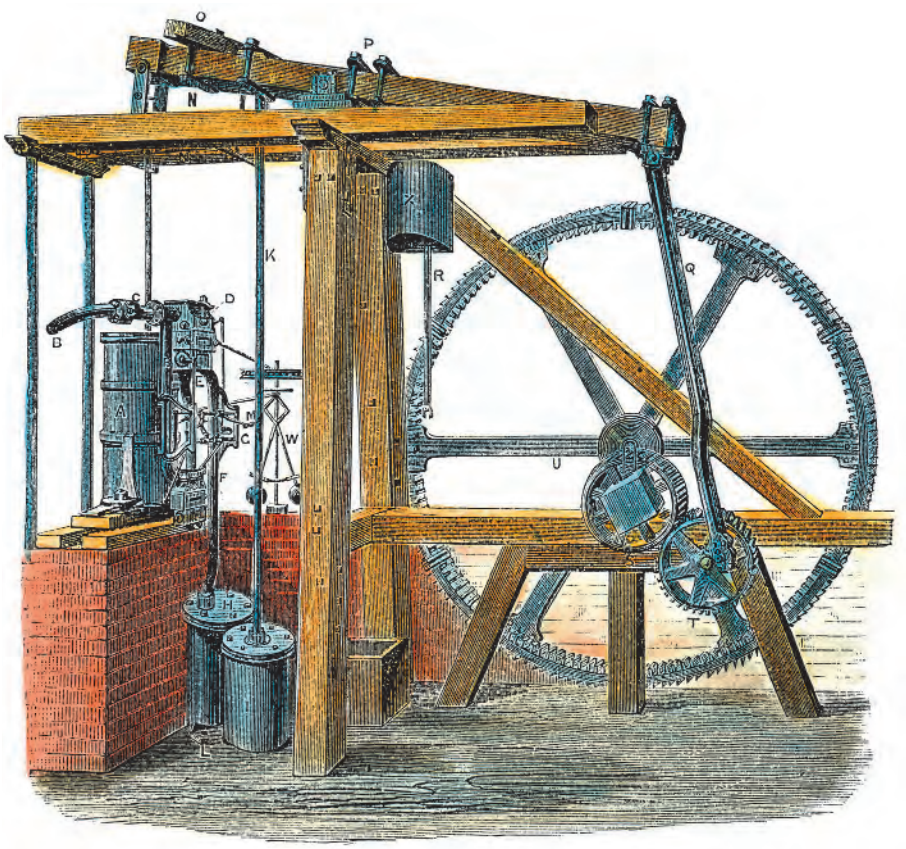
Inovações técnicas e mecanização da produção

Com o aumento da compra de algodão das colônias britânicas e da produção de lã na Grã-Bretanha, associado à mecanização da produção, o custo dos tecidos, que, até então, eram importados principalmente da Índia, baixou. Entre as máquinas utilizadas nesse processo de mecanização, podemos citar a **lançadeira volante**, a ***spinning jenny***, a ***water frame***, a ***spinning mule*** e a **máquina a vapor**.

- A lançadeira volante, criada em 1733 por John Kay, facilitava a tarefa de entrelaçar os fios para a confecção dos tecidos e era operada por apenas um artesão.
- A *spinning jenny*, criada em 1764 por James Hargreaves, aumentou a velocidade de produção dos carretéis de fios.
- A *water frame*, tear hidráulico criado em 1769 por Richard Arkwright, foi a primeira máquina têxtil a funcionar sem necessidade de força humana.
- A *spinning mule*, máquina de fiar inventada por Samuel Crompton em 1779, combinou elementos da *spinning jenny* e da *water frame*, aumentando a quantidade dos fios produzidos com pouca necessidade de esforço humano.
- A máquina a vapor, criada por Thomas Newcomen em 1712, precisava de grande quantidade de carvão para gerar vapor e empregá-lo como fonte de energia. Essa tecnologia foi usada em minas para secar os terrenos e extrair a água distribuída nas cidades. Em 1769, James Watt a aperfeiçoou: ele criou uma câmara de condensação separada (o condensador) para que o aparelho consumisse menos carvão, e a câmara pudesse ser adaptada a outras máquinas.

Algumas dessas invenções só foram utilizadas décadas depois de terem sido criadas, no contexto da Revolução Industrial, e possibilitaram a mecanização do setor têxtil.

Não foram apenas a ampliação da demanda generalizada por produtos e a monetarização da economia que provocaram a mecanização da produção e a Revolução Industrial. Na realidade, a princípio, a demanda foi suprida pela incorporação de mais trabalhadores ao processo produtivo. Somente quando o custo da mão de obra se elevou, os empresários perceberam que investir na mecanização da produção poderia gerar lucros: haveria redução de custos em um contexto de expansão do mercado, o que se confirmou até, pelo menos, a década de 1830. Ainda assim, a produção de tecidos demorou décadas para ser totalmente mecanizada.



Gravura do século XIX representando a máquina a vapor de James Watt.

JAMES WATT'S. FOTO: GRANGER/SHUTTERSTOCK

Imagens em contexto

Enquanto a roda de fiar produzia um carretel por vez, a *spinning jenny* confeccionava oito e, com o passar do tempo, foi aperfeiçoada para se tornar mais eficiente. Já na máquina a vapor de James Watt, o pistão (à esquerda da gravura) era acionado pela pressão que o vapor exercia sobre ele, movimentando as engrenagens com muita eficiência. A importância de Watt no campo da produção de energia é reconhecida até hoje, e seu nome é utilizado como unidade de potência no Sistema Internacional de Unidades.

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

A exploração dos recursos naturais

Com o emprego das máquinas, a exploração de recursos naturais, principalmente do ferro e do carvão, tornou-se cada vez mais intensa. O ferro era usado para construir as máquinas, e o carvão era a principal fonte de energia para movimentá-las. O fato de a Grã-Bretanha dispor de jazidas de ferro e de carvão contribuiu para o processo de industrialização no país.

Com poder calorífico superior ao do carvão vegetal, o carvão mineral foi descoberto no final do século XVIII e forneceu o combustível necessário para as indústrias nascentes e para as locomotivas. O ferro, por sua vez, era utilizado na construção de ferramentas, máquinas e ferrovias. Assim, os consumos de ferro e de carvão se retroalimentavam e movimentaram a economia britânica, aumentaram a produtividade e contribuíram decisivamente para aperfeiçoar os meios de transporte.

O cotidiano dos operários em uma mina de carvão foi narrado na obra francesa *Germinal*, de Émile Zola, considerado um dos romances mais importantes do século XIX. Para escrevê-lo, Zola trabalhou como mineiro e criou uma narrativa áspera e sombria, similar à realidade que ele observou. O título do livro é uma referência ao primeiro mês da primavera, de acordo com o calendário da Revolução Francesa, e remete à possibilidade de fazer germinar uma ordem social mais justa. Leia, a seguir, um trecho.



MUSEU DA BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

Gravura representando o trabalho infantil em uma mina de carvão no Reino Unido, produzida em 1844.

> O que mais sofria era [o trabalhador] Maheu; na parte de cima [da mina de carvão] a temperatura subia a trinta e cinco graus, o ar não circulava e com o tempo a asfixia era mortal. Para poder ver, tivera de pendurar a lâmpada num prego, próximo da cabeça, e essa lâmpada [...] fazia-lhe o sangue ferver. O seu suplício agravava-se com a umidade; a rocha por cima dele, a poucos centímetros do rosto, porejava água: gotas enormes, contínuas e rápidas, caindo numa espécie de ritmo teimoso, sempre no mesmo lugar. Não adiantava torcer o pescoço, revirar-se: elas batiam-lhe no rosto, escorriam [...] sem cessar. Após um quarto de hora estava encharcado – além de coberto de suor [...].
>
> ZOLA, Émile. **Germinal**. São Paulo: Estação Liberdade, 2012. *E-book*.

Imagens em contexto

Na gravura, está representada a exploração do trabalho infantil nas minas de carvão britânicas. A produção de carvão era um dos trabalhos mais extenuantes da Revolução Industrial. Os trabalhadores passavam muitas horas no subsolo e sofriam com diversos problemas de saúde, sobretudo respiratórios.

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

Energia a vapor e os novos meios de transporte

Como a velocidade de produção das mercadorias aumentava constantemente, foram desenvolvidos meios de transporte que conectavam mais rapidamente as minas, as fábricas, as cidades, os campos e os portos.

O primeiro barco movido a vapor foi construído em 1807. Em 1819, foi feita a primeira travessia oceânica com uma embarcação que combinava a propulsão a vapor e o uso de velas; o barco levou um mês para percorrer o trajeto entre o Reino Unido e os Estados Unidos. A invenção do barco a vapor inaugurou uma nova era nos transportes e no comércio mundial ao tornar a navegação menos dependente de fatores naturais, como o vento e as correntes marítimas.

A locomotiva a vapor foi inventada logo a seguir e resultou em outros avanços e transformações. A primeira estrada de ferro destinada a passageiros foi inaugurada em 1825, conectando as cidades de Darlington e Stockton-on-Tees, no Reino Unido. Os trens foram fundamentais para integrar regiões em que a navegação fluvial não era possível, realizando o transporte de pessoas e mercadorias entre os portos e o interior do território. Além disso, a construção das estradas de ferro impulsionou as atividades relacionadas à siderurgia e ao carvão.

No trecho a seguir, o historiador Eric Hobsbawm aborda o impacto das ferrovias no imaginário social da época.

> Nenhuma outra inovação da Revolução Industrial incendiou tanto a imaginação quanto a ferrovia, como testemunha o fato de ter sido o único produto da industrialização do século XIX totalmente absorvido pela imagística da poesia erudita e popular. [...]. Indubitavelmente, a razão é que nenhuma outra invenção revelava para o leigo de forma tão cabal o poder e a velocidade da nova era; a revelação fez-se ainda mais surpreendente pela incomparável maturidade técnica mesmo das primeiras ferrovias. [...] A estrada de ferro, arrastando sua enorme serpente emplumada de fumaça, à velocidade do vento, através de países e continentes, com suas obras de engenharia, estações e pontes [...], era o próprio símbolo do triunfo do homem pela tecnologia.
>
> HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p. 72.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Segundo Eric Hobsbawm, por que as ferrovias simbolizavam um triunfo da humanidade pela tecnologia? Como você avalia esse triunfo hoje em dia?
2. Os textos citados nesta página e na anterior expressam uma contradição do desenvolvimento industrial? Justifique sua resposta.

Com barcos a vapor e trens cada vez mais rápidos e eficazes, o custo dos transportes baixou, e o tempo das viagens diminuiu, aumentando o volume das trocas comerciais. A integração entre pessoas e locais diferentes tornou-se também mais frequente. Como é possível depreender de tudo isso, o longo caminho percorrido para o estabelecimento do mundo fabril transformou a maneira pela qual os seres humanos se relacionavam com a economia e, como você estudará adiante, com a natureza, com o tempo e até com as outras pessoas.



DAVID OCTAVIUS HILL. FOTO: CHRISTIE'S IMAGES/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - BIBLIOTECA MITCHELL, GLASGOW

Representação da inauguração da ferrovia entre Glasgow e Garnkirk, no Reino Unido, em gravura de David Octavius Hill, de 1832.

Imagens em contexto

Por sua eficiência e rapidez, os meios de transporte em que era empregada a tecnologia a vapor causavam a impressão de que as distâncias haviam sido reduzidas. Além da alteração significativa das paisagens urbanas e rurais, a partir da Revolução Industrial, a ideia de progresso passou a ser associada às chaminés das fábricas. A queima de carvão mineral, em contrapartida, passou a gerar impactos ambientais, como o aumento da poluição atmosférica.

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

Impactos da industrialização no mundo do trabalho

Quando a mecanização da produção teve início na Inglaterra, o regime de trabalho assalariado ampliou-se naquele país. A princípio, o trabalho assalariado nas indústrias e manufaturas era minoritário e conviveu com outros regimes, como o **artesanal** e o **sistema doméstico**. Com o tempo, tanto na Inglaterra como em outros países que se industrializaram, o assalariamento foi se generalizando, embora outros regimes de trabalho continuem existindo até hoje.

O regime artesanal foi uma das primeiras formas de trabalho especializado da história. Nele, um artesão realizava todo o processo de confecção de um produto: selecionava a matéria-prima, produzia a mercadoria e a vendia ao consumidor. Em geral, ele trabalhava sozinho ou com a ajuda de aprendizes, era proprietário das ferramentas que empregava e controlava o tempo que precisava despender para finalizar o processo.

No sistema doméstico, que começou a ser praticado por volta do século XVI, os artesãos recebiam de um empresário a matéria-prima para produzir determinada mercadoria em um prazo previamente acordado. Em geral, o artesão trabalhava em sua oficina com equipamento próprio, mas, diferentemente do que ocorria no sistema artesanal, ele não tinha o controle do tempo de trabalho e desconhecia o destino da mercadoria produzida.

Nas manufaturas, que começaram a ser instaladas em meados do século XVII, um empresário reunia diversos trabalhadores em uma grande oficina e disponibilizava a eles ferramentas e máquinas para que produzissem determinada mercadoria. O trabalho era fragmentado, ou seja, dividido em etapas, cabendo a cada trabalhador a responsabilidade por uma delas. Em vez de receber um valor pelo produto confeccionado, os trabalhadores recebiam por jornada de trabalho, ou seja, pelo tempo que passavam na oficina. Nesse sistema, os trabalhadores perderam boa parte de sua autonomia e a posse das ferramentas de trabalho.

Ao longo do século XVIII, contudo, com a utilização de máquinas, a produção foi acelerada, e o uso da força humana diminuiu, transformando a manufatura em **maquinofatura**. Como as máquinas realizavam determinados processos de modo mais rápido e barato do que as pessoas, os lucros dos proprietários aumentaram muito, e eles passaram a agrupar um número cada vez maior de trabalhadores e máquinas em determinados espaços, dando origem às fábricas, símbolos da primeira fase da Revolução Industrial.

Explore — RESPONDA NO CADERNO.

1. Atualmente, um objeto artesanal pode ser mais caro quando comparado à sua versão industrializada. Que fatores explicariam isso?
2. De que forma o consumo de produtos artesanais pode favorecer um sistema produtivo sustentável? Converse com seus colegas.

Imagens em contexto

Com a Revolução Industrial, a produção artesanal de bens de consumo não deixou de existir, embora seu papel na economia das grandes cidades industriais tenha diminuído. Até hoje, é possível comprar objetos produzidos artesanalmente. Essa produção é valorizada, entre outros motivos, por apresentar artigos personalizados, diferentes dos industrializados.



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

Mercado de artesanato no centro histórico de Aracaju, Sergipe. Fotografia de 2024.

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

O trabalho nas fábricas e as condições de vida dos operários

Até o século XVIII, a palavra *indústria* referia-se à criatividade, à habilidade ou ao esforço humano para realizar uma atividade ou tarefa. Durante o processo de consolidação da indústria moderna, contudo, constituíram-se novas dinâmicas que deram novos sentidos ao termo. Essas dinâmicas foram marcadas pelas relações entre os proprietários de fábricas, bancos e terras e os trabalhadores assalariados. Você imagina como viviam os operários nesses anos iniciais da industrialização?

No final do século XVIII e em boa parte do século XIX, a produção fabril não era regulamentada. Não havia pagamento mínimo, jornada máxima, descanso semanal, férias nem outros direitos trabalhistas.

As condições de trabalho eram degradantes. As jornadas eram exaustivas – chegavam a dezesseis horas por dia. Para os donos das fábricas, as máquinas não podiam parar, pois isso significava perda de tempo e de dinheiro, e os operários foram submetidos a essa lógica.

A rotina exaustiva expunha os trabalhadores a acidentes diversos, bem como a lesões irreversíveis em razão dos incessantes movimentos repetitivos. O ambiente fabril era insalubre. As fábricas eram sujas, escuras, quentes e úmidas. Além disso, o ar poluído pelo motor das máquinas ou carregado de fiapos provenientes das tecelagens causava doenças respiratórias constantes. Quando doentes ou acidentados, os trabalhadores não recebiam auxílio.

Como havia muita mão de obra disponível, os trabalhadores precisavam se sujeitar a salários baixíssimos. Todos os membros das famílias, incluindo as crianças, trabalhavam nas fábricas para sobreviver. Em razão da baixa remuneração, os trabalhadores se alimentavam mal e viviam em moradias precárias nas vilas operárias das cidades industriais.

Nessas vilas, as ruas eram mal iluminadas e estreitas. As casas eram tão pequenas que, em geral, homens, mulheres e crianças compartilhavam um mesmo cômodo. O ar tinha um odor fétido, em razão da presença de fossas a céu aberto e da fumaça, reflexo da degradação ambiental produzida pela industrialização. Além disso, a ausência de saneamento básico facilitava a propagação de diversas doenças.

Imagens em contexto

Localizada às margens do Rio Aire, a vila operária de Saltaire foi construída pelo industrial têxtil Titus Salt. Por seu estilo urbano e arquitetônico planejado, serviu de modelo à época, contrastando com outros núcleos fabris onde os operários viviam em situação de extrema pobreza. Em 2001, Saltaire foi considerada patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em reconhecimento à sua importância histórica e urbana.



JULIAN HODGSON/ALAMY/FOTOARENA

Vila operária de Saltaire, em West Yorkshire, Reino Unido, construída em meados do século XIX. Fotografia de 2022.

Os dados numéricos sobre a jornada de trabalho foram retirados de: COGGIOLA, Oswaldo. Os inícios das organizações dos trabalhadores. **Aurora**, Marília, v. 4, n. 6, p. 14-18, ago. 2010.

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

Os dados numéricos sobre os trabalhadores adultos foram retirados de: THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**: a maldição de Adão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. v. 2, p. 213.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Segundo o relatório do Parlamento britânico, quais eram as condições de trabalho nas fábricas do Reino Unido no começo do século XIX?
2. Quais eram os efeitos dessas condições na vida das crianças operárias?
3. Em 12 de junho é celebrado o dia nacional e mundial de combate ao trabalho infantil. A data almeja dar visibilidade ao tema e propõe um debate sobre a violação e a defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes no mundo contemporâneo. Em sua opinião, que ações do poder público e da sociedade civil podem contribuir para o fim do trabalho infantil hoje?

ODS 8

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

Imagens em contexto

Atualmente, a legislação brasileira proíbe o trabalho de adolescentes menores de 16 anos, e o trabalho infantil é considerado crime no Brasil. A exceção é para adolescentes a partir de 14 anos contratados como aprendizes. Essa contratação é condicionada a uma série de regras; por exemplo, a função desempenhada deve ter o objetivo de capacitar os jovens, a atividade precisa ser remunerada, a carga horária não deve ultrapassar seis horas diárias, e o adolescente deve frequentar regularmente a escola.

O trabalho das mulheres e das crianças nas fábricas

Nas primeiras décadas do século XIX, a maior parte da força de trabalho adulta das indústrias britânicas era feminina. De acordo com dados de 1834, as mulheres representavam aproximadamente 54% dos operários adultos nas indústrias de tecido. Vale lembrar que esse setor também empregava muitas crianças e adolescentes. Isso pode ser explicado pelo fato de os empresários acreditarem que era mais fácil disciplinar mulheres e crianças.

Além disso, mesmo executando os mesmos trabalhos que os homens, as mulheres recebiam salários menores, e as crianças eram as que tinham a remuneração mais baixa. Crianças eram preferidas nas tecelagens porque, por serem pequenas, podiam andar mais facilmente entre as máquinas para limpá-las ou trabalhar agachadas, pegando os carretéis e as peças que caíam no chão.

O trabalho nessas condições causava uma série de problemas: mal alimentadas, com poucas horas de sono e submetidas a rotinas semelhantes às dos adultos, muitas vezes as crianças acabavam adormecendo durante o trabalho e sofriam acidentes que causavam amputações pelas ferragens das máquinas. Além disso, eram castigadas em razão de atrasos ou baixa produtividade.

No começo do século XIX, a situação das crianças operárias era tão grave que o Parlamento britânico investigou o assunto, publicando, em 1833, um relatório sobre as condições do trabalho infantil.

> [...] Nas fábricas antigas e pequenas o relato uniforme é: suja, mal ventilada, mal drenada, sem banheiros ou vestiários, sem exaustores para a poeira, maquinaria solta, passagens muito estreitas, alguns tetos são tão baixos que se torna difícil ficar em pé no centro da sala.
>
> Disto resulta:
>
> – Que as crianças empregadas em todos os ramos de manufatura do Reino trabalham o mesmo número de horas que os adultos;
>
> – Que os efeitos de trabalho tão prolongado são: a deterioração permanente da constituição física; a aquisição de doenças incuráveis; a exclusão (por excesso de fadiga) dos meios de obtenção da educação adequada;
>
> – Que, na idade em que as crianças sofrem prejuízos com o trabalho, elas ainda não são emancipadas, sendo alugadas e seus salários recebidos pelos pais ou responsáveis.

REPORT of Comissioners on the employment of children in factories (1833). *In*: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Coletânea de documentos históricos para o 1º grau**: 5ª a 8ª séries. São Paulo: Secretaria da Educação: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1978. p. 88.



RICHARD NEVES/ACERVO SECOM - GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA

Jovens aprendizes exercendo suas atividades na Companhia de Águas e Esgotos do Estado de Rondônia. Fotografia de 2024.

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

Novas relações com a natureza

O mundo industrializado transformou o modo de entender a relação com a natureza e com o tempo. A sociedade ocidental passou a enxergar o planeta como uma fonte de recursos a ser domada e explorada pela inteligência humana e pelo maquinário. A água, por exemplo, era percebida como um elemento que podia ser transformado em potência energética.

De acordo com o historiador britânico Keith Thomas, que estudou as relações entre os seres humanos e o mundo natural na modernidade,

> Para [os cientistas e planejadores econômicos do século XVII], todo o propósito de estudar o mundo natural se resumia em que "a Natureza, desde que conhecida, será dominada, gerida e utilizada a serviço da vida humana". Como salientou William Forsyth, em 1802, num apelo à observação das lagartas: "seria de grande utilidade familiarizar-se tanto quanto possível com a economia e a história natural de todos esses insetos, na medida em que, desse modo, estaríamos aptos a achar o método mais adequado de destruí-los".
>
> THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais (1500-1800). São Paulo: Companhia de Bolso, 2010. p. 35.

Apesar de essa percepção ser amplamente questionada hoje em meio à crise climática e à degradação do meio ambiente, práticas predatórias seguem predominantes em muitos setores econômicos e em nosso cotidiano. Na realidade, esse discurso de sujeição do mundo natural pela "civilização" vem sendo questionado há pelo menos cem anos, mas somente a partir do final do século XX os argumentos dos defensores do meio ambiente, muitos deles oriundos de comunidades não ocidentais, passaram a ser considerados efetivamente.

Com a intensificação dos fluxos de informação e o reconhecimento dos direitos de povos originários por diversos parlamentos, incluindo o brasileiro, a percepção da pluralidade das visões de mundo de diferentes povos aumentou. A cosmovisão de muitos grupos indígenas brasileiros, por exemplo, difere radicalmente do modo de perceber o mundo das sociedades industriais e prevê sentidos muito diversos para "a natureza"; em geral, ela não é considerada um recurso passível de apropriação, pois, para esses povos, os seres humanos e a "natureza" constituem uma entidade única e inseparável.

ODS 12

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. A citação de Keith Thomas expressa diferentes perspectivas a respeito da relação dos seres humanos com a natureza. Explique.
2. Em sua opinião, de que forma a crescente participação de representantes de povos indígenas nas decisões da cúpula do clima (COP28) reforça a importância do conhecimento das comunidades tradicionais para a preservação do meio ambiente?



DOMINIKA ZARZYCKA/NURPHOTO/GETTY IMAGES

Mulheres representantes de diferentes povos indígenas participam da 28ª Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP28), em Dubai, Emirados Árabes. Fotografia de 2023.

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

Novas relações com o tempo

Nas sociedades industriais, o afastamento da natureza se manifestou também na mudança da percepção das pessoas sobre o tempo. Com a Revolução Industrial, o tempo passou a ser definido pelo relógio e pelo patrão, e não estava mais relacionado aos ciclos da natureza; ele passou a ser valorizado e medido de forma precisa para controlar a produção nas fábricas e calcular a geração de lucros das atividades. Os trabalhadores tiveram seu cotidiano forçadamente ajustado a essa lógica.

Desde o século XIV, havia relógios públicos na Europa, mas a industrialização popularizou os relógios portáteis. No fim do século XVIII, eles eram uns dos objetos mais desejados pelos trabalhadores, cientes de que, ao conhecer o tempo trabalhado, poderiam calcular o valor a ser recebido ao final da jornada. O controle do tempo passou a ser alvo de disputa entre os empregadores e trabalhadores, como aborda o historiador Edward Thompson.

> Era exatamente naquelas atividades – as fábricas têxteis e as oficinas – em que se impunha rigorosamente a nova disciplina de tempo que a disputa sobre o tempo se tornava mais intensa. No princípio, os piores mestres tentavam expropriar os trabalhadores de todo conhecimento sobre o tempo. "Eu trabalhava na fábrica do sr. Braid", declarou uma testemunha:
>
> "Ali trabalhávamos enquanto ainda podíamos enxergar no verão, e não saberia dizer a que horas parávamos de trabalhar. Ninguém, a não ser o mestre e o filho do mestre, tinha relógio, e nunca sabíamos que horas eram. Havia um homem que tinha relógio [...]. Foi-lhe tirado e entregue à custódia do mestre, porque ele informara aos homens a hora do dia [...]."

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 293-294.

A mudança da relação com o tempo envolveu a criação de instrumentos de medição cada vez mais precisos e a realização de esforços para disciplinar os operários, dos relógios de ponto que controlam o horário em que os trabalhadores chegam e saem das fábricas aos *scanners* e programas que controlam o tempo dispendido em cada tarefa.



DOTTA 2/ARQUIVO DA EDITORA

Trabalhadora registra início da jornada de trabalho por meio de aplicativo para *smartphone*. Fotografia de 2024.

Imagens em contexto

À medida que novos modelos de trabalho se popularizam pelo mundo, como o teletrabalho, em que o trabalhador desempenha suas funções em casa ou em qualquer outro local que preferir, novas tecnologias são desenvolvidas para adequar a rotina do trabalhador. Dessa forma, o registro virtual do ponto pode representar, ao mesmo tempo, uma evolução e uma permanência no controle do tempo de trabalho.

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

Controle ambiental e engenharia ambiental

A expansão do sistema fabril a partir do século XVIII mudou de forma permanente a vida das pessoas. A piora na qualidade do ar e das águas, o crescimento urbano desordenado, o aumento da produção de resíduos e a proliferação de doenças foram alguns dos problemas que elas passaram a enfrentar. Para solucioná-los, formaram-se especialistas em diversas áreas, como urbanistas e médicos sanitaristas.

Contudo, diante da contínua degradação do meio ambiente, foi necessário realizar intervenções cada vez mais extensas, o que deu origem a outras profissões. Entre elas, estão a de técnico em controle ambiental, a de especialista em gestão de resíduos sólidos e a de engenheiro ambiental. Conheça o que fazem os profissionais formados em três cursos dessa área.

- **Curso técnico em controle ambiental**. O profissional com essa formação pode propor medidas de redução de impactos ambientais e recuperação de ambientes degradados; monitorar e promover ações sustentáveis de manejo ambiental; avaliar riscos de processos produtivos para o meio ambiente; monitorar e gerenciar dados de controle de resíduos sólidos, emissões atmosféricas e esgoto; coletar, medir e analisar amostras de ar, solo e água; participar de ações de educação ambiental; realizar vistorias ambiental e sanitária etc.
- **Curso superior de gestão de resíduos sólidos**. Esse curso capacita o profissional a planejar, implementar, monitorar e supervisionar instalações de tratamento de resíduos sólidos domésticos, agrícolas e industriais; planejar e executar processos de prevenção e controle de impactos ambientais da indústria e agricultura; planejar e implementar programas de coleta seletiva e reuso; instalar e monitorar aterros sanitários; coordenar atividades de campo, laboratoriais e de gerenciamento de resíduos sólidos; vistoriar, avaliar, periciar e emitir parecer técnico sobre produção e manejo de resíduos sólidos.
- **Curso superior de engenharia ambiental**. O profissional formado nesse curso pode idealizar, planejar e executar ações de preservação ambiental e de recuperação de áreas que sofreram degradação. O engenheiro ambiental orienta indústrias, empresas de agronegócio, construtoras etc. a controlarem os efeitos de suas atividades sobre o meio ambiente (por exemplo, emissão de gases, produção e descarte de resíduos sólidos, contaminação do solo e da água) e garante o respeito às normas legais. Ele também planeja estratégias, seleciona técnicas e desenvolve projetos de captação e abastecimento de água, estuda e implementa projetos de energia sustentável e apresenta propostas para reduzir a produção de resíduos sólidos e dar a eles um destino adequado.

LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS



Engenheiro ambiental, acompanhado de um voluntário, medindo a circunferência de tronco de árvore em uma comunidade ecológica na área de proteção ambiental do Parque Estadual da Serra do Mar, em Juquitiba, São Paulo. Fotografia de 2020.

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

Os dados numéricos sobre as ferrovias e a telegrafia foram retirados de: HOBSBAWM, Eric J. **A era do capital**: 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 72-77.

Sugestão

Frankenstein ou O Prometeu moderno

Mary Shelley. Barueri: Darkside Books, 2017.

Esse livro, que se tornou um clássico da ficção científica e inspirou diversas séries e filmes, foi publicado em 1818, quando a escritora Mary Shelley tinha 19 anos. Trata-se de um romance em que o pesquisador Victor Frankenstein utiliza conhecimentos científicos do campo da eletricidade para dar vida a uma criatura inanimada. Fortemente influenciado pelos avanços e debates da ciência, o livro revela o fascínio que o conhecimento científico causava nas pessoas da época.

Segunda Revolução Industrial

A partir da segunda metade do século XIX, ocorreu uma expansão econômica extraordinária em que o potencial produtivo da industrialização cresceu em um contexto de ampliação dos mercados consumidores. Em parte, essa expansão é tributária de uma série de inovações científicas que passaram a ser sistematicamente aplicadas ao setor produtivo, criando uma interdependência entre o laboratório e a fábrica.

Além do papel exercido pelas indústrias de ferro e carvão mineral, nesse momento também ganharam importância as indústrias siderúrgica, petrolífera e química e ocorreu o aproveitamento comercial da eletricidade. Essa fase, marcada pela expansão da industrialização e pela utilização do conhecimento científico aplicado à indústria, ficou conhecida como **Segunda Revolução Industrial**.

O Reino Unido, pioneiro nesse processo, fornecia a outros países europeus recursos energéticos, como carvão mineral, além de máquinas, ferramentas e conhecimento técnico, favorecendo a propagação da industrialização além de suas fronteiras.

O volume do comércio mundial e dos investimentos em diversas partes do mundo aumentou consideravelmente, integrando praticamente todos os continentes pela lógica do capitalismo. Além do Reino Unido, outras sociedades se industrializaram, como o Império Russo, os reinos germânicos, os Estados Unidos e o Japão. Essas nações passaram a disputar as áreas do planeta que poderiam fornecer matérias-primas e constituir mercados para seus produtos e investimentos.

Nesse contexto, as ferrovias e o aprimoramento das comunicações se transformaram em importantes fatores de difusão do capitalismo. Embora de maneira desigual, o transporte ferroviário se espalhou pelo mundo. Entre 1845 e 1875, as linhas férreas já tinham ultrapassado a fronteira da Europa, e ferrovias foram construídas em países como Brasil, Argentina, Peru, México, Estados Unidos, Egito, Argélia, Ceilão e Japão. Naquela época, circulavam no mundo em torno de 62 mil locomotivas, com mais de 110 mil vagões de passageiros, que transportavam aproximadamente 1 milhão de pessoas, e meio milhão de vagões de carga, que carregavam cerca de 700 milhões de toneladas de mercadorias.

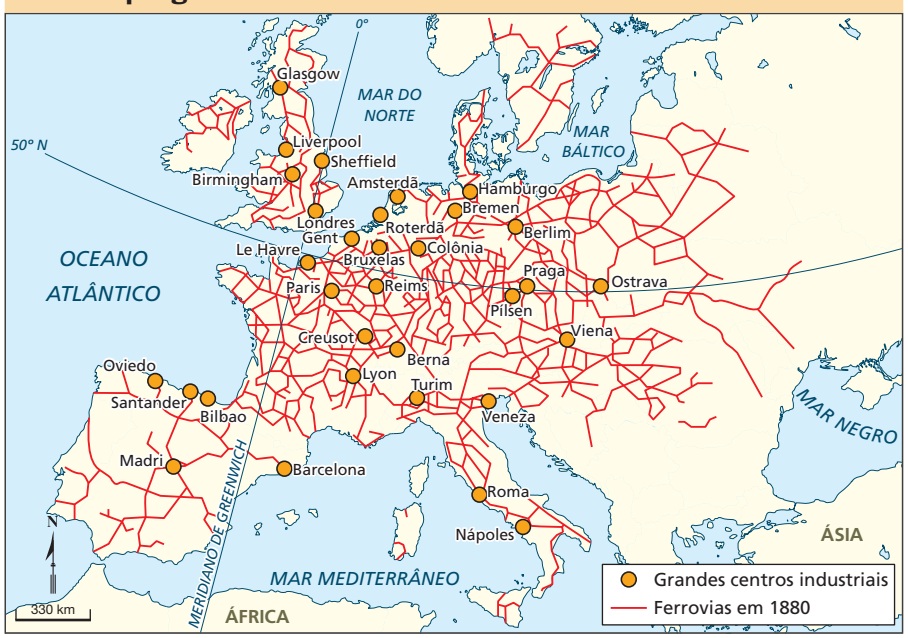
O emprego da energia elétrica, combinada com o aperfeiçoamento dos telégrafos, possibilitou a comunicação intercontinental. Pouco tempo depois dessa invenção, na década de 1830, cabos telegráficos foram estendidos, seguindo o curso dos trilhos dos trens. Estima-se que até 1859 mais de 42 mil quilômetros de cabos de telégrafos interligavam a Europa, e milhões de mensagens haviam sido trocadas.

As ferrovias e a telegrafia contribuíram para expandir a urbanização, gerar empregos e interligar regiões distantes aos grandes centros industriais, alterando as paisagens tanto no meio urbano quanto no rural.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. No século XIX, as ferrovias se concentravam nas proximidades de quais centros industriais europeus?
2. Qual é a correlação entre o traçado das ferrovias e a existência dos grandes centros industriais?

Europa: grandes centros industriais e ferrovias – século XIX



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: VICENTINO, Claudio. **Atlas histórico**: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 122.

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

Eletricidade, petróleo e desenvolvimento científico

Das grandes inovações do século XIX, merece destaque o aproveitamento da eletricidade, que se popularizou e atingiu larga escala entre o final do século XIX e o início do século XX. Pesquisas científicas na área do eletromagnetismo possibilitaram o desenvolvimento do dínamo, que transforma energia mecânica em energia elétrica, facilmente convertida em movimento, luz, calor e som. No final do século XIX, além de favorecer a atividade fabril, a eletricidade foi empregada na iluminação pública, nas moradias e no desenvolvimento de bondes elétricos.



WILLIAM HEATH - BIBLIOTECA E GALERIA DE ARTE GUILDHALL, LONDRES

Sopa de monstro, gravura de William Heath, 1828. A gravura satiriza a poluição no Rio Tâmisa, em Londres, Reino Unido, representando a análise de uma amostra de água do rio repleta de microrganismos.

Na indústria siderúrgica, o processo de Bessemer, desenvolvido por Henry Bessemer em 1856, que consistia na injeção de ar frio para remover impurezas do minério de ferro em fusão, e o alto-forno, projetado por Carl Wilhelm Siemens em 1864, baratearam a produção do aço utilizado na fabricação de ferramentas e maquinário e na construção civil.

A partir da década de 1870, o petróleo passou a ser empregado como combustível para os meios de transporte. Esse feito foi possível graças ao desenvolvimento do motor de combustão interna e às pesquisas que resultaram na produção de derivados, como o gás natural, a gasolina e o óleo diesel.

Além dos progressos nas áreas da química e da física, um conjunto de descobertas no campo biomédico alterou a percepção das pessoas a respeito das doenças e do corpo humano. Pesquisas laboratoriais demostraram que micróbios se multiplicavam no corpo e podiam provocar infecções e que microrganismos estavam presentes no ar e na água. Com o desenvolvimento das ciências médicas, percebeu-se a importância do investimento em saneamento básico e na higienização para a melhoria dos índices de qualidade de vida no mundo urbano.

Outras invenções típicas da Segunda Revolução Industrial podem ser mencionadas: o gramofone, o cinema, o telefone, o elevador, o concreto armado e os parques de diversões, entre muitas outras. Elas alteraram o dia a dia das pessoas, elevando os padrões de conforto e facilitando os afazeres cotidianos. Por isso, geraram entusiasmo e otimismo, principalmente entre as elites europeias, que podiam adquirir as "maravilhas modernas" e desfrutar delas.

Exposições universais

As exposições universais eram grandes feiras internacionais nas quais fabricantes de diversos países exibiam e comercializavam os mais variados produtos e tecnologias. Além de ter alto potencial mercadológico, esses eventos eram ocasiões propícias para a circulação de pessoas, a troca de ideias, a comparação dos procedimentos utilizados pelos expositores e a comunicação dos resultados de experimentos.

As exposições propagandeavam os avanços nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, exibiam produtos e costumes dos habitantes das colônias europeias como "exóticos". Apresentavam uma imagem muito particular do que seria a "civilização", contribuindo para a construção de uma imagem de suposta superioridade racial e cultural branca e europeia para justificar a colonização de territórios da África e da Ásia pelos europeus no século XIX.

Imagens em contexto

Desde o início do século XIX, o Rio Tâmisa foi usado como uma das principais rotas comerciais da região, e sua poluição foi constante a partir de então. Em 1957, especialistas o consideraram biologicamente morto. Os trabalhos para despoluí-lo foram iniciados na segunda metade da década de 1960 e ainda não terminaram. Graças a esse processo de despoluição, alguns peixes e outros animais aquáticos voltaram a aparecer no rio.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Faça uma pesquisa sobre as feiras de exposição na atualidade, como aquelas de mercado automotivo e de tecnologia, por exemplo. Depois, responda: é possível perceber a permanência da lógica das exposições universais nesses eventos? Por quê?
2. Pensando na relação dos seres humanos com a natureza e a questão do consumismo, você acredita que esses eventos, de alguma forma, reforçam o imaginário da necessidade do consumo de novas tecnologias? Qual é sua opinião, por exemplo, sobre a necessidade de trocas constantes de aparelhos tecnológicos? Converse com seus colegas.

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

Reformas urbanas: vitrines do progresso

O planejamento das cidades foi fortemente influenciado pelas inovações técnicas e científicas nas áreas da engenharia e da medicina. A reforma urbana de Paris, ocorrida entre 1853 e 1870, é considerada um marco inaugural desse processo. Conduzida pelo então prefeito da cidade, o barão de Haussmann, a mando do imperador Napoleão III, o plano urbanístico da cidade contemplava três objetivos principais: exterminar do tecido urbano tudo o que pudesse provocar confusão, perigo ou doença; favorecer o controle da circulação de pessoas e mercadorias; e inserir elementos ligados ao lazer e à vida burguesa na cidade, como praças, mercados, jardins, passeios públicos e bulevares – avenidas largas e arborizadas, usadas pelos integrantes da elite para fazer compras e passar o tempo em cafés e restaurantes.

De acordo com essa nova lógica socioespacial, foram construídas avenidas e retirados do centro da cidade os chamados cortiços, obrigando a população mais pobre a migrar para as periferias. As reformas promovidas pelo barão de Haussmann foram consideradas por muitos especialistas "operações cirúrgicas". O estilo de vida burguês orientou a reconstrução da capital francesa, que, nos anos seguintes, passou a ser conhecida como "cidade luz".

A estratégia utilizada na reforma também estava vinculada à intenção de afastar da capital a fama de "cidade das revoluções" e dissipar os fantasmas das barricadas. A nova concepção urbanística dificultava a formação de barricadas e facilitava o deslocamento de tropas e a ação armada, principalmente em casos de repressão a revoltas.

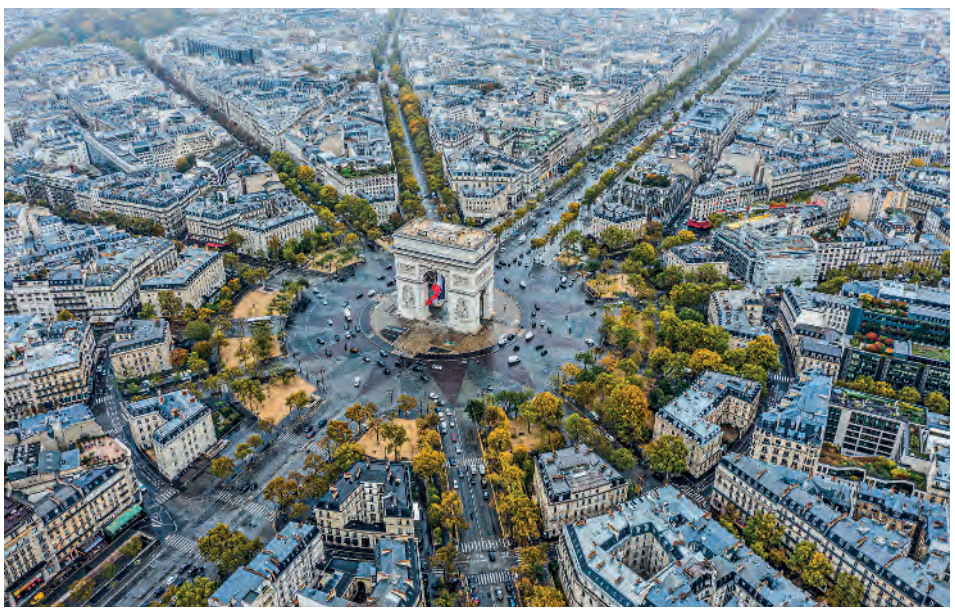
Os centros urbanos de capitais como Viena, Londres e Berlim também foram remodelados para exibir o poderio desses países no contexto da expansão do capitalismo. Tais reformas propagandeavam a ideia de que os países industrializados eram superiores aos exportadores de matérias-primas.

Assim, no século XIX, as cidades foram se consolidando como espaços privilegiados para usufruir do conforto proporcionado pelas inovações do período. Para acompanhar o progresso material, as cidades deveriam renovar sua estrutura e sua aparência, transformando-se em emblemas da "civilização" branca, europeia e ocidental.

Apesar dos esforços, os países ditos modernos e progressistas, intimamente ligados aos avanços da ciência, continuavam a apresentar graves crises sociais, relacionadas, principalmente, às condições de vida e de trabalho dos mais pobres. Por isso, também na segunda metade do século XIX, alguns intelectuais dedicaram-se a pensar em formas, estratégias e mecanismos para reduzir ou eliminar as desigualdades provocadas pela industrialização e pela consolidação do capitalismo.

Imagens em contexto

Da Praça Charles de Gaulle partem doze avenidas retas, entre as quais a Champs Élysees, uma das mais famosas avenidas parisienses. As obras da configuração atual, em forma de estrela, foram concluídas durante a reforma do barão de Haussmann, quando novas vias foram construídas na cidade.



ERIC ISSELEE/SHUTTERSTOCK

Vista aérea da Praça Charles de Gaulle e do Arco do Triunfo, em Paris, França. Fotografia de 2020.

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

Usos da inteligência artificial

A inteligência artificial abrange várias áreas do conhecimento, como a Ciência da Computação, a Matemática e a Neurociência. De forma geral, são sistemas que solucionam problemas e simulam o raciocínio humano utilizando algoritmos (sequência finita de ações ou comandos realizados para resolver um problema ou executar uma tarefa). A inteligência artificial integra a chamada Quarta Revolução Industrial, e o uso dessa tecnologia vem gerando debates entre especialistas de diferentes áreas.

> Inteligência artificial, com seus sistemas algorítmicos e robôs, tem sido usada de muitas maneiras socialmente benéficas, como, por exemplo, antecipar necessidades de saúde, auxiliar gerência de tráfego em centros urbanos, otimizar o uso de recursos escassos, facilitar decisões financeiras e aumentar a eficiência de serviços governamentais. Algoritmos têm sido também usados para tomar decisões críticas para indivíduos, com impacto direto na vida das pessoas. Baseados em grandes massas de dados, algoritmos operam as plataformas de mídia social, controlando o fluxo de informações para diferentes setores da sociedade, com impactos na formação social, cultural e política dos indivíduos e no comportamento coletivo da sociedade. [...] plataformas algorítmicas que impactam bilhões de vidas em todo o mundo, influenciando hábitos, culturas e valores compartilhados por diferentes grupos sociais. Há, no entanto, uma preocupação crescente em relação ao papel dos algoritmos na sociedade, em particular com a tomada de decisão algorítmica sobre indivíduos e grupos sociais. Por exemplo, algoritmos projetados para filtrar, selecionar e exibir a grande quantidade de informações disponíveis *online*, combinados com a tendência das pessoas de buscar ambientes sociais similares, podem induzir a vieses e grupos da sociedade, alimentando racismo, preconceitos, discriminação e desinformação. Inteligência artificial, robôs e demais máquinas operadas por algoritmos mediam cada vez mais nossas interações profissionais, sociais, culturais, econômicas e políticas. Compreender o comportamento dos algoritmos e sistemas de inteligência artificial é essencial para nossa capacidade de governar suas ações, colher benefícios e minimizar seus impactos negativos [...].
>
> ALMEIDA, Virgílio; NAS, Elen. Desafios da IA responsável na pesquisa científica. **Revista USP**, São Paulo, n. 141, p. 17-28, abril-jun, 2024. p. 19-20.



JASON ALLEN VIA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Teatro de Ópera Espacial, obra de arte digital criada pelo *designer* Jason Allen com auxílio de um programa de inteligência artificial, 2022. A obra, que venceu um concurso de arte nos Estados Unidos, causou polêmica, pois sua vitória foi considerada injusta, por não ser resultado da criatividade humana e por ter sido produzida por um programa que mescla diversas produções artísticas já existentes, o que poderia caracterizar plágio.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique no texto os benefícios e os problemas relacionados ao uso da inteligência artificial.
2. Com base no texto e na polêmica envolvendo a obra *Teatro de Ópera Espacial*, responda de que forma a inteligência artificial pode impactar as relações humanas, as formas de consumo e as produções culturais.
3. Em grupo, façam uma pesquisa em fontes confiáveis sobre os diferentes usos da inteligência artificial na atualidade. Comparem as informações pesquisadas com as ideias discutidas na atividade anterior e, depois, produzam um texto reunindo as informações que consideram mais relevantes sobre o tema. Em seguida, utilizem essa produção textual como roteiro para gravar um *podcast* sobre os impactos do uso da inteligência artificial no mundo contemporâneo. Divulguem o *podcast* à comunidade escolar.

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Explique por que a Revolução Industrial não pode ser considerada um processo que envolveu apenas o espaço urbano.

2. Em dupla, produzam um pequeno texto relacionando ciência e indústria no século XIX. Depois, com base nele, elaborem um esquema exemplificando essa relação.

3. Leia o texto a seguir, sobre as relações entre o capitalismo e as exposições universais, também chamadas de exposições internacionais. Depois, faça as atividades propostas.

> A era dessa vitória global [do capitalismo] foi iniciada e pontilhada pelos gigantescos novos rituais de autocongratulação, as Grandes Exposições Internacionais, cada uma delas encaixada num principesco monumento à riqueza e ao progresso técnico [...], cada uma delas atraindo turistas nacionais e estrangeiros em quantidades astronômicas. Catorze mil firmas exibiram em Londres em 1851 [...]; 24 mil em Paris, em 1855; 29 mil em Londres, em 1862; 50 mil em Paris, em 1867. Justiça seja feita, a maior delas todas foi a Feira do Centenário de Filadélfia, em 1876, nos Estados Unidos, aberta pelo presidente e com a presença do imperador e da imperatriz do Brasil – as cabeças coroadas da época agora se curvavam diante dos produtos da indústria – e de 130 mil cidadãos entusiastas. Eles eram os primeiros dos 10 milhões que naquela ocasião pagaram tributo ao "progresso da época".
>
> HOBSBAWM, Eric J. **A era do capital**: 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 64-65.

a. A ironia do autor em relação ao tema abordado transparece no texto pelo uso de adjetivos, cifras numéricas e figuras de estilo. Identifique os recursos textuais empregados e explique como eles se relacionam com as caraterísticas das exposições universais que o autor procura destacar.

b. Que processos históricos estão omitidos no texto, mas contribuem para o efeito de ironia do trecho?

c. De acordo com o texto, qual era o sentido das exposições universais?

4. De acordo com um relatório divulgado em 2023 por diferentes organizações, incluindo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 675 milhões de pessoas no mundo vivem sem acesso à energia elétrica. Com base nesse dado, podemos afirmar que ainda há um longo caminho para que o conhecimento tecnológico e científico seja democratizado? Debata o assunto com seus colegas.

ODS 7

5. Leia a seguir quatro trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado no Brasil, em 1990, para proteger as crianças e os adolescentes.

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...].
>
> Art. 60. É proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. [...]
>
> Art. 62. Considera-se aprendizagem a formação técnico-profissional ministrada segundo as diretrizes e bases da legislação de educação em vigor. [...]
>
> Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos, são assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.
>
> BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 28 maio 2024.

OBJETO DIGITAL Vídeo: O Estatuto da Criança e do Adolescente

Com base nos artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente, produza um texto dissertativo-argumentativo comparando os direitos das crianças e dos adolescentes na época da Revolução Industrial aos que eles têm hoje, no Brasil. Caso queira utilizar outras informações para a comparação, pesquise dados e estatísticas sobre o trabalho infantil na atualidade. Você pode encerrar o texto com propostas para solucionar esse problema.

6. O ambiente insalubre das indústrias, somado à rotina extenuante de trabalho, expunha os operários a acidentes e problemas de saúde, que, muitas vezes, os impediam de continuar exercendo sua profissão. A ausência de uma legislação trabalhista que protegesse os trabalhadores agravava a situação. O primeiro país a elaborar um sistema previdenciário para proteger os trabalhadores em casos de acidente, invalidez e envelhecimento foi a Alemanha, entre os anos 1883 e 1884. Mas o que é um sistema previdenciário? Para saber, faça uma pesquisa a respeito do assunto, considerando as questões listadas a seguir.

- O que é previdência social?
- Como a previdência foi instituída no Brasil?
- Quais benefícios o sistema previdenciário garante aos trabalhadores, segundo a Constituição de 1988?
- Quais foram as principais mudanças provocadas nos benefícios de aposentadoria pela reforma da previdência, ocorrida no Brasil em 2019?

Após a coleta dos dados necessários para responder às questões, reúna-se com alguns colegas para produzir um seminário sobre o tema. Nele, vocês podem incluir a comparação do sistema previdenciário do Brasil com os de outros países. Cada grupo pode concentrar-se em determinadas categorias, como os trabalhadores rurais, domésticos e outros.

Dados sobre o número de pessoas no mundo que vivem sem eletricidade foram retirados de: BASIC energy access lags amid renewable opportunities, new report shows. **World Health Organization**, 6 jun. 2023. Disponível em: https://www.who.int/news/item/06-06-2023-basic-energy-access-lags-amid-renewable-opportunities--new-report-shows. Acesso em: 5 jun. 2024.

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

7. Com base na charge a seguir, responda às questões.

© ANDY SINGER



O pensador e o lixo, charge de Andy Singer, 2008. A figura do homem representado na imagem, em posição reflexiva, é uma releitura da escultura *O pensador*, de Auguste Rodin.

a. Qual é a crítica expressa na charge? Justifique sua resposta com base nos elementos da imagem.

b. Qual teria sido a intenção do chargista ao representar uma árvore seca junto a uma pilha de objetos de consumo?

c. Relacione a crítica expressa na charge com o processo de desenvolvimento da Revolução Industrial.

Enem e vestibulares

8. (Unicamp-SP)

Na Europa, até o século XVIII, o passado era o modelo para o presente e para o futuro. O velho representava a sabedoria, não apenas em termos de uma longa experiência, mas também da memória de como eram as coisas, como eram feitas e, portanto, de como deveriam ser feitas. Atualmente, a experiência acumulada não é mais considerada tão relevante. Desde o início da Revolução Industrial, a novidade trazida por cada geração é muito mais marcante do que sua semelhança com o que havia antes.

Adaptado de: Eric Hobsbawm, O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? *In*: **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 37-38.

a. Segundo o texto, como a Revolução Industrial transformou nossa atitude em relação ao passado?

b. De que maneiras a Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX alterou o sistema de produção?

9. (Enem-MEC)

A Inglaterra pedia lucros e recebia lucros. Tudo se transformava em lucro. As cidades tinham sua sujeira lucrativa, suas favelas lucrativas, sua fumaça lucrativa, sua desordem lucrativa, sua ignorância lucrativa, seu desespero lucrativo. As novas fábricas e os novos altos-fornos eram como as pirâmides, mostrando mais a escravização do homem que seu poder.

DEANE, Phyllis. **A Revolução Industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. (Adaptado)

Qual relação é estabelecida no texto entre os avanços tecnológicos ocorridos no contexto da Revolução Industrial Inglesa e as características das cidades industriais no início do século XIX?

a. A facilidade em se estabelecerem relações lucrativas transformava as cidades em espaços privilegiados para a livre iniciativa, característica da nova sociedade capitalista.

b. O desenvolvimento de métodos de planejamento urbano aumentava a eficiência do trabalho industrial.

c. A construção de núcleos urbanos integrados por meios de transporte facilitava o deslocamento dos trabalhadores das periferias até as fábricas.

d. A grandiosidade dos prédios onde se localizavam as fábricas revelava os avanços da engenharia e da arquitetura do período, transformando as cidades em locais de experimentação estética e artística.

e. O alto nível de exploração dos trabalhadores industriais ocasionava o surgimento de aglomerados urbanos marcados por péssimas condições de moradia, saúde e higiene.

10. (Enem-MEC)

Até o século XVII, as paisagens rurais eram marcadas por atividades rudimentares e de baixa produtividade. A partir da Revolução Industrial, porém, sobretudo com o advento da revolução tecnológica, houve um desenvolvimento contínuo do setor agropecuário. São, portanto, observadas consequências econômicas, sociais e ambientais inter-relacionadas no período posterior à Revolução Industrial, as quais incluem:

a. a erradicação da fome no mundo.

b. o aumento das áreas rurais e a diminuição das áreas urbanas.

c. a maior demanda por recursos naturais, entre os quais os recursos energéticos.

d. a menor necessidade de utilização de adubos e corretivos na agricultura.

e. o contínuo aumento da oferta de emprego no setor primário da economia, em face da mecanização.

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

UNIDADE 4

Poder e política

O poder e a política são intrinsecamente interligados. Ambos fazem parte das relações entre pessoas e grupos, atravessando diversas esferas do campo social. De forma geral, **poder** designa as capacidades de agir e de decidir, de ter controle e exercer domínio, determinando condutas, regras ou comportamentos. Por sua vez, a noção de **política**, derivada do termo grego *politikê*, associado à ideia de *pólis*, refere-se a tudo o que é de natureza pública e está ligado à vida em sociedade. Analisar as relações entre poder e política é fundamental para compreender como as sociedades se estruturam e se organizam, além de identificar os caminhos que podem ser percorridos para promover transformações que avancem em direção a maior justiça social, liberdade, inclusão e democracia.



Os mortos não estão mortos, pintura de Marcela Cantuária, 2020. A artista representa em sua obra elementos da cultura latino-americana, valorizando a luta e a resistência de povos da América Latina.

CORTESIA DE MARCELA CANTUÁRIA. FOTO: VICENTE DE MELLO/ARQUIVO DA ARTISTA - COLEÇÃO PARTICULAR
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A unidade "Poder e política" está presente nos quatro volumes desta coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Confira, no quadro a seguir, os capítulos de cada componente que contribuem para a abordagem da temática dessa unidade.

A unidade "Poder e política" na coleção

Componente	Capítulos
História	8. Revoluções, nacionalismo e teorias sociais 9. Poder e reorganização política na América: as lutas por independência 10. A consolidação do Estado brasileiro
Geografia	7. Territórios e fronteiras dos Estados nacionais 8. Fronteiras estratégicas e disputas territoriais
Sociologia	5. Poder, política e Estado 6. Governo e participação política
Filosofia	7. Teorias políticas: Antiguidade 8. Teorias políticas: Idade Moderna e contemporaneidade

Na prática

Na história, a política é frequentemente compreendida como a esfera na qual se manifestam os embates entre forças que buscam preservar as estruturas sociais existentes e aquelas que almejam transformações capazes de ampliar direitos e alterar paradigmas, visões de mundo, comportamentos, relações de poder, entre outros aspectos. Ao longo da história, ideais associados aos movimentos populares de contestação ao poder político dominante foram determinantes na promoção de mudanças significativas e na conquista de direitos em diferentes sociedades.

Um exemplo notável é a luta das mulheres, ao longo dos séculos XIX e XX, pelo direito ao voto em diferentes países do mundo, ilustrando como a política pode ser um instrumento essencial para promover transformações sociais. Mesmo com a garantia de conquistas como o voto, elas ainda lutam no mundo contemporâneo, por exemplo, por mais igualdade e pelo fim da violência contra as mulheres.



FAUSTO MAIA/ZUMAPRESS/ALAMY/FOTOARENA

Marcha das Mulheres Negras, no Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, em protesto ao racismo e à desigualdade racial e de gênero no país. Fotografia de 2024.

1. **Reúna-se em grupo e discutam a importância da luta feminista nos séculos passados para os direitos políticos das mulheres na atualidade.**
2. **Reflitam sobre a atual luta feminista, identificando as pautas que poderão promover as transformações sociais e políticas que as mulheres reivindicam no mundo contemporâneo.**

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

CAPÍTULO 8

Revoluções, nacionalismo e teorias sociais

Este capítulo aborda a formação dos movimentos que se opuseram ao absolutismo, como as Revoluções Inglesas e a Revolução Francesa. Essas revoluções, protagonizadas por diferentes sujeitos, modificaram as organizações políticas, econômicas e sociais presentes nessas sociedades e contribuíram para a difusão de ideias liberais e nacionalistas.

Você vai compreender a relação da difusão dessas ideias com a ascensão e a queda de Napoleão Bonaparte no governo francês, com as ondas revolucionárias que ocorreram na Europa no século XIX e com os movimentos de unificação da Itália e da Alemanha. Também vai estudar teorias sociais – como o socialismo e o anarquismo – que contribuíram para fortalecer a luta dos trabalhadores ao longo dos séculos XIX e XX, e que permanecem relevantes até os dias de hoje. Nesse cenário, vai compreender a luta das mulheres e a formação do movimento sufragista, últimos temas estudados no capítulo.

As Revoluções Inglesas

Durante o Antigo Regime, o clero e a nobreza viviam com muitos privilégios e luxos, sustentados pelo trabalho e altos impostos pagos pelo terceiro estamento. Essa desigualdade gerou diversas revoltas na Europa.

Para compreender as revoluções que ocorreram na Inglaterra, é necessário entender que a monarquia inglesa apresentava uma particularidade que a diferenciava das demais: ela se subordinava às decisões do **Parlamento**.

Desde a promulgação da **Carta Magna**, em 1215, o poder real na Inglaterra passou a ser limitado por um conselho formado por clérigos e nobres. Algumas décadas depois, esse conselho passou a se chamar Parlamento. No século XIV, o Parlamento foi dividido em duas instituições: a Câmara dos Lordes, composta de nobres e membros do alto clero, e a Câmara dos Comuns, da qual faziam parte membros da baixa nobreza e alguns burgueses ricos.

Como você estudou, o rei Henrique VIII foi o responsável pelo rompimento com a Igreja Católica e pelo confisco de suas terras, possibilitando à Coroa maior concentração de terras. Além disso, Henrique VIII se autoproclamou líder religioso, fundando a Igreja Anglicana. Com a morte de Henrique VIII e a de seu filho e sucessor, Eduardo VI, quem assumiu o trono foi sua filha, Maria Tudor. Católica fervorosa, ela tentou restabelecer o catolicismo na Inglaterra e perseguiu violentamente os protestantes, ficando conhecida como "a sanguinária".

Maria Tudor faleceu em 1558 sem deixar herdeiros. O trono passou, então, para sua meia-irmã, Elizabeth I, que consolidou o **anglicanismo** como religião oficial da Inglaterra. No entanto, ela se envolveu em conflitos religiosos, perseguindo e ordenando a execução de católicos, o que a fez ser excomungada pelo papa Pio V em 1570.

Elizabeth I faleceu em 1603, também sem deixar herdeiros. O trono, então, foi ocupado por uma nova dinastia: a dos Stuart, que eram primos dos Tudor. Jaime I reinou de 1603 a 1625, sendo sucedido por seu filho, Carlos I, que reinou de 1625 a 1649. Ambos os monarcas adotaram políticas centralizadoras, defenderam a origem divina do rei e chegaram a dissolver o Parlamento em diferentes ocasiões.

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



HENRY NICHOLLS/AFP/GETTY IMAGES

Manifestantes protestam pelos direitos das mulheres no Afeganistão em frente ao Palácio de Westminster, sede do Parlamento britânico, em Londres, Reino Unido. Fotografia de 2024.

Imagens em contexto

O Palácio de Westminster foi construído no século XI para ser residência real e passou por reformas ao longo do tempo. A maior parte dessa construção, que é a sede das câmaras parlamentares, data do século XIX. Por ser o centro da atividade política britânica, protestos de diferentes naturezas costumam se concentrar em frente ao Parlamento.

A Revolução Puritana

O reinado de Carlos I foi marcado por diversos problemas. Como você estudou no capítulo 7, o processo de cercamento dos campos ocasionou o empobrecimento de muitos camponeses, que foram obrigados a migrar para as cidades em busca de trabalho. No aspecto religioso os conflitos foram intensificados, sobretudo quando o rei tentou impor o anglicanismo à população da Escócia, provocando o descontentamento dos presbiterianos da região. Os problemas com o Parlamento também aumentaram, principalmente depois que o rei tentou restabelecer impostos e criar taxas novas.

Com a insatisfação generalizada, em 1642 iniciou-se uma guerra civil que ficou conhecida como a **Revolução Puritana** ou **Guerra Civil Inglesa**. Nela, o reino se dividiu entre os apoiadores da monarquia e os defensores do Parlamento.

Os integrantes do grupo que permaneceu fiel à monarquia faziam parte da alta nobreza e do clero anglicano, e ficaram conhecidos como *cavaleiros*. O grupo defensor do Parlamento era composto de puritanos, burgueses, integrantes da *gentry* e da população em geral. Eles ficaram conhecidos como *cabeças redondas* por não utilizarem as perucas características da nobreza.

O comandante do exército contrário à monarquia era o puritano Oliver Cromwell, que criou o *New Model Army* ("exército de novo tipo"), formado por soldados profissionais, em tempo integral. Cromwell introduziu o mérito individual como critério para ascensão no exército. Esse critério era diferente dos métodos até então usados, de acordo com os quais os cargos de comando eram reservados aos nobres.

A eficiência do exército de novo tipo foi em grande parte responsável pela vitória do grupo ligado ao Parlamento. Em 1649, com o fim da guerra civil, Carlos I foi condenado à morte e decapitado. O governo da Inglaterra passou, então, para as mãos do Parlamento, sob liderança de Cromwell, rompendo com a monarquia absolutista.

A República de Cromwell

Cromwell defendia a ideia de que, em uma república, os interesses coletivos deveriam estar acima da vontade de qualquer pessoa. Essa concepção contestava o direito absoluto dos reis, mudando a condição das pessoas de súditas para a de cidadãs.

O conceito de **cidadania** naquele contexto era muito diferente do atual. Na República Inglesa, mulheres e crianças não eram consideradas cidadãs. No entanto, grande parte dos homens maiores de idade passaram a entender-se como portadores de direitos. Cromwell, contudo, manteve o direito ao voto ligado à propriedade.

Ele procurou valorizar a burguesia, o que ficou evidente nos Atos de Navegação de 1651, que proibiam o transporte de produtos importados para a Inglaterra por navios estrangeiros. Isso criava um monopólio dos navios ingleses no transporte de mercadorias, expandindo o poder marítimo-comercial inglês.

Na política interna, Cromwell ignorou as demandas populares, perseguiu os elementos mais radicais da revolução e massacrou opositores políticos. Em 1653, ele dissolveu o Parlamento e se proclamou lorde protetor da Inglaterra, um cargo que era vitalício e hereditário. Com plenos poderes, ele deu início ao período conhecido como Protetorado, considerado por muitos estudiosos uma ditadura.

Cromwell morreu em 1658 e seu filho, Ricardo, assumiu o poder, mas foi obrigado a abdicar. O Parlamento foi reaberto em 1660 e os Stuart reconduzidos ao trono, dando início ao período conhecido como Restauração Stuart, que se estendeu até 1688.



THE READING ROOM/ALAMY/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Cromwell deve ter uma estátua?, charge do século XIX, publicada no Reino Unido.

Imagens em contexto

A charge foi publicada mais de duzentos anos depois da morte de Oliver Cromwell, quando se debatia se deveria haver uma estátua em homenagem a ele no Parlamento britânico. O olhar desconfiado dos reis Carlos I e seu filho Carlos II (nas laterais) e a postura de Cromwell segurando a espada (no centro) remetem ao fato dele ter sido um dos signatários da sentença de morte do rei Carlos I.

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

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. De que modo as determinações da Declaração de Direitos limitaram o poder monárquico?
2. Considerando o processo das Revoluções Inglesas e suas consequências políticas e sociais, por que a assinatura desse documento foi importante?

Restauração Stuart e Revolução Gloriosa

Durante a Restauração Stuart, os reis Carlos II e Jaime II governaram de forma autoritária, retomando as tentativas de centralização de poder e de enfraquecimento do Parlamento. No campo religioso, tentaram favorecer o catolicismo, o que desagradou os protestantes puritanos e os anglicanos. Para evitar outras revoltas, em 1688, o Parlamento destituiu Jaime II do poder e passou a Coroa para Maria Stuart, sua filha.

Maria Stuart era casada com o príncipe Guilherme III, dos Países Baixos. Para evitar problemas dinásticos ou outras tentativas de fechamento do Parlamento, em 1689, Guilherme III foi obrigado a assinar a *Bill of Rights* (**Declaração de Direitos**). Por meio desse documento, o monarca se comprometia a não tomar decisões sobre o exército, as leis e os impostos sem consultar o Parlamento.

Ao destituir Jaime II do poder e submeter Guilherme III a seu controle, o Parlamento acabou com o absolutismo na Inglaterra. Esse movimento ficou conhecido como **Revolução Gloriosa** por ter ocorrido sem que houvesse derramamento de sangue.

Conhecimento científico e Iluminismo

Imagens em contexto

Isaac Newton ficou conhecido por sua capacidade de observação, de comparação e de criação de experiências e de métodos para comprovar hipóteses. Newton elaborou teorias fundamentais para a ciência. Ele concluiu, por exemplo, que os corpos do universo, como a Lua e a Terra, eram atraídos ao centro por uma força natural, obedecendo à lei da gravitação universal. O sistema do telescópio refletor, desenvolvido por ele, ainda é utilizado em alguns equipamentos modernos.

No século XVII, vários pensadores levaram adiante as mudanças iniciadas no século XVI com o Renascimento Científico, a expansão marítima europeia e os avanços matemáticos e astronômicos do início da Idade Moderna. Filósofos e estudiosos, como Francis Bacon, Isaac Newton e René Descartes, estabeleceram uma forma de produzir conhecimento científico que valorizava a dúvida, a formulação de hipóteses e a experiência.

O político e filósofo inglês Francis Bacon, que viveu de 1561 a 1626, escreveu várias obras nas quais defendeu o saber por meio da racionalidade diante dos ataques que as ciências sofriam dos teólogos e políticos. Bacon afirmava que o aprendizado humano deveria ser contínuo, pois o conhecimento seria ilimitado e progressivo.

Isaac Newton, nascido na Inglaterra em 1642, foi um físico e matemático que procurou explicar o mundo natural com base em seu funcionamento mecânico, ou seja, por meio de leis e princípios matemáticos. Ainda, estabeleceu leis matemáticas para o movimento e para a inércia e fórmulas para explicar a gravidade, além de explorar prismas e telescópios.

O matemático e filósofo francês René Descartes, que viveu de 1596 a 1650, afirmava que se devia duvidar de todas as certezas preconcebidas e confiar apenas na experiência e no conhecimento verificável. Ele procurou desenvolver um método em que usava a matemática para construir conhecimento. O tipo de raciocínio matemático, a ordem, a lógica e as deduções, segundo ele, deveriam ser utilizados para analisar a realidade dos fenômenos do mundo, do corpo e da mente humana. Em 1637, escreveu o livro *Discurso do método*, em que se destacou sua famosa frase: "penso, logo existo" (em latim, "*cogito, ergo sum*"). Ao afirmar que as pessoas deviam se guiar por uma dúvida metódica e constante, Descartes enfrentou a hostilidade de vários grupos. As igrejas e os detentores do conhecimento tradicional nas universidades europeias consideravam essas ideias problemáticas e heréticas. Descartes acabou sendo expulso da França e morreu durante o exílio na Suécia, em 1650; mas, por seu trabalho, que possibilitou a discussão sobre ciência e ética no século XVII, ele é considerado o precursor da filosofia moderna.



JEFRI TARIGAN/JEFTA IMAGES/FUTURE PUBLISHING/GETTY IMAGES

Observação de corpos celestes com o auxílio de um telescópio refletor em Jacarta, Indonésia. Fotografia de 2023.

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

No século XVIII, técnicas, instrumentos de observação e de medição mais eficazes, a prática da dúvida como método e a matematização do mundo natural se tornaram ferramentas para explicar os fenômenos naturais, sociais e econômicos.

Acreditava-se que somente a luz da razão acabaria com a escuridão da ignorância e do pensamento religioso dogmático, ou seja, que se apresenta como uma certeza. Por esse motivo, são comuns as referências ao século XVIII como *século das luzes* e aos pensadores que adotavam a razão acima da superstição, em defesa do progresso e da plena felicidade, como *iluministas*.

Os iluministas

Os pensadores iluministas criticavam vários aspectos da ordem vigente. No campo político, o principal alvo era o absolutismo monárquico. Para John Locke e Jean-Jacques Rousseau, por exemplo, o poder de governar não tinha origem em Deus, mas em um pacto entre governante e governados, com direitos e deveres para ambas as partes. Por meio desse pacto, chamado contrato social, estabelecia-se a ideia de que o governo era uma criação humana na qual o monarca recebia dos súditos o direito de governar. Seu poder, portanto, não era ilimitado nem irrestrito.

No campo social, as críticas dos iluministas se direcionavam às desigualdades e aos privilégios que serviam de base para a divisão estamental, em que a nobreza e o clero eram isentos da maioria dos impostos e monopolizavam os cargos mais importantes.

Os iluministas defendiam, portanto, a liberdade individual e a igualdade jurídica, base da ideia de cidadania, como princípios que deveriam nortear as sociedades. Ao se opor às superstições e ao pensamento religioso dogmático como princípios usados para entender o mundo, o pensamento iluminista acentuou o declínio do poder da Igreja e do clero.

Para os iluministas, não bastava produzir conhecimento com base na razão. Também era preciso divulgá-lo. Por isso, Denis Diderot e Jean le Rond d'Alembert, que viveram, respectivamente, de 1713 a 1784 e de 1717 a 1783, organizaram a *Enciclopédia*. O projeto contou com dezenas de intelectuais, filósofos e artistas, que pretendiam reunir e divulgar o conhecimento científico e refutar os dogmas religiosos. Nas dezenas de volumes da obra, editada entre 1751 e 1772, havia mais de 70 mil verbetes e milhares de ilustrações. A *Enciclopédia* sofreu censura, principalmente pelo tom anticlerical, e foi incluída no *Index*, lista dos livros proibidos pela Igreja.

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



ANICET CHARLES GABRIEL LEMONNIER - MUSEU NACIONAL DE CHATEAU DE MALMAISON, RUEIL-MALMAISON

Leitura da tragédia O órfão da China, *de Voltaire, no salão de madame Geoffrin*, pintura de Anicet Charles Gabriel Lemonnier, 1812.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Atualmente, a possibilidade de buscar e acessar informações a qualquer hora e em diferentes lugares aumenta cada vez mais. Em sua opinião, de que forma as enciclopédias digitais ampliaram a produção de conhecimento?
2. O que existe em comum entre o projeto da *Enciclopédia* iluminista e as enciclopédias digitais atuais? E quais são as diferenças entre as enciclopédias tradicionais e as enciclopédias digitais?
3. Entre as enciclopédias digitais, há aquelas que são colaborativas. Nesse sistema, qualquer pessoa pode inserir informações nos verbetes. Assim, como saber se as enciclopédias digitais são confiáveis? Avalie as vantagens e os problemas que um sistema enciclopédico colaborativo pode trazer.

Imagens em contexto

Em Paris, uns dos principais centros de discussão filosófica eram os salões literários promovidos por Marie-Thérèse Rodet Geoffrin, que viveu de 1699 a 1777. Em sua casa, duas vezes na semana, artistas, pensadores, literatos e outras personalidades se encontravam para leituras e discussões. As *salonnières*, proprietárias e organizadoras dos salões literários, constituíram um importante grupo de mulheres instruídas que conseguiram converter o espaço doméstico, concebido para mantê-las afastadas do espaço público, em locais de discussão política, filosófica e científica.

Os dados numéricos sobre a população francesa na década de 1780 foram retirados de: WEIR, David R. Les crises économiques et les origines de la Révolution française. **Annales**. Économies, Sociétés, Civilisations. v. 46, n. 4, 1991. p. 923.

A Revolução Francesa

A Revolução Francesa foi um movimento complexo que modificou as estruturas sociais, políticas e culturais da Europa. Ela teve início em 1789, quando membros do terceiro estamento (chamado de terceiro estado no contexto francês) contestaram os privilégios da nobreza e do clero, inspirados pelos ideais iluministas e liberais. Ao questionar as estruturas do Antigo Regime, os revolucionários franceses lançaram as bases da mudança nas formas de compreender a sociedade por meio da participação cidadã e do sentimento nacional.

Antecedentes da revolução

A França, um Estado absolutista poderoso, enfrentava diversos problemas econômicos relacionados a dívidas, um sistema tributário ineficiente, gastos excessivos e questões de abastecimento.

A situação foi agravada pelos diversos conflitos em que o país se envolveu entre os séculos XVII e XVIII, como a Guerra dos Sete Anos (1756-1763) e a Guerra de Independência das Treze Colônias britânicas (1775-1783). Em ambos os conflitos, a Coroa francesa adquiriu dívidas altíssimas e acumulou um enorme déficit orçamentário. Além disso, uma grave crise climática atingiu a França entre 1788 e 1789. As temperaturas caíram muito, o que causou uma diminuição drástica da produção agrícola. Com isso, o preço de alimentos, como o trigo e o pão, subiu muito, e a população mais pobre passou fome.

Naquela época, viviam na França aproximadamente 28 milhões de pessoas. O clero e a nobreza, assim como em outras monarquias absolutistas, levavam uma vida de privilégios e riquezas, que era financiada em grande parte pelos impostos pagos pelo terceiro estado. A imensa desigualdade entre a vida na Corte e a do francês comum aumentava o descontentamento da maioria da população.

Os Estados Gerais e a Assembleia Nacional Constituinte

Com o objetivo de sanar a crise orçamentária, em 1789, o rei Luís XVI convocou a Assembleia dos Estados Gerais, da qual participavam deputados dos três estados da sociedade. Nessa assembleia, os estados elegiam os deputados que iriam representá-los. Como cada estado tinha direito a um voto, o clero (primeiro estado) e a nobreza (segundo estado) sempre se uniam para manter seus privilégios.

Os membros do terceiro estado, que eram representados principalmente pela burguesia, exigiram maior número de representantes na Assembleia e outro sistema de votação, no qual os votos fossem contados por pessoa, e não por estado. Eles conseguiram ampliar o número de deputados, porém o sistema de votação por estado foi mantido.

Diante dessa situação, os representantes do terceiro estado se retiraram do Palácio de Versalhes, onde a assembleia se reuniu pela primeira vez. Eles se dirigiram a uma quadra de pela (jogo popular à época, considerado o antepassado do tênis) e, em 20 de junho de 1789, declararam-se unidos em uma Assembleia Nacional, jurando que não descansariam enquanto não redigissem uma constituição para o país.

Receoso da força que o movimento ganhava, o rei Luís XVI ordenou que os outros estados se juntassem a essa assembleia, o que ocorreu em 9 de julho de 1789, quando teve início a Assembleia Nacional Constituinte. No entanto, Luís XVI tentou armar um movimento para acabar com a assembleia, sendo descoberto pela população de Paris, que se revoltou.

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

O primeiro estado, formado pelo clero, compunha 0,5% da população.

O terceiro estado englobava os camponeses, a burguesia (formada por profissionais liberais, artesãos, comerciantes, banqueiros etc.) e os *sans-culottes* (pequenos proprietários, trabalhadores e aprendizes), concentrando 98% da população francesa.



MUSEU CARNAVALET, PARIS

O segundo estado, composto dos integrantes da nobreza, representava 1,5% da população.

Na pedra, está escrito: "talha, impostos e corveia", referência aos tributos pagos pelo terceiro estado aos senhores feudais e ao Estado.

No passado, os mais úteis foram esmagados, charge anônima publicada em 1789 representando a sociedade francesa do Antigo Regime.

Os dados numéricos sobre a sociedade francesa foram retirados de: SCHILLING, Voltaire. **As grandes correntes do pensamento**: da Grécia antiga ao neoliberalismo. Porto Alegre: AGE, 1999. p. 70.

O início da revolução

Nos dias 13 e 14 de julho, ocorreram na cidade de Paris diversos focos de conflito, que ficaram conhecidos como Jornadas de Julho. No dia 14, ocorreu um dos episódios mais simbólicos da revolução: a queda da Bastilha.

A Bastilha era uma prisão política e um arsenal, sendo um dos principais símbolos do autoritarismo e da violência da monarquia francesa. Os revoltosos se dirigiram até lá, soltaram os prisioneiros, apossaram-se das diversas armas encontradas e as distribuíram à população.

As revoltas populares na cidade de Paris inspiraram outros movimentos, espalhando-se para a área rural. Muitos camponeses passaram a saquear e a destruir castelos, deixando os nobres e os grandes proprietários apavorados. Apreensivos diante da possibilidade de ter sua propriedade atacada, muitos deles fugiram durante esse período, que ficou conhecido como o do **Grande Medo**.

Para acalmar os ânimos, a Assembleia Nacional Constituinte aprovou o fim de diversos privilégios da nobreza. Desse modo, as revoltas dos camponeses contribuíram para enfraquecer a estrutura do feudalismo francês e do absolutismo monárquico.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Constituição de 1791

Em agosto de 1789, os deputados da Assembleia Nacional Constituinte decidiram escrever um **preâmbulo** para a Constituição Francesa que estavam elaborando: a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*. Trata-se de um documento inspirado nas ideias iluministas, no qual se afirma que todos os homens nascem livres e iguais em direitos e que a liberdade, a segurança e a resistência à opressão são direitos fundamentais de todos os cidadãos.

A defesa da igualdade e dos direitos fundamentais enfraquecia os privilégios de nascimento, servindo de base para o conceito moderno de cidadania.

A constituição terminou de ser redigida em 1791. Ela estabeleceu que o poder deixaria de ser concentrado no monarca e o Estado francês seria organizado em três poderes: o Executivo, o Legislativo e o Judiciário. Além disso, os representantes e os governantes passariam a ser escolhidos por meio de eleições e o voto seria censitário e masculino, ou seja, apenas os homens que possuíssem determinada renda poderiam votar.

Assim como nas demais sociedades escravistas modernas, o processo da conquista de direitos pelos negros foi muito difícil. Na França, os negros livres conquistaram seus direitos políticos entre 1791 e 1792, no contexto das lutas de independência da colônia francesa de São Domingos (atual Haiti), onde os escravizados lideraram uma revolução que pôs fim à escravidão na ilha.

Ao estender a cidadania francesa aos negros livres, os deputados da Assembleia Nacional Constituinte tinham como objetivo convencê-los a se juntar às tropas francesas e combater os revoltosos em São Domingos. Diante da continuidade do conflito, porém, os deputados foram pressionados a declarar a abolição da escravidão em todas as colônias francesas, o que ocorreu em 1794. Decretaram, também, que todos os homens dessas colônias eram cidadãos franceses com direitos garantidos pela constituição.

Note que a constituição se referia especificamente aos homens. As mulheres não tiveram seus direitos políticos reconhecidos. As ideias liberais contribuíram para desestabilizar as relações racistas, mas não o sexismo, ou seja, a discriminação com base em gênero, presente na sociedade.

A constituição também aboliu os privilégios feudais, estabeleceu a separação entre o Estado e a Igreja e a liberdade de crença. Os interesses econômicos da burguesia foram atendidos com a instituição da liberdade de produção e circulação de bens.

Preâmbulo: texto introdutório com os valores e fundamentos que embasam um documento.



LOUIS DARCIS - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

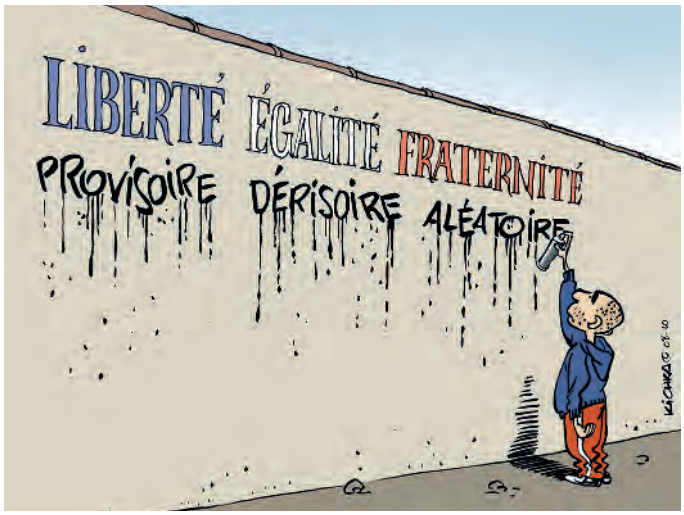
Também sou livre, gravura de Louis Darcis, 1794.

Imagens em contexto

Na gravura, um ex-escravizado foi representado usando um barrete frígio, espécie de gorro vermelho utilizado pelos revolucionários e que ficou conhecido como um dos símbolos da revolução. A imagem faz referência à abolição da escravidão nas colônias francesas.

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

© MICHEL KICHKA FOR CARTOONING FOR PEACE, 2008



Liberdade, igualdade, fraternidade, charge de Michel Kichka, 2008. Na charge, lê-se, da esquerda para a direita e no sentido vertical: "Liberdade provisória, igualdade insignificante, fraternidade eventual".

Imagens em contexto

Liberdade e *igualdade* eram palavras de ordem proferidas desde o início do processo revolucionário. Em 1790, foi acrescentado o termo *fraternidade*. O lema ainda é utilizado em diferentes contextos, sendo geralmente associado à denúncia e ao combate à opressão.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Qual é a crítica expressa na charge?
2. Em sua opinião, os ideais de *liberdade*, *igualdade* e *fraternidade* foram alcançados no mundo contemporâneo? Por quê? Debata o assunto com os colegas.

A contrarrevolução

A princípio, Luís XVI tentou adiar a assinatura da constituição. A população, então, foi até o Palácio de Versalhes, onde o rei se encontrava, e o obrigou a retornar a Paris e assinar o documento. Luís XVI, por sua vez, articulou um movimento contrarrevolucionário com o auxílio de outros monarcas europeus. Seu plano era fugir da França e liderar a invasão do país por tropas austríacas e prussianas. No entanto, foi preso antes de conseguir fugir.

Mesmo assim, tropas da Áustria e da Prússia invadiram a França em julho de 1792, mas foram detidas pela Comuna Insurrecional de Paris, o governo revolucionário que se formou após a tomada da Bastilha. Depois dessa vitória, os franceses abandonaram a saudação "viva o rei" e celebraram gritando "viva a França". Assim, começava a surgir um novo sentimento: o de pertencimento a uma nação.

A Convenção Nacional e o Período do Terror

No dia 21 de setembro de 1792, os revolucionários prenderam o rei, acusando-o de traição, proclamaram a república e dissolveram a Assembleia Constituinte para criar a **Convenção Nacional**.

Além de acabar com a monarquia, a Convenção criou um calendário revolucionário. Afastando-se das referências religiosas, esse calendário tinha como ponto de partida a instauração da república e nomeava os meses de acordo com as colheitas e os fenômenos climáticos.

Na Convenção, a maioria dos deputados se dividiu entre três partidos: o dos **girondinos**, formado pela alta e média burguesias e pelos nobres liberais, o dos **jacobinos**, composto de radicais que defendiam a igualdade perante a lei, e o do **pântano**, formado por deputados que oscilavam no apoio aos dois outros grupos.

Os revoltosos exigiam o controle dos preços, o recrutamento geral da população para o exército e o fim de qualquer resquício do feudalismo, entre outras reivindicações. Alguns camponeses defendiam também a distribuição gratuita das terras das grandes propriedades, o que amedrontava os girondinos, pois muitos deles eram ricos burgueses proprietários de terras.

Os girondinos adotaram uma postura conservadora para lidar com os conflitos internos. Nos conflitos externos, porém, decidiram avançar sobre os inimigos, o que causou o enfraquecimento do exército francês e a entrada da Grã-Bretanha na guerra contra a França. Como consequência dessas políticas, houve grande carestia e inflação, assim como a perda de vários territórios para os países inimigos e contrarrevolucionários.

Em 1793, o rei Luís XVI foi julgado e condenado à morte pela Convenção, o que contribuiu para a queda dos girondinos. O episódio despertou a reação de outras monarquias e causou diversas instabilidades internas.

Para conter as ameaças, a revolução se radicalizou. Os girondinos foram expulsos da Convenção e os jacobinos assumiram o poder, sob a direção do advogado Maximilien de Robespierre. Eles estabeleceram uma economia de guerra, mobilizaram recursos de toda a nação por meio de recrutamentos e aboliram as distinções entre soldados e civis no exterior. Também organizaram diversos comitês para lidar com a crise interna e com os ataques dos outros países que tentavam sufocar a revolução: o Comitê de Salvação Pública, o Comitê de Segurança Nacional e o Tribunal Revolucionário, encarregado de julgar os contrarrevolucionários.

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

Os dados numéricos sobre o Período do Terror foram retirados de: HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções**: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 86.

As prisões e as execuções de pessoas acusadas de trair o movimento tornaram-se frequentes. Iniciou-se, assim, o **Período do Terror**, no qual aproximadamente 17 mil pessoas foram executadas na guilhotina. Entre eles, muitos jacobinos que se opunham à radicalização do movimento.

Em março de 1794, o Comitê de Salvação Pública executou o advogado Georges Jacques Danton e outros jacobinos que se opunham à violência da revolução. Robespierre, que dirigia o Comitê de Salvação Pública, tornou-se um ditador.

No plano interno, os jacobinos confiscaram as propriedades dos nobres que fugiram, vendendo-as em troca de pagamentos facilitados aos camponeses, acabaram com os últimos vestígios do feudalismo, fizeram reformas educacionais e adotaram outras medidas para estabilizar a sociedade e afastar as ameaças externas.

Temendo a violência dos jacobinos, os girondinos articularam um movimento, que ficou conhecido como o **Golpe de 9 do Termidor** (27 de julho no calendário gregoriano). A execução de Robespierre aconteceu um dia depois.

De volta ao poder, os girondinos revogaram diversas leis dos jacobinos, favorecendo a burguesia e permitindo o aumento do preço de diversos artigos. A inflação e a pobreza voltaram e uma nova crise assolou os franceses entre o fim de 1794 e o começo de 1795. A população mais pobre se revoltou, mas, sem uma liderança, foi facilmente controlada. Ainda em 1795, uma nova tentativa de restauração da monarquia francesa foi detida pelo jovem general Napoleão Bonaparte.

O Diretório e o fim da revolução

Em 1795, uma nova Constituição francesa foi elaborada. Demonstrando a força conquistada pela burguesia, ela restringia o direito ao voto aos cidadãos proprietários. Além disso, determinava que o governo seria conduzido por cinco diretores, razão pela qual o período ficou conhecido como **Diretório**.

O Diretório foi marcado por tentativas de controlar os partidários da monarquia e pela repressão às manifestações jacobinas. Para manter a ordem e se proteger das investidas externas, o país ficou cada vez mais dependente do exército.

Nesse contexto, o general Napoleão Bonaparte passou a ser considerado uma solução para conduzir a França à estabilidade política e econômica. Apoiado pela burguesia e por membros do Diretório, ele articulou um golpe e tomou o poder em 9 de novembro de 1799. Esse evento ficou conhecido como **Golpe do 18 de Brumário**. O termo *brumário* refere-se ao segundo mês do calendário adotado pelos revolucionários franceses.



FLIXPIX/ALAMY/FOTOARENA

Cena do filme *Napoleão*, dirigido por Ridley Scott, 2023. A figura controversa de Napoleão Bonaparte inspirou diversas produções artísticas. No filme de Ridley Scott, ele é interpretado pelo ator Joaquin Phoenix.
Classificação indicativa de *Napoleão*: não recomendado para menores de 16 anos.

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

Ascensão e queda de Napoleão Bonaparte

Enquanto esteve no poder, Napoleão Bonaparte governou a França de forma autoritária e, no plano externo, buscou difundir os ideais da revolução, investindo contra as monarquias absolutistas europeias. Ao mesmo tempo em que disseminavam os ideais de cidadania, de liberdade e de igualdade jurídica, as guerras napoleônicas foram marcadas por pretensões expansionistas e imperialistas.

O Consulado

Em 1799, Napoleão Bonaparte assumiu o Poder Executivo da França junto a outros dois cônsules: o abade Emmanuel Joseph Sieyès e Roger Ducos. Nesse regime político, denominado **Consulado**, os cônsules deveriam exercer o mesmo poder, mas não foi o que aconteceu: Napoleão tomava quase todas as decisões, controlava o exército e a política externa.

O período do Consulado foi de estabilidade política e econômica para os franceses. A criação do Banco da França, em 1800, possibilitou a reorganização do sistema financeiro do país. Os investimentos em industrialização aumentaram a produção do mercado interno e o enriquecimento da burguesia, que apoiava Napoleão. Também foram realizadas obras de infraestrutura e de embelezamento das cidades. Além disso, os atritos com o clero diminuíram com o reconhecimento do catolicismo como a religião predominante no país, em 1801.

No campo da educação, Napoleão incentivou a fundação de liceus, instituições que forneciam instrução pública para as camadas de elite a fim de formar futuros funcionários do governo e oficiais do exército. Com essas ações, Napoleão conquistou popularidade, tornando-se **cônsul vitalício** em 1802 por meio de um plebiscito. A partir de então, deu início a um plano para engrandecer e enriquecer a França.

Nesse contexto, Napoleão decretou uma lei segundo a qual o que ocorria na França continental não valia para suas colônias. Com base nessa lei, tentou reintroduzir a escravidão na colônia francesa de São Domingos, alimentando a revolução lá iniciada em 1791. O conflito terminou com a derrota dos franceses e a independência de São Domingos em 1804.

Em 1802, Napoleão firmou um acordo de paz com o Reino Unido, principal adversário da França. No ano seguinte, articulou a venda do território francês da Louisiana para os Estados Unidos, com o objetivo de levantar recursos para o fortalecimento do exército.

No plano jurídico, a promulgação do Código Civil Napoleônico, em 1804, confirmou algumas vitórias alcançadas durante a Revolução Francesa, como a separação entre a Igreja e o Estado, o fim de antigas obrigações feudais e a igualdade jurídica dos cidadãos. As mulheres, no entanto, continuaram juridicamente subordinadas a seus pais ou maridos. Além disso, Napoleão restringiu várias liberdades políticas, controlando de forma repressiva seus opositores, censurando a imprensa, punindo greves e impedindo a organização de sindicatos.



ARCHIVES CHARMET - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

A esposa deve seguir o marido onde quer que ele queira viver, charge de Honoré Daumier, cerca de 1840-1850. A charge ironiza o capítulo "Dos direitos e deveres dos cônjuges", do Código Civil Napoleônico.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique os personagens representados na charge.
2. A charge pode ser entendida como uma crítica à condição das mulheres na França napoleônica? Explique.

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

O Império Napoleônico

Com o sucesso das medidas de estabilização política e econômica e a implantação do Código Civil, Napoleão Bonaparte conquistou ainda mais popularidade. Por meio de um plebiscito, organizado em 1804, ele tornou-se imperador dos franceses, conquistando o título de Napoleão I.

Napoleão firmou acordos com a aristocracia e o papado, os quais acabaram por reforçar os latifúndios franceses, mas lhe deram o apoio necessário para aumentar seu poder.

Um dos objetivos de Napoleão era expandir os ideais da Revolução Francesa pela Europa. Para isso, ele organizou um exército nacional formado não por mercenários ou nobres, mas por cidadãos comuns, que não lutavam por riquezas ou por favorecimentos, mas pelo ideal da nação e sob a bandeira da soberania. Essas características davam aos soldados franceses muita força, pois eles acreditavam em sua missão de levar a revolução para o restante da Europa. Sentindo-se ameaçados, os monarcas do Reino Unido, da Suécia, da Rússia e da Áustria formaram uma coligação para opor-se à França.

No entanto, os franceses obtiveram uma série de vitórias terrestres sobre os outros exércitos. Em 1805, na Batalha de Austerlitz, venceram a Áustria e a Rússia. Um ano depois, em 1806, venceram a Prússia, que foi desmembrada. A Rússia foi vencida novamente em 1807 nas batalhas de Eylau e de Friedland.

Napoleão aproveitou-se das conquistas políticas e territoriais para formar grandes coleções de artefatos e objetos artísticos, que eram usurpadas dos povos derrotados, levadas para a França e encaminhadas ao Museu do Louvre ou a outras instituições.

O poder do exército francês, em solo, era inquestionável, mas era diferente nas batalhas navais. A marinha francesa era inferior à do Reino Unido e foi derrotada no conflito marítimo de Trafalgar, em 1805.

Para enfraquecer os britânicos, Napoleão estabeleceu o **Bloqueio Continental**, em 1806, por meio do qual proibiu todos os territórios dominados pelo Império Francês de receber em seus portos navios britânicos. Com essa estratégia, além de afetar a economia do Reino Unido por meio do enfraquecimento de seu comércio, Napoleão buscava estimular a economia francesa, encarregada de suprir a falta dos produtos britânicos consumidos pelos outros países.

Em 1807, como resultado do bloqueio, a França dominava quase toda a Europa, com exceção da Península Ibérica, que continuava mantendo acordos com o Reino Unido. Buscando acabar com esses acordos, Napoleão invadiu a Espanha e declarou que ela seria governada por seu irmão, José Bonaparte. Também ameaçou invadir Portugal, razão pela qual a família real do país e toda a sua Corte se retiraram para o Brasil. Com a mudança, a capital do Império Português foi transferida para o Rio de Janeiro.



JULIEN DE MARCHI/ALAMY/FOTOARENA

Exposição de artefatos egípcios, no Museu do Louvre, em Paris, França. Fotografia de 2024.

Imagens em contexto

A justificativa de Napoleão para se apoderar de coleções e objetos artísticos de outros povos apresentava cunho eurocêntrico: de acordo com o imperador, em razão de sua singularidade e de sua importância, esses objetos deveriam ficar com os franceses, que seriam os mais capazes de conservá-los. Argumentos de cunho eurocêntrico continuam sendo utilizados por grandes instituições museais que se recusam a devolver artefatos de outros povos com base na ideia de que somente sob sua guarda esses artefatos estariam a salvo.

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

O declínio do Império Napoleônico

Em 1809, a Rússia abandonou o Bloqueio Continental e voltou a fazer negócios com os britânicos. Em represália, Napoleão invadiu o país em 1812 com um exército de aproximadamente 610 mil soldados.

Para evitar o confronto direto com as tropas de Napoleão e, ao mesmo tempo, frear seu avanço, o exército russo adotou a tática da terra arrasada: à medida que os franceses avançavam, os russos retiravam-se de suas terras antes da chegada dos invasores, queimando todas as plantações, celeiros e qualquer tipo de suprimento que pudesse ser aproveitado pelos inimigos.

O exército de Napoleão ficou desabastecido e ainda teve de enfrentar o forte inverno russo, que podia chegar a -30 °C. Abalados pelo frio, pela fome e pelas doenças, os franceses perderam aproximadamente 500 mil soldados e tiveram de se retirar da Rússia.

Essa derrota abalou o poder de Napoleão, que passou a enfrentar diversas revoltas nos territórios dominados. Em 1813, na Batalha das Nações, os franceses sofreram uma série de derrotas para a coligação encabeçada por Rússia, Áustria e Prússia. Um ano depois, Paris foi invadida e Napoleão teve de fugir, exilando-se na Ilha de Elba, no Mar Tirreno.

Com a fuga de Napoleão, o trono francês foi assumido por Luís XVIII. A monarquia foi reestabelecida com apoio de diversos integrantes da sociedade francesa que desejavam reaver seus antigos privilégios.

Em 1815, Napoleão fugiu da Ilha de Elba e invadiu a França apenas com sua guarda pessoal. Enquanto se dirigia a Paris, essa guarda foi engrossada por camponeses e outras pessoas insatisfeitas com o retorno dos Bourbon ao poder e de sua estrutura de privilégios. Quando as tropas de Napoleão se encontraram com o batalhão enviado pelo rei para combatê-las, grande parte da opinião pública já era favorável ao retorno do ex-imperador ao poder. As tropas reais, assim, também se juntaram a Napoleão, que voltou ao trono. Luís XVIII, por sua vez, teve de abandonar Paris rapidamente, refugiando-se na Bélgica, onde foi perseguido pelas tropas francesas.

Napoleão ficou no poder por um curto período, que ficou conhecido como **Governo dos Cem Dias**. Suas tropas foram vencidas em 18 de junho de 1815 na Batalha de Waterloo, por tropas austríacas e britânicas. Com a derrota, Napoleão foi obrigado a abdicar do trono e se refugiou na ilha de Santa Helena, na costa ocidental da África, onde faleceu em 1821.

Congresso de Viena

Ao colocar em ação sua política expansionista, Napoleão Bonaparte difundiu pelo continente europeu os ideais revolucionários franceses de soberania popular e nação, enfraquecendo os regimes absolutistas. Após sua queda, os monarcas europeus tentaram retomar a antiga ordem.

Para isso, um dos primeiros passos era restabelecer as fronteiras que tinham sido modificadas em razão do avanço da França imperial. A fim de debater esse assunto, representantes das monarquias europeias se reuniram no Congresso de Viena, na Áustria, entre novembro de 1814 e junho de 1815.

Foi decidido que as fronteiras e a configuração política da Europa voltariam a ser como antes da revolução de 1789. A França teve de devolver todos os territórios conquistados por Napoleão, além de pagar indenizações às nações prejudicadas. Foi acordado também que as dinastias que reinavam antes de 1789 voltariam ao poder.

Outra medida adotada foi o estabelecimento da **Santa Aliança**, um pacto firmado entre Rússia, Áustria e Prússia, com o objetivo de resguardar as decisões tomadas durante o Congresso de Viena e de impedir o alastramento das ideias revolucionárias pelo continente europeu.

Os dados referentes à batalha na Rússia foram retirados de: HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções**: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 105.



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

O que ele era, o que ele é, charge do século XIX satirizando o exílio de Napoleão na Ilha de Santa Helena.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. De que forma Napoleão foi representado na parte esquerda da charge? E na parte direita?
2. É possível afirmar que a charge expressa uma perspectiva dramática do declínio de Napoleão? Justifique sua resposta com base nos elementos da charge.

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

O liberalismo e o sentimento nacional

Após a derrota de Napoleão Bonaparte, uma das principais preocupações das monarquias europeias era evitar a propagação das ideias revolucionárias e liberais. Os liberais representavam uma ameaça ao absolutismo monárquico, pois defendiam a liberdade individual, a representatividade do povo e a constitucionalidade.

As ideias liberais aplicadas ao campo econômico começaram a ser elaboradas no século XVIII por estudiosos como os franceses Jacques Claude Marie Vincent, conhecido como marquês de Gournay, e François Quesnay.

Em contraposição às políticas mercantilistas adotadas pelas monarquias absolutistas, Quesnay e Gournay defendiam a ideia de que o Estado não deveria intervir no mercado. Eles desenvolveram a teoria da fisiocracia ("supremacia da natureza"), segundo a qual a terra seria a única fonte real de riqueza. É de Gournay a expressão *laissez-faire* ("deixe fazer"), que se tornou um princípio do liberalismo, por defender a autorregulação do mercado, sem a interferência estatal que era comum no mercantilismo.

Outro pensador que ajudou a desenvolver as ideias liberais foi o escocês Adam Smith. Em seu livro *A riqueza das nações*, publicado em 1776, ele defendeu a ideia de que o indivíduo deveria ser o único agente econômico nos negócios, excluindo o Estado dessa relação. Para Smith, o mercado tenderia a se regular sozinho, sem a necessidade da intervenção estatal. Esse princípio de autorregulação, que ficou conhecido como "a mão invisível do mercado", influenciou muitos economistas depois dele.

De acordo com os pensadores liberais, o Estado deveria concentrar-se em zelar pelo direito inviolável dos indivíduos à propriedade privada, pela ordem social e pela manutenção dos contratos. Além disso, seu poder deveria ser limitado e regulado por documentos oficiais, como as constituições.

Ao longo do século XIX, o sentimento nacionalista e as ideias liberais foram difundidos. Em consequência, a noção de legitimidade do Estado se transformou. Até o século XVIII, a ideia de Estado presente na Europa era baseada na legitimidade dinástica: para existir, um Estado deveria ser governado por uma realeza, reconhecida por outros reinos e legitimada por Deus e pela tradição. Com o nacionalismo, a ideia de Estado passou a ser associada à expressão da vontade de um povo, de uma nação.

Dessa forma, a nação, uma entidade abstrata, foi colocada acima dos indivíduos, do rei e do governo, ganhando forma, conteúdo político e símbolos, como os hinos pátrios e as bandeiras. Os movimentos nacionalistas passaram a defender a existência de um povo unido, que compartilhava uma história e uma identidade cultural, devendo ser soberano e regido por um Estado próprio. Tal pensamento, com base no qual se ignoravam as diferenças étnicas e culturais entre os habitantes de um território, alastrou-se pela Europa e pela América, incentivando a crença na importância fundamental da nação para o espírito humano.



RICHARD DOYLE - COLEÇÃO PARTICULAR

A grande serpente do mar de 1848, charge publicada na revista londrina *Punch*, em 1848.

Imagens em contexto

Na imagem, a serpente marinha usa o barrete frígio vermelho e aterroriza um grupo de monarcas ligados ao Antigo Regime. Ao defender a limitação do poder do Estado e sua mínima interferência na vida dos indivíduos, o liberalismo demonstrava-se contrário às práticas absolutistas da maioria dos Estados monárquicos. Aplicadas ao campo político, as ideias liberais inspiraram diversas revoltas, como a independência dos Estados Unidos, em 1776, a Revolução Francesa, em 1789, e a Revolução de São Domingos, entre 1791 e 1804.

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

Sugestão

Os miseráveis

Victor Hugo. Porto Alegre: Mar Azul, 2021.

O clássico da literatura, do escritor francês Victor Hugo, publicado em 1862, é apresentado na versão em quadrinhos nessa edição de Daniel Bardet e Bernard Capo. Ambientado na França entre 1815 e 1830, narra a história de Jean Valjean, que reinicia a vida após quase vinte anos de prisão e trabalhos forçados. Por meio dessa história, é possível ter uma ideia de como era a sociedade francesa nas primeiras décadas do século XIX.

A França e as ondas revolucionárias de 1830

O Congresso de Viena havia restituído as antigas monarquias europeias ao trono, buscando restabelecer seus poderes e as estruturas sociais vigentes na Europa antes da Revolução Francesa. Impedir a disseminação das ideias liberais e nacionalistas era uma preocupação constante dessas monarquias, que temiam a perda de poder.

Em quase toda a Europa Ocidental formaram-se movimentos nacionalistas, cujos integrantes entendiam a soberania popular como parte fundamental de uma nova estruturação política. O desafio das monarquias europeias era, portanto, conciliar o absolutismo a essas demandas políticas e sociais. Na França, por exemplo, o rei Luís XVIII incorporou a seu governo certos aspectos do pensamento liberal, como a liberdade religiosa, a liberdade de imprensa e a igualdade jurídica dos indivíduos. No entanto, com a morte de Luís XVIII, em 1824, a Coroa francesa passou para seu irmão, Carlos X, que revogou a liberdade de imprensa. Em 1830, Carlos X dissolveu a Câmara dos Deputados, órgão legislativo que havia sido criado no ano anterior.

Ao perceber que o rei estava atentando contra os direitos políticos e individuais, os franceses se rebelaram. Entre os dias 27 e 29 de julho de 1830, a população de Paris ergueu barricadas nas ruas e organizou uma grande revolta contra Carlos X. Os protestos que constituíram essa revolta ficaram conhecidos como os **Três Dias Gloriosos** ou **Revoluções de Julho**. Esse movimento demonstrou que não havia mais espaço para métodos autoritários do absolutismo na sociedade francesa.



EUGÈNE DELACROIX - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

A Liberdade guiando o povo, pintura de Eugène Delacroix, 1830.

Ao final dos três dias o rei fugiu, mas os revoltosos não conseguiram a instalação de uma república. Apoiado pela alta burguesia, quem assumiu a Coroa francesa foi Luís Filipe, o duque de Orleans, que adotou a monarquia constitucional como forma de governo.

Mesmo não tendo derrubado a monarquia francesa, os Três Dias Gloriosos mostraram que os ideais liberais e nacionalistas estavam vivos, inspirando outras revoltas no continente europeu. Em 25 de agosto de 1830, teve início o movimento que resultou na independência da Bélgica, antes parte do Reino Unido dos Países Baixos. Também houve rebeliões na Espanha, na Península Itálica, no Reino Unido e nos Estados germânicos.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Como a personagem Marianne foi representada na imagem?
2. De que modo esse quadro expressa o nacionalismo francês?

Imagens em contexto

O quadro foi pintado em homenagem aos Três Dias Gloriosos. Representando a liberdade, no centro da imagem, está Marianne, alegoria feminina consagrada pela Revolução Francesa e identificada como símbolo da república.

A Primavera dos Povos

Alguns anos depois, em 1848, diversas regiões da Europa foram assoladas por movimentos republicanos. O conjunto desses protestos ficou conhecido como **Primavera dos Povos**. Cada um deles apresentava características específicas, mas em todos eles os manifestantes exigiam a institucionalização de governos amparados por constituições e parlamentos.

Os participantes desses movimentos se sentiam cada vez mais vinculados a uma nação e a um território. Ao mesmo tempo, ganhava força a ideia de que essas pessoas partilhavam histórias e tradições culturais, reconhecendo-se como um povo que devia se reger livremente e de forma independente de qualquer domínio estrangeiro.

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

O nacionalismo, desse modo, tornou-se um fenômeno político relevante, sendo mobilizado conforme as circunstâncias e os anseios de cada povo. Com base no nacionalismo, foram realizados, por exemplo, os movimentos de unificação territorial dos Estados germânicos e dos Estados italianos, além de processos de independência, como o da Irlanda em relação ao Reino Unido e o da Polônia contra a Prússia.

Todos esses movimentos, em menor ou maior grau, enfraqueceram o absolutismo monárquico e aumentaram o poder da burguesia liberal. Além disso, a Primavera dos Povos fortaleceu vertentes e pensamentos políticos, como o liberalismo político – por meio da defesa da constitucionalidade, da realização de eleições, da liberdade e dos direitos individuais –, o republicanismo militante e o socialismo – amparado no movimento operário. Nesse período também se concretizaram as primeiras críticas contundentes ao capitalismo, com a publicação de importantes obras, como o *Manifesto do Partido Comunista* (ou simplesmente *Manifesto Comunista*), escrito por Karl Marx e Friedrich Engels, em 1848.

A França de 1848

Na França, o ano de 1848 foi marcado pela inflação e pela alta de preços dos alimentos. Tais problemas resultaram em outras revoltas populares contra a monarquia constitucional, obrigando o rei Luís Filipe a abdicar do trono. Os revoltosos, então, proclamaram a **Segunda República Francesa** nesse mesmo ano.

Diversos grupos políticos debateram a constituição do novo governo, como republicanos, socialistas e monarquistas. Esses grupos decidiram pela instalação de um governo formado pela Assembleia, pelo Conselho de Estado e pela Presidência da República.

A Assembleia era formada por homens eleitos para o cargo por três anos. Esses representantes elegiam os membros do Conselho de Estado, que se mantinham no cargo por seis anos e tinham a função de propor leis e assessorar o presidente da república e seus ministros. Apesar de serem elaboradas pelo Conselho de Estado, as leis eram aprovadas na Assembleia. O presidente da república, por sua vez, exercia o Poder Executivo, com mandato de quatro anos.

O governo francês, portanto, adotava um sistema representativo. Tal sistema se baseava no sufrágio universal masculino, ou seja, todos os homens maiores de idade podiam votar, independentemente de suas posses, sua religião ou seus títulos. As mulheres, no entanto, continuavam excluídas desse processo.

Apesar dessa organização, a Segunda República Francesa durou pouco. Três anos depois, Luís Bonaparte, sobrinho de Napoleão que havia vencido as eleições, proclamou-se imperador.

Com apoio de integrantes da elite, Luís Bonaparte iniciou o **Segundo Império Francês**, assumindo o título de Napoleão III. Ele permaneceu no poder até 1870, quando o país foi derrotado na Guerra Franco-Prussiana, que ocorreu entre 1870 e 1871.

Europa: as revoluções de 1848



Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 231.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

A unificação da Itália

Com o avanço das ideias liberais e das críticas às monarquias absolutistas, a defesa da unificação da Península Itálica ganhou força. Até meados do século XIX, a península estava dividida em vários reinos, como o de Piemonte-Sardenha, comandado por Carlos Alberto, da casa de Savoia, o das Duas Sicílias, controlado pela família Bourbon, os de Lombardia-Veneza, Parma, Toscana e Módena, dominados pela Áustria, e os dos Estados da Igreja Católica, sob o comando do papa.

Já nas primeiras décadas após o Congresso de Viena, organizações como a Sociedade Secreta dos Carbonários tornaram-se árduas defensoras da construção de uma Itália unificada. Essas organizações eram clandestinas, pois seus ideais contrapunham-se aos do regime vigente. Para elas, a unificação era fundamental para o fortalecimento econômico e político do território.

As propostas de unificação eram apoiadas sobretudo pelas pequena e média burguesias e por alguns nobres do norte da Península Itálica, uma região industrializada, que se beneficiaria com a unificação de pesos, medidas e taxações. O sul da península, por sua vez, apresentava uma estrutura predominantemente agrária, e o poder da nobreza era assentado na exploração da terra e dos camponeses. Por isso, os nobres do sul temiam perder seus poderes com a unificação. Os diferentes interesses em jogo tornaram o processo de unificação violento.

O movimento nacionalista italiano se fortaleceu sobretudo com a Primavera dos Povos, em 1848, ganhando o apoio do rei de Piemonte-Sardenha, Vítor Emanuel II, que nomeou como primeiro-ministro Camilo de Cavour, um partidário da unificação. A região do Piemonte era uma das mais industrializadas da Península Itálica. Em razão disso e por contar com exércitos fortalecidos, os reinos do norte deram início ao processo militar de unificação, começando pelos territórios dominados pela Áustria, incorporados ao Reino de Piemonte-Sardenha entre 1859 e 1860.

O processo de unificação do sul da península teve início em 1860, liderado por Giuseppe Garibaldi, general que havia participado da Revolução Farroupilha – conflito ocorrido no Brasil de 1835 a 1845. Inspirado pela unificação do norte, Garibaldi organizou um exército chamado Os Mil de Garibaldi, com o qual tomou o Reino das Duas Sicílias, que foi incorporado ao Reino de Piemonte-Sardenha.

Em 1861, Vítor Emanuel II foi declarado rei de todo o território e, portanto, da Itália. Em algumas regiões os conflitos se estenderam, como em Veneza, incorporada à Itália somente em 1866. Já as disputas de território com a Igreja foram resolvidas apenas em 1929, com a assinatura do Tratado de Latrão, que reconheceu a autonomia do Vaticano e passou seu governo para o papa.

Itália: processo de unificação – século XIX



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. De que forma a Primavera dos Povos de 1848 influenciou a unificação italiana?
2. Caracterize os aspectos sociais e econômicos das províncias do norte e do sul da Península Itálica. Depois, explique como essas características influenciaram o processo de unificação do país.

Fontes: DUBY, Georges. **Atlas historique mondial**. Paris: Larousse, 2003. p. 134; PARKER, Geoffrey (ed.). **Atlas da história do mundo**. Londres: Times; São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 213.

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

A unificação da Alemanha

Uma das medidas tomadas durante o Congresso de Viena foi a criação da Confederação Germânica, que englobava 38 Estados, sob o domínio da Prússia e da Áustria. A Prússia era o Estado da confederação mais desenvolvido economicamente, com o sistema bancário e industrial mais expressivo. Para ampliar sua área de influência, em 1834, a Prússia liderou o estabelecimento de um acordo de cooperação econômica: o ***Zollverein***. Com esse acordo, foi unificado o sistema de pesos e medidas e a moeda dos Estados participantes, facilitando a circulação de mercadorias e o crescimento da economia. Esses benefícios, no entanto, não foram estendidos à Áustria, deixada de fora do acordo em razão de disputas políticas.

O *Zollverein* foi a primeira etapa do processo de unificação do território que se tornaria a Alemanha, gerando o fortalecimento gradual dos Estados participantes, principalmente da Prússia, que já mantinha um parque industrial consolidado e se tornou militarmente organizada e poderosa.

Em 1862, o imperador prussiano Guilherme I nomeou o nobre Otto von Bismarck como chanceler. Bismarck tinha a intenção de formar um Estado-nação alemão, valorizando, por exemplo, a existência de uma língua que destacasse os laços do povo germânico.

A Áustria e a Prússia chegaram a lutar juntas contra a Dinamarca em 1864. No entanto, as tensões se acirraram em 1866, quando as duas potências passaram a disputar os territórios conquistados da Dinamarca. O conflito, chamado de Guerra das Sete Semanas, foi vencido pela Prússia. Os prussianos, então, dissolveram a confederação estabelecida no Congresso de Viena e criaram, em 1867, a Confederação da Alemanha do Norte, excluindo novamente a Áustria.

Para construir o que denominava uma "grande nação" do povo alemão, Bismarck buscou anexar os territórios que se encontravam ao sul, por meio de diversas estratégias políticas. Em 1870, ele provocou a França a declarar guerra à Prússia, utilizando-se das disputas pelo trono da Espanha. A causa imediata do conflito foi a possibilidade de o príncipe prussiano Leopoldo de Hohenzollern (primo do imperador da Prússia) assumir o trono espanhol, o que era considerado perigoso pela França, pois deixaria seu território entre os dos Estados alemães e de seus aliados.

Embora os diplomatas franceses tenham conseguido convencer Leopoldo de Hohenzollern a desistir de candidatar-se ao trono espanhol, o episódio foi utilizado por Bismarck para acirrar os ânimos entre a Prússia e a França. O chanceler prussiano publicou um documento no qual dava a entender que o imperador Guilherme I não receberia mais embaixadores franceses para conversas. Por causa desse documento, o imperador francês Napoleão III declarou guerra à Prússia, dando início à Guerra Franco-Prussiana.

Como a Prússia era militarmente mais forte, saiu vitoriosa do conflito. Os prussianos, então, anexaram os territórios da Alsácia e da Lorena, concluindo o processo de unificação dos Estados germânicos. Em 1871, foi fundado o Segundo Império Alemão (ou Segundo *Reich*), dirigido pelo imperador Guilherme I.

Alemanha: processo de unificação – século XIX



Fonte: PARKER, Geoffrey (ed.). **Atlas da história do mundo**. Londres: Times; São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 212.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Teorias sociais, o movimento operário e as lutas das mulheres

Diante das desigualdades sociais, muitos indivíduos elaboraram propostas e lutaram para modificar as estruturas das sociedades industriais. Com o tempo, desenvolveram-se reflexões teóricas e práticas de luta de trabalhadores mais sistemáticas, que se influenciaram mutuamente e tiveram impacto decisivo na configuração do mundo no século XX.

Socialismo utópico

No século XIX, alguns dos pensadores que idealizaram sociedades alternativas à capitalista ficaram conhecidos como socialistas utópicos por valorizarem a questão social e imaginarem uma sociedade utópica, ou seja "ideal", comprometida com a justiça e o bem-estar e que dificilmente se concretizaria. Apesar de pouco eficazes, suas propostas ajudaram a formular as primeiras críticas sistemáticas ao mundo industrial, servindo de estímulo para as ideias de outros pensadores. Entre os socialistas utópicos mais conhecidos, destacaram-se Robert Owen, Charles Fourier e o Conde de Saint-Simon.

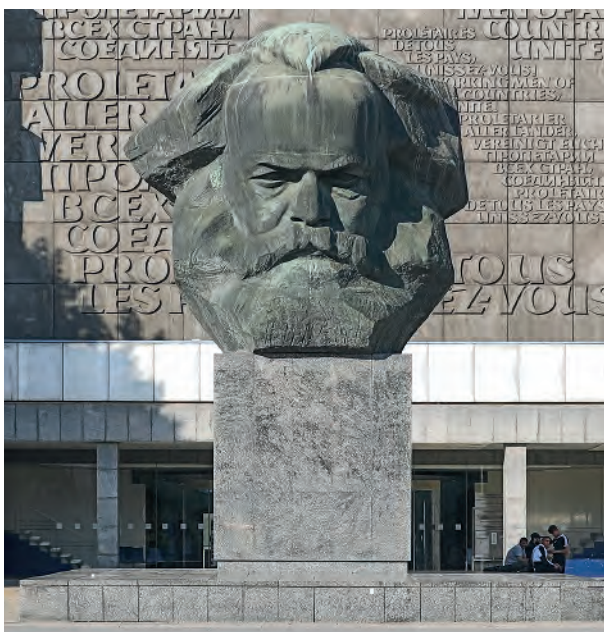
Socialismo científico

Os filósofos alemães Karl Marx e Friedrich Engels também buscaram alternativas ao sistema capitalista, mas, diferentemente dos socialistas utópicos, propuseram a superação do capitalismo, e não a reforma do sistema. Entre as principais contribuições do pensamento **marxista** está a análise detida e criteriosa do funcionamento do capitalismo, explicitando os mecanismos que geravam o lucro dos empresários e os fundamentos da exploração dos trabalhadores. Por causa dessa análise meticulosa do sistema capitalista, a teoria de Marx e Engels é denominada de **socialismo científico**.

Para os marxistas, a economia e as relações de produção determinavam as características da sociedade, a organização do Estado e a esfera da cultura em determinado período da história.

Conforme essa linha de pensamento, a sociedade industrial está dividida em dois grandes grupos: o dos **burgueses** – que detêm os **meios de produção** (terras, fábricas e maquinários) e enriquecem com a exploração do trabalho – e o dos **proletários** – aqueles que possuem apenas a força de trabalho para garantir seu sustento.

De acordo com Marx e Engels, a luta entre essas classes levaria a transformações profundas no sistema capitalista, que seria superado por meio da união de todos os proletários para conduzir um processo revolucionário. Durante esse processo, os trabalhadores deporiam os governos liberais e burgueses e tomariam e socializariam os meios de produção, implementando o socialismo. O novo governo proletário teria como meta garantir a geração e a distribuição igualitária das riquezas, produzidas em ampla escala pela mecanização. Quando esse processo estivesse consumado, a propriedade, o Estado e as classes sociais perderiam o sentido de existir e seriam abolidos, e o **comunismo**, estágio final da história humana na concepção marxista, seria implementado.



JAN WOITAS/PICTURE ALLIANCE/GETTY IMAGES

Monumento a Karl Marx em Chemnitz, Alemanha. Fotografia de 2019.

Imagens em contexto

Inaugurado em 1971, o monumento inclui uma placa, ao fundo, com a seguinte frase gravada em quatro idiomas: "Proletários de todos os países, uni-vos!". Essa frase é uma citação do *Manifesto Comunista* – escrito por Marx e Engels e publicado em 1848 –, que se tornou um referencial para muitos partidos políticos e movimentos operários em todo o mundo. Em *O capital* – publicado em 1867 –, obra máxima de Marx, o filósofo investigou o capitalismo de forma crítica e detalhada.

A citação do *Manifesto do Partido Comunista* foi retirada de: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo, Boitempo, 2005. p. 69.

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

Anarquismo

Outra corrente de pensamento crítica ao capitalismo que se formou no século XIX e teve muita influência sobre os operários foi o anarquismo. Assim como os marxistas, os anarquistas propunham a superação do capitalismo. Como defensores radicais da liberdade, rejeitavam a hierarquia e o poder autoritário, para eles representados, sobretudo, pelo Estado. Deriva daí o nome do movimento: o termo *anarquia* tem origem grega e significa "sem governo".

A ausência de um poder central coercitivo, ou seja, repressor e autoritário, é uma das principais propostas do movimento anarquista. A sociedade por eles imaginada aboliria a propriedade privada dos meios de produção e seria organizada tendo a representatividade política direta como princípio, ou seja, todos participariam das decisões da vida da comunidade em um sistema sem hierarquias.

Além da **ação direta**, com a participação de cada pessoa nas decisões coletivas, essas comunidades seriam alcançadas e estruturadas pela cooperação entre os indivíduos e pela **autogestão**. Para lutar contra a opressão do Estado e as injustiças do capitalismo, grupos e comunidades anarquistas promoviam boicotes, sabotagens e greves.

Entre os autores anarquistas mais destacados estão os russos Mikhail Bakunin e Piotr Kropotkin e o francês Pierre-Joseph Proudhon.

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



BETTMANN/COLABORADOR/GETTY IMAGES

A anarquista Emma Goldman discursando para uma multidão em Union Square, Nova York, Estados Unidos. Fotografia de 1916.

Imagens em contexto

As ideias anarquistas chegaram à América sobretudo por intermédio dos europeus que migraram para o continente no final do século XIX e faziam parte da mão de obra operária de diversas cidades, como São Paulo, no Brasil, e Nova York, nos Estados Unidos. Nascida em Kovno, no Império Russo, Emma Goldman migrou para os Estados Unidos com sua irmã em 1885. No país, ela trabalhou em fábricas e se tornou uma das principais divulgadoras do anarquismo.

Sindicalismo revolucionário

Desde o final do século XVIII, os operários ingleses buscaram formas de se unir no combate à degradação das condições de vida e de trabalho pelos processos da Revolução Industrial. Para tanto, reuniram-se em associações chamadas *trade unions*, que depois passaram a ser conhecidas como sindicatos. Os sindicatos geralmente reúnem pessoas que exercem a mesma atividade para defender seus interesses e reivindicar seus direitos.

Essa forma de associação foi proibida na Grã-Bretanha em 1799, mas os trabalhadores continuaram a realizar reuniões clandestinas. Os sindicatos foram liberados nesse país na segunda década do século XIX, mas a organização de greves, principal instrumento de luta dos operários, foi proibida expressamente.

Com o tempo e com o desenvolvimento do **sindicalismo**, doutrina segundo a qual os trabalhadores organizados em sindicatos devem ter papel ativo na condução da sociedade, o movimento operário se articulou mundo afora.

Na Europa do século XX, as ideias do engenheiro e filósofo francês Georges Sorel foram fundamentais nesse processo. Sorel articulava alguns princípios do anarquismo com os do socialismo. Suas propostas deram origem ao **sindicalismo revolucionário**.

Para os sindicalistas revolucionários, os partidos políticos eram organizações formadas por intelectuais e burgueses que visavam comandar os trabalhadores. Já os sindicatos constituiriam uma forma autêntica e legítima para a condução do movimento operário. Dessa forma, caberia aos sindicatos – e não aos partidos políticos ou ao Estado – o protagonismo na conquista de melhores condições sociais e econômicas dos trabalhadores.

A intenção dos sindicalistas revolucionários era garantir que os sindicatos organizassem a vida coletiva por meio da autogestão dos trabalhadores. Eles defendiam ações diretas de inspiração anarquista, como ataques às fábricas e greves, não apenas como ferramentas de busca por melhores condições de trabalho, mas também como as principais estratégias na luta pelo fim do Estado burguês, considerado o principal responsável pela situação de pobreza em que viviam os trabalhadores na sociedade industrial.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Com base nas teorias sociais estudadas nesta página e na anterior, responda: o que propunham os socialistas utópicos?
2. De acordo com a teoria marxista, como a sociedade capitalista estava dividida?
3. Caracterize as principais propostas e concepções do anarquismo e do sindicalismo revolucionário.

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

As lutas das mulheres

ODS 5

As revoluções ocorridas na Europa nos séculos XVIII e XIX colocaram a cidadania e a igualdade de direitos entre os cidadãos no centro dos debates. Nas revoluções, as mulheres assumiram um protagonismo indiscutível, participando de movimentos, motins, manifestações e outras ações coletivas. Ainda assim, não tiveram seus direitos garantidos.

A *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, elaborada por Olympe de Gouges, em 1791, no contexto da Revolução Francesa, é um exemplo disso. Nesse documento, Olympe previa a extensão às mulheres de todos os direitos garantidos aos homens na *Declaração dos Direitos do Homem e Cidadão* de 1789. Acusada de monarquista, foi presa, condenada como contrarrevolucionária e morta na guilhotina em 1793.

Ao longo do século XIX, a ordem e a disciplina que se tentava instalar nas cidades industriais reduzia a participação de mulheres em espaços mistos, promovendo a separação entre homens e mulheres e privilegiando um modelo de feminilidade centrado na figura da esposa, dona de casa e mãe de família. Se, no final do século XVIII, as mulheres trabalhadoras inglesas participavam junto aos homens das discussões políticas nas tavernas ou das reuniões **cartistas**, em meados do século XIX, elas não eram amplamente aceitas nesses espaços tornados exclusivamente masculinos.

O acúmulo de experiências femininas em lutas por direitos políticos, nas revoluções dos séculos XVIII e XIX e nos movimentos operários, socialistas e anarquistas, contudo, ajudou a construir novos movimentos de mulheres. No século XX, algumas dessas experiências influenciaram a origem do **movimento feminista**, que luta pela igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Cartismo: movimento de trabalhadores que, em 1838, enviou a Carta do Povo ao Parlamento britânico. Na carta, que foi negada pelo Parlamento, reivindicava-se o direito ao voto secreto para todos os homens maiores de 21 anos. Em 1842, outra petição foi enviada ao Parlamento exigindo a diminuição da jornada de trabalho, a proibição do trabalho infantil e a regulamentação do trabalho feminino.

Movimento sufragista

O movimento pelo direito de voto às mulheres, ou seja, pelo sufrágio feminino, marcou uma fase muito importante da luta das mulheres. No século XX, o movimento feminista nomeou esse momento como a "primeira onda feminista".

Ao longo do século XIX, as lutas pelos direitos políticos das mulheres se intensificaram, por exemplo, no Reino Unido. Esse movimento se desenvolveu principalmente em países em que a democracia estava instalada e o processo de industrialização e urbanização estava em andamento.

Diante das sucessivas reprovações por parte do Parlamento britânico às petições de sufrágio feminino enviadas durante o século XIX, em 1897, foi criada a União Nacional das Sociedades pelo Sufrágio Feminino. Mais tarde, em 1903, sob a liderança de Emmeline Pankhurst, a União Social e Política das Mulheres foi fundada com o intuito de conquistar o direito de voto às mulheres. Em seus discursos inflamados, o grupo convocava todos os simpatizantes da causa a lutar pelo voto feminino. Diante da insistência do Parlamento britânico em ignorar as demandas dos movimentos, promoveram outras estratégias, com ações diretas que incluíram a vandalização de prédios públicos e privados.

No Reino Unido, as mulheres obtiveram o direito ao voto apenas em 1918. Nos Estados Unidos, elas puderam votar a partir de 1920. No Brasil, somente a partir de 1932. Na França, o direito foi conquistado apenas em 1944. Na Suíça, em 1971. E, apesar de todas as conquistas, ainda hoje em muitos locais as mulheres sofrem restrições para exercer seus direitos.



MIGUEL SCHINCARIOL/AFP/GETTY IMAGES

Marcha Mundial das Mulheres em São Paulo, capital. Fotografia de 2023.

Imagens em contexto

A marcha foi inspirada em uma manifestação ocorrida em 1995, no Quebec, Canadá, quando, sob o lema "pão e rosas", centenas de mulheres marcharam cerca de 250 quilômetros de Montreal até Quebec exigindo direitos como a igualdade salarial e o fim da violência contra as mulheres.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. O artigo 461 da Consolidação das Leis do Trabalho afirma que "Sendo idêntica a função, a todo trabalho de igual valor prestado ao mesmo empregador, na mesma localidade, corresponderá igual salário, sem distinção de sexo, etnia, nacionalidade ou idade", no entanto, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, divulgados em 2024, indicam que as mulheres ganham cerca de 20% a menos que os homens desempenhando as mesmas funções. Que fatores ajudam a explicar essa disparidade?
2. De que forma a sociedade civil e o poder público podem atuar para garantir o fim da desigualdade de gênero no mercado de trabalho? Debata o assunto com os colegas.

Dados sobre a desigualdade salarial foram retirados de: BRASIL. Ministério das Mulheres. **Igualdade salarial**. Brasília, DF: Ministério das Mulheres, 27 jun. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mulheres/pt-br/assuntos/igualdade-salarial. Acesso em: 24 jun. 2024.

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

ODS 10

Nacionalismo e xenofobia

O nacionalismo exacerbado produz um sentimento de superioridade de um país e de sua cultura em relação aos outros. Entre os efeitos desse sentimento estão a proibição da manifestação de outras culturas e a aversão a imigrantes, aumentando os casos de xenofobia, ou seja, de intolerância, preconceito e ódio a estrangeiros. O texto a seguir trata do aumento de manifestações xenófobas contra brasileiros em Portugal.

Os índices de xenofobia contra brasileiros residentes em Portugal tiveram um salto de 505% num intervalo de 5 anos. Quem mostra isso são os dados divulgados neste mês [agosto de 2022] pela Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial. A entidade analisou o perfil de 408 denúncias de discriminação racial recebidas ao ano passado [2021] e a maioria era de "pessoas de nacionalidade brasileira", que respondiam por 109 queixas – 26,7% do total. [...]

Muitos dos imigrantes possuem dificuldade em se adaptar com a língua do país, já que a população em geral não considera que os brasileiros falam a mesma língua que eles. É comum nas universidades, relatos de estudantes que não podem escrever com o português brasileiro. Segundo Mariana [Mariana Selister Gomes, doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Lisboa e professora da Universidade Federal de Santa Maria] é algo que vai além de diferenças de sotaque. "Eles dizem que a gente fala *brasileiro*, que não é a mesma língua, que não é a língua de Camões (poeta português, autor de *Os Lusíadas*). Inclusive, dizem que a gente estragou a língua, que não entendem o que a gente fala. Muitas vezes, fazem questão de não entender", diz.

Há ainda um outro fator problemático. Alguns proprietários se recusam a alugar imóveis para brasileiros. Em outras situações, eles pedem muitos meses de antecedência para "garantir" o pagamento, como explica a pesquisadora Cynthia Luderer, do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, que fica em Braga [...].

Cinthia menciona também um certo "cheiro" de nacionalismo no ar que poderia contribuir nesse aumento de xenofobia. Durante o período de restrições da Covid-19, tinha campanhas a favor de uma "portugalidade", [...] mesmo em mercados, há um incentivo de consumo local.

"Ainda que seja uma bandeira sustentável, podemos vincular esses discursos a um apelo que já se percebe no campo político com o avanço do partido de extrema direita, que se sobressaiu na última eleição", diz Luderer.

TEIXEIRA, Marcelo. Xenofobia contra brasileiros em Portugal aumenta 505% em 5 anos, aponta relatório. **O Povo**, [*s. l.*], 21 ago. 2022. Disponível em: https://www.opovo.com.br/noticias/brasil/2022/08/21/xenofobia-contra-brasileiros-em-portugal-aumenta-505-em-5-anos-aponta-relatorio.html. Acesso em: 5 jan. 2024.



DIOGO BAPTISTA/SOPA IMAGES/LIGHTROCKET/GETTY IMAGES

Manifestantes de extrema direita protestam contra imigrantes, em Porto, Portugal. Fotografia de 2024.

Imagens em contexto

Muitas vezes o nacionalismo é mobilizado por grupos de extrema direita para atacar principalmente imigrantes, refugiados e muçulmanos, produzindo manifestações xenófobas e racistas.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Qual é a fonte dos dados utilizados na notícia? O que esses dados revelam?
2. Segundo a notícia, em geral, qual é o comportamento dos portugueses em relação à língua falada pelos brasileiros?
3. Explique a relação estabelecida no texto entre "um certo 'cheiro' de nacionalismo" e o aumento da xenofobia em Portugal.
4. A xenofobia também tem crescido no Brasil. Junte-se a três colegas, e pesquisem informações sobre os grupos que são as principais vítimas desse crime no país. Em seguida, criem uma campanha de combate à xenofobia e divulguem-na para a comunidade escolar.

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Durante a Revolução Francesa, jornais e panfletos críticos à monarquia construíram uma campanha difamatória contra a rainha Maria Antonieta, com o objetivo de aumentar o sentimento de revolta da população. A rainha foi diversas vezes representada como promíscua ou como uma fera violenta, pronta para atacar o povo francês. A produção e divulgação de boatos e notícias falsas ocorreu em diversos momentos da história, sendo uma prática relacionada a interesses variados e que frequentemente busca destruir a imagem de uma pessoa.

Analise a charge a seguir e, depois, responda ao que se pede.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK

Caricatura anônima produzida na França no século XVIII, representando a rainha francesa Maria Antonieta como um leopardo.

a. Descreva a crítica que é feita à Rainha na caricatura apresentada.

b. Explique a diferença entre o modo pelo qual as notícias falsas se espalham atualmente e o modo pelo qual se espalhavam durante a Revolução Francesa.

2. Em 1791, a ativista política francesa Marie Gouze usou o pseudônimo Olympe de Gouges para publicar a *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*. Esse documento era baseado na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, mas apresentava as dificuldades e os desafios que as mulheres enfrentavam na sociedade francesa. Analise a seguir trechos dessa declaração.

Artigo segundo – O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis da mulher e do homem. Estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e, sobretudo, a resistência à opressão. [...]

Artigo quarto – A liberdade e a justiça consistem em restituir tudo que pertence a outrem. Sendo assim, o exercício dos direitos naturais da mulher não tem outros limites senão a perpétua tirania que o homem lhe impõe; estes limites devem ser reformados pelas leis da natureza e da razão. [...]

Artigo sexto – [...] todas as cidadãs e todos os cidadãos, sendo iguais frente a ela [a lei], devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, de acordo com sua capacidade, e sem qualquer distinção a não ser por suas virtudes e seus talentos. [...]

Artigo dez – Ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo que sejam de princípio; a mulher tem o direito de subir ao cadafalso; mas ela deve igualmente ter o direito de subir à tribuna, contanto que suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.

GOUGES, Olympe de. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, 1791. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 1-5, jan./jun. 2007.

a. Segundo Olympe de Gouges, que direitos deveriam ser garantidos às mulheres?

b. De que modo esses direitos poderiam ser alcançados?

c. A desigualdade de gênero ainda é um problema enfrentado por muitas sociedades. Que situações do cotidiano revelam essa desigualdade? Que medidas podem ser adotadas para combatê-la?

ODS 5

3. Analise os textos apresentados a seguir e, depois, responda às questões.

Texto 1

Além de abolir a servidão, [...] e as cortes da nobreza, [os funcionários do governo de Napoleão] eliminaram os tribunais clericais [...] e combateram a interferência do clero na autoridade secular. [...] Introduziram um sistema uniforme de pesos e medidas, acabaram com as tarifas internas e construíram pontes e canais. [...] Satisfeitos [...], muitos europeus, sobretudo a burguesia progressista, receberam Napoleão como um libertador. Mas seu domínio revelou um outro lado. Napoleão, o tirano da Europa, converteu as terras conquistadas em reinos-satélites e explorou-os em benefício da França – política que lhe valeu a inimizade de inúmeros europeus.

PERRY, Marvin. **Civilização ocidental**: uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 344.

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

Texto 2

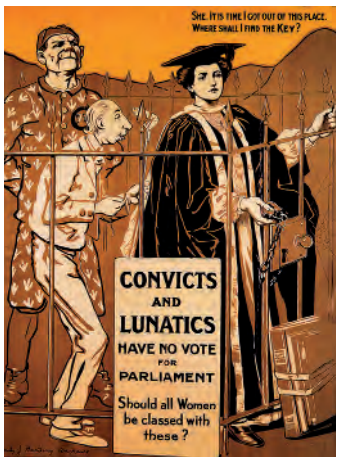
Na Espanha e na Rússia o inesperado e surpreendente engajamento popular contra as tropas francesas anunciava que o alvorecer das nações não comportava a ordem militar e diplomática instaurada por Bonaparte. Napoleão foi vitimado pelos seus próprios louros. Ao fecundar a Europa com os trunfos ideológicos e técnicos da revolução francesa, sobretudo, a nação e o recrutamento militar, estes, tão rápida e eficazmente absorvidos em distintas partes daquele continente, foram mobilizados também contra suas tropas invasoras e de ocupação.

MARTINEZ, Paulo Henrique. Napoleão. **Varia Historia**, Belo Horizonte, v. 26, n. 43, p. 315-318, 2010.

a. Que ações administrativas distanciavam o governo napoleônico das monarquias absolutistas europeias? Como essas ações eram vistas pelos burgueses do continente? Justifique.

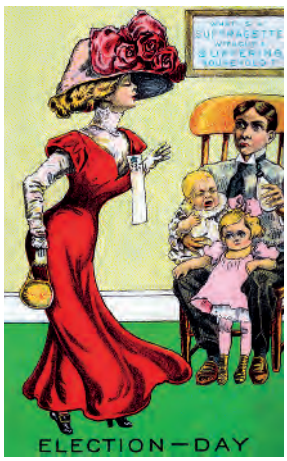
b. De que maneira a política imperialista napoleônica contribuiu para alimentar o sentimento nacionalista no continente europeu? Explique.

4. No século XX, o movimento sufragista já havia ganhado as ruas de diversos países europeus e americanos e enfrentou, desde o início, forte resistência de amplos setores da sociedade. Observe a reprodução de dois documentos da época, produzidos no Reino Unido e, depois, responda às questões.



EMILY ANDREWS. FOTO: PICTORIAL PRESS LTD/ALAMY/FOTOARENA - BIBLIOTECA FAWCETT, LONDRES

Cartaz produzido por Emily Andrews, no Reino Unido, por volta de 1912. No canto superior direito, lê-se "Ela: Está na hora de eu sair deste lugar. Onde consigo a chave?" e, na parte inferior, "Condenados e lunáticos não têm voto no Parlamento. Todas as mulheres deveriam ser agrupadas com eles?".



BUYENLARGE/GETTY IMAGES - COLEÇÃO PARTICULAR

Cartão-postal produzido no Reino Unido, em 1909, que mostra um homem "forçado" a realizar o trabalho das mulheres. Na parte inferior, está escrito: "Dia de eleição". Ao fundo, em um quadro na parede, lê-se: "O que é uma sufragista sem um chefe de família?".

a. Como a mulher é representada no cartaz? Quais são os significados dessa representação?

b. Como a mulher é representada no cartão-postal? Que concepção do papel feminino na sociedade é transmitida na imagem?

c. Ambas as imagens remetem ao voto feminino, mas com objetivos diferentes. Que objetivos são esses? Explique.

d. Selecione duas representações de mulheres em propagandas, programas de televisão, jornais, revistas, filmes, séries ou publicações em redes sociais atuais e analise-as: elas reforçam ou questionam o papel social atribuído às mulheres no cartão-postal? Justifique sua resposta.

Enem e vestibulares

5. (Fuvest-SP)

A entrega pacífica do governo a um adversário pressupunha um elevado nível de automoderação. O mesmo determinou a boa vontade de um governo em não usar os seus grandes recursos do poder na humilhação ou destruição de predecessores hostis ou opositores (...). As técnicas militares deram lugar às técnicas verbais do debate feitas de retórica e de persuasão, a maior parte das quais exigia mais contenção geral, identificando, de modo nítido, esta mudança com um avanço da civilização.

Norbert Elias, **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

O processo histórico britânico ofereceu, entre os séculos XVII e XIX, modelos institucionais e práticas políticas importantes. A respeito deles, é correto afirmar que

a. os debates acalorados no Parlamento, que desencadearam uma série de lutas sociais no século XVIII, foram apenas superados no início do século XIX com a instauração do Regime Parlamentar.

b. após o turbulento século XVII, marcado por sucessivas lutas sociais e golpes de Estado, a pacificação entre as classes dominantes ocorreu com o fortalecimento do Regime Parlamentar ao longo do século XVIII.

c. a instauração da República de Cromwell e do parlamentarismo, em meados do século XVIII, foi responsável pelo fim das turbulências políticas características do absolutismo monárquico.

d. o avanço da civilização mencionado no texto ocorreu com o estabelecimento do princípio da tolerância religiosa entre anglicanos, calvinistas e católicos pelo Parlamento no final do século XVIII.

e. o estabelecimento do parlamento bicameral, com representação para os nobres e para a burguesia enriquecida, e do direito de voto universal, ambos no século XVIII, foram responsáveis pela contenção das lutas sociais na Grã-Bretanha.

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

CAPÍTULO 9

Poder e reorganização política na América: as lutas por independência

No capítulo anterior, você estudou as ideias liberais e iluministas e a influência delas em diversas revoluções na Europa. Também analisou a disseminação da ideia de que as pessoas não devem servir a um rei ou líder, mas à nação, regida por uma constituição.

As ideias liberais e iluministas e as notícias sobre as revoluções que aconteciam na Europa circularam por toda a América em jornais, livros e panfletos e causaram muitos impactos. Em todo o continente americano, essas ideias e notícias foram difundidas em um contexto de crise fiscal e econômica e de busca por autonomia.

Neste capítulo, você estudará a formação das nações independentes da América, entre os séculos XVIII e XIX, iniciando com a Revolução Americana, nas Treze Colônias, e terminando com a independência do Brasil. O objetivo é examinar o processo de reorganização política do continente americano decorrente das lutas por independência.

Ventos liberais na América

No século XVIII, filósofos de diferentes locais da Europa passaram a questionar a ordem política e social vigente. Eles criticavam o poder absoluto dos reis, o mercantilismo, a divisão social em estamentos e as explicações dos eventos mundanos baseadas na religião. Chamados de iluministas, esses filósofos davam muita importância ao método científico e defendiam novas ideias a respeito da representatividade política e da liberdade individual.

As ideias e os questionamentos dos iluministas circularam no mundo todo e entre diferentes grupos, alcançando até mesmo alguns monarcas. Governantes como dom José I, de Portugal, Frederico II, da Prússia, e Catarina II, da Rússia, apropriaram-se de uma parte das ideias iluministas para promover reformas em seus reinos e impérios, visando à manutenção do próprio poder. Por isso, esses monarcas ficaram conhecidos como **déspotas esclarecidos**.

Formuladas no contexto do Antigo Regime europeu, as ideias iluministas atravessaram o Atlântico e chegaram às colônias americanas. Na América, elas foram interpretadas de acordo com os interesses locais, embasando movimentos cujos participantes buscavam transformações políticas no continente.

Nas Treze Colônias inglesas, a existência de universidades e da imprensa facilitou a difusão dessas ideias. O mesmo ocorreu nas colônias espanholas, que tinham tradição universitária e alguma liberdade de imprensa. Nas possessões portuguesas na América, a imprensa era proibida e não havia universidades, mas isso não impediu que as ideias iluministas circulassem clandestinamente, por meio de livros, panfletos e outros impressos proibidos.



JON BOWER/ALAMY/FOTOARENA

Pátio interno da Universidade São Francisco Xavier, no centro histórico de Sucre (cidade que já foi chamada de Charcas e de Chuquisaca), Bolívia. Fotografia de 2018.

Imagens em contexto

Essa universidade, que funciona até os dias de hoje, foi fundada em 1624 e recebeu estudantes de diversos locais da América espanhola. Entre eles, destacou-se Mariano Moreno, que fez parte da junta de governo criada em maio de 1810, em Buenos Aires, no contexto da independência do Vice-Reino do Rio da Prata. Moreno, que traduziu a obra *Do contrato social*, de Jean-Jacques Rousseau, para a língua espanhola, teve os primeiros contatos com as ideias iluministas nesse local.

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

A independência e a formação dos Estados Unidos

Como você estudou no capítulo 5, em comparação com outras colônias americanas, as Treze Colônias inglesas tinham alguma liberdade política e comercial. No século XVII, os ingleses interferiam pouco na vida dos colonos da América do Norte. Esse controle menos rígido no contexto da colonização ficou conhecido como **negligência salutar**. Em razão dessa prática, as colônias inglesas na América do Norte se desenvolveram com mais autonomia que outras. Ainda assim, seus habitantes eram considerados súditos da Coroa britânica e, até meados do século XVIII, não se motivaram a romper com a metrópole.

Negligência salutar: expressão que remete a um descuido que seria benéfico, construtivo.

Durante o século XVIII, no entanto, a Grã-Bretanha se envolveu em diversos conflitos, como a Guerra de Sucessão Espanhola, ocorrida entre 1702 e 1714, a Guerra de Sucessão Austríaca, que aconteceu entre 1740 e 1748, e a Guerra dos Sete Anos, que se desenrolou entre 1756 e 1763. Esse último conflito teve consequências importantes na alteração da política colonial inglesa nas Treze Colônias.

A Guerra dos Sete Anos: tensões políticas e conflitos territoriais

A Guerra dos Sete Anos teve múltiplas razões e se desenrolou em quatro continentes: Europa, Ásia, África e América. Essa guerra começou por conflitos de interesses entre as companhias comerciais inglesas e as francesas e também pela insatisfação da Áustria com a perda de territórios para a Prússia durante a Guerra de Sucessão Austríaca. A França, a Áustria, a Rússia, a Suécia, a Saxônia e a Espanha enfrentaram uma liga formada pela Grã-Bretanha, pela Prússia, por Hanover e por Portugal.

A guerra entre franceses e ingleses se espalhou pela Ásia – onde disputavam o controle da Índia – e pela África – onde disputavam o domínio de entrepostos escravistas nos rios Senegal e Gâmbia e na Ilha de Gorée.

Na América do Norte, em meio a conflitos por territórios, os franceses se coligaram aos indígenas abenaki e algonquinos. Os britânicos, por sua vez, associaram-se aos colonos e aos indígenas iroqueses.

Ao final da guerra, as forças britânicas venceram as francesas, mas, nas Treze Colônias, os resultados do conflito foram controversos, pois os colonos julgaram que sua lealdade à Coroa britânica não foi reconhecida.

Quando o confronto terminou, a presença militar britânica na região aumentou. Além disso, após a Rebelião Pontiac – iniciada em 1763, quando uma confederação de povos indígenas se opôs à ocupação britânica –, o rei da Grã-Bretanha, George III, reconheceu a soberania indígena sobre um território entre os Montes Apalaches e o Rio Mississipi, proibindo os colonos de invadi-lo.

A guerra custou muito caro, mesmo para o lado vencedor. Para saldar dívidas decorrentes do conflito e equilibrar as finanças do reino, a Grã-Bretanha passou a cobrar pesados impostos nas Treze Colônias. Essa mudança na política colonial gerou um profundo descontentamento.

Imagens em contexto

A batalha representada nessa pintura ocorreu em 1763 no contexto da Rebelião Pontiac, que reuniu indígenas odawa, potawatomi e de outros povos sob a liderança do chefe odawa (chamado de Pontiac pelos britânicos). A rebelião começou quando os indígenas se agruparam para contestar a ocupação britânica da região dos Grandes Lagos após o fim da Guerra dos Sete Anos.



A batalha de Bushy Run, pintura de Don Troiani, 1997.

© DON TROIANI. ALL RIGHTS RESERVED 2024. FOTO: BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

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

Os dados numéricos sobre o aumento dos impostos nas Treze Colônias no contexto da Lei do Açúcar foram retirados de: KARNAL, Leandro *et al*. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2010. p. 76.

Sonegar: nesse contexto, não pagar as taxas e os impostos devidos.

As leis de ruptura

Uma das primeiras demonstrações da mudança de posicionamento do governo britânico em relação às Treze Colônias foi dada pela Lei do Açúcar, de 1764. Essa lei foi aprovada cerca de um ano após o fim da Guerra dos Sete Anos. Com a Lei do Açúcar, a Grã-Bretanha determinou o aumento dos impostos cobrados sobre os produtos não britânicos vendidos nas colônias, como café, açúcar e vinho. Além disso, a cobrança de impostos se tornou mais efetiva, dificultando a **sonegação** fiscal.

Antes dessa lei, já havia taxação sobre vários produtos nas Treze Colônias. A cobrança tinha a finalidade de arrecadar recursos para a Grã-Bretanha e evitar a concorrência dos produtos de outras metrópoles europeias. Essa cobrança, porém, era controlada por autoridades das Treze Colônias, o que dava espaço para baixa arrecadação, desvios e contrabando.

Com a nova lei e o aumento do controle britânico sobre os impostos, a autonomia local diminuiu, e os colonos se viram forçados a comprar as mercadorias produzidas nos territórios britânicos, como o açúcar do Caribe. Desse modo, as colônias perderam parte da autonomia que tinham no comércio triangular, que você estudou no capítulo 5.

Esse comércio funcionava da seguinte maneira: os comerciantes das Treze Colônias partiam da América do Norte levando produtos como peixe e tabaco. No Caribe, esses produtos eram trocados por derivados de cana-de-açúcar, como rum, melaço e açúcar, que eram levados à África, onde os comerciantes os trocavam por pessoas escravizadas. Os escravizados eram vendidos na América e o processo recomeçava. Esse comércio possibilitava enormes lucros, pois os navios sempre navegavam com os porões carregados.

A dinâmica do comércio triangular refletia a razoável liberdade das Treze Colônias, porque, diferentemente de outras possessões europeias em que todo o comércio era exclusivo com a metrópole, os colonos participavam das negociações diretamente, muitas vezes, concorrendo com a Grã-Bretanha.

A aprovação de leis restritivas para as Treze Colônias continuou. Em 1765, a Grã-Bretanha aprovou a Lei do Selo, por meio da qual determinava que todos os materiais impressos – jornais, cartazes, contratos, panfletos e até mesmo cartas de baralho – só poderiam circular se recebessem um selo da metrópole, que tinha um custo determinado conforme o tipo de material.

Os colonos protestaram e formaram um dos primeiros esforços coloniais contra a metrópole: o Congresso contra a Lei do Selo. Houve manifestações, produtos britânicos foram boicotados e pontos de venda dos selos foram depredados. Diante da pressão dos colonos, a Lei do Selo foi revogada pela Grã-Bretanha em 1766, e os comitês locais das Treze Colônias saíram fortalecidos.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. A página do jornal *Halifax Gazette* foi impressa pelo governo colonial conforme determinava a Lei do Selo instituída pela metrópole britânica em 1765? Justifique.
2. O modo com que essa página foi impressa revela alguma crítica do jornal à Lei do Selo? Por quê?



COLEÇÃO DO MUSEU POSTAL NACIONAL, GRÃ BRETANHA

COURTESY, AMERICAN ANTIQUARIAN SOCIETY/ BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL

Página do jornal *Halifax Gazette*, publicado em dezembro de 1765 na Nova Escócia, região hoje pertencente ao Canadá. No detalhe, selo instituído pela Lei do Selo de 1765. Em razão dessa lei, nas colônias britânicas, os jornais deviam ser impressos em papel selado comprado do governo colonial.

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

Os colonos consideravam a imposição dessas leis uma afronta aos direitos que julgavam possuir e exigiam participar do Parlamento britânico. Isso porque, na Grã-Bretanha, os impostos só podiam ser aplicados após aprovação do Parlamento com a representação do grupo sobre o qual incidiriam. Frases como "sem representação, não há taxação" evocavam essa tradição.

Em 1767, entraram em vigor ainda as Leis Townshend, por meio das quais a Grã-Bretanha estabeleceu impostos sobre o chá, o papel, o vidro e outros produtos. Para ampliar a fiscalização da cobrança de impostos, o governo britânico reformou as **alfândegas** existentes nas Treze Colônias e criou outras. Diante disso, os colonos realizaram novos protestos e boicotes aos produtos britânicos.

Alfândega: local onde é feita a cobrança das taxas de entrada e saída de mercadorias de um país; aduana.

Protestos e boicotes

Os protestos dos colonos se intensificaram no final da década de 1760, e alguns deles terminaram de forma violenta. A partir de 1765, a população das Treze Colônias foi submetida à Lei do Aquartelamento, que obrigava os colonos a hospedar e sustentar os soldados das tropas britânicas na América. Em 1770, um grupo de colonos de Boston descontentes com essa lei decidiu hostilizar os soldados britânicos atirando neles bolas de neve e os ofendendo. Em resposta, parte da tropa atirou contra a multidão matando cinco pessoas e ferindo outras seis. Esse episódio ficou conhecido como Massacre de Boston.

Os dados numéricos sobre o Massacre de Boston e a Festa do Chá de Boston foram retirados de: KARNAL, Leandro *et al*. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2010. p. 79.

Uma parte das leis restritivas foi revogada pela Grã-Bretanha diante dos protestos dos colonos e dos boicotes aos produtos britânicos promovidos por grupos como as Daughters of Liberty ("Filhas da Liberdade"). Contudo, em 1773, os britânicos instituíram a Lei do Chá, e os conflitos se intensificaram novamente.

O chá era um produto de origem oriental que se popularizou na Grã-Bretanha no século XVIII. Toneladas do produto eram consumidas nas colônias britânicas na América do Norte. Uma parte era obtida pelo comércio com a Companhia Britânica das Índias Orientais; outra era oriunda do contrabando com mercadores dos Países Baixos. Com a nova lei, a companhia britânica recebeu muitas vantagens para monopolizar o comércio de chá na América do Norte.

Em resposta a isso, cerca de 150 colonos invadiram os navios da Companhia Britânica das Índias Orientais ancorados no porto de Boston e destruíram seus carregamentos de chá. O evento ficou conhecido como Boston Tea Party ("Festa do Chá de Boston") e foi um marco no processo de independência das Treze Colônias, pois simbolizou a união dos colonos na luta contra a metrópole britânica.

Em 1774, a Grã-Bretanha reagiu aprovando uma série de medidas que os colonos chamaram de Leis Intoleráveis: o fechamento do porto de Boston, o pagamento de uma indenização pela carga destruída na Festa do Chá, a restrição das reuniões entre os colonos e a redução da autonomia da administração de colônias como Massachusetts. Essas medidas contribuíram para o início do processo de independência das Treze Colônias.



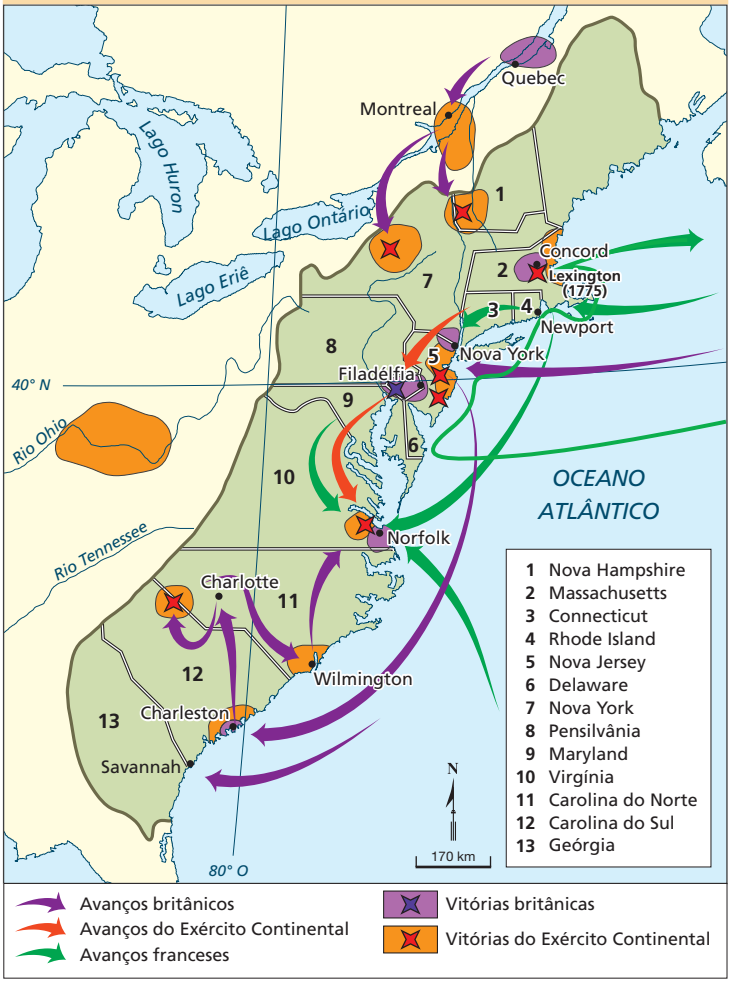
PAUL REVERE – SOCIEDADE HISTÓRICA DE MASSACHUSETTS, BOSTON

O massacre sangrento de 5 de março de 1770, gravura de Paul Revere representando o Massacre de Boston, produzida em 1770. O evento foi difundido e criticado por meio de gravuras e relatos nos jornais nas Treze Colônias.

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

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Estados Unidos: guerra de independência – 1775-1782



Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 211.

A Revolução Americana

Em 1774, ocorreu na Filadélfia o Primeiro Congresso Continental, que contou com representantes de doze das Treze Colônias. No evento, os colonos redigiram uma petição ao rei britânico protestando contra as leis restritivas.

Leitores dos pensadores iluministas, sobretudo de John Locke, eles acreditavam que o Estado deveria ser regido por um **contrato social**, ou seja, por um acordo por meio do qual o governo garantisse aos cidadãos os **direitos naturais**. Para Locke, esses direitos incluíam a vida, a liberdade e a propriedade. Caso esse acordo não fosse cumprido, os cidadãos teriam o direito de se rebelar e de substituir o governante. A ideia de que resistir à tirania era um direito inspirou os colonos, para os quais o rígido controle britânico feria seus direitos naturais.

O início da Guerra de Independência, conhecida também como Revolução Americana, ocorreu em março de 1775, após conflitos entre os colonos e os britânicos em Lexington e em Concord, em Massachusetts. Nem todos os colonos eram favoráveis à guerra, pois, sobretudo nas colônias do Sul, temia-se a eclosão de revoltas internas, principalmente de escravizados.

Em maio de 1775, ocorreu o Segundo Congresso Continental, no qual representantes das Treze Colônias reiteraram suas petições ao rei britânico, que declarou as Trezes Colônias rebeldes. George Washington, um dos delegados do congresso, foi escolhido comandante do recém-criado Exército Continental. Em julho do mesmo ano, o congresso rompeu com a metrópole britânica. Uma comissão, liderada por Thomas Jefferson, um rico fazendeiro da Virgínia, redigiu a *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*. O documento, aprovado em 4 de julho de 1776, foi inspirado nas ideias iluministas:

> Quando, no Curso dos Acontecimentos humanos, torna-se necessário a um Povo dissolver os Laços Políticos que o ligavam a outro e assumir, entre os Poderes da Terra, Posição igual e separada a que lhe dão direito as Leis da Natureza e as do Deus da Natureza, o Respeito digno às Opiniões dos Homens exige que se declarem as causas que os levam a essa Separação.
>
> Consideramos estas verdades evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, são dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, entre os quais estão a Vida, a Liberdade e a Busca da Felicidade. – Que a fim de assegurar esses Direitos, Governos são instituídos entre os Homens, derivando seus justos Poderes do Consentimento dos Governados; que, sempre que qualquer Forma de Governo se torne destrutiva de tais Fins, cabe ao Povo o Direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo Governo, baseando-o em tais Princípios e organizando-lhe os Poderes pela Forma que lhe pareça mais conveniente para realizar-lhe a Segurança e a Felicidade.

DECLARAÇÃO de Independência dos Estados Unidos da América (1776). *Apud*: ARMITAGE, David. **Declaração de Independência**: uma história global. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 28-30.

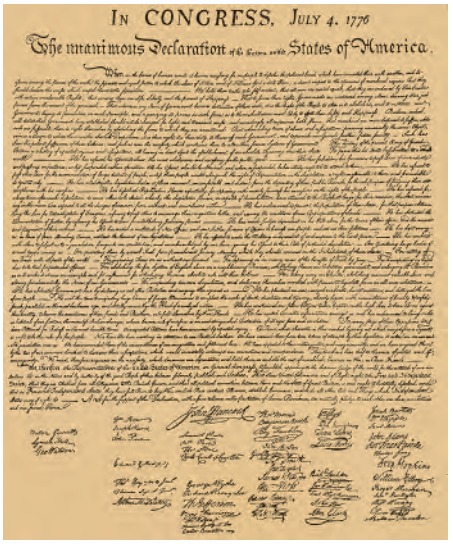
Explore **RESPONDA NO CADERNO.**

1. O direito de resistir à tirania é apresentado nesse documento? Caso seja, identifique o trecho em que isso ocorre.
2. Identifique os trechos do documento que apresentam influências iluministas. Se necessário, revise as principais ideias do iluminismo para embasar sua resposta.

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

A *Declaração de Independência dos Estados Unidos* apresentava contradições. O documento não contemplava as mulheres, os indígenas e os escravizados como sujeitos de direitos. Afinal, como falar em liberdade e igualdade em uma sociedade escravista? Os escravistas recorriam à ideia do direito à propriedade para defender a escravidão. Os Estados Unidos, portanto, nasciam como uma nação independente excluindo diversos grupos sociais. Na prática, os termos da *Declaração de Independência* aplicavam-se somente aos homens adultos, brancos e proprietários.

A guerra de independência se estendeu por anos após a declaração de 1776. Os colonos contaram com o apoio de franceses e de espanhóis, que eram rivais dos britânicos. O reconhecimento formal da independência dos Estados Unidos pela Grã-Bretanha ocorreu somente em 1783, por meio do Tratado de Paris.



BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, de 1776.

A construção dos Estados Unidos da América

Mesmo em meio aos confrontos bélicos, logo após aprovar a *Declaração de Independência*, as Treze Colônias passaram a se considerar emancipadas, com governos, leis e moedas locais. Durante a guerra, elas formaram uma confederação com o propósito de vencer a Grã-Bretanha.

Vencida a guerra, foi necessário organizar o país recém-criado. A confederação não havia estabelecido uma política nacional nem a arrecadação centralizada de impostos. Além disso, não havia um chefe do Poder Executivo nem um Poder Judiciário nacional, o que produzia dificuldades políticas e econômicas.

Essa autonomia era justificada pela crença de que o poder centralizado poderia gerar uma nova tirania. Afinal, era contra isso que as Treze Colônias haviam lutado. Desconfiava-se até mesmo da formação de um exército nacional permanente, pois ele poderia ser usado contra o povo por um governo despótico.

Nesse cenário, em 1787, foi realizada uma convenção com a finalidade de estabelecer uma constituição para organizar o país. Para ter validade, ela precisava ser votada e aceita por todos os estados, o que envolveu muitas discussões e levou cerca de dois anos.

O poder foi separado em três esferas (Executiva, Legislativa e Judiciária), instituiu-se o sistema republicano representativo e criou-se o cargo de presidente da república. Outro elemento adotado foi o **federalismo**, modelo político no qual a autoridade reside tanto no governo central quanto nos estados. Por meio desse sistema, os estados conservaram autonomia e poder de decisão sobre impostos e leis específicos. Em 1789, quando a Constituição dos Estados Unidos passou a valer, George Washington foi escolhido o primeiro presidente dos Estados Unidos da América.

O processo de independência dos Estados Unidos foi muito significativo para os modelos de organização política que emergiram ao longo do século XIX e forneceu inspiração para muitos movimentos por independência nas colônias americanas.



YURI GRIPAS/ABACA PRESS/ALAMY/FOTOARENA

O presidente estadunidense Joe Biden durante discurso sobre "o estado da União", em Washington, Estados Unidos. Fotografia de 2023.

Imagens em contexto

O discurso do presidente dos Estados Unidos aos representantes dos estados sobre o "estado da União" é previsto na Constituição dos Estados Unidos e, geralmente, aborda a economia, os problemas do país e as propostas do Poder Executivo ao Congresso.

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

Sugestão

O reino deste mundo

Alejo Carpentier. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

No romance do escritor cubano, o contexto da Revolução de São Domingos é narrado do ponto de vista dos escravizados com base na estética do "realismo mágico".

A independência do Haiti

No século XVIII, havia várias colônias francesas na América, na África e na Ásia. São Domingos, localizada na porção ocidental da Ilha de Hispaniola, na América, era uma das mais lucrativas.

A colonização dessa ilha foi iniciada pelos espanhóis no século XV. No século XVI, milhares de africanos foram enviados como escravizados para lá. No século XVII, partindo da ilha de Tortuga, os franceses formaram bases em São Domingos. Em 1697, em meio a conflitos com ingleses e espanhóis, os franceses conquistaram a parte ocidental da ilha. A outra parte permaneceu sob o domínio espanhol.

No início do século XVIII, os franceses passaram a explorar nessa ilha a produção de café, índigo (ou anil), cacau, algodão e cana-de-açúcar. Em meados daquele século, havia quase seiscentas fazendas de açúcar e mais de 3 mil fazendas de anil no território, quase todas elas escravistas.

A sociedade colonial em São Domingos estava dividida em quatro grupos principais:

- ***Grands blancs***. Os "grandes brancos" eram os proprietários de terras que ocupavam o topo da hierarquia social. Eles tinham grandes fazendas, exploravam escravizados e dominavam a burocracia colonial.
- ***Petits blancs***. Os "pequenos brancos" eram brancos pobres que se dedicavam ao artesanato e ao comércio ou eram soldados e marujos.
- ***Affranchis***. Os "libertos" eram ex-escravizados e negros livres que buscavam ascender socialmente, mas sofriam com restrições racistas. Eles se dedicavam à agricultura e ao comércio, e alguns tinham fazendas e escravizados.
- **Escravizados**. Os africanos traficados no comércio transatlântico e seus descendentes escravizados compunham a maioria da população. No século XVIII, cerca de 500 mil pessoas eram escravizadas nessa colônia, enquanto os colonos brancos, ricos e pobres, somavam cerca de 40 mil.

Em 1789, contudo, teve início a Revolução Francesa, que pôs fim ao Antigo Regime na França. As notícias dos acontecimentos na metrópole repercutiram na América, especialmente em São Domingos.

Com o início da revolução na França, foram criadas assembleias coloniais e seis pessoas foram enviadas para representar São Domingos na assembleia revolucionária em Paris. Após a aprovação da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, discutia-se na assembleia francesa a possibilidade de abolir a escravidão e de estender a igualdade jurídica aos negros livres e libertos, mas os brancos de São Domingos se opunham a isso.

Nesse contexto, proprietários brancos passaram a reivindicar autonomia perante a metrópole. Brancos pobres requeriam igualdade jurídica. Negros livres e libertos reivindicavam igualdade em relação aos brancos. Em 1790, um deles, Vincent Ogé, promoveu uma rebelião contra as discriminações raciais, mas foi executado em 1791. Os escravizados também souberam da revolução na Europa e se organizaram para lutar por liberdade, dando início à Revolução de São Domingos.

Os dados numéricos sobre as fazendas de cana-de-açúcar e de anil em São Domingos foram retirados de: JAMES, Cyril Lionel Robert. **Os jacobinos negros**: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 56. Os dados numéricos sobre a população de escravizados e de colonos brancos em São Domingos no século XVIII foram retirados de: HAZAREESINGH, Sudhir. **O maior revolucionário das Américas**: a vida épica de Toussaint L'Ouverture. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. p. 20.

São Domingos – por volta de 1800



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: HAZAREESINGH, Sudhir. **O maior revolucionário das Américas**: a vida épica de Toussaint L'Ouverture. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. p. 10-11.

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

No final de julho de 1791, em Le Cap, hoje Cabo Haitiano, um alto sacerdote do **vodu**, Dutty Boukman, liderava um grupo de milhares de escravizados que planejavam exterminar os brancos da ilha. Esse plano havia sido elaborado nos moldes de um anterior, que não chegou a se concretizar, concebido décadas antes pelo líder *marron* François Makandal, executado em 1758.

Em agosto de 1791, após um preparo sigiloso, os escravizados se rebelaram em larga escala: eles destruíram e queimaram plantações e engenhos de açúcar e assassinaram escravistas brancos. Boukman foi morto em novembro daquele ano.

Após o início da revolução, François-Dominique Toussaint L'Ouverture, um ex-escravizado que conhecia as ideias iluministas, ingressou no movimento como aliado de Georges Biassou, um importante líder revolucionário.

No início de 1792, Toussaint L'Ouverture organizou um exército formado por cativos e fugitivos. Soldados franceses foram enviados a São Domingos. A Espanha e a Grã-Bretanha também encaminharam tropas para a região. O exército de L'Ouverture os enfrentou e formou alianças para resistir.

Em agosto de 1793, a escravidão foi abolida em São Domingos pelos revolucionários. Em fevereiro de 1794, a Assembleia Nacional da França aboliu a escravidão em todas as colônias francesas.

Em 1801, o exército de L'Ouverture expulsou as autoridades espanholas, e L'Ouverture se tornou o governador de toda a ilha. Tentando restabelecer o domínio francês sobre São Domingos, em janeiro de 1802, Napoleão Bonaparte enviou milhares de soldados para derrubar L'Ouverture e seu exército. Além disso, ele tentou reintroduzir a escravidão, o que de fato ocorreu na Martinica, em Tobago, em Santa Lúcia, em Guadalupe e na Guiana. Em julho de 1802, Toussaint L'Ouverture foi preso pelos franceses e enviado para o Forte de Joux, na França, onde faleceu em abril de 1803.

Em São Domingos, a liderança da revolução foi assumida por outro ex-escravizado, Jean-Jacques Dessalines, general do exército de L'Ouverture. Os revolucionários impuseram a derrota final aos franceses em 18 de novembro de 1803. Em 1º de janeiro de 1804, Dessalines declarou a independência de São Domingos, que recebeu o nome de Haiti – do termo *ayti*, que significa "montanha" e era utilizado pelo povo taino, originário da ilha, para designá-la.

Esse foi o único caso na história da América em que escravizados e ex-escravizados lideraram a libertação da dominação colonial. A independência do Haiti foi reconhecida pela França apenas em 1825 mediante o pagamento de uma indenização que, em valores do século XXI, corresponderia a cerca de 21 bilhões de dólares. Por muito tempo, a independência do Haiti foi vista como exemplo ou como ameaça por alguns grupos sociais. Esse medo foi denominado **haitianismo**.

Os dados numéricos sobre o valor da indenização paga pelo Haiti para o reconhecimento de sua independência pela França foram retirados de: HAZAREESINGH, Sudhir. **O maior revolucionário das Américas**: a vida épica de Toussaint L'Ouverture. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. p. 554.



GEORGE DE BAPTISTE - BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

Toussaint L'Ouverture, pintura de George de Baptiste, 1875.

Vodu: religião de origem africana praticada sobretudo no Haiti.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Quais grupos sociais da América poderiam considerar a independência do Haiti um exemplo a ser seguido?
2. E quais grupos sociais poderiam considerar esse evento uma advertência ou ameaça?



MICHAEL RUNKEL/ROBERTHARDING/ALAMY/FOTOARENA

Cidadela Laferrière, localizada ao sul da cidade de Cabo Haitiano, Haiti. Fotografia de 2015.

Imagens em contexto

A cidadela foi construída para repelir os ataques franceses realizados após a independência do Haiti. A construção foi feita por ordem de Henri Christophe, escravizado que comprou sua alforria, tornou-se general durante a Revolução de São Domingos e, em 1811, se autoproclamou rei no norte do Haiti.

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

A independência das colônias da América espanhola

As ideias liberais e iluministas que influenciaram as revoluções americana, francesa e haitiana circularam pelo continente americano. As informações sobre esses eventos chegaram às colônias espanholas por meio de jornais, livros, gravuras e panfletos, inspirando parte da população local. Contudo, não foi apenas a influência dessas ideias e desses processos que mobilizou os movimentos por emancipação na América espanhola.

Na segunda metade do século XVIII, a Espanha era governada por Carlos III, monarca da dinastia Bourbon e um dos déspotas esclarecidos. Entre 1760 e 1803, com o objetivo de melhorar a situação econômica do Império Espanhol, ele e seu sucessor – o filho Carlos IV, que assumiu o trono em 1788 – promoveram diversas medidas que ficaram conhecidas como Reformas Bourbônicas. A derrota da Espanha na Guerra dos Sete Anos e os custos dessa guerra foram alguns dos fatores que influenciaram a realização das reformas, que incluíram:

- a expulsão dos jesuítas dos territórios espanhóis em 1767;
- a criação de intendências, do Vice-Reino do Rio da Prata, em 1776, e da Capitania-Geral da Venezuela, em 1777, para aumentar o controle da administração colonial e a arrecadação de impostos;
- o aumento dos impostos, inclusive daqueles pagos pela população indígena;
- a criação de novas fontes de arrecadação fiscal e de alfândegas nas colônias americanas;
- a abolição de monopólios comerciais, ocorrida a partir de 1797, permitindo que os colonos negociassem alguns produtos diretamente com mercadores estrangeiros.

Nas colônias, algumas dessas medidas flexibilizaram o comércio, aumentando os lucros da elite *criolla*, formada por descendentes de espanhóis nascidos na América; outras reduziram a autonomia local, aumentaram o preço dos produtos e intensificaram a exploração do trabalho forçado, causando muito descontentamento.

As Reformas Bourbônicas desencadearam uma série de rebeliões que expressaram a insatisfação de setores populares e da elite *criolla* com a administração espanhola. A mais conhecida delas, ocorrida na região dos Andes, no Vice-Reino do Peru, foi liderada por Túpac Amaru II, executado em 1781. No mesmo ano, no Vice-Reino de Nova Granada, em Socorro, San Gil e outros locais, teve início a Rebelião dos *Comuneros*. Diante do aumento de impostos, os revoltosos expulsaram autoridades espanholas e marcharam em direção a Santa Fé de Bogotá (hoje Bogotá) para tentar negociar os impostos e as restrições comerciais.

Todas as rebeliões foram duramente reprimidas, mas as punições foram bem diferentes. A Coroa espanhola aplicava aos *criollos* punições brandas para tentar se reconciliar com eles. Os mestiços e indígenas, por sua vez, eram executados. A princípio, as rebeliões estavam mais relacionadas aos problemas locais e ao desejo de restaurar a antiga ordem do que à proposta de se livrar da dominação colonial espanhola.



PEDRO NEL GÓMEZ - MUSEU NACIONAL DA COLÔMBIA, BOGOTÁ

O levantamento dos comuneros *de Guarne*, pintura de Pedro Nel Gómez, 1980.

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

A invasão da Espanha por Napoleão

Durante o reinado de Carlos IV, no início do século XIX, a relação entre a Espanha e suas colônias começou a mudar radicalmente. Isso não se deveu somente às rebeliões contra as Reformas Bourbônicas, mas também ao expansionismo do imperador francês Napoleão Bonaparte.

Em 1807, Napoleão invadiu o território espanhol. Parte da nobreza espanhola aceitou a presença francesa, mas outra parte, a burguesia e as camadas populares, resistiu à ocupação.

Diante da pressão napoleônica, em 1808, Carlos IV abdicou do trono espanhol em favor de seu filho, Fernando VII. O novo rei deveria se encarregar de negociar com os franceses, mas Napoleão tinha outros planos. Atraído para uma armadilha, Fernando VII foi feito prisioneiro da França, e o imperador francês concedeu o governo do Império Espanhol ao irmão, José Bonaparte.



FRANCISCO DE GOYA Y LUCIENTES - MUSEU NACIONAL DO PRADO, MADRI

O 3 de maio de 1808 em Madri, pintura de Francisco de Goya, 1814.

Imagens em contexto

Em maio de 1808, milhares de soldados franceses tomaram Madri, na Espanha, para reprimir a resistência espanhola contra a invasão napoleônica. Membros dessa resistência foram presos e executados em locais públicos da cidade, como representado na pintura de Goya.

Assim, teve início uma guerra de resistência dos espanhóis contra os franceses. Nas províncias espanholas, foram formadas **juntas de governo** que não reconheciam o poder de José Bonaparte e eram fiéis ao rei capturado e preso. Elas eram coordenadas pela Junta Central de Governo, estabelecida em Sevilha.

Nas colônias americanas, a maioria dos *criollos* recusou a autoridade de José Bonaparte. Entretanto, na ausência do rei, muitos colonos não aceitaram o mando da Junta de Sevilha, pela qual não se consideravam representados. Assim, juntas de governo também foram formadas na América em locais como Montevidéu e Caracas, em 1808, Chuquisaca, La Paz e Quito, em 1809, e Santa Fé de Bogotá, em 1810.

As juntas americanas foram fundadas nos *cabildos* municipais, as câmaras decisórias locais, compostas majoritariamente de *criollos*. Na prática, com as juntas de governo, os *cabildos* passaram a ter uma autonomia inédita na história das colônias.

As Cortes de Cádiz e o retorno do rei Fernando VII

Entre 1810 e 1812, os diversos grupos que se opunham às autoridades francesas instaladas na Espanha reuniram-se nas Cortes de Cádiz para elaborar uma constituição.

Com o objetivo de sufocar os movimentos por autonomia que se generalizaram nas colônias americanas após 1808, as Cortes de Cádiz transformaram todos os territórios coloniais espanhóis em províncias, concedendo-lhes o direito de enviar representantes à Assembleia Constituinte na Europa.

Os debates que deram origem à primeira constituição espanhola eram inspirados nas ideias liberais e iluministas. De acordo com a Constituição de Cádiz, promulgada em 1812, o poder emanava da nação espanhola, e não do rei, e as decisões finais ficavam a cargo das Cortes. Uma série de prerrogativas liberais, como a liberdade de imprensa, a separação dos poderes e o sufrágio masculino, foi reconhecida.

Em 1814, enquanto a expansão de Napoleão se enfraquecia, Fernando VII foi reconduzido ao trono espanhol. Entretanto, em vez de jurar a Constituição de Cádiz, como se esperava, ele dissolveu as Cortes, rejeitou a Carta Magna e fechou jornais e clubes liberais. Além disso, considerou a formação das juntas de governo nas colônias um ato de traição e, por isso, as reprimiu fortemente.

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

Colônias da América espanhola: independência – século XIX



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fontes: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona; Madri: Debate, 1992. p. 284; ARRUDA, José Jobson de Andrade. **Atlas histórico básico**. São Paulo: Ática, 1998. p. 22.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Com base no mapa, é possível afirmar que, após as independências, o território colonial espanhol na América se fragmentou? Explique.
2. A formação dos territórios dos estados americanos independentes na América espanhola teve relação com os territórios da administração colonial? Explique.

As guerras de independência na América espanhola

O território colonial espanhol era muito grande e heterogêneo. Por causa dessas características, os movimentos de independência hispano-americanos tiveram diversas particularidades. Em alguns vice-reinos e capitanias, as camadas populares lideraram o movimento de independência. Em outros, os integrantes da elite *criolla* protagonizaram as lutas emancipatórias. Em certas regiões e períodos, esses dois movimentos se fundiram, lutando lado a lado contra o domínio espanhol.

Houve, entretanto, grupos de *criollos* que continuaram a apoiar a Coroa espanhola. Esses grupos consideravam que, caso fosse declarada independência, suas perdas seriam maiores que os ganhos e, por isso, lutaram pela manutenção do sistema colonial.

Independências no Vice-Reino da Nova Espanha e na Capitania-Geral da Guatemala

Em 1810, na Intendência de Guanajuato, no Vice-Reino da Nova Espanha, o padre Miguel Hidalgo, da cidade de Dolores, tornou-se o líder de um movimento contra os espanhóis que reuniu indígenas, mestiços e trabalhadores pobres. Tomando a imagem da Virgem de Guadalupe como símbolo, o movimento conquistou a Intendência de Guadalajara, uma das mais importantes da Nova Espanha.

A variada composição social do movimento incomodou a elite *criolla*, que se negou a apoiá-lo com receio de que o levante se convertesse em uma revolução popular. Mesmo assim, o movimento liderado por Hidalgo chegou a reunir mais de 80 mil pessoas.

Tentando tomar a Cidade do México, as tropas de Hidalgo sofreram muitas baixas diante das forças do governo local, leais aos espanhóis. Mais da metade do contingente debandou, foi ferida ou morta. Hidalgo foi preso em 1811 e executado por tropas espanholas.

O padre José María Morelos, descendente de mestiços e de negros e discípulo de Hidalgo, assumiu a liderança do movimento. Em 1813, ele convocou o Congresso de Chilpancingo, no qual apresentou um documento chamado *Sentimentos da nação*, em que propôs a independência do país, a divisão dos poderes e a cidadania aos homens maiores de idade. Os participantes do congresso proclamaram a independência do México em relação à Espanha e durante meses mantiveram um governo provisório, com Morelos como chefe do Poder Executivo e líder das tropas.

Os rebeldes foram combatidos por apoiadores do rei espanhol comandados pelo general Agustín de Iturbide. Mesmo diante de uma série de derrotas, em 1814, os rebeldes, que haviam se mudado para a cidade de Apatzingán, promulgaram uma constituição.

Em 1815, Morelos foi capturado, preso e julgado por autoridades eclesiásticas e militares. Ele foi fuzilado em novembro daquele ano. Mesmo enfraquecido, o movimento revolucionário não cessou, passando a ser liderado por Vicente Guerrero.

Enquanto o processo revolucionário popular se desenrolava, a elite do Vice-Reino da Nova Espanha enviou representantes às Cortes de Cádiz, na Espanha, para participar da elaboração da Constituição Espanhola.

Os dados numéricos sobre os rebeldes liderados por Miguel Hidalgo e sobre os desertores, feridos ou mortos durante os combates na Cidade do México, foram retirados de: ANNA, Timothy. A independência do México e da América Central. *In*: BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina**. São Paulo: Edusp, 2018. v. 3. p. 86.

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

Em 1820, diante de uma insurreição na Espanha, Fernando VII foi obrigado a jurar essa constituição, e a causa da independência ganhou novo fôlego na Nova Espanha, passando a ser conduzida pela elite *criolla* que havia reprimido o movimento liderado por Hidalgo e Morelos. Representada por Agustín de Iturbide, essa elite proclamou a independência do México em 1821. Iturbide foi declarado imperador do México em 1822, mas abdicou do trono meses depois e o país adotou o regime republicano.

Na Capitania-Geral da Guatemala, onde existiam movimentos insurgentes desde 1811, após muitas discussões, Chiapas, Nicarágua, Costa Rica, Guatemala, Honduras e El Salvador se incorporaram ao Império Mexicano. Com o fim do império de Iturbide, Chiapas permaneceu integrada ao México e, em 1823, as demais províncias se emanciparam, formando as Províncias Unidas da América Central – que constituíram uma república. Em 1838, após uma série de guerras civis, elas se separaram, dando origem a nações independentes.

Sugestão

Bolívar: uma luta admirável

Direção: Andrés Beltrán. Colômbia, 2019. 60 episódios.

A série aborda diferentes momentos da vida de Simón Bolívar, da infância às lutas pela independência na América espanhola.

Classificação indicativa de *Bolívar*: 16 anos.

Movimentos de independência no Vice-Reino de Nova Granada e na Capitania-Geral da Venezuela

Como você estudou, após a prisão do rei espanhol Fernando VII, juntas de governo foram formadas em diversas cidades americanas. Algumas dessas juntas declararam-se autônomas, ainda que a independência tenha demorado anos para se concretizar de fato. Isso ocorreu nas juntas de governo de Quito, que se declarou soberana em 1809, e de Caracas, que declarou sua independência em 1811.

Um dos membros da junta de Caracas era Simón Bolívar, descendente de ricos fazendeiros de cacau da elite *criolla* que defendia ideias republicanas e independentistas. Nomeado comandante das forças militares locais, Bolívar liderou tropas formadas por pessoas de diferentes culturas e grupos sociais, inclusive escravizados.

Depois de algumas vitórias militares na Venezuela, Bolívar foi derrotado por forças espanholas em 1812 e seguiu para o Vice-Reino de Nova Granada, onde redigiu o *Manifesto de Cartagena*, no qual conclamou a luta contra o domínio espanhol. De volta aos combates na Venezuela, ele tomou a cidade de Caracas em 1813, ficando conhecido como "o Libertador". Bolívar retornou ao Vice-Reino de Nova Granada e sofreu novas derrotas. Por isso, exilou-se na Jamaica. Lá, em 1815, escreveu outro manifesto, a Carta da Jamaica, defendendo que a conquista da independência só seria possível por meio da união dos povos americanos.

De volta do exílio, em 1819, com o apoio de Francisco de Paula Santander, o exército de Bolívar iniciou uma ampla campanha pela libertação do domínio colonial. No mesmo ano, Bolívar convocou o Congresso de Angostura e declarou a independência da Grã-Colômbia – formada pelo Vice-Reino de Nova Granada, pela Capitania da Venezuela e, mais tarde, pelo Equador, que passou a integrá-la em 1822. Simón Bolívar foi o primeiro presidente da Grã-Colômbia. Entre 1830 e 1831, esse país se fragmentou, dando origem à Colômbia, ao Equador e à Venezuela.

Imagens em contexto

Em diversos países latino-americanos existem grafites, murais, esculturas, praças e monumentos em homenagem a Simón Bolívar, "o Libertador". Isso ocorre porque diferentes grupos latino-americanos reivindicaram (e ainda reivindicam) a figura de Bolívar como símbolo de autonomia, liberdade ou nacionalismo.



FEDERICO PARRA/AFP/GETTY IMAGES

Mural com a imagem de Simón Bolívar em Caracas, Venezuela. Fotografia de 2020.

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

Movimentos de independência no Vice-Reino do Rio da Prata

No Vice-Reino do Rio da Prata, as agitações políticas e as ações militares antecederam a prisão do rei espanhol Fernando VII. Isso porque, entre 1806 e 1807, o território foi invadido pelo Reino Unido, que tentou tomar as cidades de Buenos Aires e Montevidéu. As autoridades locais se articularam para resistir aos ataques, formando milícias para combater os britânicos. As invasões foram repelidas, e a lealdade à monarquia espanhola foi mantida.

Em 1808, com a prisão de Fernando VII, o vice-rei do Rio da Prata jurou lealdade à Junta de Sevilha. Contudo, em Montevidéu, foi formada uma junta de governo que se declarou leal ao rei capturado. Essa discordância foi considerada uma afronta em Buenos Aires, capital do vice-reino.

Em 1810, a região espanhola da Andaluzia foi invadida pelos franceses, o que levou ao fim da Junta de Sevilha. Em Cádiz, foi formado um Conselho de Regência, que pretendia diminuir a representação das colônias americanas nas instituições espanholas. Diante dessas notícias, em maio de 1810, foi convocado um *cabildo* aberto em Buenos Aires. Tratou-se de uma reunião ampla que incluiu funcionários administrativos, militares, magistrados e eclesiásticos. O *cabildo* criou uma junta de governo que jurou lealdade ao rei preso e depôs o vice-rei do Rio da Prata. Esses fatos constituíram a chamada Revolução de Maio.

Contando com as milícias formadas durante a invasão britânica, a junta de governo de Buenos Aires pretendia manter todos os territórios do Vice-Reino do Rio da Prata sob seu controle, mas a adesão a esse projeto não foi unânime. No Paraguai, por exemplo, o poder de Buenos Aires não foi reconhecido. As tropas enviadas para a região foram derrotadas, e a independência foi declarada em 1811.

Em Buenos Aires, a junta de governo formada em 1810 estava dividida entre a influência do chefe da junta, Cornelio Saavedra, e a de Mariano Moreno, que, motivado pelas ideias iluministas, era considerado mais radical. Em 1811, essa junta foi dissolvida. Então, foram formados dois governos chamados de "triunviratos": o primeiro foi desmanchado em 1812; o segundo, formado em 1813, deu origem a uma Assembleia Geral Constituinte, que, na prática, tomava as decisões administrativas.

Após o retorno de Fernando VII ao trono, em 1814, a intenção espanhola era recuperar o domínio sobre os territórios na América nos moldes absolutistas. Por isso, em 1816, o Vice-Reino do Rio da Prata realizou o Congresso de Tucumán. Nesse congresso, foi criada a República das Províncias Unidas do Rio da Prata, que declarou sua independência em relação à Espanha em 9 de julho de 1816. Em 1826, essa república passou a ser chamada de Argentina.

Na região da Banda Oriental, além dos colonizadores espanhóis, enfrentaram-se ainda as pretensões de poder de Buenos Aires, de Portugal e, mais tarde, do Brasil.

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

COLABORADOR QUIGGYT4/SHUTTERSTOCK



O *cabildo* de Buenos Aires, na Praça de Maio, em Buenos Aires, Argentina. Fotografia de 2024. Sede da administração colonial, nesse local foi formada a primeira junta de governo de Buenos Aires durante a Revolução de Maio.

JOSE DE JESUS CHURION DEL/SHUTTERSTOCK



Monumento a José Artigas, na Praça da Independência, em Montevidéu, Uruguai. Fotografia de 2022.

José Artigas, *criollo* republicano de Montevidéu, foi um dos principais líderes pela libertação na Banda Oriental. Em 1815, ele assumiu o controle da Liga dos Povos Livres e confiscou terras de espanhóis, distribuindo-as a negros livres, indígenas e *criollos* pobres. Além disso, ele liderou a resistência contra as tentativas portuguesas de dominar a região, iniciadas em 1816. Suas forças foram derrotadas na Batalha de Tacuarembó, em 1820. Artigas se exilou no Paraguai, e, em 1821, a Banda Oriental foi incorporada ao Império Brasileiro como Província Cisplatina.

Em 1825, sob a liderança de Juan Antonio Lavalleja, um movimento conhecido como Trinta e Três Orientais se levantou contra o Império Brasileiro, desembarcando em La Agraciada, no Rio Uruguai, e reivindicando a integração do território às Províncias Unidas do Rio da Prata, que não aceitavam a anexação do território pelo Brasil. Era o início da Guerra da Cisplatina, encerrada apenas em 1828, com a intervenção do Reino Unido. Ao final da guerra, a Banda Oriental alcançou a independência, constituindo a República Oriental do Uruguai.

No Alto Peru – região no altiplano andino que havia sido parte do Vice-Reino do Peru até 1776, quando passou a integrar o Vice-Reino do Rio da Prata –, os processos que resultaram na independência se desenrolaram por mais de quinze anos.

Após a prisão de Fernando VII, juntas de governo autônomas foram criadas em 1809 em Chuquisaca (hoje Sucre) e em La Paz. Intendentes espanhóis e bispos foram depostos e exigia-se a criação de um governo que levasse em conta os interesses locais.

O vice-rei do Peru, José de Abascal, que se manteve fiel à Junta de Sevilha, anexou parte desse território a seu vice-reino e enviou tropas à região a fim de tentar preservar a submissão do Alto Peru ao poder espanhol.

Para assegurar a autonomia do Vice-Reino do Rio da Prata, o governo de Buenos Aires também enviou tropas para a região. Em 1814, José de San Martín – integrante da elite *criolla* de Buenos Aires – assumiu o comando desse exército, chamado de Exército do Norte.

As lutas pela independência no Alto Peru se traduziram em vários conflitos entre os vice-reinos do Peru e do Rio da Prata e em guerrilhas locais – formadas por populações indígenas e mestiças.

Após anos de confrontos, a independência do Alto Peru recebeu o apoio das tropas de Simón Bolívar, que manteve seu compromisso com a união dos povos americanos pela independência.

No início dos anos 1820, liderado por Antonio José de Sucre, o exército de Bolívar combateu as últimas forças realistas no Alto Peru. A independência foi proclamada em agosto de 1825, e o nome escolhido para o novo país, Bolívia, foi uma homenagem a Simón Bolívar.

Imagens em contexto

O monumento da imagem está localizado na capital do Uruguai. No período colonial, o território a leste do Rio Uruguai e ao norte do Rio da Prata, que hoje corresponde ao Uruguai, era conhecido como a Banda Oriental do Rio Uruguai, ou apenas Banda Oriental.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Para homenagear figuras como Artigas, San Martín e Bolívar, em 1965 a Copa dos Campeões da América foi renomeada Copa Libertadores da América. Por que essas figuras teriam sido escolhidas para nomear o campeonato de futebol sul-americano?
2. Em 2018, por causa dos violentos enfrentamentos entre as torcidas das equipes finalistas da competição, a final da Copa Libertadores da América foi disputada em Madri, na Espanha. Na sua opinião, realizar a final do torneio na capital espanhola não seria uma contradição? Forme um grupo com os colegas e debatam suas opiniões.

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

Processos de independência na Capitania-Geral do Chile e no Vice-Reino do Peru

Assim como em outros locais da América espanhola, na Capitania-Geral do Chile, a prisão do rei Fernando VII em 1808 colocou a legitimidade do governo em discussão. Por um lado, havia grupos que defendiam a submissão às instituições da Espanha. Por outro, havia quem admitia a lealdade ao rei, mas procurava estabelecer formas políticas que aumentassem a autonomia na América.

Em meio a essas discussões e disputas, em setembro de 1810, por meio de um *cabildo* aberto realizado na cidade de Santiago, foi criada uma junta de governo autônoma que se declarava fiel ao rei espanhol. Em 1811, essa junta convocou um congresso e abriu alguns dos portos chilenos ao comércio internacional, como os de Valdívia e Valparaíso.

Em 1814, as tropas locais lideradas por Bernardo O'Higgins, que combatiam as forças espanholas, foram derrotadas, e a junta de governo de Santiago teve fim. Depois dessa derrota, as instituições coloniais foram restabelecidas na Capitania do Chile com o apoio do vice-rei do Peru.

Nesse cenário, José de San Martín, comandante militar do Rio da Prata, entendia que, para assegurar a autonomia na América, as tropas leais à Espanha deveriam ser combatidas no maior reduto realista daquele período: o Vice-Reino do Peru. Conforme a estratégia de San Martín, para tomar Lima e derrotar as forças espanholas, era preciso primeiro garantir a vitória da independência no Chile, onde os movimentos por emancipação haviam sido sufocados.

San Martín, então, organizou o Exército dos Andes, que reuniu refugiados, libertos e escravizados que lutavam sob a promessa de libertação da escravidão. Em 1817, esse exército partiu da cidade de Mendoza, na Argentina, em direção ao Chile, atravessando a Cordilheira dos Andes.

Depois de batalhas decisivas, que contaram com a participação das tropas de Bernardo O'Higgins, o Exército dos Andes entrou em Santiago. Um novo governo foi formado sob a liderança de O'Higgins, que proclamou a independência do Chile em 1818. Somente depois da derrota das forças que se opunham a essa independência José de San Martín continuou seu plano de tomar Lima.

Apesar de alguns levantes ocorridos em Huánuco, em 1812, e em Cuzco, entre 1814 e 1816, o Vice-Reino do Peru se manteve fiel às instituições espanholas e, como você estudou, combateu os movimentos por independência no Alto Peru e no Chile. Em 1820, contudo, José de San Martín liderou uma expedição militar que partiu de Valparaíso, no Chile, em direção ao Peru para combater as forças contrárias à independência na América espanhola.

Incentivando sublevações locais e negociando com as autoridades do Vice-Reino do Peru, as tropas seguiram para Lima, onde, em 1821, após a retirada das tropas espanholas para Callao, San Martín declarou a independência do Peru e se tornou o chefe do Poder Executivo do país. Somente em 1826 as forças que defendiam o poder colonial espanhol, reunidas em Callao, foram derrotadas.

Imagens em contexto

A obra do pintor uruguaio representa uma revista de tropas do Exército dos Andes, liderado por José de San Martín, durante a campanha militar pela independência do Chile. No centro, segurando o chapéu com uma das mãos está San Martín. À direita, um regimento do Exército dos Andes formado por libertos de Buenos Aires e escravizados da região de Cuyo (hoje parte da Argentina).



JUAN MANUEL BLANES - MUSEU HISTÓRICO NACIONAL DA ARGENTINA, BUENOS AIRES

A revista de Rancagua, pintura de Juan Manuel Blanes, 1872.

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

A participação feminina nos processos de independência

Nas campanhas militares e nos movimentos por independência na América espanhola, a participação das mulheres foi constante e fundamental. Apesar de o enfoque de muitos estudos recair quase sempre em figuras masculinas, como Simón Bolívar e José de San Martín, mulheres dos mais variados grupos sociais participaram desses movimentos tanto nos exércitos quanto no apoio às tropas, atuando como informantes, mensageiras, articuladoras políticas e difusoras das ideias de independência.

Leona Vicario, por exemplo, participou ativamente do processo de independência no Vice-Reino da Nova Espanha. Ela empregou sua fortuna na causa, atuou como informante dos rebeldes e publicou os acontecimentos em jornais. Além disso, correspondeu-se por cartas com José María Morelos para discutir os rumos do movimento.

Em Santa Fé de Bogotá, no Vice-Reino de Nova Granada, Policarpa Salavarrieta atuou como espiã, reunindo informações para as tropas que lutavam por independência. Ela foi executada por forças realistas em 1817.

Manuela Sáenz, nascida em Quito em 1797, atuou em diversas frentes das disputas pela independência, participando de reuniões de grupos independentistas, distribuindo informações, disseminando as ideias revolucionárias e comandando batalhões. Sáenz foi condecorada por San Martín por sua participação nas guerras de libertação no Vice-Reino do Peru. O reconhecimento foi conquistado, sobretudo, por seu protagonismo em batalhas, como a de Ayacucho, em 1824. Ela também combateu pela causa da independência ao lado de Simón Bolívar, mas, ao final dos processos de independência, não foi incluída na política republicana.

Há mais exemplos de mulheres que lutaram e chefiaram tropas nas guerras de independência, como María Remedios del Valle e Juana Azurduy. María Remedios del Valle, mulher negra e pobre, integrou as tropas do Exército do Norte nas primeiras expedições militares enviadas por Buenos Aires para tentar libertar o Alto Peru. Já Juana Azurduy, nascida em Chuquisaca e de origem indígena, liderou guerrilhas locais contra os exércitos espanhóis no Alto Peru. Após o fim dos combates, ela foi excluída da vida política e terminou seus dias na pobreza.

Você pesquisador

Para saber mais sobre as mulheres que atuaram nos movimentos de emancipação política, reúna-se a alguns colegas e façam uma **revisão bibliográfica** do tema, orientando-se nos procedimentos a seguir.

- Pesquisem histórias de mulheres que foram importantes nos movimentos emancipatórios na América e selecionem uma dessas personagens históricas.
- Façam um levantamento de fontes sobre a pessoa escolhida. Vocês podem pesquisar livros e artigos de divulgação científica impressos e na internet, conforme a orientação do professor.
- Leiam as fontes selecionadas e produzam fichas com informações sobre elas, indicando o título, o autor, o ano de produção e as principais ideias desenvolvidas em cada uma. Depois, produzam uma síntese das fichas, identificando o modo como a figura escolhida foi retratada nas fontes que pesquisaram. Os resultados da revisão bibliográfica podem ser apresentados à turma oralmente.



MARCELA CANTUÁRIA. CORTESIA DA ARTISTA E GALERIA A GENTIL CARIOCA. FOTO: THIAGO BARROS - COLEÇÃO PARTICULAR

As Amazonas de Juana Azurduy, pintura de Marcela Cantuária, 2021.

Imagens em contexto

Juana Azurduy foi uma líder de origem indígena que atuou na luta contra o domínio espanhol no Alto Peru, no Vice-Reino do Rio da Prata.

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

Pós-independência e o pan-americanismo

Na primeira metade do século XIX, o Império Espanhol na América se fragmentou em nações independentes, muitas das quais adotaram regimes republicanos inspirados em ideias liberais e iluministas. As guerras de independência foram longas. Milhares de pessoas de diferentes etnias perderam a vida nelas.

Apesar da pluralidade de povos envolvidos nesses movimentos, muitos dos Estados nacionais formados após os processos de emancipação mantiveram a hierarquia colonial racista. De forma geral, os privilégios políticos e sociais da elite branca continuaram sobrepondo-se aos direitos dos demais grupos étnicos.

O poder da Igreja Católica também permaneceu quase intacto nos novos países. Na primeira tradução dos escritos do filósofo Jean-Jacques Rousseau na América espanhola – feita por Mariano Moreno e publicada na região do Rio da Prata em 1811 –, por exemplo, as opiniões críticas do autor iluminista sobre a Igreja Católica foram excluídas porque o tradutor as considerou equivocadas.

Mesmo antes do fim das lutas por independência, os integrantes dos movimentos emancipatórios já discutiam sobre os modelos de república que deveriam adotar: seria mais adequado o de Rousseau, com base na soberania popular, ou o de centralização do poder, excluindo o povo da participação política? Havia defensores dos dois modelos.

Os grupos que defendiam a centralização do poder alegavam que era preciso educar a população antes de conceder-lhe o direito de decidir sobre as questões políticas, pois a consideravam "rústica" e "ignorante". Singularidades regionais também se refletiram na administração dos territórios libertados, acentuando os personalismos dos líderes locais, o que resultou na imposição de ideias de caráter centralizador, aristocrático e conservador.

Também se discutiu a possiblidade de manter toda a América independente unida em uma confederação pan-americana. Simón Bolívar foi o principal defensor dessa ideia, conhecida como **pan-americanismo**. As principais finalidades dessa aliança seriam a manutenção da paz, a união entre os países americanos e a formação de um bloco para a defesa contra eventuais agressões externas. Em 1826, Bolívar organizou o Congresso do Panamá, no qual representantes de algumas nações americanas discutiram essa proposta. A unidade desejada por ele, contudo, não foi instituída.

Vários fatores contribuíram para isso, entre os quais as disputas entre os países e a postura republicana e antiescravista defendida no congresso. O Brasil, por exemplo, manteve a escravidão e o regime monárquico após a independência e não participou do Congresso do Panamá.

Em vez de formar uma só confederação, os territórios latino-americanos se fragmentaram em diversos países independentes e soberanos cuja formação foi permeada por conflitos. Representantes da antiga elite colonial e detentores de grandes propriedades dominaram o poder político, fraudando eleições e estabelecendo mecanismos de controle do voto para se perpetuar no poder. Esses líderes, chamados de ***caudilhos***, acumularam poder nos países latino-americanos ao longo dos séculos XIX e XX.



JEFFREY WHYTE/ALAMY/FOTOARENA

Monumento em homenagem a Simón Bolívar, na cidade do Panamá, Panamá, onde foi realizado o congresso que discutiu o pan-americanismo em 1826. Fotografia de 2023.

Imagens em contexto

Ainda que a unidade americana não tenha sido instituída, os representantes enviados ao Congresso do Panamá aprovaram princípios inovadores para a época, como a solução pacífica para os conflitos, o auxílio e a defesa mútuos entre os países recém-independentes e a condenação do tráfico de escravizados.

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

A independência do Brasil

Pense rápido: quem nasce no Brasil é...? "Brasileiro" ou "brasileira" deve ter sido sua resposta. De fato, esse é o gentílico utilizado hoje, mas, no século XIX, logo após a independência do país, não havia consenso sobre o termo que deveria ser empregado: havia quem preferisse "brasiliano", "brasiliense" e até mesmo "brasílico". "Brasileiro" tinha uma conotação negativa. Mais de uma vez, dom Pedro I se queixou de que as Cortes de Lisboa se referiam assim a ele.

Além dessa questão pontual, a independência do Brasil suscitou debates sobre muitos outros problemas. Como unificar politicamente tantas culturas, territorialidades, línguas e formas de organização social diferentes? A independência do Brasil e a construção da identidade nacional envolveram longos processos que atravessaram o século XIX, como você estudará a seguir.

A crise do sistema colonial português

Desde meados do século XVIII, o sistema colonial português dava sinais de esgotamento. Por isso, assim como ocorreu no Império Espanhol, o governo português tomou uma série de medidas para aumentar a arrecadação fiscal e explorar sua colônia na América.

A insatisfação com essas medidas se expressou em movimentos como a Conjuração Mineira, em 1789, e a Conjuração Baiana, em 1798. Embora muito diferentes entre si, esses movimentos foram inspirados nas ideias iluministas. Todos foram reprimidos pelas autoridades coloniais. As propostas deles tinham abrangência regional. Não se pensava, ainda, no Brasil como uma unidade política autônoma.

A transferência da Corte para a América portuguesa

Devido às invasões de Napoleão Bonaparte à Península Ibérica e ao **Bloqueio Continental** declarado pela França contra o Reino Unido em 1806, no final do ano de 1807, a família real portuguesa decidiu se dirigir para sua colônia na América, desembarcando, em 1808, primeiramente em Salvador e, depois, no Rio de Janeiro. Em um cenário de incertezas na Europa, com essa estratégia, a Coroa portuguesa pretendia manter o controle sobre seu império.

O deslocamento da Corte portuguesa para a América implicou o fim do **pacto colonial**, uma vez que os portos do Brasil foram abertos ao comércio com as "nações amigas", sobretudo o Reino Unido, acabando com a exclusividade comercial vigente até então. O Tratado de Comércio e Navegação, assinado em 1810, também facilitou a entrada de produtos britânicos na colônia.

Com a instalação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro, a cidade transformou-se na sede administrativa do Império Português. Contudo, a cidade americana não tinha as mesmas estruturas e instituições da metrópole europeia, algumas das quais, até então, eram proibidas na colônia.

Com a chegada da Corte, foram fundadas instituições como o Banco do Brasil, a Imprensa Régia, a Real Biblioteca e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios – mais tarde, essa última, que passou a ser chamada de Academia Imperial de Belas Artes, recebeu a Missão Artística Francesa da qual fizeram parte artistas como Jean-Baptiste Debret, que se tornou o pintor oficial da Corte.

Apesar das transformações, a maior parte da população do Rio de Janeiro vivia em condições precárias. Sem saneamento básico e com abastecimento de água limitado, o mau cheiro e as doenças faziam parte do cotidiano da cidade.



BERNARD BARROSO/SHUTTERSTOCK

Vitórias-régias no Jardim Botânico do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. Fotografia de 2022.

Imagens em contexto

Como parte do esforço de transformar o Rio de Janeiro em uma cidade nos moldes europeus, em 1811, a administração portuguesa criou o Real Horto, atual Jardim Botânico, com o objetivo de aclimatar espécies vegetais trazidas de todo o mundo. Ele foi inspirado no Real Jardim Botânico da Ajuda, em Lisboa, Portugal.

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

TRABALHO COM FONTES

A criação do Ensino Superior no Brasil

Como você estudou, nas Treze Colônias inglesas e na América espanhola, a existência da imprensa e de universidades facilitou a difusão das ideias liberais e iluministas. Na América portuguesa, contudo, a imprensa, as faculdades e universidades eram proibidas.

Esse cenário começou a ser alterado somente em 1808, após a transferência da Corte portuguesa para o Brasil. Em 13 de maio de 1808, a tipografia deixou de ser proibida na América portuguesa com a fundação da Imprensa Régia, criada com equipamentos trazidos por integrantes da Corte portuguesa, afinal, os documentos diplomáticos, os decretos e as leis produzidos pela administração metropolitana precisavam ser impressos e divulgados.

A primeira faculdade foi fundada em fevereiro de 1808: a Escola de Cirurgia da Bahia, em Salvador, que, em 1832, passou a ser chamada de Faculdade de Medicina da Bahia. Outra escola de cirurgia foi criada no Hospital Real Militar, no Rio de Janeiro, em abril do mesmo ano. Alguns outros cursos, voltados para a formação nas áreas de agricultura, engenharia e arte, também foram criados durante o período joanino. Todos eles eram ligados a instituições estatais, como as militares.

Após a independência do Brasil, foram fundadas algumas poucas faculdades, como as de direito de Olinda e de São Paulo, em 1827. Juntas, elas recebiam apenas algumas centenas de estudantes. As universidades demoraram muito mais para ser instaladas no país, o que ocorreu somente nas primeiras décadas do século XX, durante o período republicano.

Analise a seguir o documento que determinou a criação da Escola de Cirurgia da Bahia, em 1808.

> Decisão n. 2. Brasil. Em 18 de fevereiro de 1808.
>
> Manda criar uma Escola de Cirurgia no Hospital Real da Cidade da Bahia.
>
> Ilm.º e Exmo. Sr. – O Príncipe Regente, Nosso Senhor, **anuindo** à proposta, que lhe fez o Dr. José Corrêa Picanço, Cirurgião-Mor do Reino, e do seu Conselho, sobre a necessidade que havia de uma Escola de Cirurgia no Hospital Real desta Cidade para instrução dos que se destinam ao exercício desta arte, tem **cometido** ao sobredito Cirurgião-Mor a escolha dos Professores, que não só ensinem a Cirurgia propriamente dita, mas a anatomia como base essencial dela, e a arte **obstetrícia**, tão útil como necessária. O que **participo** a V. Ex., por ordem do mesmo Senhor, para que assim o tenha entendido e contribua para tudo o que for promover este importante estabelecimento.
>
> Deus guarde a V. Ex. – Bahia, 18 de fevereiro de 1808 – D. Fernando José de Portugal – Sr. Governador e Capitão General da Capitania da Bahia.

D. Fernando José de Portugal. Decisão nº 2, de 18 de fevereiro de 1808. Manda criar uma Escola de Cirurgia no Hospital Real da Cidade da Bahia. *In*: BRASIL. **Coleção das Leis do Brasil de 1808**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. p. 2.

Anuir: consentir, aprovar.

Cometer: neste contexto, conferir poder.

Obstetrícia: ramo da medicina que se ocupa da gravidez, do parto e da saúde da mulher após o parto.

Participar: comunicar, informar.



LUIS WAR/SHUTTERSTOCK

Faculdade de Medicina da Bahia, fundada em 1808 como Escola de Cirurgia da Bahia, em Salvador, Bahia. Fotografia de 2022.

ODS 4

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Segundo a Decisão 2 de 1808, de quem teria sido a iniciativa de fundar a Escola de Cirurgia da Bahia?
2. Segundo o documento, quais eram as finalidades dessa instituição?
3. De que modo a proibição do Ensino Superior no período colonial e a fundação de poucas faculdades no século XIX e das universidades somente no século XX podem ter influenciado o acesso ao Ensino Superior e o desenvolvimento de pesquisas científicas no Brasil? Explique seu ponto de vista.
4. Quais medidas poderiam contribuir para melhorar as condições de acesso ao Ensino Superior de boa qualidade e o desenvolvimento científico no Brasil atual?

Os dados numéricos sobre o número de estudantes das faculdades de direito de Olinda e de São Paulo foram retirados de: O ENSINO do império. *In*: JOFFILY, Bernardo (coord.). **IstoÉ Brasil 500 anos**: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 88.

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

Brasil: Reino Unido a Portugal e Algarves

Em 1815, com a derrota definitiva de Napoleão Bonaparte na Europa, a ameaça que havia ocasionado o deslocamento da Corte portuguesa para o Brasil cessou. Os princípios estabelecidos no Congresso de Viena – ocorrido entre 1814 e 1815 para reorganizar a Europa após as Guerras Napoleônicas – afetavam diretamente a política de Portugal e a situação da família real no Brasil.

Pelo princípio da **restauração**, todas as dinastias europeias que reinavam antes da Revolução Francesa deveriam retornar ao trono de origem. Assim, se dom João, o príncipe regente, não retornasse a Portugal, a situação de sua dinastia poderia ser declarada irregular. Isso porque o Rio de Janeiro ficava em uma colônia, e um monarca não poderia reinar fora de seu reino.

O príncipe regente português temia que o retorno a Lisboa incentivasse as lutas por independência na colônia, assim como ocorria naquele momento nas possessões espanholas na América. Para solidificar a posição do Brasil como sede da monarquia portuguesa e dar legitimidade a seu governo, no dia 16 de dezembro de 1815 dom João elevou a colônia à condição de Reino Unido a Portugal e Algarves.

A condição do Brasil como reino implicava o adiamento, sem prazo definido, da volta de dom João a Portugal, situação confirmada após o falecimento da rainha dona Maria I, em 1816, e a aclamação do príncipe regente como rei dom João VI, ocorrida em 1818, pouco depois da Revolução Pernambucana.

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

A Revolução Pernambucana de 1817

Apesar da presença da Corte e do novo *status* de reino, em capitanias mais distantes do Rio de Janeiro, a sensação predominante era de que o domínio colonial havia apenas trocado de sede: da distante Lisboa para o Rio de Janeiro. A população queixava-se, sobretudo, dos pesados impostos cobrados após a instalação da Corte e o início das campanhas militares na Banda Oriental. A circulação dos princípios iluministas na colônia inflamou ainda mais o ambiente.

A primeira grande revolta contra o governo de dom João ocorreu em Pernambuco, que sofria com a queda no preço do açúcar e do algodão, os principais produtos de exportação locais. No dia 6 de março de 1817, comerciantes, grandes proprietários, membros do clero, militares, juízes e artesãos tomaram as ruas do Recife, implantaram um governo provisório e proclamaram uma república.

Apesar de ter se espalhado pela Paraíba, pelo Ceará e pelo Rio Grande do Norte e da tentativa de obter apoio em outros países, como os Estados Unidos, pouco mais de dois meses após o início, o movimento foi violentamente reprimido pela Coroa, que, para isso, mobilizou mais de 8 mil homens. Os participantes da revolução – entre os quais Bárbara de Alencar, divulgadora das ideias republicanas no Crato, no Ceará – foram julgados e presos, e diversos líderes foram executados.

Os dados numéricos sobre as tropas mobilizadas pela Coroa portuguesa para a repressão à Revolução Pernambucana de 1817 foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 196.



Detalhe de pintura representando a bandeira da república proclamada durante a Revolução Pernambucana de 1817.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Sugestão

1817: A revolução esquecida

Direção: Tizuka Yamasaki e Ricardo Favilla. Brasil, 2017. Duração: 76 minutos.

Mesclando depoimentos de estudiosos e cenas dramáticas, o filme aborda a história da Revolução Pernambucana de 1817 sob o ponto de vista de Maria Teodora da Costa, filha de um traficante de escravizados que se casou com um dos líderes republicanos executado durante a repressão à revolução.

Classificação indicativa de *1817: A revolução esquecida*: livre.

Imagens em contexto

Essa imagem consta no verso de uma carta escrita por Domingos Teotônio Jorge, militar que foi um dos principais líderes da Revolução Pernambucana. Em julho de 1817, ele foi enforcado no Campo de Honra, hoje Praça da República, em Recife, Pernambuco. No século XX, essa bandeira foi adotada como oficial do estado de Pernambuco.

A Revolução Liberal do Porto

Após a elevação do Brasil à categoria de reino, em 1815, a sensação de mal-estar se acentuou em Portugal. Esse gesto deixava evidente a indisposição de dom João de retornar a Lisboa. Havia rumores e promessas vagas, mas nenhum sinal concreto de que a viagem estivesse no horizonte dele. Muitos portugueses consideravam a permanência da família real no Brasil uma afronta, uma espécie de rebaixamento em relação à colônia.

Influenciados por ideias liberais e iluministas, em 1820 os comerciantes da cidade do Porto, em Portugal, deram início a uma revolução que ficou conhecida como Revolução Liberal do Porto. Os revolucionários reivindicavam a convocação das Cortes – uma espécie de parlamento português – e a instauração de uma assembleia para elaborar uma constituição para Portugal.

Além disso, exigiam o retorno imediato de dom João VI e da família real a Portugal. Também estava em jogo a autonomia conquistada pelo Brasil com a condição de reino e com a abertura dos portos. O liberalismo dos revolucionários portugueses não se estendia ao Brasil: havia projetos de restauração do pacto colonial por meio do restabelecimento do monopólio comercial português, o que foi chamado de **recolonização**.

Pressionado pela junta de governo formada para exercer o Poder Executivo em lugar do rei, pelo início das reuniões dos deputados nas Cortes Constituintes e pelas exigências das Cortes reunidas em Lisboa, dom João VI partiu para Portugal em abril de 1821. Por meio de um decreto, ele entregou a regência do Brasil a seu filho, dom Pedro.

Quando dom Pedro assumiu a posição de regente, a elite no Brasil estava dividida em três grupos principais: o dos grandes proprietários de terras, o dos comerciantes e profissionais liberais brasileiros e o dos comerciantes portugueses.

Embora os dois primeiros grupos não desejassem o retorno dos "grilhões coloniais", tinham anseios diferentes em relação ao futuro do Brasil. A aristocracia ligada à terra temia que a independência provocasse uma guerra capaz de mobilizar a população, produzindo mudanças sociais que lhes fossem desfavoráveis. Preferia, por esse motivo, manter o Brasil na situação de Reino Unido: não haveria soberania nacional, mas seria possível manter os portos abertos às nações amigas, preservando as liberdades conquistadas desde 1808.

Os comerciantes e os profissionais liberais brasileiros, de modo geral, articulavam-se em torno da emancipação política do Brasil, havendo entre eles quem defendesse o estabelecimento de uma república.

O último grupo, por sua vez, formado pelos comerciantes portugueses, inspirados pela Revolução Liberal do Porto, desejava o retorno do Brasil à condição de colônia.

Enquanto as elites locais discutiam o futuro político dessa parte do império, em Lisboa, as Cortes portuguesas tentavam colocar em prática o projeto de recolonização do Brasil e exigiam o retorno de dom Pedro a Portugal.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Segundo o quadrinho, quais eram as principais reivindicações da junta provisória de governo formada em Portugal?
2. Revise o conteúdo estudado e, se preciso, faça uma pesquisa para responder: a quais eventos ocorridos na Espanha no mesmo período a fala do personagem no último quadrinho faz referência?



Quadrinho da obra *Dom João Carioca: a corte portuguesa chega ao Brasil (1808-1821)*, de Lilia Moritz Schwarcz e Spacca, 2007.

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

Os dados numéricos sobre as assinaturas da petição entregue em 9 de janeiro de 1822 para que dom Pedro permanecesse no Brasil foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 211. A citação da reação de dom Pedro à petição por sua permanência no Brasil foi retirada de: DIÁRIO do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1, 11 jan. 1822.

A proclamação da independência do Brasil

No Brasil, os partidários da independência pressionavam dom Pedro para que ele desobedecesse ao chamado das Cortes portuguesas. Em 9 de janeiro de 1822, o regente recebeu uma petição com 8 mil assinaturas solicitando sua permanência no Brasil. Em 10 de janeiro, a reação do príncipe à petição foi publicada no *Diário do Rio de Janeiro* e, no dia seguinte, uma retificação tornou seu texto mais heroico e decidido: "Como é para bem de todos e felicidade geral da Nação estou pronto; diga ao Povo que fico". Esse episódio ficou conhecido como o Dia do Fico.

As Cortes de Lisboa pretendiam legislar sobre os assuntos brasileiros interferindo diretamente na administração do príncipe regente. A resposta de dom Pedro foi o decreto de maio de 1822 que ficou conhecido como "Cumpra-se", segundo o qual as leis produzidas pelas Cortes de Lisboa só poderiam vigorar no Brasil depois que recebessem a aprovação dele. Dias depois, o regente foi aclamado "defensor perpétuo do Brasil" e proibiu o desembarque de tropas portuguesas em território brasileiro.

A campanha pela emancipação política se ampliava cada vez mais, dando forma a um projeto de independência que pretendia preservar a unidade do território sob controle do Rio de Janeiro e a centralização política na figura de dom Pedro.

Liderada por José Bonifácio de Andrada e Silva, secretário de Estado dos Negócios do Reino e Estrangeiros, e por seu irmão, Martim Francisco Ribeiro de Andrada, secretário de Estado dos Negócios da Fazenda, essa visão da independência tinha o apoio da esposa de dom Pedro, a influente dona Leopoldina, descendente da dinastia Habsburgo austríaca. Temendo o constitucionalismo português e permanecendo fiel aos princípios do absolutismo, ela foi uma das principais influências favoráveis à emancipação do Brasil.

Pressionado pela elite e aconselhado pela futura imperatriz, dom Pedro proclamou a independência do Brasil em 7 de setembro de 1822. A data, apesar de ser uma convenção, afirmou-se na história nacional como o momento do surgimento da nação brasileira.

A consolidação da independência do Brasil não ocorreu de forma pacífica. Na Bahia, no Piauí, no Pará, no Maranhão e na Cisplatina houve confrontos violentos entre os partidários da independência e os que defendiam a união com Portugal. Esses conflitos, que se estenderam entre 1822 e 1823, tiveram a participação decisiva de mulheres, como Joana Angélica e Maria Quitéria de Jesus Medeiros, e custaram a vida de milhares de pessoas.

A independência teve muitas limitações, pois a estrutura da sociedade não se transformou: o Brasil não obteve independência econômica, pois saiu da influência portuguesa para orbitar a britânica. A mão de obra predominante continuou sendo a de escravizados, e a economia permaneceu com sua base agrária e exportadora de matérias-primas. Além disso, diferentemente de boa parte dos vizinhos americanos, o Brasil manteve a monarquia como forma de governo.

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



PEDRO AMÉRICO - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Independência ou morte, pintura de Pedro Américo, 1888. A pintura, feita por encomenda do governo imperial, representa a proclamação da independência do Brasil.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Quais grupos sociais foram representados na pintura?
2. Quais elementos dessa pintura contribuem para valorizar o papel de dom Pedro no processo de independência do Brasil?
3. Por que é possível afirmar que essa representação desconsiderou a participação popular no processo da independência do Brasil?

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Sobre os processos de independência na América, identifique as afirmativas verdadeiras e as falsas. Depois, reescreva as afirmativas incorretas, corrigindo-as.

a. As Leis do Açúcar e do Selo representaram a afirmação dos esforços dos habitantes das Treze Colônias pela autonomia local em oposição ao domínio da metrópole britânica.

b. No Vice-Reino da Nova Espanha, o processo de independência não contou com participação popular, tendo sido promovido desde 1810 pela elite liderada por Agustín de Iturbide.

c. O medo das elites escravistas americanas de que as revoltas de cativos resultassem em movimentos semelhantes aos ocorridos durante a luta pela independência do Haiti ficou conhecido como *haitianismo*.

d. A independência do Vice-Reino de Nova Granada e da Capitania-Geral da Venezuela em relação ao domínio espanhol resultou na formação de uma confederação pan-americana liderada por Simón Bolívar, caracterizada pela manutenção da unidade territorial, que se prolongou por todo o século XIX.

e. No Vice-Reino do Rio da Prata, a região da Banda Oriental enfrentou as pretensões de poder de Buenos Aires, de Portugal e do Império Brasileiro e se tornou independente ao final da Guerra da Cisplatina, iniciada em 1825 com o movimento dos Trinta e Três Orientais contra o domínio brasileiro.

2. A tirinha a seguir faz referência à redação da *Declaração de Independência dos Estados Unidos*. O personagem chamado Ben representa Benjamin Franklin, figura histórica envolvida na elaboração desse documento. Quais limitações dessa declaração e do processo de independência dos Estados Unidos foram criticadas na tirinha? Explique.



Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2009.

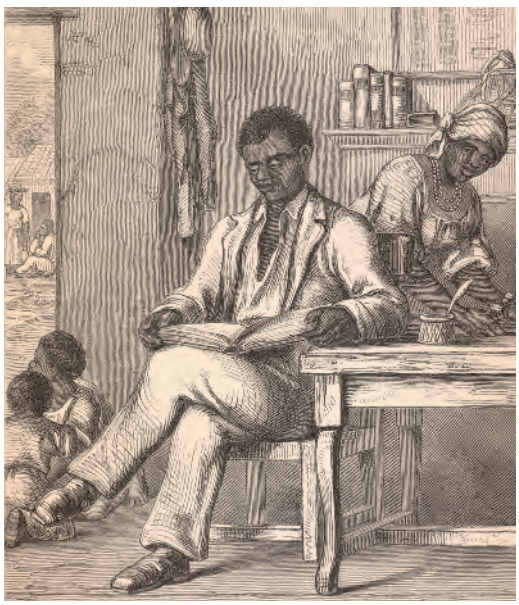
FRANK & ERNEST, BOB THAVES © 2009 THAVES/
DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

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

3. Analise o texto e a imagem. Depois, responda: quais são as relações entre a difusão das ideias iluministas e a Revolução Haitiana? Justifique sua resposta.

A Revolução Haitiana gerou seu próprio conjunto de princípios emancipadores, o que fez dela "a mais magistral improvisação do Iluminismo Radical". [...] Pouco depois do início da revolta de escravizados em agosto de 1791, um proprietário chamado Leclerc voltou para sua terra [...] sua *plantation* tinha sido tomada e incendiada pelos insurgentes. [...] só havia uma construção em pé, e Leclerc soube que ela tinha sido ocupada pelo comandante local da insurgência. Ao entrar [...] ficou ainda mais espantado ao encontrar sua edição [...] da *Histoire philosophique des Deux Indes* [*História filosófica das Duas Índias*], de Guillaume-Thomas Raynal e Denis Diderot, o panfleto revolucionário do fim do Iluminismo que denunciava a escravidão. [...] O comandante deixara o livro aberto numa página que falava das 'represálias terríveis' contra os colonos que não emancipassem seus escravizados.

HAZAREESINGH, Sudhir. **O maior revolucionário das Américas**: a vida épica de Toussaint L'Ouverture. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. p. 24-25.



J. R. BEARD - BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK, NOVA YORK

Toussaint L'Ouverture lendo a obra do abade Raynal, gravura de John Relly Beard produzida em 1853. Publicada anonimamente em Amsterdã, nos Países Baixos, em 1770, a obra do iluminista francês Raynal, que trata da violência da colonização europeia e da escravidão na América, foi condenada e proibida e seu autor foi exilado da França.

4. Analise o trecho do documento a seguir e explique os significados políticos da medida tomada pela junta provisória de governo de Santiago, na Capitania do Chile, em 1811, e a relação entre ela e os princípios do liberalismo.

Santiago, 21 de fevereiro de 1811. A junta provisória de Governo que em nome do senhor Dom Fernando VII manda este reino, considerando o estado atual das coisas da Europa, e que todos os homens têm certos direitos imprescritíveis com os quais o Criador os dotou para procurar sua bênção, sua prosperidade e bem-estar [...] decretou e decreta o seguinte:

I. Desde a data deste decreto e adiante, os portos de Valdívia, Talcahuano, Valparaíso e Coquimbo ficam abertos para o livre-comércio das potências estrangeiras, amigas e aliadas da Espanha e também das neutras [...].

JUNTA PROVISIONAL DE GOBIERNO. Ley S/N, de 21 de febrero de 1811. Se declaran abiertos al comercio libre los puertos chilenos. **Biblioteca del Congreso Nacional de Chile**. Disponível em: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1016562. Acesso em: 11 jan. 2024. Tradução nossa.

5. Leia o texto a seguir para responder às questões.

[...] a participação política das mulheres durante as lutas pela independência precisa ser levada em consideração [...]. O número de mulheres em toda América Latina que pegou em armas é surpreendente; mas a maneira mais usual de atuar foi através de uma rede de reconhecimentos e lealdades – que incluíam os empregados domésticos das pessoas mais ricas – em que se passavam informações, espalhavam notícias, escondiam fugitivos dos realistas, cuidavam dos feridos, financiavam armamentos ou mesmo tipografias; organizavam encontros em salões (das mulheres mais abastadas) onde se discutia política. Enfim, uma teia em que mulheres tiveram papel fundamental, arriscando-se e sendo muitas vezes perseguidas e punidas com a prisão ou a morte.

[...] a despeito dessa atuação [...], em nenhum dos países latino-americanos operou-se a transformação de uma dessas mulheres em heroína nacional [...]. As homenagens e o reconhecimento oficial da participação das mulheres como 'fundadoras da pátria' são extremamente restritos.

PRADO, Maria Lígia Coelho. Em busca da participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 12, n. 23-24, p. 77-90, set. 1991-ago. 1992. p. 88-89.

a. Explique de que maneiras as mulheres atuaram nas lutas de independência na América Latina.

b. Segundo o texto, a participação feminina nas lutas por independência se refletiu nos símbolos criados pelas nações americanas independentes? Explique.

Enem e vestibulares

6. (Enem-MEC)

Entre os combatentes estava a mais famosa heroína da Independência. Nascida em Feira de Santana, filha de lavradores pobres, Maria Quitéria de Jesus tinha trinta anos quando a Bahia começou a pegar em armas contra os portugueses. Apesar da proibição de mulheres nos batalhões de voluntários, decidiu se alistar às escondidas. Cortou os cabelos, amarrou os seios, vestiu-se de homem e incorporou-se às fileiras brasileiras com o nome de Soldado Medeiros.

GOMES, Laurentino. **1822**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

No processo de Independência do Brasil, o caso mencionado é emblemático porque evidencia a

a. rigidez hierárquica da estrutura social.

b. inserção feminina nos ofícios militares.

c. adesão pública dos imigrantes portugueses.

d. flexibilidade administrativa do governo imperial.

e. receptividade metropolitana aos ideais emancipatórios.

7. (FATEC)

O nome com que foi batizado o maior torneio entre clubes de futebol sul-americano homenageia o conjunto de líderes dos processos de independência dos países da América do Sul. Os principais "libertadores" foram Simón Bolívar e José de San Martín, que atuaram nos processos de independência de diversos países.

https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quem-sao-os-libertadores-da-america/. Acesso em: 31.05.2018. Adaptado.

Sobre esses processos de independência, é correto afirmar que

a. Bolívar foi o responsável pela opção monarquista, adotada nas novas nações independentes.

b. Venezuela, Bolívia e Panamá se tornaram, a partir do ideal dos libertadores, uma nação única.

c. Bolívar fracassou em seu projeto de formação de uma grande nação pan-americana.

d. Argentina, Paraguai e Uruguai se uniram ao Brasil para a criação de uma grande nação monarquista.

e. San Martín ficou conhecido como "libertador" por seu papel na abolição da escravidão na Guatemala.

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

CAPÍTULO 10

A consolidação do Estado brasileiro

No capítulo anterior, você estudou os processos de independência que ocorreram na América entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX e pôde compreender como se deu a reorganização do poder que pôs fim ao domínio colonial em diversas partes desse continente, inclusive no Brasil.

Essa reorganização, porém, não ocorreu de forma imediata nem foi pacífica e sem conflitos. A consolidação da independência do Brasil e a construção de uma identidade nacional brasileira resultaram de longos processos que atravessaram e, até mesmo, ultrapassaram o século XIX.

Neste capítulo, você estudará a consolidação e o declínio do Império Brasileiro, conhecerá diferentes movimentos de contestação ao poder imperial e estudará as disputas envolvidas nos processos de proibição do tráfico escravista e de abolição da escravidão no Brasil.

A consolidação da independência e o Primeiro Reinado

A data da proclamação da independência do Brasil comumente entendida como o principal marco da independência do país é, atualmente, 7 de setembro de 1822. Entretanto, para muitos contemporâneos do evento, a percepção sobre tal fato não foi exatamente essa.

Após proclamar a independência do Brasil, dom Pedro I retornou para o Rio de Janeiro e ali foi aclamado imperador, em 12 de outubro de 1822. Nas províncias mais distantes da então capital, contudo, principalmente naquelas em que existia forte conexão com Lisboa e grande presença de autoridades portuguesas, a adesão à declaração de dom Pedro não foi imediata.

É preciso ter cuidado, portanto, com as interpretações históricas que ressaltam o caráter negociado e pacífico da independência do Brasil, pois, na prática, esse processo envolveu confrontos violentos contra as tropas portuguesas que se prolongaram até 1823.

Na Bahia, por exemplo, a independência do Brasil é celebrada em 7 de setembro, mas também em 2 de julho, pois somente nessa data ocorreu a derrota final das tropas portuguesas em Salvador, Itaparica e outras localidades. No Piauí, os enfrentamentos armados culminaram na Batalha do Jenipapo, ocorrida em março de 1823. Essa batalha enfraqueceu as forças portuguesas, que recuaram para o Maranhão, onde a adesão à independência ocorreu em 28 de julho de 1823. Além disso, o imperador enviou tropas para o Grão-Pará, que aderiu à independência somente em agosto de 1823, e para a Cisplatina, província onde, em 1825, eclodiria uma guerra contra o domínio brasileiro.

Os Estados Unidos foram o primeiro país da América que reconheceram a independência do Brasil, em 1824. Para obter o reconhecimento da independência pelos países europeus, o Império Brasileiro teve a ajuda do Reino Unido, que, em troca, exigiu do país o estabelecimento de tratados comerciais e o compromisso de extinguir o tráfico de africanos escravizados. Portugal, a antiga metrópole, reconheceu a independência do Brasil somente após a negociação do pagamento de uma indenização, em 1825.



THALES ANTÔNIO/ALAMY/FOTOARENA

Comemoração do Dois de Julho, data que marca o fim da Guerra de Independência na Bahia, em Salvador, Bahia. Fotografia de 2024.

Imagens em contexto

Entre as personagens femininas exaltadas na comemoração popular de Dois de Julho, na Bahia, destacam-se: a abadessa Joana Angélica, a marisqueira Maria Felipa, e a jovem Maria Quitéria, oficialmente a primeira mulher a integrar uma unidade militar no Brasil.

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

A primeira Constituição do Brasil

Após a independência, foi preciso definir as leis próprias do Brasil. Para isso, em março de 1823, foi instalada uma Assembleia Constituinte no Rio de Janeiro. Deputados das províncias que haviam aderido à independência participaram dos debates.

A assembleia previa determinar a **inelegibilidade** de estrangeiros e dividir o poder em três esferas: executiva, legislativa e judiciária. O voto seria **censitário**, e a renda mínima exigida calculada em **alqueires** de farinha de mandioca. Por isso, o projeto ficou conhecido como Constituição da Mandioca.

Em meio a discussões sobre a liberdade de imprensa, dom Pedro I dissolveu a assembleia de forma autoritária e formou um conselho composto de dez homens, nomeados por ele, para elaborar a constituição sob sua supervisão. O novo texto logo ficou pronto e foi **outorgado**, ou seja, imposto, em 25 de março de 1824.

A Constituição de 1824 estabeleceu uma monarquia hereditária. Foram instituídos o vínculo entre o Estado e a Igreja Católica e a divisão dos poderes em Executivo, Legislativo, Judiciário e **Moderador**. O voto continuou censitário, mas a renda anual mínima para ter esse direito era exigida em valores monetários.

Deputados e senadores eram escolhidos em **eleições indiretas** e havia diferentes categorias de cidadãos: os **cidadãos passivos** eram excluídos do direito ao voto, e os **cidadãos ativos** eram subdivididos em votantes, eleitores e elegíveis.

Os cidadãos ativos, que tinham uma renda de ao menos 100 mil réis anuais, eram os **votantes**, ou seja, eles podiam votar para a escolha dos **eleitores** – cidadãos que, de fato, votavam nos deputados e nos senadores. Para ser eleitor, era necessário comprovar uma renda de ao menos 200 mil réis. Os candidatos aos cargos eram os cidadãos **elegíveis**; eles deviam ter uma renda de ao menos 400 mil réis para o cargo de deputado e de 800 mil réis para o de senador. Os senadores mais votados formavam uma lista, a chamada *lista tríplice*, com base na qual o imperador escolhia quais ocupariam o cargo.

Escravizados, indígenas, homens solteiros menores de 25 anos, religiosos que viviam em clausura, criados, criminosos e mulheres não podiam votar. Os libertos, ou seja, os ex-escravizados alforriados (homens livres e, portanto, cidadãos) podiam ser votantes, mas, mesmo que comprovassem a renda anual estipulada, não tinham o direito de ser eleitores nem elegíveis.

O Poder Moderador

Instituído na Constituição de 1824, o Poder Moderador permitia ao imperador interferir nas atribuições dos demais poderes. Ele estava autorizado, por exemplo, a escolher os senadores, dissolver a Câmara dos Deputados, vetar as leis criadas pelo Poder Legislativo, nomear os juízes e os presidentes das províncias e anistiar os criminosos.

Desse modo, a monarquia constitucional brasileira se diferenciava das demais por conta da alta concentração de poderes no imperador. A justificativa para manter esse arranjo era a de que a centralização era essencial para a efetivação da unidade brasileira e a consolidação do Estado.

Inelegibilidade: qualidade daquele que não pode disputar eleições.

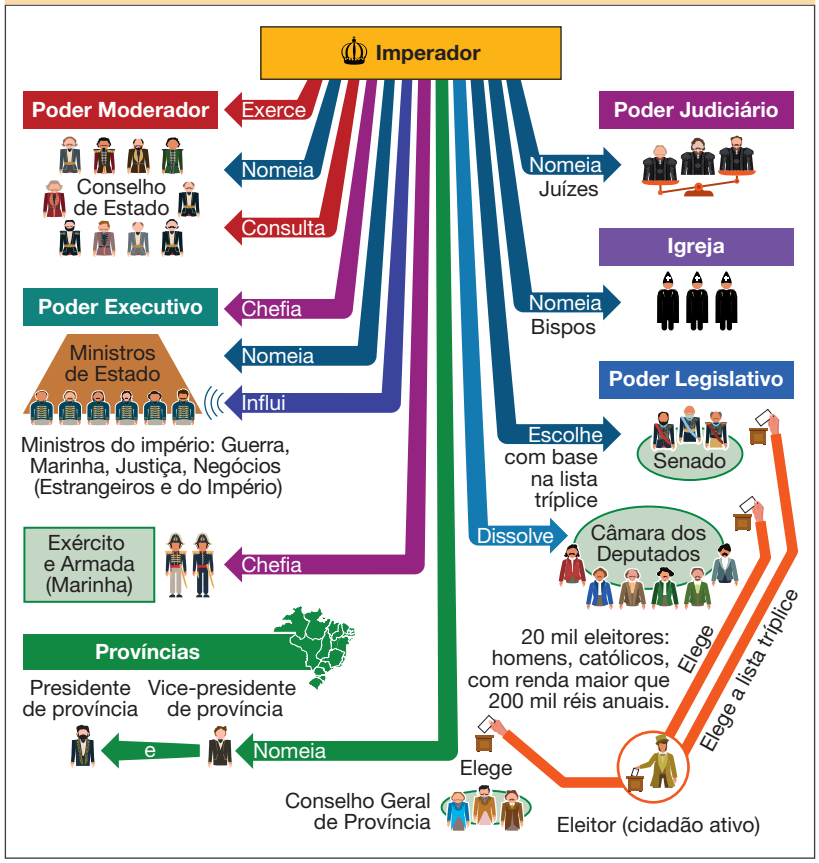
Censitário: relativo à declaração de um rendimento que propicia algum direito – nesse caso, o do voto.

Alqueire: antiga medida de superfície agrária e de capacidade para cereais.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. De acordo com o esquema, o Poder Moderador, exercido pelo imperador, podia intervir em quais outros poderes? Como isso ocorria?
2. Considerando o esquema institucional do Brasil Império e o sistema político do Brasil atual, quais diferenças você identifica entre o exercício da cidadania nesses dois períodos? Explique.

Brasil: esquema institucional – 1824-1834



Fonte: JOFFILY, Bernardo (coord.). **IstoÉ Brasil 500 anos**: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 72.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

A Confederação do Equador

As determinações da Constituição de 1824 repercutiram negativamente. Considerada uma medida autoritária, a criação do Poder Moderador provocou reações em todo o Brasil. Como reflexo dessa insatisfação, teve início a **Confederação do Equador**, na qual se envolveram muitos dos que haviam participado da Revolução Pernambucana, em 1817.

Um dos líderes do movimento foi Joaquim do Amor Divino Rabelo, o frei Caneca. De origem humilde, ele estudou em um seminário em Olinda e se tornou um importante intelectual. Seus textos com críticas à política imperial, publicados no jornal *O Typhis Pernambucano*, tiveram muita repercussão.

A nomeação, feita pelo imperador, de um governante indesejado pelos liberais para a presidência da província de Pernambuco deu início ao movimento. Em julho de 1824, os liberais pernambucanos convidaram as províncias do Piauí, do Ceará, do Rio Grande do Norte, da Paraíba e de Alagoas a formarem um Estado federalista e republicano. Algumas vilas da Paraíba, do Rio Grande do Norte, do Ceará e do norte do Piauí aderiram ao movimento.

Tropas e frotas navais imperiais bloquearam e atacaram Recife, avançaram até o Ceará e derrotaram os rebeldes. Os principais líderes da Confederação do Equador, entre os quais frei Caneca, foram condenados à morte e executados. Outros acabaram presos. O episódio abalou a popularidade de dom Pedro I, já bastante desgastada.

O declínio do Primeiro Reinado

Além das insatisfações políticas, o governo de dom Pedro I enfrentou uma grave crise econômica, aprofundada pelo esgotamento das minas de ouro e pela queda nas exportações de açúcar, tabaco e algodão. Com a crise, potencializaram-se os conflitos e as tensões sociais no país.

A situação se agravou ainda mais com a **Guerra da Cisplatina**, iniciada em 1825 com o movimento dos Trinta e Três Orientais, que se levantaram contra o domínio do Império Brasileiro na província Cisplatina. Os gastos com a guerra, o aumento de impostos, o recrutamento militar forçado e a perda do território da Cisplatina em 1828, ao final da guerra, aumentaram os questionamentos sobre o governo de dom Pedro I.

Uma crise sucessória do outro lado do Atlântico deteriorou ainda mais a situação do imperador. Com a morte de dom João VI, em Lisboa, em 1826, dom Pedro I era o primeiro nome na linha sucessória portuguesa. Mas ele abdicou do trono português em nome da filha, Maria da Glória, na época com 7 anos de idade. Dom Miguel, irmão mais novo de dom Pedro I, não aceitou a situação. A disputa dinástica mergulhou Portugal em uma guerra civil, e, no Brasil, temia-se que o envolvimento de dom Pedro I no conflito ameaçasse a independência do país.

O cenário era discutido em jornais críticos ao imperador, como *O Observador Constitucional*, de Líbero Badaró, morto, em 1830, durante um assalto. A falta de punição aos assassinos gerou uma onda de indignação pelo país, incitando parte da população contra dom Pedro I.

Brasil: conflitos no Primeiro Reinado – 1824-1828



Fonte: JOFFILY, Bernardo (coord.). **IstoÉ Brasil 500 anos**: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 50.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

A abdicação de dom Pedro I

Em 1830, a contestação do poder de dom Pedro I aumentou. A Revolução de 1830, ocorrida na França, foi utilizada para questionar o governo dele. De forma muito semelhante à empregada por dom Pedro I em 1824, Carlos X havia dissolvido o Poder Legislativo e alterado a constituição da França. A queda do monarca francês foi comemorada pelos opositores do autoritarismo de dom Pedro I.

Pretendendo conciliar-se com a elite local, em 1831 o imperador viajou para Minas Gerais – uma das províncias que mais se opunha a seu governo. Os mineiros, porém, receberam-no friamente, celebrando a memória do jornalista Líbero Badaró. De volta à capital, o imperador foi recebido pelos portugueses, que entraram em choque com os brasileiros nas ruas do Rio de Janeiro. O episódio ficou conhecido como a **Noite das Garrafadas**.

Isolado politicamente, dom Pedro I tentou contornar a situação com a criação de um ministério mais liberal, chamado Ministério dos Brasileiros. Uma semana depois, esse ministério foi dissolvido por ter se recusado a reprimir as manifestações de oposição. O imperador, então, organizou um ministério formado apenas por portugueses, que ficou conhecido como Ministério dos Medalhões.

Pressionado e ameaçado pelo exército, dom Pedro I abdicou do trono brasileiro em favor de seu filho, Pedro de Alcântara, e retornou para Portugal. O príncipe tinha apenas 5 anos de idade.



ARNAUD PALLIÈRE - MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS

Retrato de Pedro II, pintura de Arnaud Pallière, cerca de 1830.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Nascido em 1825, o príncipe Pedro de Alcântara tinha cerca de 5 anos de idade quando foi retratado nessa pintura. Que elementos da imagem fazem parte da representação do príncipe como uma criança?
2. Apesar de a figura retratada ser uma criança, alguns elementos da simbologia oficial de Estado estão presentes nessa representação. Identifique-os e explique como eles se relacionam à política do império.

O Período Regencial

A abdicação de dom Pedro I criou um sério problema para a monarquia no Brasil, já que, por força de lei, o príncipe não poderia assumir o governo até completar a maioridade. Com o respaldo da Constituição de 1824, a situação foi resolvida com a formação de uma **regência**, ou seja, um governo composto de homens da elite que deviam atuar como chefes de Estado enquanto o príncipe crescia e era educado para se tornar imperador.

Entre 1831 e 1840, o Brasil teve quatro regências: duas **trinas** (compostas de três regentes) e duas **unas** (formadas por apenas um regente).

Durante o Período Regencial, os principais debates envolviam a questão da descentralização das decisões políticas. De modo geral, os liberais – divididos em defensores da monarquia centralizada (**moderados**) e partidários de autonomia para as províncias (**exaltados**) – procuravam amenizar a centralização do poder imposta pelo Poder Moderador.

Para isso, os liberais, principalmente os exaltados, apostaram em uma reforma da constituição. Em 12 de agosto de 1834, foi aprovado o **Ato Adicional**. Por meio desse ato, a regência trina passou a ser una, foram criadas Assembleias Provinciais para legislar sobre a política local em lugar dos antigos Conselhos de Províncias, e extinguiu-se o Conselho de Estado, formado por políticos nomeados pelo imperador para aconselhá-lo.

Associadas à ausência da figura do imperador e aos diversos problemas sociais, as insatisfações com a monarquia produziram rebeliões em todo o império durante o Período Regencial. Você estudará algumas delas, a seguir.

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

A Cabanagem

A Cabanagem teve início em 1835, com o movimento dos **cabanos**, pessoas pobres que viviam em cabanas às margens dos rios, na província do Grão-Pará. Os rebeldes – em sua maioria indígenas, mestiços e negros, mas também fazendeiros e comerciantes – alegavam que a regência não escolhia para a província presidentes comprometidos com os problemas locais. A esse contexto somou-se uma rebelião popular provocada pelas condições precárias de vida.

Em janeiro de 1835, a cidade de Belém e o palácio do governo foram tomados pelos cabanos, o presidente da província foi morto, e um governo cabano foi criado. Antônio Vinagre e seu irmão Francisco Vinagre, Batista Campos, Eduardo Angelim e Félix Clemente Malcher foram alguns dos principais líderes cabanos. A revolta se espalhou pelo interior da província e foi contida somente quatro anos depois, em 1840. Estima-se que ao menos 30 mil pessoas morreram nos confrontos.

A Revolução Farroupilha

No Período Regencial, a elite da província de São Pedro do Rio Grande do Sul se opunha aos impostos cobrados sobre as propriedades rurais e os produtos da região, como o charque, o couro e o gado. Reunidos no **Partido Farroupilha**, fundado pouco depois da abdicação de dom Pedro I, os rebeldes atenderam ao chamado do líder do movimento, o chefe local da Guarda Nacional Bento Gonçalves, e, em 1835, tomaram a cidade de Porto Alegre, destituindo o presidente da província.

Com tropas compostas de peões e escravizados – que lutavam incentivados pela promessa de liberdade – e o auxílio de Anita e Giuseppe Garibaldi, em 1836, os farrapos fundaram a **República Rio-Grandense**, cujas capitais foram Piratini, Caçapava do Sul e Alegrete. Eles avançaram para Santa Catarina, onde inauguraram a **República Catarinense** (ou Juliana), em 1839, logo após a tomada de Laguna, cidade que se tornou sua capital. A revolta foi contida apenas em 1845, sob o comando militar de Luís Alves de Lima e Silva.

OBJETO DIGITAL
Infográfico clicável: A Revolta dos Malês

A Revolta dos Malês

A Revolta dos Malês foi um levante urbano de escravizados islamizados ocorrido na cidade de Salvador, na Bahia, em 1835. A palavra *malê* era utilizada para designar os africanos oriundos da África Ocidental – nagôs, hauçás, jejes, entre outros – que seguiam a fé islâmica. Nesse contexto, o islamismo uniu escravizados e libertos na contestação da escravidão.

Os revoltosos planejaram o levante em reuniões clandestinas. Muitos dos malês eram alfabetizados, e isso permitia a troca de correspondência sigilosa. Eles pretendiam alastrar a revolta por todo o Recôncavo Baiano e planejavam libertar da prisão um dos líderes religiosos malês mais estimados de Salvador, Pacífico Licutan – que havia sido preso como um bem confiscado como garantia das dívidas de seu senhor. A revolta teve início em 25 de janeiro de 1835 e foi duramente reprimida. Cerca de quinhentos participantes foram punidos com penas de açoite, prisão, deportação e morte. Ao menos setenta malês morreram nos confrontos.

Os dados numéricos sobre o número de mortos na Cabanagem foram retirados de: FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995. p. 166. Os dados numéricos sobre o número de pessoas punidas e mortas na Revolta dos Malês foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 257.

Brasil: revoltas iniciadas no Período Regencial – 1831-1840



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: JOFFILY, Bernardo (coord.). **IstoÉ Brasil 500 anos**: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 57.

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

A Sabinada

Em 1837, a província da Bahia mostrou seu descontentamento com a política regencial, os altos impostos e a pouca autonomia local, durante uma revolta liderada pelo médico Francisco Sabino Vieira – daí o nome *Sabinada*. Os participantes do movimento pretendiam fundar a **República Bahiense**, que duraria até a maioridade do príncipe, quando reatariam com o império. O clima de agitação social estava relacionado à queda na exportação do açúcar. A crise afetou principalmente a vida dos mais pobres, por causa da alta no preço dos produtos de primeira necessidade.

A revolta, porém, foi brutalmente reprimida pelo governo: 1.258 rebeldes morreram em combate, 2.989 foram presos e 1.520 foram deportados para outras províncias. Os africanos livres que participaram do movimento foram deportados. O líder da revolta, Francisco Sabino Vieira, foi anistiado e terminou seus dias na província de Goiás.

A Balaiada

Na primeira metade do século XIX, a província do Maranhão atravessava um período de crise em virtude da concorrência que o algodão, principal produto local, sofria no mercado internacional. A queda dos preços, associada ao aumento de impostos, tornava as condições de miséria e opressão cada vez piores. Isso explica, em parte, a Balaiada, revolta que ganhou corpo no interior da província em 1838, composta majoritariamente por homens pobres, mestiços e escravizados, vaqueiros e artesãos, em luta contra os grandes proprietários locais.

Algumas situações contribuíram para o estopim da Balaiada. Diante da impunidade de um ato de violência cometido contra suas filhas por parte da polícia local, Manuel Francisco dos Anjos – artesão e vendedor de balaios (cestos) apelidado de Balaio – formou um grupo para se vingar. Compartilhando a descrença nas autoridades, o vaqueiro Raimundo Gomes, conhecido como Cara Preta, uniu-se ao grupo de Balaio, atacando e saqueando fazendas.

Em 1839, os rebeldes tomaram a cidade de Caxias, organizaram um governo provisório, expulsaram os portugueses residentes na cidade e decretaram o fim da Guarda Nacional – base do poder militar dos grandes proprietários locais. Alguns líderes quilombolas juntaram-se à causa. Um deles, Cosme Bento das Chagas, também chamado de Preto Cosme, fundou, em Lagoa Amarela, um dos maiores quilombos da história do Maranhão. No auge da rebelião, ele chegou a comandar mais de 3 mil quilombolas em luta contra as autoridades.

Apesar do sucesso inicial, a revolta foi sufocada em 1841. O saldo de mortos foi de aproximadamente 12 mil pessoas. Luís Alves de Lima e Silva foi condecorado como barão de Caxias por sua atuação na repressão dessa revolta. Mais tarde, durante a Guerra do Paraguai, ele receberia o título de duque.

Sugestão

Balaiada: a guerra do Maranhão

Iramir Araujo, Beto Nicácio e Ronilson Freire. São Luís: Dupla Criações, 2018.

Essa obra apresenta a Balaiada em forma de história em quadrinhos. Criada com base em pesquisas sobre os eventos e os costumes da época, apresenta a revolta, representando os pontos de vista de figuras como Manuel Francisco dos Anjos, Raimundo Gomes e Cosme Bento.

Os dados numéricos sobre os mortos, presos e deportados durante a Sabinada, sobre a repressão à Balaiada e sobre o quilombo liderado por Cosme Bento das Chagas foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 259, 265.



CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

Memorial da Balaiada, museu-escola e centro de documentação em Caxias, Maranhão. Fotografia de 2022.

Imagens em contexto

Localizado no alto do Morro do Alecrim, esse memorial está junto às ruínas do forte que abrigou os militares comandados por Luís Alves de Lima e Silva durante a repressão à Balaiada.

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



FRANÇOIS-RENÉ MOREAUX - MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS

O ato da coroação do imperador dom Pedro II, pintura de François-René Moreaux, 1842.

O Segundo Reinado

Como você estudou, revoltas populares, rebeliões de escravizados, movimentos republicanos e separatistas ocorreram em várias partes do Brasil ao longo do Período Regencial. Nesse contexto, para tentar manter o poder centralizado do império, os políticos liberais apostaram em uma campanha pela antecipação da maioridade do príncipe que, de acordo com a Constituição de 1824, poderia governar somente a partir de 1843, quando completasse 18 anos de idade.

Senadores como José Martiniano de Alencar, fundador do Clube da Maioridade, acreditavam que, ao ser empossado, o imperador poderia garantir a unidade nacional. Assim, os senadores articularam a criação de uma emenda que alterava a constituição. Em 23 julho de 1840, foi declarada a maioridade do príncipe, que assumiu o poder com apenas 15 anos de idade. Em 1841, ele foi coroado imperador e aclamado com o título de dom Pedro II.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. A cerimônia de coroação de dom Pedro II foi organizada como um grande espetáculo e representada por diversos artistas do século XIX. Um dos quadros mais famosos é o de François-René Moreaux. Descreva como a cerimônia foi representada nessa pintura.
2. Com base nos elementos identificados na imagem, explique qual é a concepção de poder representada no quadro.

Conflitos políticos no Segundo Reinado: conservadores e liberais

Mesmo após a coroação de dom Pedro II, permanências políticas e econômicas continuaram marcando o império. O voto, por exemplo, continuou censitário e exclusivo aos homens. A escravidão e sua estrutura social também foram mantidas. No plano legislativo, dois partidos disputavam o poder: o **Liberal** e o **Conservador**.

Em linhas gerais, compunham o Partido Liberal profissionais liberais – como médicos, advogados e engenheiros – e indivíduos ligados à agricultura voltada ao mercado interno. Já o Partido Conservador estava mais afinado aos interesses dos comerciantes internacionais e dos grandes proprietários de terras e de escravizados.

Apesar de algumas diferenças políticas, como a tendência liberal de defender mais autonomia para as províncias, não havia divergências profundas no programa dos dois partidos. Liberais e conservadores partilhavam a origem social, a formação educacional e os métodos para obter votos: violência contra os opositores e distribuição de favores aos apadrinhados.

Os liberais, apelidados de *luzias*, permaneceram nos principais cargos políticos do império até 1841, quando perderam espaço para os conservadores, também conhecidos como *saquaremas*. Entre 1844 e 1848, os liberais retornaram ao poder e, entre 1849 e 1853, foram substituídos mais uma vez pelos conservadores.

Essa alternância no poder marcou boa parte da política imperial na segunda metade do século XIX. Para alguns observadores do período, o revezamento não era muito perceptível, pois liberais e conservadores passavam pelo poder sem deixar sinais que os distinguissem. No conto "Teoria do medalhão", de Machado de Assis, publicado em 1882, um pai aconselha seu filho dizendo que, para se tornar "medalhão", ou seja, uma figura de destaque no império, pode-se: "[...] pertencer a qualquer partido, liberal ou conservador, republicano ou ultramontano, com a cláusula única de não ligar nenhuma ideia especial a esses vocábulos [...]".

A citação de Machado de Assis foi retirada de: ASSIS, Machado de Teoria do medalhão. *In*: ASSIS, Machado de **50 contos de Machado de Assis**: selecionados por John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 88. A menção aos observadores do período remete a uma afirmação do visconde de Ouro Preto reproduzida em: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 282.

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

A Revolução Praieira

Apesar do desejo de que o Golpe da Maioridade garantisse estabilidade para o império, a situação política nos primeiros anos do Segundo Reinado não foi nada pacífica. Além das revoltas iniciadas no Período Regencial que ainda estavam em curso, em 1842, novas revoltas liberais ocorreram nas províncias de São Paulo e de Minas Gerais.

No mesmo ano, na província de Pernambuco, começou a circular um jornal liberal que contestava o poder conservador e centralizado: o *Diário Novo*. Os adeptos das ideias publicadas nesse jornal, cuja redação estava localizada na Rua da Praia, no Recife, ficaram conhecidos como **praieiros**. Insatisfeitos com a política conservadora local, eles protagonizaram uma série de conflitos na década de 1840.

A Revolução Praieira teve início em 1848, quando o liberal Antônio Pinto Chichorro da Gama foi afastado da presidência de Pernambuco, e o imperador nomeou políticos conservadores para ocupar o lugar dele. Revoltados, os praieiros derrubaram os políticos nomeados pelo império e tomaram a cidade de Olinda. Rapidamente, os conflitos se espalharam pelo interior de Pernambuco.

Em 1849, os praieiros publicaram um manifesto que reivindicava o fim do voto censitário, a extinção do Poder Moderador, a nacionalização do comércio e a liberdade de imprensa. Apesar da repressão das tropas imperiais, liderados por Pedro Ivo, resistiram até 1850 no interior da província.

Sugestão

O filho do norte: Gonçalves Dias, o poeta do Brasil

André Toral. São Paulo: Veneta, 2023.

A história em quadrinhos apresenta a trajetória de Antônio Gonçalves Dias. Nascido em Caxias, no Maranhão, em 1823, ele se tornou um dos poetas mais célebres do romantismo e indigenismo brasileiro.

Uma nação imaginada: história, literatura e identidade nacional

Na tentativa de construir uma identidade nacional, o governo imperial aumentou o investimento em instituições que se dedicavam a escrever a história oficial do país. Uma dessas instituições foi o **Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro** (IHGB), que havia sido inaugurado em 1838. Concebidas por intelectuais contratados ou financiados pelo Estado, as obras publicadas pelo IHGB procuravam despertar um sentimento patriótico por meio da celebração da natureza como símbolo do vigor e do desenvolvimento da nação.

A construção de uma identidade nacional também passou pela criação de um mito de origem para o país, segundo o qual a nação brasileira era formada pela união supostamente "harmônica" de diferentes povos. Essa concepção, no entanto, encobria a realidade social complexa e as desigualdades existentes no país. A escravidão, que alicerçava o império, não era mencionada, e a importância dos povos africanos e de suas culturas foi apagada do discurso oficial.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. A representação das relações entre indígenas e europeus foi feita de forma idealizada nessa pintura? Explique.
2. As representações idealizadas dos indígenas produzidas no século XIX influenciaram a maneira como esses povos são hoje compreendidos? Apresente argumentos que sustentem seu ponto de vista.
3. Reúna-se com os colegas e converse sobre como a arte pode contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversa.

No contexto do **Romantismo**, a figura do indígena foi transformada em símbolo nacional por meio da literatura e de outras artes. As obras do período são repletas de atos de bravura e de sacrifício protagonizados por indígenas idealizados segundo os valores europeus. Essa temática, chamada de **indigenista**, também foi difundida pela Academia Imperial de Belas Artes.



RODOLFO AMOEDO - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

O último Tamoio, pintura de Rodolfo Amoedo, 1883. A pintura foi inspirada em uma passagem da obra *A Confederação dos Tamoios*, de Gonçalves de Magalhães.

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

A questão indígena e a Lei de Terras

Enquanto o indígena idealizado na literatura e nas artes visuais era enaltecido, os reais eram considerados pelo império um "problema" para a unidade nacional e o "avanço civilizatório". Aos indígenas que se rebelassem, o Estado respondia com repressão violenta e com os **aldeamentos** recriados por um decreto imperial de 1845.

O objetivo dos aldeamentos era incorporar os indígenas ao império como trabalhadores rurais, reunindo-os em aldeias chefiadas por religiosos, que deveriam catequizá-los. Os nativos, que desde o século XVIII haviam sido alvo de tentativas de imposição da língua portuguesa e de proibição de suas línguas próprias, eram deportados de suas terras tradicionais e confinados nos aldeamentos. Na prática, tentava-se apagar a diversidade das identidades e dos modos de vida indígenas.

Além disso, após debates que duraram cerca de sete anos, em 18 de setembro de 1850, foi aprovada no Brasil a chamada **Lei de Terras**. De acordo com essa lei, as terras consideradas **devolutas**, ou seja, supostamente "desocupadas" ou "desabitadas", pertenciam ao Estado e podiam ser vendidas para a exploração por particulares.

Mas quais terras eram essas? A Lei de Terras chamava de "terras devolutas" imensas parcelas do território ocupadas por indígenas de diferentes etnias. Terras que não fossem públicas, **sesmarias** cultivadas cedidas pelo governo colonial ou cuja propriedade não pudesse ser comprovada por meio de um **título**, ou seja, por um documento que atestasse a propriedade, passaram a ser consideradas devolutas segundo essa lei.

Em 1823, pouco depois da independência do Brasil, dom Pedro I havia proibido a doação de novas sesmarias, e muitas terras foram ocupadas de forma irregular no Brasil, tanto por pequenos agricultores quanto por grandes latifundiários. A partir da Lei de Terras, os **posseiros** ficaram sujeitos a punições que incluíam multas e prisão. Contudo, sesmarias não cultivadas e ocupações anteriores a 1850 podiam ser regularizadas mediante o pagamento de taxas ao governo, cujo alto custo acabou levando à expulsão dos pequenos posseiros que não podiam pagar pela regularização dos lotes, como fizeram os grandes proprietários.

Além de aumentar a pressão dos proprietários sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, a Lei de Terras dificultou a possibilidade de que libertos, imigrantes e outros pequenos agricultores obtivessem a propriedade dos lotes, garantindo mão de obra disponível para as lavouras de café – que se transformou no principal produto de exportação do império, alcançando mais de 56% das exportações brasileiras entre 1871 e 1880.

Os dados numéricos sobre a exportação de café pelo Império Brasileiro entre 1871 e 1880 foram retirados de: FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995. p. 191.

Sesmaria: no contexto colonial da América portuguesa, terras doadas pela Coroa portuguesa aos vassalos do rei de Portugal, que deveriam cultivá-las.

Posseiro: indivíduo que ocupa uma terra considerada devoluta.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Nessa obra, o artista indígena Denilson Baniwa fez intervenções na gravura *A derrubada de uma floresta*, produzida por Johann Moritz Rugendas, artista membro de uma expedição de viajantes estrangeiros que tinham o objetivo de registrar a variedade da flora, da fauna e da população do Brasil. Identifique a atividade e os personagens representados na gravura e as intervenções feitas por Denilson Baniwa.
2. Considere o que você já estudou em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em relação às cosmovisões das sociedades indígenas e explique como Denilson Baniwa contrapôs as visões de mundo indígenas às de não indígenas nessa obra.



Entidades cariocas: rasuras históricas, obra de Denilson Baniwa, 2022.

DENILSON BANIWA. FOTO: CHICO FERREIRA - MUSEU HISTÓRICO DA CIDADE, RIO DE JANEIRO

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

A economia cafeeira e a urbanização

Planta de origem africana, o cafeeiro foi introduzido no Brasil no século XVIII, na região que hoje corresponde aos estados do Pará e do Maranhão. Cultivado nas províncias do Rio de Janeiro, de São Paulo e de Minas Gerais, no século XIX, o café se tornou o principal produto de exportação do Brasil.

No início do século XIX, a produção de café era feita principalmente no entorno da cidade do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense e na área correspondente ao Parque Nacional da Tijuca. Em seguida, o cultivo do arbusto avançou em direção ao Vale do Paraíba. Na segunda metade do século XIX, a produção cafeeira concentrou-se na Zona da Mata mineira, no Espírito Santo e no Oeste Paulista, onde a fertilidade da chamada *terra roxa* – produto da decomposição de rochas basálticas – resultou no aumento da produtividade. No século XX, o cultivo de café expandiu-se ainda pelo oeste do estado de São Paulo e pelo norte do Paraná.

O cultivo de café teve muita importância na economia imperial. O capital acumulado na atividade, que, em suas primeiras fases, explorava principalmente o trabalho de pessoas escravizadas, foi fundamental para os processos de urbanização, modernização e industrialização do Brasil. A criação de sistemas bancários, a construção de ferrovias e a ampliação do comércio e dos serviços são apenas alguns exemplos das mudanças relacionadas à expansão da economia cafeeira.

Na segunda metade do século XIX, cidades como São Paulo e Rio de Janeiro receberam investimentos em calçamento de ruas, sistemas de iluminação pública a gás, arborização e construção de jardins. Novos hábitos de consumo e de lazer inspirados na moda francesa entraram em evidência: lojas de flores, de joias, de charutos e de sorvetes começaram a funcionar. Passeios, espetáculos de teatro, encontros em cafeterias, leitura de romances, de jornais e de revistas, bailes e saraus passaram a fazer parte dos hábitos da elite brasileira, que pretendia viver espelhando-se na elite de Paris, enquanto explorava e discriminava a maioria da população, negra e pobre.

Outra novidade do período era a fotografia. Apresentado na Academia de Ciências da França em 1839, o **daguerreótipo** chegou ao Brasil já em 1840. O imperador dom Pedro II foi um dos incentivadores dessa técnica, valorizada pelo caráter moderno e científico. A partir dos anos 1860, entre os fotógrafos itinerantes que percorriam as cidades e nos estúdios de fotografia, uma das maiores demandas dos clientes era por retratos, que eram restritos a quem podia arcar com os custos de uma encomenda a um pintor, a fotografia permitiu a outros grupos sociais encontrar suas formas de autorrepresentação.

Daguerreótipo: aparelho fotográfico inventado pelo pintor e físico francês Louis-Jacques-Mandé Daguerre, que fixava em uma folha de prata sobre uma placa de cobre as imagens obtidas em uma câmara escura.

OBJETO DIGITAL Mapa clicável: A expansão cafeeira

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Novidade produzida pela Revolução Industrial, a fotografia atendia aos anseios das pessoas do século XIX de produzir registros em um mundo transformado por novas tecnologias. Que significados os retratos poderiam ter para as pessoas naquele contexto histórico?
2. Hoje, na era das imagens digitais, milhões de fotografias são produzidas e compartilhadas na internet diariamente. Quais significados essas imagens podem assumir no contexto histórico atual? Use exemplos, referências históricas e comparações para construir seus argumentos e sustentar seu ponto de vista.



MILITÃO AUGUSTO DE AZEVEDO - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO [MUSEU DO IPIRANGA]



MILITÃO AUGUSTO DE AZEVEDO - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO [MUSEU DO IPIRANGA]



MILITÃO AUGUSTO DE AZEVEDO - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO [MUSEU DO IPIRANGA]



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



SERGEY KOZODEROV/ZOONAR GMBH/ALAMY/FOTOARENA

Montagem artística que apresenta retratos fotográficos produzidos no Brasil entre 1870 e 1880, um anúncio de fotógrafo publicado na revista A Vida Fluminense, em 1870, e um daguerreótipo.

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

Processos fotográficos, fotografia e artes visuais

O fascínio de dom Pedro II pela fotografia começou quando o então príncipe teve contato com essa técnica por meio do abade francês Louis Compte, que chegou ao Rio de Janeiro em 1840 trazendo na bagagem um daguerreótipo. Dom Pedro II fez da fotografia um *hobby* e deixou uma coleção de fotografias que hoje constitui um importante acervo para a pesquisa histórica.

Entre os séculos XIX e XXI, a produção fotográfica passou por muitas transformações, sobretudo com o desenvolvimento das técnicas digitais de criação e manipulação de imagens.

Em um mundo onde o apelo da comunicação visual se tornou onipresente, as oportunidades para profissionais dessa área são bastante diversificadas: da organização de acervos à edição de imagens, passando pela produção e criação artística em campos como moda, turismo, ciências, jornalismo, publicidade etc. No século XXI, com a popularização da inteligência artificial, a área tem sofrido outras transformações, que exigem dos profissionais disposição para aprender e empregar novas técnicas nos processos criativos.

- **Curso técnico em processos fotográficos**: os profissionais com essa formação estão habilitados a planejar e analisar processos fotográficos e a criar imagens fotográficas por meio de diferentes técnicas. Podem também montar estúdios fotográficos e preparar e manusear equipamentos essenciais para a produção fotográfica. Eles são capacitados para planejar e executar pós-produção digital e correções em imagens fotográficas, assim como digitalizar fotogramas analógicos.
- **Curso superior de tecnologia em fotografia**: esse curso habilita o profissional a operar câmeras, equipamentos e acessórios fotográficos a fim de fazer registros fotográficos artísticos ou atendendo a demandas de terceiros. Os profissionais são capacitados para revelar e retocar negativos em película, restaurar e ampliar fotografias em papel, manipular e tratar imagens obtidas por processos digitais e planejar e dirigir equipes de produção fotográfica em situações diversas.
- **Curso superior de artes visuais**: o curso visa proporcionar os conhecimentos teóricos e práticos básicos da produção artística visual englobando técnicas como a gravura, a pintura, o desenho e a fotografia, permitindo ao estudante reconhecer em qual delas se especializar. Além disso, o curso incentiva o pensamento crítico e a interpretação da produção artística no campo das artes visuais. O profissional é capacitado para desenvolver produções artísticas autônomas e atuar em estúdios de arte, agências de *design* e de publicidade, produtoras de audiovisual, entre outros. Pode, ainda, atuar como crítico, pesquisador, curador e organizador de exposições de arte em galerias, museus e institutos culturais. Caso tenha interesse na área de educação, o estudante pode cursar a licenciatura e ministrar aulas de arte.



DOUGLASSOUSA/SHUTTERSTOCK

Fotógrafo em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 2020.

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

A Guerra do Paraguai

Em 1864, uma série de disputas na região da Bacia do Rio da Prata deu origem à Guerra do Paraguai. No início dos confrontos, dom Pedro II, seus ministros e generais acreditavam que a guerra seria breve, mas eles se enganaram, pois ela durou mais de cinco anos, os gastos brasileiros ultrapassaram os 660 mil contos de réis, e muitas pessoas morreram no conflito.

Na segunda metade do século XIX, o presidente do Paraguai, Francisco Solano López, buscava garantir a autossuficiência industrial e expandir as exportações do Paraguai. Sem acesso direto ao mar, o Paraguai escoava seus produtos pela Bacia do Rio da Prata através do porto de Montevidéu, no Uruguai.

Essa rota de comércio, porém, foi fechada por Venancio Flores, que chegou à Presidência do Uruguai graças à interferência argentina e brasileira na região, durante a chamada **Campanha contra Aguirre**. Para fazer valer seus interesses na política local, entre 1864 e 1865, essas nações bombardearam e invadiram o Uruguai, que vivia uma guerra civil entre o partido Blanco e o Colorado, esse último apoiado pelo Brasil.

Em represália às interferências no Uruguai, em novembro de 1864, o Paraguai apreendeu um navio brasileiro que navegava pelo Rio Paraguai. Em resposta, o Brasil rompeu relações diplomáticas. Solano López ordenou invasões: em dezembro de 1864, a província do Mato Grosso foi invadida pelo Paraguai, dando início à guerra, e, em 1865, as forças de Solano López invadiram São Pedro do Rio Grande, o Uruguai e a província argentina de Corrientes. Com um inimigo em comum, Argentina, Brasil e Uruguai formaram a **Tríplice Aliança**. Bloqueado por forças navais, o Paraguai enfrentou as três nações.

Em razão das baixas e das dificuldades do recrutamento, em 1866, dom Pedro II determinou a alforria dos escravizados que lutassem na guerra. O império indenizava os escravistas pagando o custo dessas alforrias aos proprietários, que driblavam o recrutamento enviando os escravizados para guerra em seu lugar.

A resistência paraguaia foi rompida apenas nos anos finais da guerra. Em 1869, as forças da Tríplice Aliança invadiram e saquearam Assunção, capital do Paraguai. Enfraquecido, o exército paraguaio se retirou para o norte do país. Em 1º de março de 1870, Solano López foi morto na região de Cerro Corá, encerrando o conflito.

A Guerra do Paraguai envolveu cerca de 140 mil militares brasileiros. Milhares deles foram feridos, mortos nos combates e por doenças ou desapareceram. A Argentina perdeu cerca de 18 mil combatentes, e o Uruguai, mais de 5 mil. O pior massacre, contudo, ocorreu no Paraguai: considerando os mortos e os refugiados, estima-se que a população do país reduziu cerca de 60%; além disso, o país perdeu os territórios em disputa e teve a economia arrasada.

A monarquia brasileira consolidou seus objetivos territoriais e a livre navegação na região platina, mas teve de arcar com um alto custo. Fortalecidos nos anos de guerra, os militares brasileiros passaram a intervir cada vez mais nos rumos da política nacional e, nos anos seguintes, muitos deles engrossaram as fileiras dos movimentos republicanos.

Os dados numéricos sobre os gastos do Brasil e os mortos na Guerra do Paraguai foram retirados de: DORATIOTO, Francisco. Guerra do Paraguai. *In*: MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das guerras**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 290-291.

Imagens em contexto

Nessa obra, o pintor uruguaio denunciou a destruição e a miséria que assolaram o Paraguai após o término da guerra. Aos pés da mulher há um livro destruído com uma inscrição interrompida: "História da República do Paraguai".



JUAN MANUEL BLANES - MUSEU NACIONAL DE ARTES VISUAIS, MONTEVIDÉU

A paraguaia, pintura de Juan Manuel Blanes, cerca de 1879.

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

América: abolição da escravidão – 1793-1888

1793 – São Domingos (hoje Haiti)

1823 – Chile

1824 – Províncias Unidas da América Central (Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicarágua, Costa Rica)

1826 – Bolívia

1829 – México

1833-1838 – Caribe e Império Britânico (Jamaica, Trinidad, Canadá e Guiana)

1842 – Uruguai e Paraguai

1848 – Caribe francês (Martinica, Guadalupe e Guiana Francesa)

1851 – Nova Granada (Colômbia e Panamá)

1852 – Equador

1853 – Argentina

1854 – Peru e Venezuela

1863 – Suriname, Curaçao e Caribe holandês

1865 – Estados Unidos

1873 – Porto Rico

1884 – Províncias do Ceará e do Amazonas, no Brasil

1886 – Cuba

1888 – Brasil

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fontes: SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 572; JOFFILY, Bernardo (coord.). **IstoÉ Brasil 500 anos**: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 70.

Os acontecimentos dessa linha do tempo não foram representados em escala temporal.

O abolicionismo e o fim da escravidão no Brasil

A alforria dos escravizados que lutaram na Guerra do Paraguai provocou muitas discussões. Estima-se que quase 8 mil homens foram alforriados por terem combatido nessa guerra. O fim do tráfico de escravizados e a abolição da escravidão, contudo, já estavam em pauta desde muito antes do início da guerra.

Como você estudou, o Império Brasileiro era alvo da pressão britânica para abolir o tráfico transatlântico de escravizados desde o seu surgimento, nos anos 1820. Antes disso, o Reino Unido já havia preconizado a abolição do tráfico escravista à Coroa portuguesa. Sob a influência do cenário da abolição da escravidão nas Américas e dos movimentos abolicionistas no Brasil e no mundo, os debates relacionados ao fim do tráfico e à abolição da escravidão no Brasil atravessaram boa parte do século XIX.

A proibição do tráfico transatlântico de africanos escravizados

Ao mesmo tempo que, no Vale do Paraíba, as lavouras de café que exploravam o trabalho de escravizados se expandiam, as disputas sobre o fim do tráfico de escravizados africanos ganhavam força no país.

Formalmente, o tráfico atlântico de escravizados era proibido nos portos brasileiros desde 1831. A lei que impôs a proibição deveu-se aos acordos feitos com o Reino Unido durante o processo de reconhecimento da independência do Brasil. Segundo essa lei, as pessoas escravizadas trazidas de fora do império eram consideradas livres, e os traficantes escravistas envolvidos no comércio e no transporte dessas pessoas estavam sujeitos a penas criminais. Na prática, contudo, africanos continuaram a ser compulsoriamente contrabandeados para o Brasil na condição de escravizados.

Para obrigar o Brasil a cumprir o acordo, em 1845, o parlamento britânico aprovou o ***Bill Aberdeen***, uma lei que dava à marinha britânica o poder de apreender navios escravistas e de julgar sua tripulação nos tribunais do Reino Unido. Diversos navios brasileiros que traficavam escravizados ilegalmente foram apreendidos pelos britânicos com base nessa medida.

Além da pressão britânica, na primeira metade do século XIX, a eclosão de revoltas de escravizados por todo o país elevaram a tensão social relacionada ao escravismo. Além da Revolta dos Malês, que você estudou, diversas outras revoltas ocorreram em Salvador, entre 1801 e 1844, em Campinas, em 1832, em Carrancas, em 1833, em Vassouras, em 1838, e em Serra, em 1849, entre outros exemplos.

Diante do contexto de agitação e com o litoral brasileiro fiscalizado pela marinha britânica, o tráfico de africanos no Império Brasileiro foi proibido por meio da **Lei Eusébio de Queirós**, aprovada em 1850.

Africanos escravizados embarcados para a América portuguesa e o Brasil – 1501-1865

Período	Escravizados embarcados
1501-1550	0
1551-1600	34.686
1601-1650	377.649
1651-1700	532.712
1701-1750	1.012.119
1751-1800	1.198.811
1801-1850	2.367.329
1851-1865	8.812
Total	5.532.118

Fonte: TRÁFICO transatlântico de escravos. **Slave Voyages**. Disponível em: https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates. Acesso em: 3 jul. 2024.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique o período em que o tráfico transatlântico de escravizados para a América portuguesa e o Brasil foi mais intenso.
2. Com base no que você estudou, elabore uma hipótese para explicar o crescimento do número de escravizados embarcados no período identificado na atividade 1.
3. É possível afirmar que as medidas de proibição do tráfico tiveram impacto no número de escravizados enviados para o Brasil? Justifique sua resposta utilizando os dados do quadro.

Os dados sobre o número de escravizados alforriados por terem combatido na Guerra do Paraguai foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 298.

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

Imigração europeia: mão de obra e teorias racistas

Com a diminuição do fluxo de cativos para as propriedades, decorrente da Lei Eusébio de Queirós, além de recorrer ao tráfico ilegal, os cafeicultores tentaram suprir a demanda por mão de obra comprando escravizados em outras províncias do império. Ocorreu também o aumento da procura por imigrantes europeus, que passaram a entrar em peso no país: entre 1850 e 1889, mais de 800 mil europeus chegaram ao Brasil.

Em muitas propriedades cafeeiras, o trabalho de escravizados e o de imigrantes europeus coexistia. Inicialmente, os imigrantes foram convocados para trabalhar no **sistema de parceria**, em que os lucros e os prejuízos da produção deveriam ser divididos com os proprietários. Nos anos 1870, promessas de pagamento de despesas de viagem e de trabalho no **sistema de colonato** atraíram mais pessoas. Nesse sistema, os imigrantes trabalhavam nas fazendas dos grandes proprietários em troca de moradia e de uma roça para o próprio sustento.

O interesse do governo brasileiro de promover a imigração de europeus tinha por base o **racismo**. Teorias racistas amplamente divulgadas na Europa e no Brasil no período (que você estudará no próximo capítulo) defendiam que supostas "diferenças raciais" estavam relacionadas ao "progresso" e à "civilização" de uma nação. No Brasil, essas teorias fomentaram o incentivo à imigração de europeus com o objetivo de "embranquecer" a população. No discurso oficial, procurava-se transmitir a ideia de que o imigrante europeu era o "trabalhador ideal", que deveria "substituir" os escravizados.

O movimento abolicionista

A luta pelo fim da escravidão no Brasil envolveu a formação de quilombos, a organização de fugas maciças de escravizados, a organização coletiva para a compra de alforrias, protestos, debates parlamentares, publicações de artigos, jornais e livros e a ação de advogados defensores de cativos em processos de libertação. Ao longo do século XIX, cada vez mais pessoas com formações, experiências de vida e projetos de abolição distintos defendiam que a escravidão era um crime contra a humanidade. Entre os maiores líderes abolicionistas no Brasil destacaram-se Joaquim Nabuco, André Rebouças, José do Patrocínio e Luiz Gama.

A atuação de mulheres também foi expressiva. As chamadas "senhoras abolicionistas" escreveram jornais, fundaram clubes e revistas, proferiram discursos, organizaram conferências e promoveram festas e eventos com a finalidade de angariar fundos para a compra de alforrias.

No final do século XIX, existiam associações abolicionistas em diversas províncias do império. Entre elas, a associação **Amazonas Libertadoras**, no Amazonas, presidida por Elisa de Faria Souto, a **Sociedade Cearense Libertadora**, no Ceará, e a **Ave Libertas**, formada por mulheres em Pernambuco.

Sugestão

Doutor Gama

Direção: Jeferson De. Brasil, 2021. Duração: 80 minutos.

O filme aborda a história de Luiz Gama, um dos maiores abolicionistas do Brasil. Gama nasceu livre, em Salvador, em 1830, mas, aos 10 anos de idade, foi vendido como escravizado por seu pai. Ainda jovem, ele aprendeu a ler e comprovou que era livre, recuperando a liberdade. Tornou-se, então, um advogado autodidata e defendeu na Justiça centenas de causas pela alforria de pessoas escravizadas.

Classificação indicativa de *Doutor Gama*: 14 anos.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

ACERVO FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/GOVERNO FEDERAL

COLEÇÃO PARTICULAR

ALBERTO HENSCHEL - REPRODUÇÃO: THE HISTORY COLLECTION/ALAMY/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

DENIS KEITH/ALAMY/FOTOARENA

Montagem mostrando, da esquerda para a direita, capa do jornal abolicionista *Cidade do Rio* de 1888; carta de André Rebouças ao amigo Rangel da Costa (1891-1892); a camélia, que identificava os abolicionistas; e alguns representantes abolicionistas brasileiros: André Rebouças (1), em Paris, cerca de 1850; José do Patrocínio (2), cerca de 1882; e Luiz da Gama (3), século XIX.

Os dados numéricos sobre a entrada de imigrantes europeus no Brasil entre 1850 e 1889 foram retirados de: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Apêndice: Estatísticas de povoamento. p. 225.

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

Sugestão

Projeto Querino – episódio 1: "A Grande aposta"

Disponível em: https://projetoquerino.com.br/podcast-item/a-grade-aposta/. Acesso em: 5 jul. 2024.

O Projeto Querino discute os impactos da escravidão na história do Brasil. No primeiro episódio do *podcast*, são discutidas a aposta da monarquia brasileira no tráfico transatlântico de africanos e as relações entre a formação do Império Brasileiro e a escravidão.

A legislação emancipacionista

Mesmo com a intensificação das pressões abolicionistas, os políticos que representavam os cafeicultores conseguiram adiar as discussões relacionadas à abolição da escravidão, defendendo que o processo deveria ser gradual e adotando leis reformistas.

Em 28 de setembro de 1871, foi aprovada a **Lei Rio Branco** (Lei do Ventre Livre), que determinava a liberdade dos filhos de escravizadas nascidos a partir daquela data. Contudo, de acordo com os termos dessa lei, as crianças teriam de ficar sob responsabilidade do proprietário da mãe até os 8 anos; depois disso, o escravista poderia receber uma indenização ou valer-se dos serviços do jovem até que ele completasse 21 anos, opção seguida pela maioria.

Mais tarde, em 1885, o governo brasileiro promulgou a **Lei Saraiva-Cotegipe** (Lei dos Sexagenários), que estabeleceu a alforria dos escravizados com mais de 60 anos. Essa lei foi muito criticada, pois a expectativa de vida dos escravizados era bem mais baixa que a idade estabelecida para a libertação.

A abolição da escravidão

Enquanto o debate abolicionista movimentava diferentes setores da sociedade brasileira, ocorriam no país manifestações, revoltas e fugas maciças de escravizados. Grandes quilombos eram formados com apoio de abolicionistas. Um deles foi o Quilombo do Leblon, na cidade do Rio de Janeiro, onde os quilombolas cultivavam camélias, flores que, quando usadas nas lapelas e nos vestidos, identificavam os abolicionistas. Outro foi o Quilombo do Jabaquara, fundado em 1882 perto da cidade de Santos, o qual chegou a abrigar cerca de 20 mil pessoas que fugiam da escravidão, sobretudo nas fazendas cafeeiras.

Nesse contexto movimentado, o fim da escravidão foi decretado em algumas províncias após as campanhas abolicionistas. Em janeiro de 1883, os últimos cativos que existiam em Acarape, no Ceará, foram libertados. Em Fortaleza, no dia 24 de maio do mesmo ano, foram libertos os últimos escravizados. Em 1884, a província do Ceará e, em seguida, a do Amazonas decretaram o fim da escravidão. Os abolicionistas passaram, então, a organizar o envio de escravizados para os locais onde a escravidão havia sido extinta, chamados de **territórios livres**.

Por um lado, o debate sobre o fim da escravidão envolvia as propostas abolicionistas que reivindicavam lotes de terras, educação e pagamento de salários aos libertos; por outro lado, havia os interesses dos senhores escravistas, que esperavam receber do governo indenizações pela perda das pessoas que consideravam como bens.

Em 13 de maio de 1888, após muitos debates, a princesa Isabel, provisoriamente no lugar do imperador, que estava na Europa, assinou a **Lei Áurea**, extinguindo a escravidão no Brasil. Na ocasião, cerca de 700 mil pessoas eram escravizadas no país.

Apesar de extinguir o regime escravista, a Lei Áurea não regulamentou nenhuma das reivindicações do movimento abolicionista sobre as formas de vida das pessoas libertas, tampouco concedeu indenizações aos antigos proprietários de escravizados.

Os dados numéricos sobre o Quilombo do Jabaquara foram retirados de: ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas**: o movimento abolicionista brasileiro (1868-88). São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 263. Os dados sobre o número de escravizados no Brasil em 1888 foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 310.

Imagens em contexto

Fugas coletivas de escravizados organizadas por grupos abolicionistas, como a Ordem dos Caifazes, tornaram-se cada vez mais frequentes, e os escravocratas foram incapazes de contê-las, o que foi satirizado na charge por Angelo Agostini, cartunista responsável pela publicação de charges e de revistas que criticavam o escravismo.



ANGELO AGOSTINI - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Fuga de escravos, charge de Angelo Agostini publicada na *Revista Illustrada*, 1887.

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

O pós-abolição no Brasil

As discussões sobre a abolição não se encerraram com a Lei Áurea. Poucos dias após a abolição da escravidão, os parlamentares que defendiam os interesses dos cafeicultores apresentaram na Câmara dos Deputados propostas para o pagamento de indenizações aos senhores escravistas pelo que julgavam ser um prejuízo causado pelo Estado às propriedades **espoliadas**. Exigiam também **subsídios** do governo para financiar a imigração de europeus.

Já os abolicionistas defendiam múltiplas propostas para a inserção dos libertos em outras esferas da vida social e econômica do país como pessoas livres. Havia projetos que previam doações de pequenas propriedades de terra, e outros que demandavam o apoio do Estado para garantir educação e direitos sociais a essa população. Nenhuma dessas propostas, contudo, foi adiante. A monarquia foi derrubada pouco mais de um ano depois da abolição da escravidão, e a república, instaurada em 1889.

Embora a Lei Áurea tenha estabelecido igualdade jurídica, de modo que ninguém mais poderia ser considerado proprietário ou propriedade de outro, a população escravizada saiu da escravidão sem indenizações, empregos formais, direito à terra, moradia ou alimentação. Além disso, o racismo do regime escravista enraizou-se na sociedade, iniciando uma longa e árdua luta por igualdade de direitos.

Depois de mais de três séculos de escravidão, os dirigentes republicanos pretendiam integrar o Brasil ao grupo das nações por eles consideradas "civilizadas" e "modernas". Para isso, acreditavam ser necessário apagar o sinal mais evidente da escravização de africanos e de seus descendentes no país: a população negra e mestiça, maioria no país. Para isso, além do incentivo à imigração europeia, promoveram políticas de repressão, silenciamento e marginalização da população negra.

O primeiro Código Penal da República Brasileira, de 1890, por exemplo, tinha um capítulo inteiro dedicado aos "vadios e capoeiras" e previa prisões para quem praticasse capoeira ou não tivesse meios de subsistência e domicílio certo.

Apesar da violência e das perseguições que enfrentou, a população negra criou redes de apoio e promoveu manifestações contra as políticas racistas por meio da imprensa, da arte e da literatura.

No Brasil contemporâneo, as consequências de mais de trezentos anos de escravidão são perceptíveis, como, na maior incidência de violência contra a população negra do país, nos índices de desigualdade econômica entre negros e brancos, nas manifestações de racismo nas ruas e escolas, no mercado de trabalho e nas redes sociais e no trabalho em **condições análogas à escravidão** frequentemente denunciadas nos dias de hoje – essas condições se configuram quando as pessoas são submetidas a serviços forçados, situação de vida precária, locomoção restrita, jornadas exaustivas, além de ameaças e cobranças indevidas pelo uso de instrumentos de trabalho.

Espoliadas: ato de ter privado alguém de algo por meios violentos ou ilegítimos.

Subsídios: concessão de dinheiro feita pelo governo para estimular determinadas atividades, custear obras de interesse público ou auxiliar pessoas ou instituições em dificuldades.

Sugestão

Ponciá Vicêncio

Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

Nesse livro, os relatos da personagem Ponciá Vicêncio colocam o leitor em um diálogo entre presente e passado, proporcionado pelas situações vividas por Ponciá, no Brasil após a abolição, e as vividas pelos escravizados, retomadas por meio das memórias dos antepassados dela.



BRUNO SANTOS/FOLHAPRESS

Manifestação na Avenida Paulista, na capital do estado de São Paulo, em protesto à morte de Beto Freitas, homem negro espancado em um supermercado de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Fotografia de 2020.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Pesquise os atuais indicadores de violência no Brasil considerando os critérios de cor ou raça e registre-os.
2. Com base nesses dados, escreva um texto dissertativo sobre a relação entre eles e o legado da escravidão no país.

OBJETO DIGITAL *Podcast*: O trabalho análogo à escravidão

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

Racismo no mercado de trabalho

Exigências racistas e discriminatórias têm sido encontradas em anúncios de emprego desde, ao menos, o final do século XIX. Tais anúncios, que determinam a cor ou raça, a nacionalidade ou a aparência como critérios para a contratação de trabalhadores, expressam aspectos do racismo no mercado de trabalho.

> [...] A exigência de *boa aparência* tem sido percebida como um mecanismo sutil que revela como o racismo institucional opera práticas constantes e rotineiras de discriminação racial nas organizações. [...]
>
> A expressão *boa aparência* [...], muitas vezes, é determinante na escolha do candidato em seleção de pessoal. Tal exigência se apresenta como um critério fundamental na avaliação e julgamento de pessoas que buscam determinadas vagas no mercado de trabalho. A sua utilização sempre foi questionada pelo movimento negro brasileiro por escamotear uma expectativa intensamente racista [...].
>
> Era possível identificar [...] anúncios que incluíam a *boa aparência* [...] como fator determinante e, muitas vezes, requisito único para a ocupação de determinados cargos. Nota-se que as competências profissionais para o exercício da função não são elencadas em privilégio da requisição de uma aparência adequada.

[...] O termo *boa aparência*, incluso num anúncio, carece de critérios objetivos, em descrição, transparência e operacionalidade, pois o recrutador não teria dados concretos para a análise e o enquadramento do candidato nessas exigências. Além disso, o candidato não teria qualquer pista para determinar a estratégia a ser utilizada para se ajustar ao que se espera dele.

[...] a preferência pela categoria racial não era escondida nos anúncios de emprego. Este fenômeno [...] demonstrava a exclusão flagrante de uma sociedade que [...] não tinha uma legislação de combate ao racismo.

PAIM, Altair dos Santos. **Pele negra sem máscaras brancas**: o julgamento da boa aparência em seleção de pessoal. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. p. 27-31.



CREADA

Precisa-se de uma boa cosinheira extrangeira na rua dos Tymbiras n. 9.

COSINHEIRA

Precisa-se de uma boa cosinheira extrangeira para uma familia allemã.. Paga-se muito bem.
Rua do Conselheiro Chrispiniano n. 3.
3—2

Criada

Precisa-se de uma criada branca para cozinhar e mais arranjos de casa de pequena familia. Rua do Commercio n. 32, loja.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Anúncios de emprego com critérios racistas publicados no jornal *Correio Paulistano* em 28 de setembro de 1890. Um anúncio exige uma "criada branca"; outros dois exigem trabalhadoras estrangeiras.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Explique por que o termo *boa aparência* não pode ser considerado um critério objetivo para a contratação de um trabalhador.
2. Conforme o Estatuto da Igualdade Racial, de 2010, "em anúncios ou qualquer outra forma de recrutamento de trabalhadores", é passível de punição legal quem "exigir aspectos de aparência próprios de raça ou etnia". A Constituição de 1988 e as leis trabalhistas também preveem a punição de ações discriminatórias. Considerando a legislação e o trecho do texto reproduzido, explique por que o requisito de *boa aparência* em anúncios de emprego pode ser uma forma implícita de exclusão.
3. Há casos de racismo em anúncios de emprego no local onde você vive? Forme um grupo com os colegas, conversem sobre o tema e pesquisem quais medidas devem ser tomadas em casos parecidos. Depois, elaborem o roteiro de uma publicação para redes sociais ou de um vídeo curto para divulgar quais medidas são essas.

ODS 10

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

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

A crise do Segundo Reinado e o fim da monarquia

A partir da década de 1870, a monarquia brasileira e a imagem pública de dom Pedro II passaram a ser cada vez mais atacadas e criticadas por vários setores da sociedade. Os três focos principais de oposição ao regime imperial eram formados por grupos com objetivos e reivindicações muito diferentes: os abolicionistas, os cafeicultores e os militares. Por meio de debates parlamentares, jornais, revistas e outras publicações, cada um desses grupos manifestava-se contra a monarquia.

Espalhados por todo o país, os abolicionistas criticavam a lentidão do processo de abolição da escravidão e a falta de políticas que garantissem condições de vida dignas para as pessoas libertas. O Poder Moderador e o centralismo monárquico eram os principais alvos das críticas dos cafeicultores, sobretudo os paulistas, descontentes com o fim da escravidão sem indenização. Os militares, por sua vez, vitoriosos na Guerra do Paraguai, queriam ter mais participação nas decisões políticas.

À medida que as críticas ao imperador e à monarquia cresciam, dom Pedro II se afastava cada vez mais da política. Chamado pela imprensa satírica de "Pedro Banana", "Pedro Caju" e "O Emperrador", o imperador era representado nas caricaturas do período como um senhor sonolento e entediado.

Essas críticas eram fortalecidas pelo contexto internacional do final do século XIX: a maioria das nações americanas independentes havia adotado a república como forma de governo. Na América, o Brasil monárquico era uma exceção. Esse argumento foi particularmente explorado pelo movimento republicano.

No final da década de 1880, em meio a polêmicas e desgastes, o imperador já não tinha bases para se manter no governo. Na manhã de 15 de novembro de 1889, tropas do exército rebeladas sob o comando do marechal Deodoro da Fonseca decretaram a prisão do chefe de Conselho de Ministros do império, o visconde de Ouro Preto, e desfilaram pelo centro da cidade do Rio de Janeiro. Entre os principais articuladores do movimento encontravam-se figuras como Benjamin Constant, Rui Barbosa, Quintino Bocaiuva e Francisco Glicério.

Muitos observadores pensaram se tratar de um desfile militar. A sensação da população ficou imortalizada no texto do jornalista Aristides Lobo, um dos participantes da ação, publicado no mesmo dia: "O povo assistiu àquilo bestializado, atônito, surpreso, sem conhecer o que significava". Sem mobilização popular, a proclamação da república teve como protagonistas o exército e o grupo dos cafeicultores. Com o fim da monarquia, organizou-se no Brasil um governo provisório. Era o início da república.

Imagens em contexto

O "último baile da monarquia", ou o "Baile da Ilha Fiscal", foi uma festa suntuosa que causou alvoroço na capital do império. Oficialmente, foi oferecido em homenagem à marinha chilena e ao almirante britânico lorde Cochrane, que atuou na independência do Chile e liderou esquadras imperiais brasileiras.


Billhete de Ingresso
INTRANSFERIVEL
Baile na Ilha Fiscal offerecido á officialidade do Encouraçado Chileno Almirante Cochrane pelo Presidente do Conselho de Ministros, Visconde de Ouro Preto.
Rio de Janeiro, 9 de Novembro de 1889

BIBLIOTECA BRASILIANA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Ingresso de baile realizado em 1889 na Ilha Fiscal, no Rio de Janeiro, que ficou conhecido como o "último baile da monarquia".



FREDERIC REGLAIN/ALAMY/FOTOARENA

Ilha Fiscal, construída no final do século XIX como um posto alfandegário no Rio de Janeiro. Fotografia de 2020.

A citação de Aristides Lobo foi retirada de: LOBO, Aristides. Acontecimento único: cartas do Rio. **Diário Popular**, 15 nov. 1889. Apud: ALONSO, Angela. 15 vezes 15: a instauração da república no Brasil segundo seus protagonistas. **Serrote**, São Paulo, n. 3, p. 6-25, nov. 2009.

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Explique quais eram as limitações do exercício da cidadania no contexto do Primeiro Reinado com base nos critérios estabelecidos pela Constituição de 1824.

2. Toda narrativa sobre o passado envolve uma série de escolhas. Muitas vezes, o passado é objeto de disputas que se processam no presente, por isso, questionar o que é narrado, como é narrado e quais elementos são mobilizados na narrativa é fundamental na análise da historiografia, ou seja, do modo como a história é produzida e escrita. A seguir, leia dois trechos de textos selecionados pela historiadora Maria de Lourdes Janotti em um estudo sobre a memória histórica da Balaiada.

Texto 1

A Balaiada foi um movimento subversivo irrompido em uma pequena vila maranhense que se alastrou por toda Província e ameaçou as regiões vizinhas. [...]

Se a separação maranhense tivesse se consumado, causaria grande transtorno em nossa configuração territorial, afetando a integridade nacional.

Raimundo Gomes tornou-se um perigo para a ordem pública, já que era chefe de uma revolta sem ideal, sem bandeira, e sem outros objetivos senão o saque e a obtenção de vantagens pessoais. [...].

CARVALHO, Luiz Paulo Macedo (coord.). O exército na história do Brasil. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército; Salvador: Odebrecht, 1998. v. 3. Apud: JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. Balaiada: construção da memória histórica. **Revista de História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 41-76, 2005. p. 70.

Texto 2

[...] A Província naquela época / Tinha problemas sociais / Sofriam caboclos e negros / Com os preconceitos raciais / Fome, "pega", desemprego / Tudo consta nos anais.

Esses negros organizados / Chamados de quilombolas / Viram na Balaiada / Que era chegada a hora / Da liberdade sonhada / Renascer naquela aurora.

Cosme Bento das Chagas / Logo então se destacou / E lá de Lagoa Amarela / Três mil negros libertou / E com tal valentia cega / A Balaiada engrossou.

Ali Negro Cosme implantou / Uma conceituada escola / Para ensinar ler e escrever / À toda massa quilombola / Queria o líder dizer: / "Façamos nossa história." [...]

CRUZ, Magno José. A Guerra da Balaiada. A epopeia dos guerreiros balaios na versão dos oprimidos. 2. ed. São Luís: Centro de Cultura Negra do Maranhão, 1998. (Coleção Negro Cosme). Apud: JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. Balaiada: construção da memória histórica. **Revista de História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 41-76, 2005. p. 72.

a. Compare os pontos de vista expressos sobre a Balaiada nos textos e indique quais elementos da revolta foram mobilizados conforme a perspectiva adotada em cada um dos trechos lidos.

b. Reúna-se em grupo com os colegas e selecionem um exemplo de um evento histórico a respeito do qual sujeitos ou grupos distintos constroem narrativas diferentes que relacionam o passado a interesses ou conflitos do presente. Apresentem a conclusão do grupo para a turma.

3. Leia, a seguir, um trecho do conto "A escrava", publicado em 1887 pela professora e escritora Maria Firmina dos Reis.

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e será sempre um grande mal. Dela a decadência do comércio; porque o comércio e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado. [...] o estigma da escravidão [...] estampa-se na fronte de todos nós. [...]

REIS, Maria Firmina dos. **A Úrsula e outras obras**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2018. p. 164-165.

a. De acordo com o trecho, é possível afirmar que o conto criticava algum aspecto da sociedade brasileira do período? Se sim, qual?

b. Maria Firmina dos Reis é considerada a primeira escritora negra a publicar um romance no Brasil: *Úrsula*, de 1859. Além dela, na segunda metade do século XIX, diversos escritores despontaram no Brasil fazendo críticas à sociedade imperial por meio da literatura e da imprensa. Em grupo, façam uma pesquisa sobre a trajetória e as principais obras de um desses escritores e produzam um *podcast* ou uma apresentação sobre a personalidade escolhida. Uma das sugestões a seguir pode ser considerada para a pesquisa:

- Maria Firmina dos Reis
- Nísia Floresta
- Julia Lopes de Almeida
- Narcisa Amália
- Luiz Gama
- Castro Alves
- Machado de Assis
- Cruz e Souza

4. Após a independência do Brasil, a educação no país passou por uma série de transformações. A Constituição de 1824 estabeleceu a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e, em 1827, foram criadas as primeiras faculdades de Direito do Brasil. Durante o Período Regencial e o Segundo Reinado, foram criados ainda o Colégio Pedro II, o Liceu de Artes e Ofícios e as primeiras instituições para a educação de pessoas com deficiência, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Considerando esse contexto, escreva uma dissertação sobre como o acesso à educação pelas pessoas com deficiência pode contribuir para a superação do capacitismo, ou seja, a criminosa discriminação, exclusão e negação dos direitos das pessoas com deficiência.

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

5. Você estudou que o primeiro Código Penal da República Brasileira, de 1890, tinha um capítulo inteiro dedicado aos "vadios e capoeiras". Leia o texto a seguir e, depois, faça o que se pede.

[...] A capoeira é oriunda da experiência sociocultural de africanos e seus descendentes no Brasil. Conta em sua trajetória histórica a força da resistência contra a escravidão e a síntese da expressão de diversas identidades étnicas de origem africana. [...] Ao mesmo tempo, como acontece com o carnaval e o samba, ela é uma rica expressão da cultura afro-brasileira, tanto no Brasil como no exterior. A maior prova disso foi o registro da capoeira, em 2008, como bem da cultura imaterial do Brasil, por indicação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, órgão do Ministério da Cultura (IPHAN/MinC). [...]

A história da capoeira foi marcada por perseguições policiais, prisões, racismo e outras formas de controle social que os agentes dessa prática cultural experimentaram em sua relação com o Estado brasileiro. [...] Os significados atribuídos à capoeira, através de diferentes discursos, variaram bastante ao longo de sua história. Durante a maior parte do século XIX até as três primeiras décadas do século XX, a capoeira sempre esteve associada ao mundo do crime. Poucas vezes ela foi compreendida como uma prática cultural pertinente à sociedade brasileira.

OLIVEIRA, Josivaldo Pires de; LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **Capoeira, identidade e gênero**: ensaios sobre a história social da capoeira no Brasil. Salvador: Edufba, 2009. p. 43, 44, 48, 50.

a. Segundo o texto, qual é o *status* conferido atualmente à prática da capoeira?

b. É possível afirmar que a capoeira sempre foi encarada dessa forma? Justifique.

6. Leia o texto a seguir e, em seguida, explique quais atividades econômicas realizadas durante o Império Brasileiro estão relacionadas ao cenário descrito.

[...] Na Rua do Ouvidor, o negócio fino das joias e das ideias, estas últimas distribuídas em livrarias e cafés. [...] Alfaiatarias populares [...] se acomodavam na Rua do Hospício, enquanto as sapatarias exibiam seus produtos na Rua do Carmo. Tipografias e cervejarias concentravam-se na Rua Nova do Ouvidor, rua impregnada de um "cheiro" de Leipzig, deduzido das emanações combinadas da tinta de impressão e do lúpulo [...]. Chá, cera e rapé formavam o clã mercantil da Rua da Candelária. Ferragens, na Rua Direita. Café, "o grande café em sacas, o rei café em grão [...]", tinha seu endereço na cruz das ruas Municipal e dos Beneditinos [...].

DEL PRIORI, Mary. Entre "doidos" e "bestializados": o baile da Ilha Fiscal. **Revista USP**, São Paulo, n. 58, p. 30-47, jun./ago. 2003. p. 31-32.

Enem e vestibulares

7. (Enem-MEC)

Apesar de derrotado na Batalha do Jenipapo, o exército de sertanejos libertou três províncias nordestinas. Esse confronto foi dos mais violentos, embora tenha ocorrido em um único dia — 13 de março de 1823. A batalha foi o resultado de embates entre o poder português e a população sertaneja piauiense, cearense e maranhense de todas as classes sociais, que formaram uma multidão de voluntários armados de instrumentos como facões, enxadas, foices, machados.

DIAS, C. M. M. Entre foices e facões. **Revista de História**, n. 70, jul. 2011 (adaptado).

No processo de construção do Estado nacional, esse conflito oferece um contraponto à narrativa focada em D. Pedro ao evidenciar o(a)

a. vigor do legado patrimonialista.

b. imposição da solução republicana.

c. deficiência das tropas metropolitanas.

d. protagonismo da resistência autônoma.

e. continuidade das contradições políticas.

8. (Fuvest-SP)

A Cabanagem foi uma revolta social ocorrida no norte do Brasil entre 1835 e 1840 e se insere em um contexto frequentemente chamado de "Período Regencial". Trata-se de uma revolta que, junto a outras do mesmo período, tipifica

a. o impacto, no Brasil, de conflitos de fronteira com os países hispânicos recém-formados na América.

b. a expansão de interesses imperialistas franceses e alemães em meio à geopolítica da Segunda Revolução Industrial.

c. a capacidade negociadora das elites imperiais em evitar que questões regionais desembocassem em conflitos armados.

d. a persistência, no contexto nacional brasileiro, de disputas entre jesuítas e governantes em torno da exploração do trabalho escravo.

e. o caráter violento e socialmente excludente do processo de formação do Estado nacional brasileiro.

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

UNIDADE 5

Conflitos e desigualdades

O Banco Mundial denominou o ano de 2023 de "ano da desigualdade". Diversos países, que já enfrentavam o desafio de reduzir as desigualdades sociais e econômicas internas, agora se deparam com o processo de recuperação dos danos resultantes da pandemia de covid-19, além dos impactos severos das mudanças climáticas e da insegurança alimentar, tornando a situação ainda mais complexa.

Além disso, 2023 registrou o maior número de conflitos armados desde 1946, conforme estudo do Instituto de Pesquisa para a Paz de Oslo. Esse estudo indicou que o nível de violência global atingiu os patamares mais elevados desde o período da Guerra Fria.

Esse contexto de intensificação de conflitos e acirramento das desigualdades econômicas e sociais revela a importância da implementação de políticas públicas abrangentes que possam promover a inclusão social e elevar a renda dos grupos mais vulneráveis, contribuindo para a erradicação de problemas que perduram há séculos, como a pobreza e a violência.



© SUCESSÃO PABLO PICASSO/AUTVIS, BRASIL, 2024
LOCALIZAÇÃO: MUSEU NACIONAL CENTRO DE ARTE REINA SOFIA, MADRI

Guernica, pintura de Pablo Picasso, 1937. Os horrores do bombardeio nazista à cidade de Guernica, na Espanha, em apoio ao ditador Francisco Franco durante a Guerra Civil Espanhola, anos antes do início da Segunda Guerra Mundial, foram representados nessa obra. O conflito e a violência de guerra são temas presentes em diferentes obras de Picasso.

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

A unidade "Conflitos e desigualdades" está presente nos quatro volumes desta coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Confira, no quadro a seguir, os capítulos de cada componente que contribuem para a abordagem da temática dessa unidade.

A unidade "Conflitos e desigualdades" na coleção

Componente	Capítulos
História	11. Do imperialismo ao fim da Primeira Guerra Mundial 12. Da Primeira República ao fim da Era Vargas 13. Da Segunda Guerra Mundial à Guerra Fria
Geografia	11. A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais 12. Conflitos regionais na ordem global
Sociologia	7. Racismo na cidade contemporânea 8. Gênero, sexualidades e identidades
Filosofia	11. Teorias sobre a violência 12. Direitos humanos

Na prática

O cinema foi criado no final do século XIX, mas se difundiu na Europa, nos Estados Unidos e em países da Ásia, como o Japão, a partir dos anos 1920. Após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, o cinema europeu passou a ser influenciado pelos desafios sociais, econômicos e políticos, enfrentados pelos países no processo de reconstrução pós-guerra. Esse foi o contexto da consolidação das principais escolas de cinema da Europa, como a italiana.

Os filmes italianos produzidos no final dos anos 1940 e início de 1950, dentro do movimento artístico *neorrealismo*, buscaram retratar o cotidiano e as condições de vida das pessoas, expondo as vulnerabilidades vivenciadas pela população e as desigualdades sociais e econômicas existentes no país. O cinema emergiu não apenas como uma forma de resistência cultural, mas também como um meio de reconstruir a identidade cultural europeia após o conflito mundial que assolou os países do continente no século XX. A arte, portanto, foi um instrumento importante na busca pela construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e pacífica.



GIAN MATTIA D'ALBERTO/LAPRESSE/SHUTTERSTOCK

Festival Internacional de Cinema de Veneza, na Itália. Fotografia de 2023. O festival ocorre anualmente e é um dos mais antigos festivais de cinema do mundo. Criado em 1932, sob forte influência fascista, o festival se transformou ao longo do tempo e hoje mostra a grande influência do cinema italiano na arte e na indústria cinematográfica.

1. **Reúna-se em grupo e reflita com os colegas sobre o papel da arte nos contextos marcados por conflitos, opressões e desigualdades.**
2. **O *neorrealismo* italiano foi considerado um movimento de vanguarda do cinema italiano no pós-guerra por trazer novas leituras nos campos artístico e cinematográfico do período. O que pode ser considerado, hoje, algo vanguardista e transformador na arte brasileira?**
3. **De que forma a arte pode ser utilizada para a inclusão social e a redução das desigualdades? Debata o assunto com os colegas.**

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

CAPÍTULO 11

Do imperialismo ao fim da Primeira Guerra Mundial

No século XIX, o nacionalismo se tornou a base de muitos movimentos expansionistas. Nações industrializadas se projetaram sobre outras com violência em busca de territórios, matérias-primas e mercados consumidores. No século XX, os choques entre os países industrializados resultaram em guerras de proporções mundiais com um potencial destrutivo nunca visto até então. A violência e a destruição geradas por esses conflitos e o racismo e o expansionismo que os constituíram representam faces sombrias da formação do mundo em que vivemos.

Neste capítulo, você estudará as origens de grandes conflitos ocorridos no século XX, compreendendo as relações entre o imperialismo, a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa. Além disso, compreenderá os impactos da Primeira Guerra Mundial, especialmente sobre os Estados Unidos.

O imperialismo

Na segunda metade do século XIX, com a industrialização na Europa, nos Estados Unidos e no Japão, várias mudanças significativas ocorreram em todo o mundo. Diante do crescimento da indústria e da expansão do comércio, os países industrializados procuravam novas fontes de matéria-prima e novos mercados consumidores para seus produtos. O nacionalismo foi outro fator importante nesse contexto: países como França e Reino Unido encaravam a expansão imperialista como um meio de alavancar o orgulho nacional, criando um cenário favorável para suas iniciativas.

Missionários, geógrafos, aventureiros, mercadores, empresários, militares, engenheiros, cientistas, artistas e funcionários administrativos europeus e estadunidenses viajaram o mundo para conhecer, investigar, catalogar e explorar outros territórios. Eles elaboraram mapas, diários, obras literárias e relatórios, produziram desenhos e fotografias sobre povos, costumes, lugares e espécies animais e vegetais para informar as autoridades de seus países sobre possíveis fontes de riqueza, sobretudo, nos continentes africano, americano e asiático.

Esses movimentos de reconhecimento, conquista e imposição de domínio direto ou indireto sobre territórios, recursos e pessoas deram origem a um violento processo de expansão econômica, cultural e política que ficou conhecido como **neocolonialismo** ou **imperialismo**. A esse processo, os povos asiáticos, africanos e americanos responderam com diferentes formas de resistência.

O conhecimento científico foi fundamental para estruturar as estratégias imperialistas e criar explicações que serviam como justificativa para a dominação das grandes potências. Nesse contexto, diferentes ciências foram sistematizadas e mobilizadas, como a geografia, a antropologia, a etnografia e a arqueologia.



CHRISTOPHE ARCHAMBAULT/AFP/GETTY IMAGES - MUSEU DO QUAI BRANLY, PARIS

Peças do tesouro real dos Palácios de Abomei, do Reino do Daomé, no território correspondente ao do atual Benin, expostas no Museu do Quai Branly, em Paris, França. Fotografia de 2021.

Imagens em contexto

Em 1892, essas obras foram roubadas por tropas da França durante a investida desse país contra o Daomé. O conflito resultou na anexação do reino africano ao Império Colonial Francês. Atendendo aos pedidos de estudiosos e autoridades do Benin, 26 obras foram devolvidas ao país pela França em 2021.

Os dados numéricos sobre as obras do Reino do Daomé saqueadas pela França durante as guerras coloniais e devolvidas ao Benin em 2021 foram retirados de: FRANÇA devolve ao Benim 26 obras de arte saqueadas pelas tropas coloniais há 130 anos. **RFI**, 9 nov. 2021. Disponível em: https://www.rfi.fr/br/fran%C3%A7a/20211109-fran%C3%A7a-devolve-ao-benim-26-obras-de-arte-saqueadas-pelas-tropas-coloniais-h%C3%A1-130-anos?utm_slink=rfi.my%2F7u0y. Acesso em: 20 fev. 2024.

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

A noção de progresso e as teorias racistas

As abordagens e os objetos de investigação das ciências no século XIX foram marcados decisivamente pela publicação da obra *A origem das espécies*, do britânico Charles Darwin, em 1859.

Nesse livro, Darwin propôs a teoria da evolução. De acordo com essa teoria, por meio do mecanismo de **seleção natural**, as "diferenças e variações [...] favoráveis" que se manifestam nos indivíduos de cada espécie ao longo do tempo tendem a ser conservadas, enquanto as "variações nocivas" são eliminadas. Por meio desse mecanismo, as espécies se ajustam ao ambiente, pois os indivíduos mais bem adaptados têm mais chances de sobreviver e de gerar descendentes.

A teoria de Darwin não foi prontamente aceita pela sociedade. Para alguns cientistas e para os religiosos, as espécies eram imutáveis, ou seja, não estavam sujeitas a mudanças. Já os que aceitaram as ideias de Darwin passaram a interpretá-las de diversas formas.

O modelo evolutivo passou a ser utilizado até mesmo para interpretar as diferenças sociais e culturais. Essa interpretação, que nunca foi partilhada por Darwin, ficou conhecida como **evolucionismo social**. Os defensores dessa ideia pseudocientífica acreditavam que as sociedades se desenvolviam segundo determinados "estágios civilizatórios", os quais eram parte de um processo evolutivo: havia sociedades nos estágios mais "primitivos", as que estavam em estágios "intermediários" e as que faziam parte do estágio mais "evoluído" ou "avançado". Essa escala de progresso, supostamente universal, tinha como padrão a cultura europeia.

Segundo esse pensamento eurocêntrico, todos os povos deveriam passar pela transição dos estágios mais "primitivos" para os mais "avançados". Assim, todas as sociedades estariam sujeitas à referência de uma escala evolutiva de acordo com a qual o patamar estabelecido pelos europeus era o "auge da civilização". Progredir, portanto, era o equivalente a se "europeizar".

Fortalecia-se, dessa forma, a ideia de que "levar a civilização e o progresso" para povos africanos, asiáticos, oceânicos e americanos – cujos padrões e costumes eram diferentes dos de europeus e de estadunidenses – era uma "obrigação moral". Estes declaravam-se "responsáveis por civilizar" os povos que classificavam como "atrasados". Nomeando-se como "superiores", eles afirmavam que as "nações civilizadas" deviam estar presentes entre as "menos civilizadas" para **tutorá-las**.



TOP FOTO/AGB PHOTO LIBRARY - BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES

O fardo do homem branco, gravura de Frederick Victor Gillam publicada na revista *Judge*, nos Estados Unidos, em 1899.

A citação de Charles Darwin foi retirada de: DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Porto: Lello, 2003. p. 94.

Tutorar: exercer o papel de tutor, isto é, orientar, guiar ou supervisionar alguém no desenvolvimento de habilidades, conhecimentos ou comportamentos.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique os elementos da imagem que demonstram que essa é uma representação estereotipada e racista produzida no contexto do imperialismo.
2. O título dessa gravura é o mesmo de um poema de Rudyard Kipling publicado em 1899, no qual o escritor britânico tentava justificar o imperialismo defendendo que "levar a civilização" a outros povos era "o fardo do homem branco". Esse poema tornou-se um dos símbolos do imperialismo. Como o título do poema e a ilustração se relacionam ao discurso pseudocientífico do evolucionismo social?
3. O discurso do evolucionismo social atendia aos interesses políticos e econômicos de que países? Os objetivos desses países podiam ser alcançados sem violência? Explique.

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

Darwinismo social

No contexto imperialista, foram elaboradas teorias para conferir ao racismo a legitimidade de um discurso científico. Arthur de Gobineau e Herbert Spencer, por exemplo, adaptaram a lógica evolucionista da "sobrevivência dos mais aptos" para interpretar a sociedade e a cultura, o que ficou conhecido como **darwinismo social**, pensamento muito difundido no século XIX.

Os teóricos do darwinismo social defendiam a ideia de que, embora membros da mesma espécie, os seres humanos pertenciam a diversas "raças", que determinavam não só as diferenças físicas entre os indivíduos, mas também as morais, as intelectuais e as culturais. De acordo com os darwinistas sociais, cada "raça" tinha características fixas que passavam de pais para filhos, ou seja, eram hereditárias. Para eles, as características e os comportamentos dos indivíduos eram determinados pela "raça".

Segundo esse discurso, portanto, a ideia de "raça" se misturava à de cultura. Para os darwinistas sociais, populações "não miscigenadas" – segundo eles, "puras" – produziriam culturas e sociedades "superiores". Já a mistura das "raças" poderia levar à "**degeneração**", processo pelo qual as "raças puras" perderiam suas características, tornando-se "menos evoluídas". Segundo essa ideia, quanto mais misturas raciais houvesse, maiores seriam os "danos" à "civilização".

Embora tivessem diferenças, todas as teorias raciais do século XIX tinham como base o racismo. Seus defensores propunham a ideia de que existiam diferentes "raças" humanas mais ou menos "puras" e hierarquias entre elas. De acordo com as teorias racistas, a "raça" branca era superior às demais. Além disso, os elaboradores dessas teorias defendiam a **eugenia**, ou seja, a ideia de que as "raças" classificadas pelos brancos como "inferiores" e "incivilizáveis" deviam ser dominadas ou eliminadas pelas "superiores".

Teorias como essas não são mais aceitas, pois se provou pela biologia que, independentemente da diversidade de características físicas e culturais, as variações genéticas entre os seres humanos são muito pequenas. Portanto, não existem raças humanas. Assim, todas essas teorias pseudocientíficas não são verdadeiras e demonstram o racismo presente no processo neocolonialista.

Imperialismo na África

Desde o século XV, os europeus estabeleceram relações com líderes de impérios, de reinos e de povos africanos, sobretudo do litoral do continente. No entanto, no século XIX, a presença europeia na África se intensificou em razão da "corrida imperialista", que aliava a industrialização e o nacionalismo às ideologias racistas e às disputas por territórios, mercados e matérias-primas.

No século XIX, enquanto os impérios coloniais europeus na América ruíam, missionários cristãos europeus e estadunidenses eram enviados para o continente africano. Exploradores europeus também chefiavam expedições para atender aos interesses comerciais estrangeiros no interior da África. Afinal, ao dominar o curso de um rio, como o Nilo, o Congo ou o Níger, era possível controlar a circulação de produtos e de pessoas na região.



GERALD ANDERSON/ANADOLU AGENCY/GETTY IMAGES

Pescadores no Lago Vitória, em Kisumu, Quênia. Fotografia de 2023.

Imagens em contexto

Afirmando tê-los "descoberto", exploradores europeus renomearam lugares onde diversas sociedades africanas viviam havia milênios. Desconsiderando os nomes nativos das línguas bantos e nilo-saarianas, durante uma expedição britânica enviada para "descobrir" a nascente do Rio Nilo, o Lago Vitória, por exemplo, recebeu esse nome no século XIX para homenagear a rainha Vitória, do Reino Unido.

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

No século XIX, alguns projetos impulsionaram ainda mais as expedições europeias enviadas para a África. Portugal planejava criar uma colônia que atravessasse a África de leste a oeste, do Índico ao Atlântico, unificando Moçambique e Angola e dominando o baixo Rio Congo. Já os britânicos pretendiam criar uma colônia que se estendesse do norte ao sul do continente, ligando "o Cairo ao Cabo".

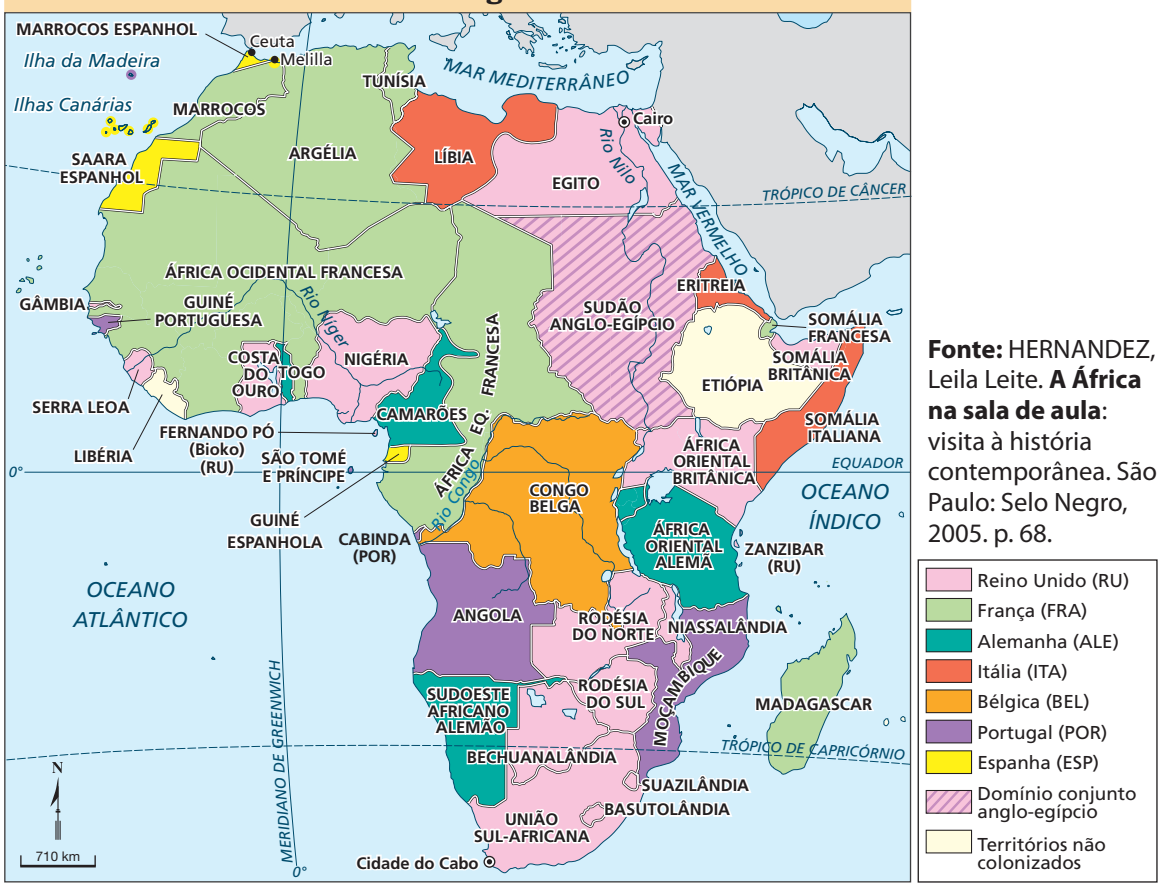
Enquanto isso, o rei Leopoldo II, da Bélgica, pretendia criar um império na região do Rio Congo, na África Central. Em 1875, ele fundou postos comerciais e de estudos na região. Em 1876, na Conferência Geográfica de Bruxelas, fundou a Associação Internacional Africana com o pretexto de combater o comércio de escravizados e "abrir" a África Central "para a civilização". Em 1878, foi fundado ainda o Comitê de Estudos do Alto-Congo, com a participação de empresários e banqueiros da Bélgica, do Reino Unido e dos Países Baixos. No ano seguinte, o rei Leopoldo II enviou ao Congo o explorador Henry Morton Stanley para apropriar-se do território em nome da Associação Internacional Africana. Em 1880, Pierre Savorgnan de Brazza, explorador associado à França, foi enviado ao Congo. Ele firmou um tratado com o chefe do povo bateke, Makoko Iloo, que concedeu à França o direito de servir-se dos recursos da região.

Para tentar evitar os conflitos entre os europeus e impedir o monopólio por um país da cobiçada África Central, entre 1884 e 1885, o chanceler alemão Otto von Bismarck promoveu a Conferência de Berlim. Representantes de diversos países europeus, do Império Otomano e dos Estados Unidos participaram dela. Os principais objetivos eram resolver os conflitos gerados pelas atividades imperialistas, garantir a liberdade de comércio e de navegação nos rios Congo e Níger e estabelecer critérios para legitimar invasões e explorações no continente africano.

Ao final da conferência, em razão das iniciativas do rei belga na década anterior, foi criado o Estado Livre do Congo, um tipo de colônia privada sob o controle de Leopoldo II, que explorou no local marfim e borracha entre os anos de 1884 e 1907. Trabalhos forçados, castigos, mutilações e assassinatos eram alguns dos meios usados para impor essa exploração. Tentativas de resistência foram duramente reprimidas. Em 1908, o Congo foi transformado em colônia do Estado belga.

Além da Conferência de Berlim, centenas de acordos foram firmados até o início da Primeira Guerra Mundial, em 1914. Eles resultaram na **Partilha da África**, na qual as fronteiras do continente foram reconfiguradas de forma arbitrária, segundo os interesses imperialistas. Países mais poderosos, como Reino Unido e França, foram privilegiados e ampliaram sua presença no local, dominando vastos territórios. Em contrapartida, países recém-unificados, como Itália e Alemanha, apropriaram-se de territórios menores e se sentiram prejudicados.

África: domínio estrangeiro – 1885-1913



Fonte: HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 68.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Os dados numéricos sobre os grupos que participaram da Rebelião Maji Maji foram retirados de: MWANZI, Henry A. Iniciativas e resistência africanas na África oriental, 1880-1914. *In*: BOAHEN, Albert Adu (ed.). **África sob dominação colonial**, 1880-1935. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. v. VII, p. 187. (Coleção História geral da África).

Dominação e resistência

O estabelecimento do domínio europeu sobre territórios africanos obedeceu a diferentes lógicas e estratégias. Em muitos casos implicou o uso da força e a anexação formal dos territórios invadidos, transformando-os em **colônias**; em outros, vinculou-se a formas de dependência econômica, estabelecendo áreas de influência e **protetorados** (Estados independentes cuja política externa é controlada por outro).

Nas colônias, a administração era realizada diretamente pelos europeus, com perda total da soberania local. Já nos protetorados, ela ocorria em aliança com as elites locais. Com exceção da Libéria e da Etiópia, todo o continente africano passou à influência ou ao controle direto estrangeiro.

A divisão da África causou uma série de problemas e disputas. Com o estabelecimento de fronteiras traçadas sem respeito aos Estados e povos africanos e a sua diversidade étnico-cultural, as divergências entre as populações e os conflitos armados se intensificaram. Em muitos casos, os confrontos foram estimulados pelos europeus e por suas empresas, que pretendiam ampliar seus domínios. Os invasores utilizaram a tática "dividir para dominar" a fim de impedir a união dos povos africanos, mas, apesar disso, enfrentaram resistência por parte deles.

No século XIX, liderados pelo imperador Yohannes IV, os etíopes resistiram aos ataques dos italianos que tentavam formar uma colônia em seu território. Em 1896, o poderoso exército de Menelik II – rei de Shoa que se tornou imperador da Etiópia em 1889, após a morte de Yohannes – expulsou os italianos da Etiópia e garantiu sua independência após a vitória na Batalha de Adowa e a assinatura do Tratado de Adis Abeba, em 1896. Para isso, além do poder militar, Menelik II usou de diplomacia e estratégia, manejando as disputas entre os europeus.

Já na região da Costa do Ouro, a **Rebelião Ashanti** durou cerca de dez anos. Em 1890, os chefes tradicionais do Império Ashanti foram depostos pelos britânicos, que tentaram impor outros líderes, tomar os símbolos ashanti e cobrar indenizações por revoltas anteriores. Os Estados ashanti não aceitaram essa situação. Liderados pela rainha Yaa Asantewaa e com a participação maciça de mulheres em seus exércitos, eles travaram violentas batalhas contra os britânicos; porém, foram derrotados em 1900.

Outro exemplo de resistência foi a **Rebelião Maji Maji**, ocorrida entre 1905 e 1907 na África Oriental Alemã, no território correspondente ao da atual Tanzânia. Essa revolta, liderada por Kinjikitile Ngwale, reuniu grupos de mais de vinte etnias africanas contra os colonizadores alemães. Esses grupos se recusaram a aceitar a tomada de suas terras e a imposição do cristianismo e do trabalho forçado nas plantações de algodão alemãs. Foram, porém, violentamente reprimidos pelas autoridades coloniais.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Analise a imagem e descreva de que forma os lados em conflito foram representados.
2. O que essa forma de representação revela sobre a pintura?
3. Como essa pintura ajuda a desconstruir concepções estereotipadas sobre os povos africanos?



ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

Pintura etíope atribuída a Haili Berhan Yemene produzida no século XX representando a vitória da Etiópia sobre os italianos na Batalha de Adowa em 1896.

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

Imperialismo na Ásia

Os interesses europeus na Ásia têm uma longa história. Índia, China, Japão, Formosa, Sri Lanka, Java, Molucas e Filipinas foram alvo do colonialismo europeu desde o final do século XV. Naquele período, os europeus não estabeleceram grandes domínios territoriais na Ásia, pois grande parte do comércio era realizado por meio de feitorias costeiras controladas por companhias comerciais:

- Os portugueses se apossaram de territórios na Índia (Goa, Damão e Diu), na China (Macau) e no leste da Ilha Timor (correspondente ao atual Timor Leste).
- Os holandeses se concentraram no comércio em Java, Sumatra e nas Molucas.
- Os ingleses se envolveram no comércio de algodão com a Índia e de chá e porcelana com a China.
- Os espanhóis dominaram o território correspondente ao das Filipinas, que, em 1898, foi cedido aos Estados Unidos.

Contudo, entre o final do século XVIII e o início do século XIX, o contexto imperialista revigorou os interesses europeus na Ásia.

O caso da Índia

No final do século XVIII, a Grã-Bretanha exerceu forte influência sobre a Índia, onde a França, com menos sucesso, também tentava aumentar a presença de sua companhia comercial. Por meio da Companhia das Índias Orientais, a Grã-Bretanha firmou acordos com integrantes da elite indiana, interferiu nas leis locais e na cobrança de impostos e, por meio de guerras, subjugou povos e Estados inteiros.

No início do século XIX, a Confederação Marata, de tradição hindu, foi derrotada após três guerras de resistência contra os britânicos e, em meados do mesmo século, o Império Mogol, de tradição islâmica, foi dissolvido pelo Império Britânico.

A produção têxtil indiana, artesanal, sofria com a competição das mercadorias industrializadas britânicas e as culturas e autoridades locais eram desrespeitadas. Soldados indianos alistados forçadamente nas forças britânicas – os cipaios – uniram-se a outros grupos descontentes e, em 1857, promoveram uma revolta, que se estendeu até 1859: a **Revolta dos Cipaios**.

Os rebeldes foram violentamente reprimidos pelos britânicos, que incorporaram a Índia a seu território colonial. Mais tarde, o Império Britânico estendeu seus domínios até a Birmânia.

Ásia e Oceania: imperialismo – século XIX



Fontes: PARKER, Geoffrey (ed.). **Atlas da história do mundo**. Londres: Times; São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 241; DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 244.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

O caso da China

Na China, no início do século XIX, o comércio internacional era proibido pela dinastia Qing. O único porto autorizado a negociar com outras nações era o de Cantão, onde a porcelana, o chá e a seda, produtos valorizados na Europa, eram exportados. Já os produtos estrangeiros enfrentavam barreiras para entrar no território chinês.

O Império Britânico tentava aumentar sua presença por meio da atuação da Companhia das Índias Orientais. Procurando vencer as barreiras comerciais, apostou em um novo produto: o ópio, um narcótico viciante proibido na China. O comércio do narcótico gerou conflitos que culminaram na **Primeira Guerra do Ópio**, ocorrida entre 1839 e 1842. Com a vitória britânica, o Império Chinês foi obrigado a assinar o Tratado de Nanquim, que estabeleceu a cessão de Hong Kong aos britânicos e a abertura de cinco portos chineses ao livre-comércio, sendo o de Xangai o principal deles.

As disputas, contudo, não terminaram. Enquanto os chineses tentavam frear o consumo de ópio e controlar o comércio exterior, os britânicos, com apoio da França, buscavam facilitar a entrada de produtos europeus na China. Assim, em 1856, iniciou-se a **Segunda Guerra do Ópio**. Em 1860, a China foi derrotada novamente e teve de abrir mais portos ao comércio internacional.

Em 1900, no nordeste do território chinês, um grupo nacionalista – cujos membros eram conhecidos como *boxers* por serem praticantes dessa luta – deu início à **Rebelião dos *Boxers***. Missionários e delegações ocidentais foram alvos de atentados realizados pelos *boxers*. Como reação, uma aliança entre europeus, estadunidenses e japoneses reprimiu violentamente os revoltosos, que foram derrotados em 1901.

A dominação da Indochina pela França

Na segunda metade do século XIX, os franceses expandiram seu domínio na Ásia alcançando a região da Indochina, correspondente ao território atual do Vietnã, do Camboja e do Laos. Fomentando rivalidades, eles substituíram os governantes locais por franceses e exploraram a população como mão de obra para a extração de carvão, a produção de látex e o cultivo de arroz, de café e de chá.

Grupos como os Bandeiras Negras resistiram à dominação por meio de técnicas de guerrilha. Com apoio chinês, entre 1883 e 1886, eles enfrentaram campanhas militares na região de Tonkim, no norte do Vietnã, que transformaram o império da dinastia vietnamita Nguyen em um protetorado da França.

A expansão do Japão

No século XIX, o Japão era governado por um regime fechado, o **xogunato**, no qual o **xogum** concentrava poderes políticos e militares. A economia japonesa baseava-se na agricultura, e a sociedade valorizava suas tradições milenares. Em meados do século XIX, porém, o país foi pressionado pelos Estados Unidos a abrir seus portos para o comércio internacional, dando início a uma ampla abertura econômica.

Em 1868, o poder dos xoguns do clã Tokugawa foi transferido ao imperador Mutsuhito Meiji. Ele assumiu o poder, dando início à Era Meiji, caracterizada pela ocidentalização e pela industrialização do Japão. Empresas controladas por famílias que concentravam muita riqueza – as ***zaibatsus*** – foram favorecidas pelo Estado, e jovens japoneses foram enviados ao exterior para estudar novas tecnologias, impulsionando a industrialização.

Seguindo o modelo ocidental, o Japão lançou-se em uma campanha imperialista, guerreando contra a China e incorporando as ilhas Kurilas e Formosa a seu território. Além disso, tentou dominar a Manchúria, dando início à Guerra Russo-Japonesa, entre 1904 e 1905, e anexou a Coreia, em 1910.

Xogum: chefe militar supremo inicialmente submetido à autoridade do imperador japonês. Entre os séculos XII e XIX, os xoguns passaram a exercer plenos poderes no Japão.



KAMOSHITA CHOKO - BIBLIOTECA DA PREFEITURA DE GUNMA

Representação da produção de seda na fábrica de Tomioka, na cidade de mesmo nome, no Japão. Gravura de 1890.

Imagens em contexto

Fundada no início da Era Meiji, a fábrica de Tomioka é um marco da industrialização do Japão. Hoje, é considerada patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

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

O imperialismo estadunidense na América Latina

Entre meados do século XIX e o início do século XX, com base em uma lógica imperialista, os Estados Unidos adotaram políticas de interferência na América. Para isso, essa nação – que se afirmava branca, tecnologicamente "superior" e "mais civilizada" que as sociedades do restante do continente – utilizou o argumento de que era preciso "controlar" e "levar a civilização e o progresso" aos povos e países vizinhos "atrasados".

As pretensões estadunidenses se revelaram, por exemplo, durante a Guerra Hispano-Americana, ocorrida em 1898. Nesse conflito, estadunidenses e cubanos lutaram contra os espanhóis pela independência de Cuba. O conflito foi marcado pelos ideais da **Doutrina Monroe**, que tornou popular a expressão "a América para os americanos". De acordo com essa doutrina, adotada em 1823 pelo presidente estadunidense James Monroe, em sua política externa os Estados Unidos compreenderiam qualquer ameaça à América como uma afronta a seu território e atuariam para garantir a autonomia das nações americanas independentes. Na prática, a Doutrina Monroe serviu para justificar intervenções dos Estados Unidos nos demais países da América.

Cuba era a maior produtora mundial de açúcar e atraía grandes investimentos no final do século XIX. Com a vitória na Guerra Hispano-Americana, Cuba se tornou independente da Espanha, mas se converteu em uma espécie de protetorado dos Estados Unidos, que, em 1901, obrigaram o país a aceitar a **Emenda Platt**. Essa emenda incorporou à Constituição Cubana leis que permitiam a interferência dos Estados Unidos na ilha. Nesse contexto, em 1903, os Estados Unidos instalaram uma base militar naval em Guantánamo, que é mantida até hoje.

A política do Grande Porrete

Em 1904, o presidente dos Estados Unidos Theodore Roosevelt adicionou aos princípios da Doutrina Monroe o chamado **Corolário Roosevelt**, que previa a intervenção militar direta dos Estados Unidos em outros países americanos. Esse princípio se traduziu na política do ***Big Stick*** ("Grande Porrete"), por meio da qual o país reivindicou a posição de "guardião da América", impondo seus interesses por meio de negociações diplomáticas ou pela força. Assim, os Estados Unidos se apoderaram da prerrogativa de interferir política e militarmente nos demais países americanos, derrubando e instaurando governos e invadindo territórios.

Alguns exemplos do expansionismo e do imperialismo estadunidense na América foram: a anexação de territórios mexicanos em 1845, a aquisição do Alasca em 1867, a anexação das ilhas do Havaí em 1898, a invasão de Porto Rico em 1898 e as intervenções em Cuba entre 1906 e 1910, na Nicarágua a partir de 1909, no Haiti entre 1915 e 1934, na República Dominicana entre 1916 e 1924, e no México em 1914 e entre 1916 e 1919.

Outra interferência estadunidense que teve grande repercussão foi sobre o Panamá. No início do século XX, esse país fazia parte da Colômbia e o governo estadunidense tinha interesse em construir no local um canal conectando os oceanos Atlântico e Pacífico. Como a Colômbia se recusou a ceder o território, os Estados Unidos passaram a incentivar a independência do Panamá, que ocorreu em 1903. O governo panamenho cedeu o direito de construção do canal aos Estados Unidos e até hoje milhares de navios mercantes atravessam o Canal do Panamá.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique os personagens representados na charge e o lugar que cada um deles ocupa na sala de aula.
2. Caracterize o contexto histórico em que charge foi publicada.
3. Relacione a charge à política do *Big Stick*.



LOUIS DALRYMPLE - BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

Início das aulas. Charge de Louis Dalrymple publicada na revista *Puck* em 1899, acompanhada do seguinte texto: "Tio Sam (para seus novos alunos na aula de *civilização*) — Agora, crianças, vocês precisam aprender essas lições quer queiram, quer não! Deem uma olhada nos alunos atrás de vocês e lembrem-se de que, em pouco tempo, se sentirão tão felizes quanto eles!".

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

Primeira Guerra Mundial

Na Europa, o período entre o final do século XIX e o início do século XX ficou conhecido como *Belle Époque*, pois foi marcado pela euforia com os avanços científicos e tecnológicos decorrentes da Segunda Revolução Industrial e pelas crenças no triunfo da lógica burguesa de civilização e na suposta "superioridade europeia". Tais crenças, como você estudou, forneceram as bases para o imperialismo. O otimismo europeu, no entanto, gestava disputas e conflitos que deram origem a uma guerra de dimensões mundiais.

A Paz Armada e o sistema de alianças

Desde o término da Guerra Franco-Prussiana, que aconteceu entre 1870 e 1871, não ocorria na Europa um conflito armado de dimensões continentais. Essa relativa paz, no entanto, contrastava com as crescentes disputas entre os países europeus por matérias-primas, mercados consumidores e territórios coloniais. Essas disputas foram acompanhadas pelo fortalecimento dos exércitos e por uma crescente corrida armamentista. Por isso, o período também ficou conhecido como o da **Paz Armada**.

Outro fator característico desse período era o nacionalismo, que teve intensa adesão, por exemplo, no Império Alemão após a unificação. Clubes patrióticos e militares difundiam ideais de superioridade da "raça germânica" e endossavam planos de expansão imperial. O desenvolvimento da indústria bélica e a ampliação da marinha fizeram do Império Alemão uma ameaça à hegemonia britânica. Além disso, desde a partilha da África, os alemães reclamavam uma nova divisão dos territórios africanos.

O nacionalismo também se difundiu em outros locais. Na França, após a derrota na Guerra Franco-Prussiana, a perda da Alsácia e da Lorena, regiões ricas em carvão, motivava um sentimento de revanche contra os alemães. Nos Bálcãs, novas nações se formavam e dois impérios disputavam o domínio sobre a região: o Russo e o Austro-Húngaro.

As rivalidades imperialistas e nacionalistas e as tensões internacionais impulsionaram a formação de alianças entre os europeus: em 1879, o chanceler alemão Otto von Bismarck estabeleceu um acordo com o Império Austro-Húngaro: a Aliança Dual. Em 1882, a Itália entrou nesse acordo, formando a **Tríplice Aliança**.

Em 1894, a França firmou um tratado com o Império Russo e, em 1904, fez acordos com o Reino Unido, formando a **Entente Cordiale**. Em 1907, os britânicos também firmaram um tratado com o Império Russo. Apesar de não haver um acordo agrupando o Reino Unido, a França e o Império Russo, por causa desses tratados, em caso de guerra, tais potências estariam do mesmo lado, em um arranjo que ficou conhecido como **Tríplice Entente**.

Sugestão

100 anos: Primeira Guerra Mundial

Disponível em: https://infograficos.estadao.com.br/especiais/100-anos-primeira-guerra-mundial/. Acesso em: 18 jul. 2024.

No centenário da Primeira Guerra Mundial, o jornal *O Estado de S. Paulo* produziu um infográfico com depoimentos, vídeos, mapas e galerias de imagens descrevendo as etapas do conflito.

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

EUGENIO COLMO - COLEÇÃO PARTICULAR



Cartão-postal produzido em 1915 representando o imperador alemão Guilherme II tentando devorar o mundo. Na parte inferior, está escrito: "O ganancioso".

ARQUIVO DE IMAGENS DO PATRIMÔNIO CULTURAL DA PRÚSSIA



Cartão-postal produzido em 1915 representando o imperador austro-húngaro Francisco José e o imperador alemão Guilherme II jogando futebol com o globo terrestre. Na parte inferior, está escrito: "Como o mundo é pequeno!".

Os conflitos nos Bálcãs e o início da Grande Guerra

No início do século XIX, a região dos Bálcãs estava sob o domínio do Império Turco-Otomano. Contudo, entre o final do século XIX e o início do XX esse império, em crise, perdeu o controle sobre a maior parte do território, que se tornou alvo constante dos interesses dos impérios Russo e Austro-Húngaro. O Império Russo pretendia controlar os estreitos de Bósforo e de Dardanelos e anexar territórios para obter uma saída para o Mar Mediterrâneo. Nos Bálcãs, movimentos nacionalistas e **pan-eslavistas** buscavam garantir autonomia em relação aos impérios. Alguns desses movimentos idealizavam a formação de uma "Grande Sérvia". Esse objetivo, contudo, foi frustrado em 1908, quando o Império Austro-Húngaro anexou a Bósnia-Herzegovina.

Em 1912, Grécia, Sérvia, Bulgária e Montenegro formaram a **Liga Balcânica** e entraram em guerra contra os turcos-otomanos. Apesar do relativo sucesso contra eles, essas nações passaram a guerrear umas com as outras. Nesse cenário tenso, essas um evento inesperado foi o estopim para o início da Grande Guerra.

No dia 28 de junho de 1914, em Sarajevo, na Bósnia-Herzegovina, um grupo nacionalista sérvio decidiu manifestar sua insatisfação contra o domínio austro-húngaro na Bósnia-Herzegovina. O estudante nacionalista Gavrilo Princip assassinou a tiros o príncipe herdeiro do trono austro-húngaro, Francisco Ferdinando, e sua esposa, Sofia, quando eles visitavam a cidade.

O atentado disparou o sistema de alianças europeu. Em 28 de julho de 1914, o Império Austro-Húngaro declarou guerra à Sérvia. Em agosto, o Império Alemão declarou guerra aos russos. Os franceses mobilizaram tropas para auxiliar os russos e os alemães declararam guerra à França, invadindo Luxemburgo e Bélgica. Diante dessas invasões, o Reino Unido declarou guerra à Alemanha. França, Reino Unido e Japão declararam guerra ao Império Austro-Húngaro, que invadiu a Polônia e declarou guerra à Bélgica. Com a entrada dos impérios coloniais no conflito, África, Ásia, América e Oceania também se envolveram no confronto. Em cerca de trinta dias, boa parte do mundo em guerra. Tinha início a Grande Guerra, que hoje chamamos de Primeira Guerra Mundial.

Bálcãs – 1912-1913



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 263.



HAEKEL BROTHERS. FOTO: AKG IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

Partida de um trem alemão coberto de *slogans* políticos, transportando homens recrutados para a Grande Guerra. Fotografia de 1914.

Imagens em contexto

Na fotografia, os homens usam vestes civis e têm expressões alegres. No contexto nacionalista do início da guerra, a adesão ao recrutamento militar foi grande. Acreditava-se que o conflito seria curto, e o retorno à normalidade, breve.

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

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Primeira Guerra Mundial: fases do conflito – 1914-1918

Primeira fase

De agosto a novembro de 1914
Guerra de movimento. Fase caracterizada por rápidos ataques ofensivos, terminando com a Batalha do Marne e a Corrida para o Mar, ou seja, o deslocamento das forças francesas e alemãs em direção ao Mar do Norte.

Segunda fase

De dezembro de 1914 a novembro de 1918
Guerra de trincheiras. Fase caracterizada pela guerra de posição na Frente Ocidental, bloqueando os avanços.

Os acontecimentos dessa linha do tempo não foram representados em escala temporal.

Fonte: ARARIPE, Luiz de Alencar. Primeira Guerra Mundial. *In*: MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das guerras**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 343.

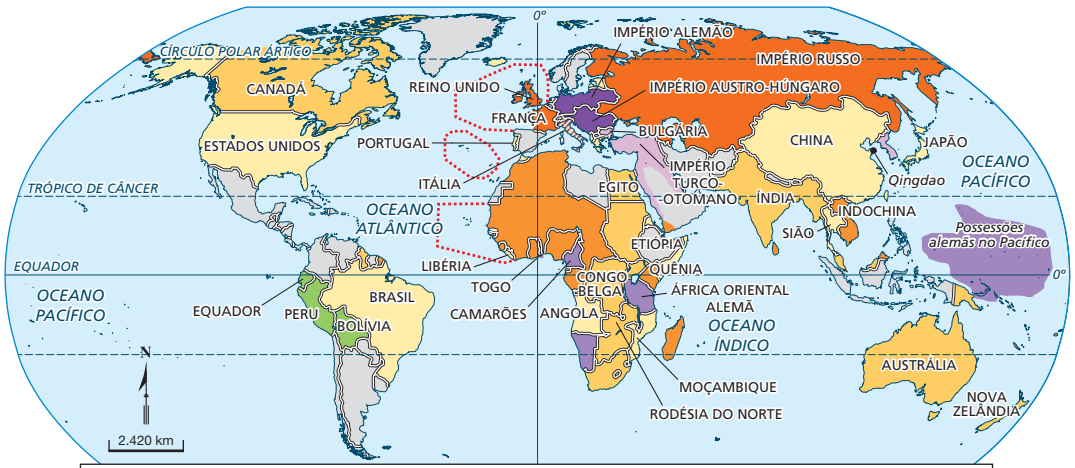
O desenrolar da guerra

No início do conflito, o Império Alemão se encontrava em uma situação desfavorável, localizado entre a França e o Império Russo, teria que combater simultaneamente na **Frente Ocidental** (contra os franceses) e na **Frente Oriental** (contra os russos). Para tentar evitar isso, colocou em prática o Plano Schlieffen, concentrando seus esforços em derrotar a França antes que os russos mobilizassem as tropas em direção ao território alemão.

Para alcançar o território francês, em 1914, os alemães invadiram a Bélgica, então neutra. Diante dessa movimentação, o Império Britânico declarou guerra ao Alemão. Persuadida pelas promessas britânicas de concessões territoriais, a Itália, que integrava a Tríplice Aliança, mudou de lado em 1915. Aos aliados iniciais da Tríplice Aliança, somaram-se o Império Turco-Otomano e a Bulgária. Ao lado da Tríplice Entente, além de Sérvia, Itália e Bélgica, entraram no conflito: Japão, China, Sião (correspondente à atual Tailândia), Estados Unidos, Portugal, Grécia, Romênia e Brasil.

A convicção de que a guerra seria curta logo se desfez. Isso porque, no início do conflito, as forças logo se equilibraram. Ainda em agosto de 1914, os russos invadiram a Prússia Oriental, pressionando os alemães. Nesse cenário, o Plano Schlieffen fracassou e a Tríplice Aliança teve de lutar na Frente Ocidental, contra a França e a Bélgica, e na Frente Oriental, a fim de impedir o avanço russo.

Primeira Guerra Mundial – 1914-1918



Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 263.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

As trincheiras da Primeira Guerra Mundial

Na Bélgica e na fronteira entre a França e o Império Alemão, foram escavadas trincheiras dentro das quais os combatentes ficavam confinados. As trincheiras inimigas eram dispostas frente a frente. Poucos metros as separavam, formando a "terra de ninguém". Elas ocupavam uma linha de 640 quilômetros que cortava a Europa do Canal da Mancha, no Mar do Norte, até a fronteira suíça impedindo os exércitos de avançar. Isso contribuiu para tornar o conflito estático, desgastante e letal.

Em meio a tiros de canhão e de metralhadoras automáticas e a ataques com granadas e gases tóxicos, as condições nas trincheiras eram péssimas. Quando chovia ou nevava, elas inundavam e se enchiam de lama. A neve e o lodo deixavam os combatentes sujeitos à umidade constante e ao frio. Sem higiene e com muitas pessoas amontoadas – parte delas gravemente feridas e até mortas –, as trincheiras eram infestadas de roedores, piolhos e insetos que assolavam os combatentes.

Os dados numéricos sobre a extensão das linhas de entrincheiramento durante a Primeira Guerra Mundial foram retirados de: PARKER, Geoffrey (ed.). **Atlas da história do mundo**. Londres: Times; São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 248.

Sugestão

Nada de novo no *front*

Erich Maria Remarque. Porto Alegre: L&PM, 2018.

A obra narra a trajetória de um jovem alemão convencido a lutar na Primeira Guerra Mundial. O autor combateu pelo exército alemão e o livro, recebeu versões para o cinema em 1930 e em 2022.

Os dados numéricos sobre a Batalha de Verdun foram retirados de: HOBSBAWM, Eric John. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 27.

Tecnologia e destruição

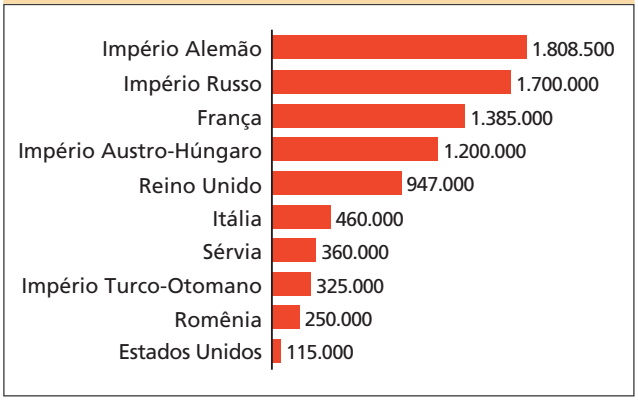
Na Primeira Guerra Mundial, estratégias e tecnologias antigas e modernas coexistiram: o conflito que deu início ao uso militar de forças aéreas também empregou cavaleiros armados com lanças e pesados canhões aos moldes do século XIX. O uso de novas tecnologias, contudo, fez da Primeira Guerra Mundial um cenário de horrores nunca visto até então. Em 1916, por exemplo, metade dos combatentes da Batalha de Verdun – cerca de 1 milhão – morreu.

Pela primeira vez na história, utilizou-se o avião como arma bélica, e cidades inteiras foram bombardeadas por zepelins. Os britânicos e os franceses inventaram o tanque de guerra, que foi usado pela primeira vez em 1916. Os alemães empregaram armas químicas, como o gás cloro e o gás mostarda, substâncias letais que provocam graves efeitos na pele, nos olhos e no sistema respiratório. Para se proteger dos gases, os combatentes passaram a usar máscaras. As rajadas das metralhadoras automáticas que disparavam centenas de tiros por minuto os forçavam a buscar proteção nas trincheiras.

Entre as invenções bélicas do período, entretanto, a grande aposta do Império Alemão foi o submarino.

Em 1917, os alemães colocaram em prática um ousado plano: utilizar submarinos para torpedear as embarcações que forneciam mantimentos e armas para seus inimigos. Como boa parte desses recursos era transportada por embarcações pelo Oceano Atlântico, navios mercantes passaram a ser alvejados sem aviso prévio.

Primeira Guerra Mundial: perdas humanas – 1914-1918



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. **Atlas histórico mundial**. Madri: Istmo, 1982. p. 140.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Que Estados sofreram mais perdas humanas durante a Primeira Guerra Mundial?
2. Com base no que você estudou, elabore uma hipótese para explicar esses números.

Novos rumos na guerra: a entrada dos Estados Unidos e a saída da Rússia

Em 1916, uma ofensiva na Frente Ocidental ajudou o Império Alemão a conquistar uma pequena vantagem. As forças alemãs também obtiveram sucesso em batalhas contra os russos na Frente Oriental. Essa vantagem foi revertida em 1917 com a entrada dos Estados Unidos no conflito após três anos de neutralidade – período em que os estadunidenses forneceram armas, suprimentos e alimentos, sobretudo para o Reino Unido.

Após o ataque de um submarino alemão a um navio estadunidense, ocorrido em abril de 1917, os Estados Unidos declararam guerra à Alemanha. Na mesma época, um navio mercante brasileiro também foi torpedeado e, em outubro de 1917, o Brasil declarou estado de guerra contra o Império Alemão, liberando portos para uso da Entente e enviando aviadores, oficiais e médicos para a França.

Ainda em 1917, a Revolução Russa, que você estudará na sequência, deu novos rumos à guerra. Em dezembro daquele ano, o governo revolucionário anunciou a retirada do Império Russo do conflito. Com a saída russa da guerra, os alemães concentraram suas forças na Frente Ocidental. A a ofensiva da Entente se intensificou, a partir de julho de 1918, os impérios Alemão, Austro-Húngaro e Turco-Otomano e a Bulgária começaram a acumular derrotas. Enquanto a Tríplice Aliança sofria com a falta de recursos, a Entente recebia ajuda material e militar dos Estados Unidos.



MIRRORPIX/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL

Entrada das tropas britânicas em Bagdá, Iraque, durante a Campanha da Mesopotâmia contra os turcos-otomanos. Fotografia de 1917.

Imagens em contexto

Durante a Primeira Guerra Mundial, os britânicos buscaram o apoio árabe na luta contra o Império Turco-Otomano. Esse apoio contribuiu para o sucesso do Reino Unido nas campanhas no Oriente Médio. Ao final do conflito, territórios médio-orientais dominados pelos turco-otomanos, como a Palestina e o Iraque acabaram sob domínio britânico.

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

Os dados numéricos sobre a participação africana na guerra, a fome em Uganda entre 1918 e 1919 e os carregadores da África Oriental mortos na Primeira Guerra Mundial foram retirados de: PIRES, Ana Paula; FOGARTY, Richard Standish. África e a primeira guerra mundial. **Ler História**, Lisboa, n. 66, p. 57-71, 2014.

Africanos e asiáticos na guerra

Em novembro de 2018, comemorou-se o primeiro centenário do **armistício** da Primeira Guerra Mundial. Boa parte das celebrações apoiou-se na lógica do "co-memorar", "fazer memória com", lembrando de forma conjunta de uma grande ferida da humanidade. Livros, filmes e documentários foram produzidos com base na ideia de que a guerra deve ser lembrada para nunca mais se repetir. Em várias produções, porém, um ponto de vista prevaleceu: as batalhas evocadas eram aquelas que tinham acontecido na Europa. O que escolhemos lembrar ou esquecer? Essa pergunta é fundamental quando estudamos história.

Décadas antes da eclosão da guerra, boa parte dos envolvidos – Reino Unido, França, Bélgica, Portugal e Império Alemão – tinha estabelecido ou ampliado domínios na África e na Ásia. Em 1914, com exceção da Etiópia e da Libéria, o continente africano estava colonizado por europeus. Por que sabemos tão pouco sobre os impactos da guerra na África e na Ásia?

Estima-se que mais de 2,5 milhões de africanos foram mobilizados no conflito como soldados, carregadores, cozinheiros, informantes ou enfermeiros. Porém, a versão da história que habitualmente é narrada é a colonial, elaborada sobretudo por historiadores europeus. Trata-se, portanto, de uma interpretação parcial.

Na África, os conflitos da Primeira Guerra Mundial concentraram-se na África Oriental, no Egito e na África Ocidental, esta com duas operações destinadas a desmantelar as colônias alemãs de Togo e de Camarões. Já a campanha na África Oriental resultou em uma série de ataques das forças alemãs em Moçambique, Rodésia do Norte (correspondente à atual Zâmbia), África Oriental Britânica (correspondente aos atuais Quênia e Uganda) e África Oriental Alemã (correspondente hoje a Tanzânia, Burundi e Ruanda). No Egito, o Império Britânico estabeleceu um protetorado logo após declarar guerra ao Império Turco-Otomano, em 1914.

Os efeitos do recrutamento militar nas sociedades africanas fizeram-se sentir nas atividades agrícolas. Com menos pessoas para lavrar a terra, a produção caiu, tornou-se insuficiente e gerou crises de fome. Em Uganda, então África Oriental Britânica, estima-se que entre 1918 e 1919 um em cada quatro habitantes morreu de inanição e cerca de 100 mil homens recrutados como carregadores nunca regressaram para suas casas.

A Índia também contribuiu significativamente com o Império Britânico. Tropas indianas atuaram nos campos de batalha na Europa e na África, formando o maior exército de "voluntários" do conflito, com aproximadamente 1 milhão de homens, dos quais cerca de 62 mil perderam a vida. Sobre essas pessoas há poucos registros, assim como há pouca rememoração sobre as centenas de milhares de chineses enviados para trabalhar nos *fronts* e nas fábricas francesas e britânicas durante o conflito.

Armistício: acordo que suspende as hostilidades entre os lados envolvidos em uma guerra; trégua.



GRANGER/SHUTTERSTOCK

Cavalaria francesa no norte da África, composta de homens recrutados em diversos territórios coloniais durante a Primeira Guerra Mundial. Fotografia de 1915.

Os dados numéricos sobre a participação indiana na Primeira Guerra Mundial foram retirados de: SUMNER, Ian. **The Indian Army**: 1914-47. Oxford: Osprey Publishing, 2001. p. 7.

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

As mulheres e a Primeira Guerra Mundial

Durante a Primeira Guerra Mundial, as mulheres desempenharam diversos papéis. Como muitos homens estavam envolvidos diretamente no conflito, elas assumiram trabalhos que, até então, eram restritos a pessoas do sexo masculino. Empregaram-se, por exemplo, na construção, nos transportes, em atividades administrativas, nos serviços públicos e na indústria, principalmente na de armamentos. Além disso, muitas mulheres se envolveram nas frentes de batalha, atuando como enfermeiras, auxiliares, tradutoras, mecânicas de aviões, motoristas de caminhões e de ambulâncias ou cozinheiras.

DE LUAN/ALAMY/FOTOARENA



Mulheres trabalhando na indústria de armamentos britânica, em Nottinghamshire, Reino Unido. Fotografia de 1916.

Imagens em contexto

O aumento da atividade feminina em áreas até então dominadas por homens foi acompanhado de conquistas sociais e políticas. Além de conseguirem melhores condições de trabalho, organizadas em movimentos e associações, elas alcançaram o direito de frequentar universidades e de votar no Reino Unido e na Alemanha, em 1918, e nos Estados Unidos, em 1920.

O fim da guerra e os acordos de paz

Em agosto de 1918, a vitória da Entente na Batalha de Amiens rompeu a frente alemã pondo fim à guerra de trincheiras. O Império Alemão começou a perder seus aliados. Em setembro, a Bulgária capitulou e, em outubro, o mesmo ocorreu com o Império Turco-Otomano. O Império Austro-Húngaro entrou em colapso, assinando um cessar fogo em novembro de 1918 e dividindo-se em novos Estados: Áustria, Hungria, Tchecoslováquia e Iugoslávia. Parte do território austro-húngaro, a Polônia recuperou sua independência.

A situação provocada pela guerra ameaçava o Império Alemão internamente. Em várias cidades ocorriam greves e manifestações. Em 9 de novembro de 1918, eclodiu uma revolução socialista liderada por Rosa Luxemburgo e Karl Liebknecht sufocada pelo governo. Devido as convulsões internas, o imperador Guilherme II abdicou do trono e foi proclamada uma república parlamentarista: a **República de Weimar**. O governo que tomou posse decidiu pelo fim da guerra e assinou um armistício em 11 de novembro de 1918.

Ao final do conflito, o presidente estadunidense Woodrow Wilson propôs catorze pontos que deveriam orientar os acordos de paz, evitando resoluções pautadas pela vingança. Um dos catorze pontos deu origem à **Liga das Nações**, em 1920, instituição responsável por assegurar a paz internacional. Apesar disso, em razão de seu revanchismo, a França impôs à Alemanha condições de rendição severas.

Em 28 de junho de 1919, foi assinado o Tratado de Versalhes. Considerada a única culpada pela guerra, a Alemanha teve de pagar indenizações aos países vitoriosos e renunciar a territórios. Na Renânia, parte da fronteira com a França foi desmilitarizada. Além disso, a Alemanha foi proibida de ter marinha e aviação, ficando com um exército limitado. As condições da paz foram consideradas humilhantes pelos alemães.

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

Os dados numéricos sobre o Império Russo no final do século XIX foram retirados de: REIS FILHO, Daniel Aarão. **As Revoluções Russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 16, 24, 26.

Revolução Russa

No final do século XIX, com mais de 22 milhões de quilômetros quadrados, o Império Russo era o maior Estado do mundo. Nesse período, habitavam o território mais de 130 milhões de pessoas. Desse total, cerca de 85% eram camponeses que viviam em pequenas aldeias na área rural e eram denominados **mujiques**. Enquanto mais da metade dos mujiques era considerada pobre, algumas poucas famílias nobres concentravam a propriedade da terra.

Desde o início do século XVII, o Império Russo era governado de modo absolutista pelos czares da dinastia Romanov. O termo *czar* deriva da palavra latina *caesar*, título dado aos imperadores romanos. O poder dos czares era considerado de origem divina e eles consideravam-se legítimos herdeiros do Império Bizantino. A Igreja Ortodoxa era estreitamente vinculada ao poder, figurando como parte do lema imperial: "um czar, uma nação, uma fé". No final do século XIX, o Império Russo era governado pelo czar Nicolau II, que havia assumido o trono em 1894.

O governo de Nicolau II

Nicolau II herdou de seus antecessores políticos conflitos e tensões ligados, principalmente, às questões relacionadas aos camponeses, recém-saídos da servidão – que fora abolida em 1861 –, e aos operários, grupo que crescia em razão dos investimentos na industrialização. As condições de trabalho nas fábricas russas eram precárias. Salários baixos, riscos de acidente e longas jornadas de trabalho estavam entre os problemas mais comuns.

Desde a segunda metade do século XIX, muitas vozes descontentes com o czarismo organizavam-se em grupos de contestação, jornais, revistas e partidos políticos, que eram duramente reprimidos. Entre os mais importantes estavam o Partido Operário Social-Democrata Russo, fundado em 1898, e o Partido Socialista Revolucionário, criado em 1902.

Durante um congresso realizado em 1903, por causa de divergências internas, o Partido Operário Social-Democrata Russo dividiu-se em dois grandes grupos: o dos **bolcheviques** (termo derivado da palavra "maioria" em russo), liderados por Vladimir Ilyich Ulianov, mais conhecido como Lênin, que defendiam um partido centralizado composto de "revolucionários profissionais", dedicados às organizações do partido e o dos **mencheviques** (do termo "minoria" em russo), liderados por Yuli Martov, que defendiam um partido mais aberto, cujos membros não precisariam participar regularmente de suas organizações.

O Império Russo havia sido uma das maiores potências militares do século XIX, mas sofreu grandes perdas no início do século XX. Uma das principais razões de protestos era a Guerra Russo-Japonesa, iniciada em 1904, quando os japoneses ocuparam a região da Manchúria (hoje pertencente ao território chinês). Derrotado em 1905, o Império Russo teve que desocupar a Manchúria e devolver o sul da Ilha de Sacalina ao Japão.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Analise o mapa. Em qual século houve maior expansão do império russo?
2. De que forma a expansão russa se relaciona com a das demais nações europeias neste mesmo período?
3. Em 1900, o território do Império Russo englobava áreas que hoje correspondem a muitos países diferentes. Todos esses lugares eram habitados por populações que tinham línguas e costumes diferentes dos russos. Que características esse mapa revela sobre o Império Russo?

Império Russo: formação – 1689-1900



Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Madri: Debate, 1989. p. 174.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Os dados numéricos sobre a revolta de 1905 foram retirados de: REIS FILHO, Daniel Aarão. **As Revoluções Russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 66.

A revolta de 1905

Em 9 de janeiro de 1905 (segundo o **calendário juliano**), durante o inverno russo, uma manifestação pacífica realizada em frente ao Palácio de Inverno, em São Petersburgo, capital do império, pretendia entregar uma petição ao czar. As forças de Nicolau II, contudo, atiraram contra os manifestantes, ferindo centenas de pessoas e matando dezenas delas. O episódio ficou conhecido como **Domingo Sangrento** e despertou protestos em todo o império.

Eclodiram revoltas no campo e nas cidades, e os primeiros **sovietes** – conselhos de operários, camponeses e soldados – começaram a ser formados. Apesar da repressão, greves e manifestações se espalharam. No Mar Negro, a tripulação do encouraçado Potemkin, ancorado em Odessa, se amotinou contra os oficiais. No campo, os mujiques também protestaram: questionaram a cobrança de impostos e a distribuição de terras, e invadiram, saquearam e incendiaram propriedades.

Nicolau II tentou contornar a situação com a criação de uma assembleia representativa, a **Duma**, e com promessas de liberdade de expressão e de organização. No entanto, sofrendo restrições impostas pelo czar, as Dumas eleitas entre 1905 e 1912 não tinham a autonomia esperada.

O envolvimento do Império Russo na Primeira Guerra Mundial, em 1914, aprofundou o descontentamento. A carestia, a inflação, as mortes e as derrotas militares levaram o império a uma situação extrema.

Calendário juliano: calendário elaborado pelo astrônomo Sosígenes, instituído na Roma antiga por Júlio César, em 45 a.C. Usado na Rússia até 1918, foi substituído pelo gregoriano (que é o utilizado no Brasil atualmente). Continua a ser usado por cristãos ortodoxos.

As mulheres e o início da Revolução de 1917

A crise gerada pela guerra produziu muitas tensões sociais. Greves e manifestações não eram novidade no governo de Nicolau II e revelaram um aspecto fundamental da revolução: a centralidade da participação feminina.

No início de 1917, as mulheres foram as principais responsáveis pela articulação das agitações políticas. Com os homens no *front*, muitas delas assumiram postos na indústria. Se, em 1914, as mulheres eram 26,6% da força de trabalho nas fábricas, em 1917, somavam 43,4% do operariado.

Em fevereiro de 1917, em Petrogrado (nome dado à São Petersburgo em 1915), a oferta de pão, que já era escassa, passou a ser racionada. Depois de horas em longas filas, era comum as mulheres ouvirem que o pão havia acabado. Diante da escassez, uma onda e de protestos se alastrou e resultou em confrontos com a polícia.

Em 23 de fevereiro (8 de março no calendário gregoriano), as mulheres se manifestaram em favor do direito ao pão e do fim da guerra. Articulando trabalhadores de diferentes setores, teve início uma greve geral. Parte das tropas do czar se recusou a reprimir a multidão e os soldados se rebelaram contra os oficiais. Nos dias que seguiram, manifestantes tomaram o Palácio Tauride, onde a Duma estava reunida. Um governo provisório foi criado pela Duma, e operários e soldados formaram o soviete de Petrogrado. Em 2 março de 1917, Nicolau II abdicou do trono.



FINE ART IMAGES/HERITAGE IMAGES/GETTY IMAGES

Trabalhadoras da fábrica Putilov em manifestação pelo direito ao pão em Petrogrado, Rússia. Fotografia de 8 de março de 1917.

Sugestão

As bolcheviques

Óscar de Pablo. Ilustrações de Mariana Waechter. São Paulo: Veneta, 2023.

O livro conta a história de algumas das revolucionárias que, no contexto da Revolução Russa, lideraram greves, comandaram tropas e participaram de organizações políticas. São destacadas na obra Inessa Armand, Aleksandra Kollontai, Angelika Balabanoff, Evguenia Bosch e Nadejda Krupskaia.

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

Sugestão

Outubro

Direção: Serguei Eisenstein e Grigori Aleksandrov. Rússia, 1928. Duração: 104 minutos.

Produzido com o apoio do governo da União Soviética em comemoração aos 10 anos da Revolução Russa, o filme representa o processo revolucionário ocorrido em 1917, do governo provisório de Kerensky à tomada do poder pelos bolcheviques.

Classificação indicativa de *Outubro*: não recomendado para menores de 16 anos.

A Revolução de Fevereiro

Os eventos de fevereiro de 1917 (março no calendário gregoriano) ficaram conhecidos como **Revolução de Fevereiro**. Inicialmente, o governo provisório foi liderado por um nobre liberal, o príncipe Lvov, e reconhecido pelo soviete de Petrogrado, então liderado pelos mencheviques. Foi decretada a liberdade de imprensa e a anistia aos presos políticos do regime czarista. Nesse primeiro momento, a aposta na vitória russa na Primeira Guerra Mundial foi reforçada.

Em abril de 1917, Lênin retornou de um exílio imposto pelo czarismo e publicou as *Teses de Abril*, opondo-se ao governo provisório e defendendo o lema "todo poder aos sovietes", que passou a ser a principal demanda bolchevique.

Em junho de 1917, o governo provisório organizou uma ofensiva militar contra os alemães no contexto da guerra, mas não obteve sucesso. As lideranças renunciaram ao poder e Alexander Kerensky, membro da Duma e do soviete de Petrogrado, tornou-se o chefe do governo provisório. Outros sovietes foram criados por toda parte e a demanda de que eles tomassem o poder se alastrou, principalmente após os bolcheviques assumirem o controle dos sovietes de Moscou e de Petrogrado.

Contestado por bolcheviques e anarquistas e alvo de uma tentativa de golpe de Estado perpetrada pelo general Lavr Kornilov, em setembro de 1917, o governo provisório perdeu apoio. Kerensky tentou convocar uma assembleia constituinte, mas os conflitos se acirraram e os sovietes ganhavam cada vez mais protagonismo.

A Revolução de Outubro

Entre setembro e outubro de 1917 (conforme o calendário juliano), Lênin convocou os operários a tomar o poder por meio de uma revolução socialista. Em 24 de outubro, o comitê militar do soviete de Petrogrado, liderado por Leon Trotsky, e a Guarda Vermelha, criada em 1917 pelos bolcheviques, ocuparam pontos estratégicos de Petrogrado e passaram a controlar o acesso a pontes, estradas e ferrovias. Em pouco tempo, o Palácio de Inverno, sede do governo provisório, foi tomado e, em 25 de outubro, um congresso dos sovietes aprovou a insurreição bolchevique. Iniciava-se a **Revolução de Outubro**.

Em 26 de outubro de 1917, já como líder do governo bolchevique, Lênin promulgou uma série de decretos com o objetivo de cumprir as propostas das *Teses de Abril*. Uma delas era a de que a Rússia saísse da Primeira Guerra Mundial. A tão desejada paz se concretizou em março de 1918, com o Tratado de Brest-Litovsk. Em razão do acordo, a Rússia perdeu o domínio sobre os territórios da Estônia, Letônia, Lituânia, Polônia, Ucrânia e Transcaucásia (atuais Geórgia, Azerbaijão e Armênia).

O governo bolchevique proclamou o controle operário da produção, o direito à autodeterminação dos povos que compunham o Império Russo e a distribuição das terras dos grandes proprietários, da Coroa e da Igreja aos comitês de camponeses. Além disso, assegurou a realização da assembleia constituinte que havia sido convocada por Kerensky.



IMAGO HISTORY COLLECTION/ALAMY/FOTOARENA

Trabalhadores reunidos durante a eleição dos representantes do soviete de Petrogrado na fábrica Putilov, em Petrogrado, Rússia. Fotografia de 1920.

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

A Guerra Civil Russa

Depois que os bolcheviques chegaram ao poder, forças contrarrevolucionárias se organizaram, formando o **Exército Branco**, em oposição ao **Exército Vermelho** – criado pelos bolcheviques em 1918, com base na Guarda Vermelha de Trotsky. Com a participação de tropas de países estrangeiros, como Estados Unidos, França, Reino Unido e Japão, as forças do Exército Branco se dirigiram para o centro da Rússia, dando origem a uma violenta guerra civil, que se prolongou de 1918 a 1921.

Nesse contexto tenso, marcado pelo levante das forças que desejavam o retorno do regime czarista, a família Romanov foi executada na cidade de Ekaterinburgo, em julho de 1918. Contra todas as expectativas, com o Exército Vermelho, os bolcheviques não apenas mantiveram o poder, como foram capazes de ampliá-lo. A guerra, entretanto, devastou o país.

Enquanto durou o conflito, o governo adotou o **comunismo de guerra**, estabelecendo o controle do Estado sobre todos os meios de produção. Terras foram confiscadas, assim como safras de cereais. A propriedade privada e a economia de mercado foram abolidas, sendo estabelecida uma economia baseada em trocas e o racionamento de gêneros. Com o aumento do poder do Estado, liberdades individuais foram ameaçadas. Operários, camponeses e marinheiros resistiram a esse processo e se rebelaram. Estima-se que, nesse cenário de crise, cerca de 13 milhões de pessoas morreram em decorrência da fome, da guerra e de doenças, como tifo e cólera.

Os dados numéricos sobre as vítimas da Guerra Civil Russa foram retirados de: PARKER, Geoffrey (ed.). **Atlas da história do mundo**. Londres: Times; São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 254.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Que elementos dos cartazes transmitem a ideia de convocação para a guerra?
2. No plano de fundo das duas imagens há representações de fábricas. O que essas figuras simbolizam? Justifique sua hipótese.



SHAWSHOTS/ALAMY/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Mulheres trabalhadoras, peguem seus rifles! Cartaz de autoria desconhecida produzido em 1918, convocando as mulheres para juntar-se à resistência bolchevique contra o Exército Branco.



DMITRI STAHIEVIC - MUSEU DA REVOLUÇÃO, MOSCOU

Você já é voluntário? Cartaz de Dmitri Moor, produzido em 1920, convocando voluntários para o Exército Vermelho.

A Nova Política Econômica

Em 1921, com o objetivo de superar a crise provocada pelos anos de guerra civil, o governo de Lênin adotou a **Nova Política Econômica**. Com essa política Lênin retomou alguns elementos capitalistas para aumentar a produtividade da economia. Foram adotadas: a liberdade de comércio, a possibilidade de existirem pequenas propriedades privadas na indústria e nos serviços e a retomada das relações comerciais externas. Cooperativas agrícolas e comerciais possibilitaram a retomada do comércio interno, enquanto o Estado controlava as indústrias de base, os bancos, o comércio exterior, os transportes e as comunicações.

O poder foi paulatinamente transferido dos sovietes para o comitê central do **Partido Comunista** (nome assumido pelo partido dos bolcheviques em 1918), processo que foi intensificado em 1922, quando Josef Stálin assumiu o cargo de secretário-geral do partido. Em dezembro daquele ano foi proclamada a **União das Repúblicas Socialistas Soviéticas**. Além da República Socialista Federativa da Rússia, passaram a integrar o bloco outras repúblicas autônomas, como a Ucrânia, a Bielorrússia, a Transcaucásia, o Uzbequistão e o Turcomenistão.

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

Os dados numéricos sobre os exilados da Guerra Civil Russa e a citação do depoimento de Vladimir Nabokov sobre o passaporte Nansen foram retirados de: THE "NANSEN passport". **Deutsches Historisches Museum**. Disponível em: https://www.dhm.de/blog/2018/01/18/the-nansen-passport/. Acesso em: 19 jul. 2024.

TRABALHO COM FONTES

Refugiados, apátridas e o passaporte Nansen

Para ingressar em um país estrangeiro, é preciso apresentar às autoridades locais um passaporte. Mas o que ocorre quando alguém deixa seu local de origem na condição de refugiado, em um cenário de guerra ou de perseguições? E se a nacionalidade do indivíduo não for reconhecida, o Estado de origem não existir mais ou ele já não estiver sob a proteção desse Estado, vivendo na condição de apátrida?

No contexto da Guerra Civil Russa, estima-se que entre 1 e 2 milhões de pessoas deixaram o país. Além disso, em dezembro de 1921, as pessoas que saíram da Rússia durante a revolução foram **desnaturalizadas** por um decreto que as tornou apátridas. Nesse contexto, em 1922, Fridtjof Nansen, alto-comissário da Liga das Nações, concebeu o passaporte Nansen, um documento que identificava um refugiado ou apátrida e era aceito internacionalmente, permitindo a travessia de algumas fronteiras. Esse passaporte estabelecia a proteção direta do indivíduo não pelas leis de um Estado, mas por uma organização internacional. Analise a reprodução do documento a seguir.

Desnaturalizar: privar da nacionalidade e dos direitos relativos a ela.

1. Selo da Tchecoslováquia atestando a validade do passaporte.

2. Dados de identificação pessoal: nome, sobrenome, data de nascimento, origem, endereço, profissão, estado civil, dados da esposa e idioma.

3. Retrato e descrição de características físicas: cor dos olhos e do cabelo, formato do nariz e do rosto, entre outras.

4. Campo para identificação das informações dos filhos (se houvesse).

5. Selo da Liga das Nações atestando a validade do documento.

6. Capa do passaporte.



AZOOR PHOTO/ALAMY/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Passaporte Nansen do emigrante Sergey Stoyanov emitido em 1930. Nascido em 1900 no Império Russo, Sergey viveu como exilado em Šternberk, Tchecoslováquia (hoje República Tcheca).

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Quais são as principais informações apresentadas no documento?
2. Qual é a origem dos selos que atestam a validade do passaporte de Sergey Stoyanov? O que isso significava no contexto em que o documento foi emitido?
3. Nascido em São Petersburgo, o escritor Vladimir Nabokov fugiu da Rússia em 1917 com sua família. Ele se tornou apátrida em 1921 e viajou por dois anos usando um passaporte Nansen. Segundo ele, o titular desse documento: "tinha que passar pelas mais horríveis provações toda vez que desejava viajar [...]". Será que as condições impostas aos refugiados e apátridas são diferentes hoje? Faça uma pesquisa, selecione depoimentos de refugiados e apátridas, analise-os e escreva um texto dissertativo para responder à questão.

ODS 10

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

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

A expressão do historiador francês François Furet foi retirada de: FURET, François. **El pasado de una ilusión**: ensayo sobre la idea comunista en el siglo XX. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 113.

A consolidação do poder de Stálin e o impacto da revolução na Europa

Em janeiro de 1924, enquanto a Nova Política Econômica e a reconstrução soviética estavam em andamento, a morte de Lênin desencadeou uma luta pelo poder. A disputa ocorreu entre Leon Trotsky, líder do Exército Vermelho, e Josef Stálin, secretário-geral do Partido Comunista. A principal questão que movimentava a disputa era o futuro da revolução. Para Trotsky, a União Soviética deveria difundir o movimento revolucionário no mundo todo. A internacionalização da revolução era um ponto fundamental da ideologia marxista e, segundo ele, necessária para evitar o isolamento da União Soviética. Já Stálin era favorável à consolidação interna da revolução, identificada no lema "socialismo em um só país".

Stálin venceu a disputa e consolidou sua liderança na estrutura partidária soviética. Com a justificativa de preservar a revolução, perseguiu violentamente dissidências políticas e calou vozes opositoras. Derrotado, Trotsky exilou-se na Turquia e depois no México, onde, em 1940, foi assassinado. O período da ditadura stalinista durou mais de duas décadas e pode ser classificado como um dos mais brutais do século XX.

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



GRIGORY PETROVICH GOLDSTEIN - COLEÇÃO PARTICULAR

Lênin discursando para tropas do Exército Vermelho em Moscou, Rússia. Fotografia de 1920. Na imagem original, Leon Trotsky e Kev Kamenev estão em pé junto à tribuna.



GRIGORY PETROVICH GOLDSTEIN - COLEÇÃO PARTICULAR

Lênin discursando para tropas do Exército Vermelho em Moscou, Rússia. Fotografia de 1920. Na imagem adulterada, Leon Trotsky e Kev Kamenev foram apagados.

A Revolução Russa foi abalou o mundo, despertando ondas de simpatia e celebração, assim como, de temor e rejeição. Ela teria produzido o que o historiador francês François Furet chamou de "feitiço universal", pois, assim como a Revolução Francesa, no século XVIII, a revolução ocorrida na Rússia se converteu em símbolo de mudança mundial.

Mundo afora, muitos operários saudaram da Rússia bolchevique com entusiasmo e passaram a tentar replicar a revolução socialista. Nesse período, houve grandes mobilizações de trabalhadores guiados pelo desejo de uma revolução socialista: na Alemanha, com a criação da República Soviética da Baviera; na Eslováquia, com a implantação da República Soviética Eslovaca; e na Hungria, com a proclamação da República Soviética Húngara por Béla Kun. Essas repúblicas foram criadas em 1919 e tiveram curta duração – algumas existiram por poucas semanas; outras, por alguns meses.

Em contrapartida, do início da Revolução Russa até a década de 1930, o medo do chamado "perigo vermelho" se alastrou pela Europa. Governos marcados pela instabilidade que sucedeu a Primeira Guerra Mundial temiam o avanço do comunismo em seus territórios. Em razão disso, perseguiram associações de trabalhadores e divulgaram campanhas anticomunistas e antissocialistas.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

Uma vez no poder, Stálin tentou "apagar" seus adversários da memória da revolução, adulterando fotos e documentos oficiais soviéticos.

1. Em um trecho do romance *1984*, de George Orwell, que teve entre suas inspirações a União Soviética de Stálin, o narrador afirma:

> [...] E se todos os outros aceitassem a mentira imposta pelo Partido – se todos os registros contassem a mesma história –, a mentira tornava-se história e virava verdade. 'Quem controla o passado controla o futuro; quem controla o presente controla o passado', rezava o lema do Partido. [...]

ORWELL, George. **1984**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 47.

Relacione o trecho do romance às fotografias adulteradas reproduzidas nesta página.

2. Hoje, muitas ferramentas são usadas para manipular imagens. Algumas delas, que usam Inteligência Artificial, resultam em *deep fakes* – fotografias e vídeos profundamente alterados. Faça uma pesquisa e identifique as implicações criminais e os danos para as vítimas dessa prática. Depois, reúna-se com os colegas e debata o tema.

Os dados numéricos sobre a taxa de câmbio do marco alemão em novembro de 1923 foram retirados de: MARICHAL, Carlos. **Nova História das grandes crises financeiras**. Uma perspectiva global, 1873-2008. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016. p. 81. Os dados numéricos sobre o crescimento da produção industrial dos Estados Unidos foram retirados de: KARNAL, L. *et al.* **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. p. 198. Os dados numéricos sobre os índices de desemprego e a média dos salários nos Estados Unidos nos anos 1920 foram retirados de: HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 154. A citação de Walter Benjamin foi retirada de: BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 124.

Os impactos da Grande Guerra

Não foi apenas a Revolução Russa que deixou marcas na Europa. Os impactos materiais, as perdas humanas e a instabilidade gerados pela Grande Guerra colocaram em xeque as certezas do mundo ocidental: o discurso iluminista da razão, do progresso e da ciência parecia absurdo em uma Europa "em ruínas" e "na escuridão", conforme os termos usados por aqueles que tentavam explicar a situação do continente após o conflito.

Todos os países europeus, inclusive os vitoriosos, saíram da guerra enfraquecidos economicamente, com dívidas acumuladas e altos índices de inflação e desemprego. O descontrole dos preços e o racionamento de gêneros básicos eram os efeitos mais visíveis da instabilidade econômica. Na Alemanha a situação era ainda mais grave devido à **hiperinflação** – uma inflação acentuada, fora de qualquer controle. Para se ter uma ideia, em novembro de 1923, para adquirir 1 dólar eram necessários 4,2 bilhões de marcos alemães. A compra de itens básicos, como pão, café ou manteiga, requeria o uso de vários sacos de dinheiro. A moeda perdeu tanto valor que a economia de trocas se generalizou: havia médicos e advogados que preferiam receber carne e ovos como pagamento por seu trabalho. Com a desvalorização da moeda, poupanças acumuladas ao longo de toda uma vida perderam o valor rapidamente.

Imagens em contexto

Ao final da guerra, segundo o filósofo Walter Benjamim, "Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos, viu-se sem teto numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens". Os sentimentos de revolta e de absurdo diante da guerra encontraram expressão em vanguardas artísticas, como o Dadaísmo e o Surrealismo, que demoliram os padrões estéticos vigentes até então.



HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

A cidade de Ypres, na Bélgica, em ruínas durante a Primeira Guerra Mundial. Fotografia de 1917.

Os anos 1920 nos Estados Unidos

Já nos Estados Unidos, o período que se seguiu à Primeira Guerra Mundial foi bastante diferente. Com suas áreas de cultivo e seus parques industriais intactos, durante e após o confronto, os Estados Unidos foram os principais fornecedores de alimentos e de produtos industrializados para os europeus. Como resultado, sua economia cresceu vertiginosamente. Assim, ingressaram nos anos 1920 como uma das economias mais produtivas do mundo: a produção industrial do país cresceu cerca de 60% e os índices de desemprego caíram, atingindo a média de 4%.

O aumento da produção industrial modificou as práticas de consumo. Na indústria, a mecanização se expandiu com as linhas de montagem, criadas nos anos 1910. Produtos industriais antes restritos à elite – como geladeiras, telefones e automóveis – passaram a ser consumidos por cada vez mais pessoas, promovendo uma euforia de consumo. Considerado componente fundamental do "jeito americano de viver" (***american way of life***), o consumo era anunciado como uma forma de liberdade.

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

Quem não analisar o cenário com atenção pode imaginar que o sonho estadunidense de sucesso individual (***self-made man***) era uma realidade para todos. Contudo, esse discurso não refletia a situação real dos salários que, em média, eram mais baixos que o necessário para um padrão de vida digno. Para adquirir bens e produtos, muitas pessoas recorriam ao crédito, contraindo empréstimos e, na sequência, dívidas.

O ambiente econômico frenético foi acompanhado de um clima de efervescência cultural. A indústria cinematográfica passou por uma grande expansão, consolidando o cinema como diversão popular. Hollywood ingressou em sua "era de ouro" com a criação de diversos estúdios. Artistas do período, como Charles Chaplin, continuam sendo conceituados como ícones culturais.

Na música, o *blues* e o *jazz* se difundiam em gravações em disco, transmissões de rádio e apresentações em clubes de nomes como Bessie Smith, Duke Ellington, King Oliver e Louis Armstrong. Nos salões, dançava-se o *foxtrote* e o *lindy hop* ao som do *swing* das *big bands* – grupos formados, em média, por 17 músicos.

Nas décadas de 1920 e 1930, no bairro do Harlem, em Nova York, artistas e intelectuais negros valorizavam as tradições afroamericanas em um movimento chamado **Renascimento do Harlem**. Artistas plásticos como Aaron Douglas, poetas como Claude McKay, e a escritora, antropóloga e cineasta Zora Neale Hurston, buscaram recriar a imagem do negro estadunidense. Por meio desse movimento, o orgulho racial e a valorização de raízes africanas passaram a ser importantes temas. A produção dos intelectuais e artistas desse movimento demonstrou como a cultura pode incentivar a valorização da identidade negra e das raízes africanas.

Houve também mudanças significativas na vida das mulheres. Depois de décadas de luta do movimento sufragista, em agosto de 1920, a 19ª emenda da constituição proibiu "a restrição do direito ao voto por causa do sexo". A conquista foi acompanhada de mudanças de comportamento. Muitas jovens inovaram abolindo os espartilhos e adotando saias e cabelos curtos. Eram as *flappers* ("melindrosas"), que ouviam *jazz* e dançavam *charleston*, ocupando espaços de lazer considerados masculinos.

Nesse clima experimentado principalmente nas grandes cidades, os fantasmas da recessão, do desemprego e do infortúnio pareciam fazer parte de um passado distante. Após os traumas da guerra, com a vida desfrutada ao máximo e embalada por novos ritmos e valores, os anos 1920 ficaram conhecidos na memória popular como "os anos loucos".

Sugestão

O Grande Gatsby

Francis Scott Fitzgerald. São Paulo: Antofágica, 2022.

Publicado originalmente em 1925, esse romance é considerado um clássico do século XX, tendo representado o estilo de vida da elite estadunidense nos anos 1920. Gatsby é um jovem milionário que encarna o sonho americano e oferece as festas mais luxuosas de Nova York. A origem desse personagem e de sua fortuna, no entanto, é misteriosa.

Imagens em contexto

O "Ford T" se tornou um símbolo do período. O primeiro modelo é de 1908, mas, somente nos anos 1920, o automóvel se popularizou, produzido em série nas linhas de montagem em que os itens fabricados eram movidos por esteiras nas quais cada operário era especializado em uma só função – apertar parafusos, instalar determinada peça etc.



EVERETT COLLECTION/FOTOARENA

Motorista em um automóvel Ford T em Alexandria, Estados Unidos. Fotografia de 1924.



ILLUSTRATED LONDON NEWS LTD/MARY EVANS/IMAGEPLUS

Florence Mills, no centro da imagem, em apresentação em Londres, Reino Unido. Fotografia de 1926. Cantora e dançarina, Florence confrontou estereótipos e barreiras impostos aos negros nos Estados Unidos.

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

Os dados numéricos sobre os afiliados a Ku Klux Klan nos anos 1920 foram retirados de: KARNAL, L. *et al.* **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. p. 204. Os dados numéricos sobre as ações colocadas à venda na bolsa de valores de Nova York em 24 e em 29 de outubro de 1929 foram retirados de: GALBRAITH, John Kenneth. **O colapso da bolsa, 1929**. Rio de Janeiro: Expressão e cultura, 1972. p. 138, 150.

Conservadorismo político, crime organizado e racismo

Apesar da efervescência cultural e das conquistas das mulheres, a década de 1920 foi um período de conservadorismo nos Estados Unidos. Em 1918, o Congresso aprovou uma lei que impedia a produção, o comércio e o consumo de bebidas alcoólicas: a Lei Seca. Contudo, essa lei não teve o efeito esperado e resultou na expansão do crime organizado.

Ao mesmo tempo, apoiados em uma leitura literal e seletiva da *Bíblia*, grupos evangélicos fundamentalistas endossavam a defesa dos "valores tradicionais", relacionando de forma equivocada o conhecimento científico a ideias anticristãs. Em estados como o Tennessee, o governo chegou a proibir o ensino da teoria da evolução, de Charles Darwin, nas escolas.

Afro-americanos e imigrantes continuaram sendo alvo do racismo e da violência. A Ku Klux Klan, organização racista que se originou no sul dos Estados Unidos no século XIX, ressurgiu com força e teve grande adesão. Estima-se que cerca de 4 milhões de pessoas ingressaram em suas fileiras nesse período, espalhando mensagens de ódio, perseguindo e linchando negros, denunciando imigrantes, católicos e judeus e atacando quem contrariasse sua visão de mundo. O racismo nos Estados Unidos não se restringia aos membros dessa organização. As Leis de Jim Crow, que estabeleciam a segregação racial, estavam em pleno vigor no sul do país e o antissemitismo e a eugenia faziam parte da cultura popular.

A Quebra da Bolsa de Valores de Nova York

Na segunda metade da década de 1920, a economia estadunidense começou a apresentar sinais de **superprodução**: a oferta de produtos agrícolas e industriais era maior que a demanda, mas os produtores não diminuíam o ritmo de produção. No campo, o preço dos produtos primários caía em razão do acúmulo de grandes estoques. Apesar dessa situação, o crédito fácil fazia parecer que tudo ia bem. Os bancos dependiam desses empréstimos e quando os devedores não puderam mais pagá-los, falências ocorreram em uma reação em cadeia.

Outro fator fundamental para a desestabilização econômica foi a desregrada **especulação financeira**, ou seja, a realização de investimentos em ações de empresas nas bolsas de valores visando lucros altos e rápidos, conforme a oscilação do mercado. Grandes acionistas e pequenos especuladores investiam principalmente nas ações de indústrias ofertadas na Bolsa de Valores de Nova York. Não consideravam, no entanto, que, pelo menos desde 1925, as ações se valorizavam de forma superficial: os preços delas atingiam valores altíssimos, mas não havia lastro correspondente, afinal, a produção e o lucro real das empresas vinham caindo.

Nesse cenário, em 24 de outubro de 1929, mais de 12 milhões de ações foram colocadas à venda na Bolsa de Nova York. Os preços caíram rapidamente e o nervosismo tomou conta de Wall Street, rua em que se localiza a bolsa de valores novaiorquina, gerando pânico. Muitos investidores não conseguiam mais vender suas ações. Elas haviam perdido todo o valor. Ocorreu, então, a Quebra da Bolsa de Valores de Nova York.

Em 29 de outubro, a situação foi ainda mais dramática: mais de 33 milhões de ações foram colocadas à venda. Ninguém parecia interessado em comprá-las, e lotes de ações eram oferecidos a preços irrisórios. Muitos especuladores perderam de uma só vez tudo o que haviam investido. Os efeitos disso foram devastadores.



EDDIE JACKSON/NY DAILY NEWS ARCHIVE/GETTY IMAGES

Mensageiros das corretoras de valores de Wall Street se aglomeram para ler o jornal em 24 de outubro de 1929, data que marca a Quebra da Bolsa de Valores de Nova York, Estados Unidos. Fotografia de 1929.

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

Os dados numéricos sobre os efeitos da Quebra da Bolsa de Valores de Nova York foram retirados de: KARNAL, L. *et al.* **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. p. 205, 207. Os dados numéricos sobre a execução de hipotecas nos Estados Unidos durante a Grande Depressão foram retirados de: HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 170.

A Grande Depressão e o *New Deal*

Entre 1929 e 1932, 5 mil bancos faliram. A produção industrial dos Estados Unidos entrou em queda contínua até 1932 e caiu 46%. O Produto Interno Bruto (PIB) diminuiu a um terço dos anos anteriores. Mais de 15 milhões de estadunidenses – 25% da população economicamente ativa – ficaram desempregados. Em cidades como Cleveland, no estado de Ohio, a taxa de desemprego chegou a 50% em 1932, em Toledo, no mesmo estado, alcançou 80%. O desemprego afetou o consumo e, consequentemente, a produção, não só nos Estados Unidos, mas em todo o mundo.

A cada dia, mil propriedades com **hipotecas** atrasadas eram tomadas nos Estados Unidos e as favelas proliferaram nos centros urbanos do país, tornando-se uma das marcas da crise que se alastrou. Elas foram chamadas ironicamente de "Hoovervilles", em referência a Herbert Hoover, presidente dos Estados Unidos entre 1929 e 1933.

Hipoteca: modalidade de empréstimo em que um imóvel é oferecido como garantia do pagamento da dívida.

A **Grande Depressão** colocou fim à euforia da década anterior. Conforme a crise se aprofundava, a popularidade do presidente Hoover, candidato à reeleição pelo Partido Republicano em 1932, deteriorava-se. Franklin Delano Roosevelt, candidato do Partido Democrata, venceu a disputa com facilidade.

Roosevelt propunha restaurar a confiança na economia e na sociedade estadunidenses mediante a intervenção do Estado. Na perspectiva dele, esse era o único caminho possível para sanar a crise. Entre 1933 e 1934, ele lançou o ***New Deal*** (em tradução literal: "Novo Acordo"), um pacote de medidas para promover a recuperação industrial e agrícola do país, regular o sistema financeiro e garantir a assistência social nos Estados Unidos.

Contrariando a lógica liberal da livre concorrência, foram estabelecidos limites para os preços e valores mínimos para os salários. Obras públicas e subsídios à construção civil, inclusive para a construção de habitações, foram instituídos para reanimar a economia, fornecer moradia e gerar postos de trabalho. Políticas de seguro-desemprego, de previdência e de assistência social foram criadas para diminuir os efeitos mais trágicos da crise.

Os resultados do *New Deal* foram limitados. A intervenção do Estado não recuperou a economia como prometido, nem redistribuiu renda, mas trouxe alguma segurança econômica, transformando as relações entre cidadãos e Estado por meio da seguridade social. Apenas com o término da Segunda Guerra Mundial, que você estudará no capítulo 13, o crescimento econômico dos Estados Unidos retomou seu ritmo.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Redija um texto relacionando essa fotografia ao *New Deal*.
2. No Brasil, as leis em vigor garantem aos trabalhadores formais com carteira de trabalho assinada direitos como o seguro-desemprego. No entanto, em 2022 taxa de 40,9% dos trabalhadores no Brasil exerciam atividades informais. Quais direitos não são previstos a esses trabalhadores? Que medidas poderiam ser implementadas para resguardá-los? Reúna-se com os colegas e debatam essas questões.



BETTMANN ARCHIVE/GETTY IMAGES

Desempregados aguardam para se registrar em programa governamental de auxílio emergencial ao desemprego em Nova York, Estados Unidos. Fotografia de 1931.

Os dados numéricos sobre os trabalhadores informais no Brasil em 2022 foram retirados de: IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. p. 28.

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

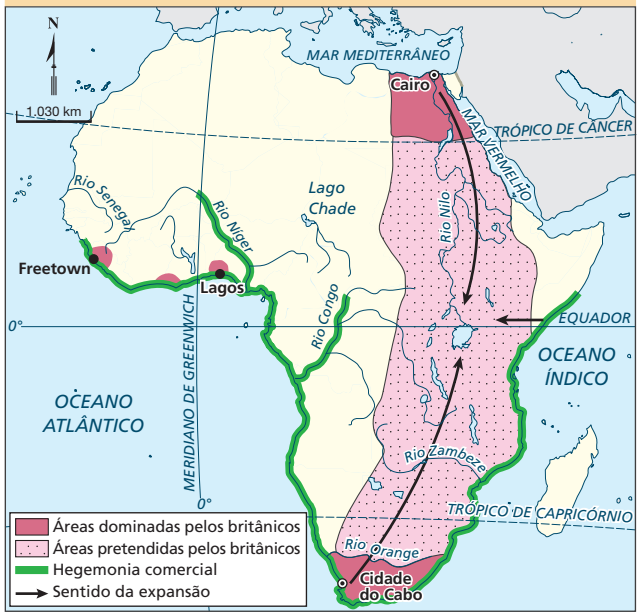
1. Em 23 de abril de 2019, o escritor ugandense Milton Allimadi fez uma postagem em sua página em uma rede social anunciando que havia descoberto um rio em Londres, no Reino Unido, e, sem saber seu nome nativo, havia lhe dado um "nome apropriado": "Rio Gulu". Na postagem, havia uma fotografia em que o escritor aparecia sorridente diante do Rio Tâmisa, em Londres, no Reino Unido, do qual ele reivindicava ser o "descobridor". Reflita sobre o conteúdo da postagem de Milton Allimadi e responda:

a. A que prática do imperialismo europeu na África a postagem do escritor fez referência?

b. Que efeitos, reações e reflexões essa postagem pode ter produzido? Explique seu ponto de vista.

2. No final do século XIX, alguns países europeus planejaram construir impérios coloniais no território africano. Os mapas a seguir representam dois desses projetos. Analise-os e responda às questões.

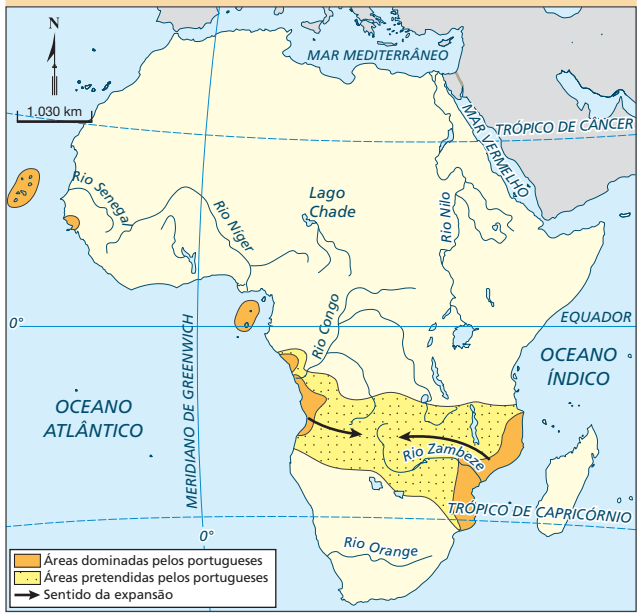
Projeto do Império Colonial Britânico – 1880-1884



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: M'BOKOLO, Elikia. **África negra**: história e civilizações. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011. t. II, p. 346.

Projeto do Império Colonial Português – 1880-1884



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: M'BOKOLO, Elikia. **África negra**: história e civilizações. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa das Áfricas, 2011. t. II, p. 347.

a. Explique o projeto colonial britânico representado no mapa.

b. Explique o projeto colonial português representado no mapa.

c. Que características são comuns a ambos? Existe algum conflito entre os dois projetos? Se existir, qual é esse conflito?

d. Retome o mapa "África: domínio estrangeiro – 1885-1913", na página 249. Com base nele, é possível afirmar que os projetos coloniais britânicos e portugueses se concretizaram? Explique.

3. Leia o texto a seguir e depois faça o que se pede.

> [...] a soberania não deve ser compreendida como um conceito estático, mas sim como um processo, dado esta possuir um caráter marcadamente histórico e, por conseguinte, ter a sua interpretação variado largamente no tempo e no espaço [...]. De fato, a soberania é entendida, hoje, como absolutamente dependente da ordem jurídica internacional. Logo, soberano é o Estado que se encontra subordinado direta e imediatamente à ordem jurídica internacional, sem que exista entre ele e o direito internacional qualquer outra coletividade de **permeio** [...].
>
> [...] o reconhecimento da paridade legal, no mesmo sentido da igualdade soberana [...] e da independência dos soberanos – ou seja, a paridade legal entre os Estados-Nações [...], independentemente de seus poderios ou riquezas, impõe-se hoje como o princípio fundamental do direito internacional.

JO, Hee Moon; SOBRINO, Marcelo da Silva. Soberania no direito internacional. Evolução ou revolução? **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, DF, n. 163, jul./set. 2004. p. 12-13.

Permeio: no meio.

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

a. Reúna-se com os colegas e debatam: por que os autores do trecho destacam que os Estados são soberanos independentemente de seus poderios ou riquezas?

b. Quais eventos do período estudado neste capítulo podem exemplificar violações de soberania no entendimento atual desse termo?

c. Analisem a intervenção estadunidense em Cuba entre o final do século XIX e o início do século XX. De que forma essa análise ajuda a explicitar as transformações no conceito de soberania ao longo do tempo?

4. Leia um trecho do poema "A vocês!", de 1915, do poeta russo Vladimir Maiakóvski. Depois, faça o que se pede.

[...] vocês
Que têm mornos **bidês** e W.C.s,
Não se envergonham ao ler os noticiários
Sobre a **cruz de São Jorge** nos diários?
Sabem vocês, inúteis, **diletantes**
Que só pensam em encher a pança e o cofre,
Que talvez uma bomba neste instante
Arranca as pernas ao tenente Pietrov?...

MAIAKÓVSKI, Vladimir. **Poemas**. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 75.

Bidês: bacias ou louças sanitárias usadas para lavagem da parte inferior do tronco.

Cruz de São Jorge: condecoração da Rússia czarista concedida por ato de bravura em campo de batalha.

Diletantes: aqueles que praticam uma arte como um passatempo, não como um meio de vida; amadores.

a. A que evento o poema de Maiakóvski faz referência?

b. Qual é a crítica relacionada a esse evento apresentada no trecho do poema?

c. Explique quais foram os impactos do evento em questão na política interna do país de origem do poeta.

5. Leia os textos a seguir e depois faça o que se pede.

Texto 1

O sistema de cotas no mercado de trabalho surgiu na Europa depois da Primeira Guerra Mundial, para inserção de ex-combatentes mutilados.

Em 1944, veio a recomendação da OIT (Organização Internacional do Trabalho) para que esse sistema valesse também para pessoas com deficiência que não fossem vítimas de guerra.

A partir de então, vários países adotaram leis de cotas [...].

MATOS, Carolina. Sistema de cotas foi criado após a 1ª Guerra. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Ano 90, n. 29.900, 12 fev. 2011, Mercado, B10.

Texto 2

[...] O capacitismo é a falácia de que alguns seres humanos são inferiores a outros, em razão de alguma de suas características [...].

A Lei de Cotas vem para pagar uma dívida histórica de séculos de segregação [...].

A Lei [...] estabelece que empresas com 100 ou mais empregados preencham uma parcela de seus cargos com pessoas com deficiência. [...].

SOUZA, Ludmilla. Capacitismo: expressões são discriminatórias com quem tem deficiência. **Agência Brasil**, 21 set. 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-09/capacitismo-expressoes-sao-discriminatorias-com-quem-tem-deficiencia. Acesso em: 19 jul. 2024.

a. Explique quais são as relações entre as medidas tomadas na Europa após a Primeira Guerra Mundial e no Brasil contemporâneo descritas nos textos 1 e 2.

b. Em muitos lugares do Brasil, limites no acesso universal aos espaços públicos e aos sistemas de transporte, educação e saúde – conforme assegurado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, de 2015 – geram dificuldades na inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Reúna-se com os colegas e avaliem se o acesso universal é garantido nos espaços e serviços públicos do lugar em que vocês vivem. Caso negativo, proponham ações que possam garanti-lo.

ODS 11

6. Sobre os anos 1920 nos Estados Unidos, responda:

a. Qual é o principal fator que explica o crescimento econômico estadunidense no período?

b. Nesse período, mudanças de comportamento progressistas coexistiram junto ao conservadorismo político. Dê exemplos desses diferentes aspectos da sociedade dos Estados Unidos no período e elabore uma explicação para essa variedade de comportamentos e ideias.

Enem e vestibulares

7. (Enem-MEC)

[...] Mas a Primeira Guerra Mundial foi seguida por um tipo de colapso verdadeiramente mundial, sentido pelo menos em todos os lugares em que homens e mulheres se envolviam ou faziam uso de transações impessoais de mercado. Na verdade, mesmo os orgulhosos EUA, longe de serem um porto seguro das convulsões de continentes menos afortunados, se tornaram o epicentro deste que foi o maior terremoto global medido na escala Richter dos historiadores econômicos – a Grande Depressão do entreguerras.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Cia. das Letras, 1995. p. 147.

A Grande Depressão econômica que se abateu nos EUA e se alastrou pelo mundo capitalista deveu-se ao(à)

a. produção industrial norte-americana, ocasionada por uma falsa perspectiva de crescimento econômico pós-Primeira Guerra Mundial.

b. vitória alemã na Primeira Grande Guerra e, consequentemente, sua capacidade de competição econômica com os empresários norte-americanos.

c. desencadeamento da Revolução Russa de 1917 e a formação de um novo bloco econômico, capaz de competir com a economia capitalista.

d. Guerra Fria, que caracterizou o período de entreguerras, provocando insegurança e crises econômicas no mundo.

e. tomada de medidas econômicas pelo presidente norte-americano Roosevelt, conhecidas como *New Deal*, que levaram à crise econômica no mundo.

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

CAPÍTULO 12

Da Primeira República ao fim da Era Vargas

Você já estudou o conceito de cultura, as relações entre o indivíduo e a sociedade, e o comportamento social, que, fundamentalmente, é uma construção histórica relacionada aos processos de socialização, que incluem a família, a escola e o Estado. Com base nesses conceitos, é possível perceber, por exemplo, que alguns aspectos da cultura brasileira ganharam contornos mais nítidos quando as políticas nacionalistas e os símbolos pátrios foram estabelecidos pelo Estado. Será que a troca de regime político, da monarquia para a república, provocou mudanças na identidade e nos símbolos nacionais?

A construção da república foi um processo longo e violento que envolveu a valorização de algumas culturas e populações e o menosprezo de outras. Neste capítulo, você analisará o processo de escolha do que seria exaltado e do que seria silenciado pela República Brasileira e estudará as características decisivas na formação do Brasil, presentes tanto na Primeira República quanto na Era Vargas.

A república e a construção dos símbolos nacionais

Hasteada em solenidades políticas, desportivas, cívicas e militares, exibida em locais públicos e estampada em objetos, a bandeira brasileira foi concebida no início do período republicano. É comum os brasileiros identificarem-se com esse símbolo nacional em momentos de comoção, como nas premiações de atletas olímpicos e paralímpicos, pois o esforço e a vitória estão associados à ideia de pertencimento a uma nação.

Os símbolos nacionais são inseparáveis do nacionalismo e da identidade nacional. Emocionamo-nos ou nos identificamos com a bandeira porque ela nos faz sentir parte de uma comunidade política maior; é um dos símbolos que dão sentido concreto à ideia de nação. Por isso, após a república ser proclamada, em 1889, o governo criou uma nova bandeira para o país, representando o regime político recém-inaugurado.

Como a república foi instituída sem participação popular, o governo procurou criar heróis nacionais que promovessem a identificação do povo com o novo regime. O candidato mais bem-aceito foi Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes, um dos envolvidos na Conjuração Mineira de 1789, executado por ordem da Coroa portuguesa em 21 de abril de 1792. A trajetória de Tiradentes não estava ligada à proclamação da república, mas o recém-instaurado regime republicano se apropriou da imagem dele, transformando-o em herói nacional. Diferentemente dos líderes republicanos – como Deodoro da Fonseca, Floriano Peixoto e Benjamin Constant –, Tiradentes era carismático e tinha apelo popular, e sua execução na forca podia ser comparada ao martírio cristão, como se seu suplício fosse um tipo de sacrifício por uma causa maior: a república.

Vários elementos foram mobilizados para transformar Tiradentes em herói cívico. Apesar de seus retratos históricos não serem conhecidos, foram produzidos quadros, monumentos e gravuras representando-o com feições semelhantes às da imagem ocidental de Jesus, como a barba longa e os cabelos compridos. Além disso, em 1890, foi instituído um feriado nacional no dia 21 de abril. Assim, a república empregava instrumentos para tentar conquistar o povo.



MATTEO CIAMBELLI/DEFODI IMAGES/GETTY IMAGES
TOM WELLER/VOIGT/GETTY IMAGES
GONZALO FUENTES/REUTERS/FOTOARENA
STEPHANIE LECOCQ/REUTERS/FOTOARENA
JOSÉ RENATO AMBRÓSIO/CONTEUDO GLOBO

Da esquerda para a direita: Yeltsin Jacques, Vinícius Gonçalves Rodrigues, Elizabeth Rodrigues Gomes, Rayane Soares da Silva e Gabriel Araújo, atletas paralímpicos medalhistas em Paris. Fotografias de 2024.

Imagens em contexto

O Brasil é uma potência paralímpica. No evento de Paris, em 2024, o país ocupou a quinta posição no *ranking* de medalhas conquistadas entre os participantes. Os brasileiros obtiveram 89 medalhas nesta edição dos jogos.

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

Os dados numéricos sobre o analfabetismo no Brasil, no final do século XIX, foram retirados de: JOFFILY, Bernardo (coord.). **IstoÉ Brasil 500 anos**: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 88. A citação de Boris Fausto foi retirada de: FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995. p. 252.

Primeira República: cidadania excludente e fraudes eleitorais

Assim que a república foi proclamada, uma junta de governo provisória foi formada sob o comando do marechal Deodoro da Fonseca. Em **1891**, esse governo instituiu a **primeira Constituição Republicana**, que determinou uma série de mudanças, como a separação entre o Estado e a Igreja, a extinção do Senado vitalício, do Conselho de Estado e do Poder Moderador, a substituição da Assembleia Nacional pelo Congresso Nacional, a abolição do critério censitário para o voto, a criação dos registros civis de nascimento, casamento e morte – que até então eram feitos pela Igreja – e a aprovação da **naturalização** dos estrangeiros.

Apesar do fim do voto censitário, outras restrições à cidadania continuaram a existir: apenas os homens brasileiros adultos e alfabetizados podiam votar. O voto feminino não era expressamente proibido, mas, na prática, as mulheres não exerciam esse direito. Praças – ou seja, todos os militares não graduados, como cabos e soldados –, pessoas em situação de rua e membros de ordens religiosas que viviam reclusos – como alguns monges – também não podiam votar.

O regime republicano combinava dois aspectos aparentemente contraditórios: a participação dos cidadãos na escolha dos governantes e a exclusão da maioria da população do eleitorado. Afinal, de acordo com estimativas, mais de 85% da população brasileira era analfabeta em 1890. Confira o quadro a seguir.

O governo de Deodoro da Fonseca

Depois da publicação da nova constituição, Deodoro da Fonseca foi eleito, de forma indireta, primeiro presidente do Brasil, e o marechal Floriano Peixoto foi eleito vice-presidente. A presidência e a vice-presidência eram disputadas separadamente e nem sempre os eleitos tinham as mesmas posições políticas. Deodoro sofreu forte oposição do Congresso Nacional, o que dificultou a administração do país. Durante seu governo, o Brasil passou por várias dificuldades, como a crise do **Encilhamento**.

O Encilhamento teve início com uma política do então ministro da Fazenda Rui Barbosa. Com essa política, ele pretendia que alguns bancos emitissem papel-moeda para facilitar o crédito às empresas. Nas palavras do historiador Boris Fausto, o objetivo de Barbosa era comunicar a ideia de que a república seria o "reino dos negócios". O resultado, no entanto, foi um desastre. Ações de empresas-fantasmas – que não existiam de fato – eram negociadas por preços altos. A moeda, impressa sem **lastro**, desvalorizou-se, gerando inflação, provocando uma bolha financeira. O valor das ações despencou, muitas empresas faliram e o país mergulhou em uma crise.

As disputas entre Deodoro e o Congresso Nacional culminaram na **Primeira Revolta da Armada**. Em 3 de novembro de 1891, o presidente fechou o Congresso e decretou estado de sítio, suspendendo a ordem legal e permitindo prisões e deportações sumárias. A marinha, então chamada *armada*, reagiu: o almirante Custódio de Mello voltou os canhões dos navios sob seu comando para a capital, ameaçando bombardear o Rio de Janeiro. Com medo de uma guerra civil, Deodoro renunciou no dia 23 de novembro de 1891, e o vice-presidente, Floriano Peixoto, assumiu o poder.

Eleições na Primeira República – 1894-1930

Ano eleitoral	Candidato vencedor	Percentual de votos válidos recebidos	Percentual de votantes na população total
1894	Prudente de Morais	84,3	2,21
1898	Campos Sales	90,9	2,70
1902	Rodrigues Alves	91,7	3,44
1906	Afonso Pena	97,9	1,44
1910	Hermes da Fonseca	57,1	3,19
1914	Wenceslau Braz	91,6	2,40
1918	Rodrigues Alves	99,1	1,48
1919	Epitácio Pessoa	71,0	1,50
1922	Arthur Bernardes	56,0	2,90
1926	Washington Luís	98,0	2,27
1930	Júlio Prestes	57,7	5,65

Fonte: LUCA, Tânia Regina de. Direitos sociais no Brasil. *In*: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 470.

Naturalização: ato pelo qual um indivíduo se torna cidadão de um país em que não nasceu, perdendo sua nacionalidade de origem.

Lastro: nesse contexto, garantia do valor do papel-moeda. Na lógica econômica, um país deve imprimir apenas a quantidade de papel-moeda equivalente a suas reservas de ouro, dólar ou riquezas.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Com base no quadro, é possível afirmar que as eleições na Primeira República representavam a vontade de toda a população? Justifique sua resposta.
2. Faça uma pesquisa e compare o percentual de votantes em relação ao total da população brasileira na Primeira República com o percentual de votantes em relação ao total da população brasileira hoje. Depois, redija um texto com suas conclusões sobre essa comparação.

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

Os dados numéricos sobre a Revolução Federalista foram retirados de: REVERBEL, Carlos Eduardo Dieder. **A Revolução Federalista e o ideário parlamentarista**. 2014. Dissertação (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. p. 205.

O governo de Floriano Peixoto

Apesar de ter o apoio de diversas forças políticas, do Partido Republicano Paulista e de parte das forças armadas, o governo de Floriano Peixoto enfrentou resistência. Isso porque não havia consenso sobre a legalidade do governo dele: de acordo com o artigo 42 da Constituição de 1891, caso a presidência ficasse vaga antes que tivessem transcorrido dois anos do início do mandato presidencial, novas eleições deveriam ser realizadas (e não havia se passado nem um ano desde a eleição indireta de Deodoro).

Enfrentando essa polêmica, Floriano Peixoto assumiu o poder, mandou prender generais opositores e restituiu o Congresso. Além disso, reduziu o valor dos aluguéis e tabelou o preço de alimentos como carne, feijão e pão, em alta desde o Encilhamento. Essas medidas lhe renderam popularidade, sobretudo entre os setores mais pobres.

No entanto, focos de agitação formaram-se em várias partes do país, contestando a legitimidade do governo. Em 1893, teve início a **Segunda Revolta da Armada**. Custódio de Mello mais uma vez liderou a marinha rebelada e apontou os canhões dos navios militares para a capital, exigindo novas eleições. Floriano Peixoto reagiu e alguns dos rebeldes da marinha fugiram para o sul do país, reunindo-se à **Revolução Federalista**, que teve início no Rio Grande do Sul em 1893.

As disputas políticas entre os membros do Partido Republicano Riograndense (dos pica-paus) e do Partido Federalista (dos maragatos) culminaram em um confronto armado, pois os federalistas se opunham à presidência de Júlio de Castilhos no Rio Grande do Sul. Mas, com o apoio de Floriano Peixoto, as tropas de Júlio de Castilhos dominaram a cidade de Desterro, em Santa Catarina, onde as forças federalistas formaram um governo. A cidade foi tomada pelos republicanos e teve seu nome trocado para Florianópolis em homenagem ao presidente. Os conflitos se prolongaram até 1895 e deixaram cerca de 10 mil mortos no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e no Paraná.

Ao final de seu mandato, em 1894, Floriano Peixoto não conseguiu eleger um sucessor. A disputa nas urnas consagrou o candidato dos fazendeiros paulistas, Prudente de Morais, que se tornou o primeiro presidente civil da república.

O caráter oligárquico da Primeira República

As conflituosas relações entre os grupos oligárquicos do Brasil republicano do final do século XIX ao início do século XX estão no centro das reflexões sobre a política nacional na Primeira República. O termo *oligarquia* remete a um governo exercido por poucas pessoas, algo que ocorria no Brasil republicano.

Nas primeiras décadas da república, o voto era aberto, não secreto, o que facilitava seu uso como moeda de troca e instrumento de competição política. As fraudes eleitorais eram muito comuns e utilizadas tanto por candidatos da situação quanto pelos da oposição. Essas práticas distorciam os resultados das eleições.

As fraudes ocorriam em várias fases do processo de votação: do momento em que os eleitores se inscreviam para votar (o alistamento) até a verificação de poderes, quando, ao final da eleição, uma comissão da Câmara dos Deputados tinha o poder de reconhecer os candidatos eleitos ou de rejeitá-los, anulando sua eleição. Esse controle muitas vezes foi usado para excluir opositores políticos, um processo conhecido como **degola**.

Outro tipo de fraude era conhecido como **curral eleitoral**: no dia da votação, os eleitores eram confinados em um barracão e vigiados até o momento de votar, quando recebiam cédulas preparadas previamente pelos chefes políticos locais. As cédulas eram entregues em envelopes fechados, os quais os eleitores deviam depositar na urna. O nome *curral* era uma referência ao local onde os votantes eram mantidos.

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



LUCIO CONSUL/SHUTTERSTOCK

Fortaleza de Santa Cruz, na Ilha de Anhatomirim, município de Governador Celso Ramos, Santa Catarina. Fotografia de 2017. O local serviu de prisão para os revoltosos da Revolução Federalista. Muitos deles foram executados nessa ilha.

Durante as eleições, também eram comuns a falsificação das assinaturas dos eleitores e a adulteração das cédulas eleitorais e dos relatórios das urnas. Essas fraudes deram origem à expressão **eleição de bico de pena**, remetendo à adulteração por meio da escrita.

Além disso, havia a expressão **voto de cabresto**, que designava o controle do voto pelos chefes políticos locais. O cabresto é um tipo de arreio usado para controlar animais como cavalos e burros. Em troca de favores, de cargos ou por **coerção**, os eleitores votavam em quem o chefe determinava, produzindo uma relação de **clientelismo** político. O exercício desse tipo de poder estava diretamente ligado a uma lógica que os historiadores chamam de **coronelismo**. A patente de coronel era uma das mais altas na hierarquia da Guarda Nacional, instituição formada durante o império. Mesmo após o fim do império, os coronéis – a maioria dos quais era proprietária de terras – mantiveram sua influência política nos municípios. O termo *coronelismo* remete a esse controle político e ao sistema de negociações, muitas vezes fraudulentas, entre os chefes políticos locais, os coronéis, e as esferas estadual e federal do governo.

Coerção: ato de obrigar, forçar; imposição de controle usando a força.

O poder dos coronéis formava a base da estrutura oligárquica republicana. Eles exerciam o poder nas esferas municipais e, para isso, relacionavam-se com as esferas mais amplas, como as estaduais. Por meio de fraudes, de arranjos e da força, um coronel podia, por exemplo, garantir o fornecimento de votos a determinado político para o governo do estado, que, em contrapartida, asseguraria o poder do coronel nos municípios.

Além do uso da violência armada, os coronéis utilizavam um sistema de troca de favores para oferecer benefícios ligados ao poder público. Esses favores iam desde acesso a serviços básicos, como atendimento médico ou a construção de uma escola, até a obtenção de cargos públicos, como os de delegado de polícia ou de professor. Em troca, exerciam controle nos municípios, o que envolvia redes de familiares, empregados, agregados e dependentes.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Qual é a prática eleitoral representada na charge?
2. Que objetos sustentam a urna eleitoral nessa imagem? O que isso simboliza?
3. Qual é a crítica expressa no diálogo entre o Zé Povo e a República?

Durante o governo de Campos Sales, outro arranjo que ganhou força foi a **política dos governadores**. O objetivo do governo federal com essa política era reduzir os conflitos entre a esfera federal e os estados, apoiando os grupos dominantes de cada estado e dando-lhes autonomia interna em troca de suporte. Com a ajuda dos coronéis, os governos estaduais elegiam deputados favoráveis ao governo federal, que, por sua vez, apoiava a permanência desses grupos dominantes nos governos estaduais, dificultando a atuação da oposição e mantendo no poder apenas políticos fiéis ao governo federal. A degola era uma das práticas usadas para garantir essa organização.


ANNO XIV RIO DE JANEIRO, 30 DE JANEIRO DE 1915 N. 646

O MALHO

Escriptorio e redacção RUA DO OUVIDOR, 164 RUA DO ROSARIO, 173 Num. avulso 300 rs.

Glorificação ao Grande Eleitor do dia : o bicorio

ALUGA-SE

Glorificação ao grande eleitor do dia: o bicorio, charge de Kalixto publicada na revista *O Malho*, 1915. Na parte inferior da charge, há o seguinte diálogo: "Zé Povo: – Pois é isto, madama! Enquanto a tua soberania eleitoral só tiver este 'monumento' como expressão exata da sua força, andarás sempre nesse estado lastimável em que te vejo! República: – O culpado és tu! Cada povo tem a soberania que a sua indiferença merece!".

KALIXTO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

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

Os presidentes da Primeira República – 1889-1930

- **1889-1891** Deodoro da Fonseca (AL)
- **1891-1894** Floriano Peixoto (AL)
- **1894-1898** Prudente de Morais (SP)
- **1898-1902** Campos Sales (SP)
- **1902-1906** Rodrigues Alves (SP)
- **1906-1909** Afonso Pena (MG)
- **1909-1910** Nilo Peçanha (RJ)
- **1910-1914** Hermes da Fonseca (RS)
- **1914-1918** Wenceslau Braz (MG)
- **1918-1919** Delfim Moreira (MG)
- **1919-1922** Epitácio Pessoa (PB)
- **1922-1926** Arthur Bernardes (MG)
- **1926-1930** Washington Luís (SP)

Fonte: elaborado pelos autores.

Os acontecimentos dessa linha do tempo não foram representados em escala temporal.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

A política do café com leite

Quando o governo passou do controle dos militares para o dos civis durante o governo de Prudente de Morais, os cafeicultores conquistaram uma importância política cada vez maior. Entre as oligarquias mais poderosas do país estavam as de São Paulo e de Minas Gerais, que dominavam grande parte da produção cafeeira e leiteira. Por meio de seus representantes no Congresso e de alianças com outros grupos, essas oligarquias mantiveram a defesa de seus interesses pelo menos até 1930.

O poder econômico garantia aos integrantes da elite desses estados influência suficiente para eleger presidentes ligados ora à elite mineira, ora à elite paulista. A alternância entre os candidatos desses estados foi chamada de **política do café com leite**. Embora tenham obtido sucesso em muitas transições presidenciais, havia conflitos de interesses entre as oligarquias e oposição por parte de outros estados ao controle da república por essa elite.

A industrialização no Brasil

Você acabou de estudar a importância na política do grupo ligado ao principal produto explorado ao longo do século XIX: o café. O processo de industrialização do país esteve ligado ao cultivo de café e teve início nas últimas décadas do século XIX. Em um contexto de pressões internacionais pelo fim do tráfico de escravizados, os cafeicultores diversificaram seus investimentos, injetando capital em outros setores da economia. Não raro com o auxílio de capital internacional e o financiamento de banqueiros, eles investiram na criação de casas de câmbio, empresas de beneficiamento de café, casas comerciais de importação e exportação, ferrovias, portos e indústrias.

Com acesso facilitado pelas linhas férreas, os centros urbanos se transformaram em pontos estratégicos das rotas de exportação da produção agrícola. Muitos portos foram modernizados para receber embarcações maiores e facilitar o transporte de mercadorias. As indústrias foram instaladas em locais com infraestrutura, disponibilidade de mão de obra e de capital, como São Paulo, Rio de Janeiro e a Zona da Mata mineira. Inicialmente, a maior parte das fábricas era pequena e empregava poucos operários.

Na Primeira República, com o início da Primeira Guerra Mundial, as indústrias europeias começaram a se dedicar ao esforço de guerra, interrompendo a produção e a exportação de diversos produtos. Dessa forma, considera-se que esse conflito impulsionou a industrialização brasileira, que passou por um processo denominado **substituição das importações**, na tentativa de produzir em território nacional os produtos que, até então, eram importados.

Em decorrência disso, apesar de o país continuar sendo agrário-exportador, as fábricas passaram a ter mais relevância na economia brasileira. Nos anos 1920, as principais unidades fabris instaladas no território nacional eram as de fios e tecidos de algodão e as indústrias de alimentos e bebidas.

MUSEU DA CIDADE DE SALTO, SÃO PAULO



Trabalhadoras em fábrica de tecidos no município de Salto, São Paulo. Fotografia de 1910.

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

A organização dos operários

A industrialização foi acompanhada do aumento da urbanização e atraiu muitas pessoas para as cidades em busca de empregos nas fábricas. Migrantes de outras regiões do país e imigrantes europeus compunham parte significativa da mão de obra empregada nas fábricas.

Em São Paulo, a maioria dos trabalhadores da indústria era formada por estrangeiros. De acordo com dados estatísticos do início do século XX, 60% das pessoas empregadas nas fábricas paulistas de fiação e tecidos eram italianas e grande parte delas era do gênero feminino.

Esses estrangeiros contribuíram para influenciar os métodos de luta do movimento operário no Brasil, que se fortalecia em qualquer lugar onde houvesse fábricas. Muitos desses imigrantes trouxeram consigo experiências prévias de organização sindical influenciadas pelo anarquismo, pelo socialismo e pelo sindicalismo revolucionário. Sob influência de diferentes associações de trabalhadores, o movimento operário foi responsável pela formação de agremiações políticas e sindicatos. Essas organizações publicavam suas reivindicações em periódicos como *O Amigo do Povo*, *A Voz do Trabalhador*, *A Terra Livre*, *A Plebe* e *A Lanterna*.

A greve foi a principal forma de mobilização usada pelos trabalhadores no período. No começo do século XX, no Brasil destacou-se a **Greve Geral de 1917**, que teve início nas fábricas têxteis dos bairros da Mooca e do Ipiranga, em São Paulo. Em um cenário de alta nos preços dos alimentos e dos aluguéis, os operários reivindicavam o aumento dos salários, a garantia dos direitos de agremiação e de greve, a abolição do trabalho de crianças e do trabalho noturno de menores de idade e de mulheres, a limitação das jornadas de trabalho a oito horas e o pagamento de horas extras.

A princípio, pequeno, o movimento ganhou força no dia 9 de julho, quando soldados abriram fogo contra os manifestantes, matando o sapateiro anarquista José Martinez, de 21 anos. Menos de uma semana depois, com a movimentação das forças policiais que decretaram prisões e a invasão de sindicatos e residências, a greve se alastrou por São Paulo e por outros municípios do estado e do Rio de Janeiro. Cerca de 100 mil trabalhadores participaram da paralisação.

A pressão dos operários foi parcialmente vitoriosa: eles alcançaram 20% de aumento nos salários e a promessa de que as autoridades estaduais e municipais fiscalizariam as fábricas e a situação de trabalho de mulheres e crianças. No entanto, as manifestações dos operários foram cada vez mais reprimidas pela polícia. Vários trabalhadores imigrantes foram expulsos do país e muitos brasileiros sofreram espancamentos e prisões.

Mesmo assim, a repercussão do movimento foi bastante ampla e contribuiu para mobilizar trabalhadores. A partir dos anos 1920, a forte repressão policial aos trabalhadores reduziu a possibilidade de greves e enfraqueceu a movimentação dos sindicatos, mas, em 1922, a criação do Partido Comunista do Brasil (PCB) deu novo fôlego ao movimento operário.



ARQUIVO EDGAR LEUENROTH - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Trabalhadores durante a greve geral de 1917, na cidade de São Paulo. Homens, mulheres e crianças participaram do movimento, que deu início a manifestações contra o alto custo de vida e o trabalho infantil em diversas cidades do país.

Os dados numéricos sobre a greve geral de 1917 foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 336; TOLEDO, Edilene. Um ano extraordinário: greves, revoltas e circulação de ideias no Brasil em 1917. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 61, p. 497-518, maio/ago. 2017. p. 499, 504.

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

Os dados numéricos sobre a força de trabalho feminina nas fábricas têxteis foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 335-336.

As operárias

Desde o início da industrialização, a presença feminina nas fábricas foi marcante, sobretudo no setor têxtil. Dados estatísticos sobre o início do século XX indicam que, em São Paulo, cerca de 49% das pessoas empregadas nas fábricas têxteis eram mulheres. As crianças constituíam cerca de 22% dessa mão de obra.

A exploração do trabalho feminino era pautada por uma lógica sexista: as mulheres trabalhavam de dez a catorze horas diárias, sofriam com as ameaças e o assédio de patrões e supervisores e recebiam salários menores do que os dos homens. A alegação de que as atividades exercidas por elas não exigiam especialização técnica ou força física era usada para tentar justificar as diferenças salariais.

Nesse contexto, muitas se levantaram contra a opressão. Elas organizaram sindicatos e greves, participaram desses movimentos e publicaram discussões relacionadas à vida das trabalhadoras – como a relação hierárquica entre homens e mulheres, a educação sexual, a maternidade livre e as formas de opressão existentes até mesmo no movimento operário. Elvira Boni, Isabel Cerruti, Angelina Soares, Teresa Cari, Tecla Fabbri, Maria Lopes, entre muitas outras, utilizaram artigos em jornais operários e peças de teatro para denunciar a exploração do trabalho feminino e questionar as visões de mundo caracterizadas pela inferiorização das mulheres.

No início do século XX, também ganhou força a luta pelo sufrágio feminino. Destacaram-se nesse movimento Bertha Lutz – bióloga, diplomata e ativista que fundou a Liga para a Emancipação Intelectual da Mulher, em 1919, o Primeiro Congresso Feminista do Brasil, em 1922, e a União Universitária Feminina, em 1929 – e Leolinda Daltro – professora, feminista e indigenista que fundou o Partido Republicano Feminino e foi uma das precursoras na defesa dos direitos dos povos indígenas do Brasil.

Uma classe operária diversificada

O operariado brasileiro não era exclusivamente estrangeiro, branco e imigrante. Em muitos lugares, os chamados "trabalhadores nacionais" predominaram, exercendo todo tipo de ofício: eram carregadores, pedreiros, lavadeiras, vendedores ambulantes, carvoeiros, trabalhadores portuários e ferroviários e contratados para trabalhar em fábricas. Muitos desses trabalhadores haviam participado das lutas pela abolição da escravidão ou eram descendentes de pessoas que lutaram por ela. Com esse acúmulo de experiências, eles participaram de movimentos sociais importantes a partir do final do século XIX.

No período republicano, no Rio de Janeiro, reunidos na Sociedade de Resistência dos Trabalhadores em Trapiche e Café, os carregadores de café que trabalhavam no porto da cidade e os empregados nos trapiches (armazéns onde eram guardadas as mercadorias importadas e as destinadas à exportação), muitos deles negros, reuniram-se em associações e fizeram greves que atingiram diretamente o setor cafeeiro, como a ocorrida em 1906.



Retrato de um grupo de carregadores em Salvador, Bahia. Fotografia de 1900.

BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

ODS 5

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

Você pesquisador

Como as desigualdades de gênero no mercado de trabalho são percebidas ou vivenciadas hoje? Para investigar essa temática, reúna-se em grupo com os colegas e elabore um **questionário**. Siga as orientações.

- Definam os perfis dos participantes da pesquisa. Avaliem se a amostra irá ou não considerar fatores como faixa etária, gênero, ocupação e nível de instrução.
- Decidam se o questionário será aplicado de forma presencial ou virtual, com o uso de ferramentas digitais de criação de formulários.
- As perguntas do questionário devem ser curtas, diretas e objetivas, considerando apenas as informações necessárias. O grupo pode utilizar perguntas abertas, fechadas ou ambas.
- Depois de criar o questionário, o grupo pode aplicá-lo, compilar e analisar os resultados obtidos e produzir um relatório apresentando os resultados da pesquisa em quadros ou gráficos.

Os dados numéricos sobre o Censo de 1890 foram retirados de: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 94. Os dados numéricos sobre os imigrantes que entraram no Brasil entre 1887 e 1930 foram retirados de: FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995. p. 275.

Exclusão social na Primeira República

Como você estudou, no final do século XIX e no início do século XX, a maior parte do povo estava excluída da política formal no Brasil. Mas, afinal, quem era o povo? A palavra *povo* tem mais de um significado e, para muitos historiadores, essa noção, ligada à ideia de Estado-nação, é uma invenção do século XIX. É em nome do povo que a soberania política deve ser exercida em um governo democrático, por exemplo. Mas como se configurava o povo brasileiro nos primeiros anos do Brasil republicano?

De acordo com o Censo de 1890, mais de 14 milhões de pessoas viviam no território nacional. A composição étnico-racial dessa população estava distribuída da seguinte forma: cerca de 56% eram pessoas negras e pouco mais de 43% eram brancas.

Os processos de imigração tiveram impactos decisivos no crescimento e na configuração dessa população. Estima-se que, entre 1887 e 1930, ao menos 3,8 milhões de imigrantes de diferentes origens, sobretudo europeus e, mais tarde, japoneses, incrementaram a população nacional, que já era bastante diversificada e formada por centenas de etnias indígenas e descendentes de europeus e de africanos de origens diversas.

A pluralidade de línguas, crenças e formas de encarar a vida já fazia parte da realidade brasileira. Ainda assim, essa diversidade nem sempre foi retratada nas representações do povo brasileiro produzidas do início da república. Analise o quadro *A Pátria*, do pintor brasileiro Pedro Bruno, reproduzido a seguir, e reflita: qual é o perfil da nação imaginada pelo pintor?

Além de dar centralidade à bandeira republicana, nessa obra Pedro Bruno revelou muitas informações por meio das escolhas que fez e, principalmente, por aquilo que não representou. Na pintura, não foram representados perfis semelhantes aos da maior parte dos brasileiros do final do século XIX: a pátria de Pedro Bruno não incluiu homens e mulheres negros, tampouco indígenas e seus descendentes. O que essa ausência revela sobre a representação dos brasileiros nos primeiros anos da república no Brasil?

Qual foi o destino da última geração de escravizados? Quais eram seus planos e expectativas após a Lei Áurea? O que aconteceu com a população negra que nasceu livre ou obteve a liberdade antes da abolição? Como a república lidava com os povos indígenas?

O silêncio e a invisibilidade dessa população nas representações e nos símbolos nacionais revelam muito sobre a Primeira República. O Estado brasileiro havia atribuído a si a tarefa de integrar o Brasil ao grupo das nações consideradas "civilizadas" e "modernas". Para isso, menosprezou os impactos da escravidão na história do país, criou instituições para controlar os povos indígenas e procurou apagar a marca mais visível dos séculos de tráfico e escravização de pessoas de origem africana: a população composta majoritariamente por pessoas negras.



PEDRO BRUNO - MUSEU DA REPÚBLICA, RIO DE JANEIRO

A Pátria, pintura de Pedro Bruno, 1919.

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



MODESTO BROCOS - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

A redenção de Cam, pintura de Modesto Brocos, 1895.

Racismo e resistência negra

O quadro *A redenção de Cam*, do artista espanhol Modesto Brocos, pintado nos anos iniciais do período republicano, é bastante representativo dessa intenção. A pintura materializa os valores racistas da elite da época, que via no "branqueamento" uma estratégia para o futuro da república.

Na pintura, há uma mulher negra e idosa em pé ao lado de uma mulher mais jovem, que está sentada. Ao lado dessa jovem, há um homem branco, também sentado. A mulher jovem segura um bebê branco no colo. Esse bebê foi representado no centro da imagem. A personagem negra na lateral da pintura foi representada olhando para o alto com as mãos levantadas para o céu, como se estivesse bendizendo o processo que se desenrolava. Você estuda mais sobre essa pintura no livro de sociologia.

A obra dialoga diretamente com as **teorias racistas** em voga no final do século XIX, representando uma ideologia que previa um processo de "branqueamento" da população brasileira por meio da miscigenação. A política imigratória, iniciada ainda no período do Império Brasileiro, previa a entrada maciça de brancos europeus e visava, entre outros fins, transformar a composição étnico-racial da população nacional. A tela representa a aposta racista de que a imigração europeia e a miscigenação fariam a população negra ser eliminada no Brasil.

Em seu projeto de modernidade, a elite brasileira criou uma política de marginalização da população negra e indígena. O Código Penal, estabelecido em 1890, ainda no governo provisório de Deodoro da Fonseca, ajuda a compreender um pouco melhor essa situação. Com seus 412 artigos, o código foi elaborado para consolidar os valores do regime republicano, principalmente por meio do controle social. Além de criminalizar religiões e práticas culturais de origem africana, como a capoeira, ele previa a repressão à ociosidade, punindo a "vadiagem". Quem não tinha emprego, domicílio fixo, praticava mendicância ou exercia trabalhos considerados "ofensivos" era passível de punição.

A consequência mais imediata dessa proposta foi o estabelecimento de um rígido controle do acesso aos espaços públicos, o que excluía desses locais grande parte da população liberta da escravidão e seus descendentes. A reorganização dos espaços públicos tinha a suspeita generalizada como princípio, utilizando a intimidação, a criminalização e a prisão como métodos.

Apesar disso, havia espaços de resistência a essa ordem, com a formação de redes de sociabilidade e de apoio, além dos posicionamentos contundentes contra o racismo manifestados por meio da imprensa e da arte. Desde as últimas décadas do século XIX, indivíduos e grupos negros utilizaram esses meios para expor suas ideias sobre os rumos do país.

O enfrentamento do racismo e o combate aos estigmas sociais criados pelo discurso oficial republicano foram registrados nas páginas de jornais produzidos por pessoas negras e dirigidos a elas. Desde o império, havia publicações que reivindicavam a igualdade de direitos e denunciavam a discriminação dos negros no Brasil. Após a abolição da escravidão, principalmente durante a república, essas publicações se multiplicaram por todo o país.

Sugestão

Lima Barreto: uma autobiografia literária

Antônio Arnoni Prado (org.). São Paulo: Editora 34, 2012.

Por meio do recurso de montagem, o organizador da obra recombina fragmentos de contos, cartas, diários, romances, artigos e crônicas, fazendo ressoar a voz de Lima Barreto, escritor que colocou o negro como protagonista na literatura brasileira. Essa combinação de textos também deixa transparecer as configurações históricas, culturais e sociais que Lima Barreto combateu por meio de sua literatura, sendo o branqueamento uma delas.

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

A Praça da Sé, na região central de São Paulo, por exemplo, abrigava locais que eram referência para a sociabilidade negra, como as redações dos jornais da chamada imprensa negra. No estado de São Paulo, essa imprensa foi representada por publicações como *A Pátria*, *O Baluarte*, *O Propugnador*, *O Patrocínio*, *O Menelik*, *O Kosmos* e *Clarim d'Alvorada*. Além destas, havia uma infinidade de outras: no Rio Grande do Sul, *O Exemplo*, de Porto Alegre, começou a ser publicado ainda no século XIX e, em Pelotas, o jornal *A Alvorada* foi publicado até os anos 1960.

Se hoje as informações sobre escritores e artistas negros circulam pouco no Brasil, na Primeira República o reconhecimento deles e de suas obras era ainda mais escasso. Nesse contexto, muitos nomes atuaram combatendo o racismo. Um deles foi o pintor Arthur Timótheo da Costa, que nasceu em 1882, na capital, Rio de Janeiro.

Arthur e seu irmão, também pintor, João Timótheo da Costa, estudaram na Escola Nacional de Belas Artes e se tornaram artistas reconhecidos no início do século XX. Em 1908, Arthur recebeu uma viagem para a Europa como prêmio e embarcou para Paris, na França, com seu irmão. Lá, eles estudaram pintura e expuseram suas obras. Em 1911, depois de viajar pela Espanha e pela Itália, eles participaram da decoração do pavilhão brasileiro na Exposição Internacional de Turim, na Itália.

Arthur tinha acesso ao universo da elite carioca, pois atuava como decorador, cenógrafo e paisagista. Enquanto circulava em meio a essa clientela endinheirada, ele registrou em suas obras uma perspectiva crítica da exclusão da população negra e pobre. Seu compromisso manifestava-se em obras cujos personagens centrais eram os homens e os meninos negros apagados das representações oficiais da nação. Em suas pinturas, Arthur Timótheo da Costa destacava a humanidade de seus personagens, combatia estereótipos e evidenciava o cotidiano de um Brasil clandestino aos olhos da elite.

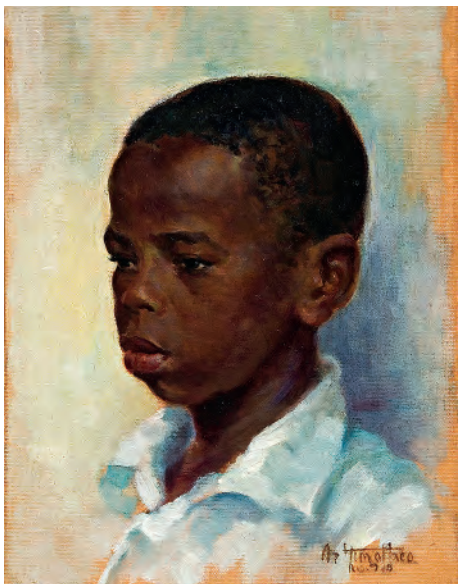
Apesar das adversidades, da violência, das tentativas de silenciamento e das perseguições de toda ordem – frutos de um projeto de modernidade excludente –, entre o final do século XIX e o início do século XX, a população negra participou ativamente das artes e da imprensa, e seu legado chegou à atualidade influenciando outros artistas, escritores e comunicadores.

Sugestão

Museu Afro Brasil

Disponível em: https://online.museuafrobrasil.org.br/acervo/. Acesso em: 25 jul. 2024.

Uma parte das obras do acervo do Museu Afro Brasil pode ser acessada na internet. Localizado na cidade de São Paulo, o museu é dedicado às culturas africanas e afro-brasileiras e ao papel delas na formação da identidade e da cultura do Brasil. No acervo, é possível conhecer algumas das obras de Arthur Timótheo da Costa e de seu irmão, João Timótheo da Costa.



ARTHUR TIMÓTHEO DA COSTA - MUSEU AFRO BRASIL, SÃO PAULO

Retrato de menino, pintura de Arthur Timótheo da Costa, 1918.



ARTHUR TIMÓTHEO DA COSTA - MUSEU AFRO BRASIL, SÃO PAULO

Retrato de homem, pintura de Arthur Timótheo da Costa, 1920.

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

Os dados numéricos sobre a participação da borracha no total de exportações brasileiras foram retirados de: FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1998. p. 292.

A república e os povos indígenas

O projeto de modernização da Primeira República afetou a vida dos povos indígenas por meio da integração de suas terras ao mercado, da construção de estradas de ferro e da criação de colônias de imigrantes. Nesse contexto, marcado pela expansão das lavouras de café no Oeste Paulista e pelo ciclo da borracha na Amazônia, o Estado deu início a um violento processo de demarcação de terras indígenas.

Nos discursos oficiais da república, mencionava-se uma "marcha da civilização". Para os políticos e empresários, era necessário preencher o "vazio" de territórios supostamente "desabitados" e integrá-los a atividades econômicas. Pautados pela noção de progresso, elegiam um modo de organização como o ideal – o da sociedade urbanizada, industrial e branca – em detrimento de outros: os das sociedades indígenas, consideradas "bárbaras", "incivilizadas" e "entraves" aos projetos de futuro da República Brasileira.

A construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil, entre 1905 e 1914, é exemplo disso. Para que ela interligasse as cidades de Bauru, em São Paulo, e Corumbá, no Mato Grosso do Sul, os indígenas Kaingang foram violentamente deslocados e massacrados. A resistência deles foi chamada de "muralha Kaingang" e despertou reações como a de Hermann von Ihering, diretor do Museu Paulista, que defendeu nos jornais o extermínio desse povo.

A situação só foi controlada com a intermediação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), criado em 1910 e chefiado pelo marechal Cândido Rondon. Em 1918, o órgão passou a se chamar Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com a missão de proteger a integridade dos povos indígenas, respeitar suas culturas e reconhecer suas terras.

Nesse período, prevalecia a ideia de que os indígenas deviam incorporar os costumes dos não indígenas. Sob a direção do SPI, foram criados postos para ensinar aos indígenas profissões que não tinham relação com o modo de vida deles. O órgão também autorizou o uso das terras indígenas para fins econômicos e a deportação de indígenas para outros locais.

Imagens em contexto

A exploração da borracha financiou as reformas de capitais amazônicas, como Belém e Manaus –, que receberam novos planos urbanísticos entre o fim do século XIX e o início do século XX. Ao mesmo tempo, os trabalhadores dos seringais eram submetidos a jornadas de trabalho extensas e a condições de miséria.

A borracha amazônica

Entre o fim do século XIX e o início do século XX, o ciclo econômico da borracha atingiu seu auge e fez da indústria do látex a principal atividade econômica da região amazônica. Em meados da década de 1900, a borracha se tornou o segundo principal item de exportação do Brasil, ficando atrás apenas do café. A alta demanda pelo produto estava associada à popularização das bicicletas e dos automóveis.

Milhares de pessoas atingidas pela histórica seca que afetou sobretudo o Ceará, no final do século XIX, migraram para a Região Amazônica, somando-se aos indígenas e aos trabalhadores locais e suprindo a crescente necessidade de mão de obra na extração do látex. Muitos povos indígenas lutaram contra o avanço dos seringais e a exploração de suas terras. O resultado foi um cenário de morte causado pelo trabalho forçado, pelos conflitos e pelas doenças levadas pelos novos habitantes.



ROBERT S. PLATT - BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE WISCONSIN-MILWAUKEE

Trabalhadores transportando bolas de borracha em Belém, no estado do Pará. Fotografia de 1935.

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

A reforma urbana do Rio de Janeiro

Entre 1902 e 1906, durante o governo de Rodrigues Alves, a cidade do Rio de Janeiro foi submetida a muitas transformações. Em 1900, a então capital federal tinha cerca de 700 mil habitantes. Ela era perigosa, formada por vielas e becos tortuosos, e assolada por epidemias de febre amarela, varíola e outras doenças.

A cidade abrigava um dos principais portos da América do Sul, cujas docas eram insuficientes para o volume de mercadorias transportadas. A profundidade do porto também restringia a atracação das modernas embarcações transatlânticas do período, maiores que as utilizadas até então.

Para um país que se pretendia moderno, as condições da capital representavam obstáculos ao projeto de nação. Para renovar o porto, reconfigurar a circulação de pessoas e de mercadorias, acabar com os focos de doenças e embelezar a cidade, o presidente decidiu remodelar o Rio de Janeiro. Para essa tarefa, convocou o médico sanitarista Oswaldo Cruz e o engenheiro Pereira Passos.

Indicado para prefeito da capital, Pereira Passos chefiou a reforma que pretendia transformar o Rio de Janeiro em uma cidade moderna e cosmopolita. Inspirado na reforma de Paris, na França, executada na segunda metade do século XIX pelo barão de Haussmann, o plano incluía a construção de belos bulevares: largas avenidas asfaltadas, iluminadas e arborizadas. Previa também a modernização de edifícios públicos e a criação de redes de esgoto e de abastecimento de água.

O porto foi remodelado e foi construída a Avenida Central, que cruzava o centro comercial da cidade, favorecendo a comunicação entre suas ruas. Essas ações tinham o propósito de atrair os interesses estrangeiros para o Rio de Janeiro.



TORRES - ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

Demolições entre as ruas da Quitanda e do Ouvidor durante a construção da Avenida Central (hoje Avenida Rio Branco), na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1904.



MARC FERREZ/COLEÇÃO GILBERTO FERREZ - ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

Avenida Central (hoje Avenida Rio Branco), na cidade do Rio de Janeiro, pouco após o término de sua construção. Fotografia de 1907.

As obras foram executadas de forma acelerada e os responsáveis por elas receberam poderes ilimitados: suas decisões não podiam ser questionadas. Os ocupantes dos imóveis que dariam lugar às obras eram informados sobre as demolições por meio de um simples aviso afixado no local. Centenas de casas e de habitações coletivas foram demolidas, e as famílias que viviam nesses locais foram desalojadas. Essas desocupações eram responsabilidade da polícia da capital.

O custo humano dessa reforma foi muito alto: pessoas em situação de rua foram enviadas a asilos e prisões, outras foram condenadas como "vadias", conforme o Código Penal, e boa parte da população pobre que habitava a região central da cidade foi obrigada a se deslocar para os subúrbios, morros e mangues. Popularmente, o período ficou conhecido como a "ditadura Passos", e o prefeito, como "Bota-abaixo".

Os dados numéricos sobre a população do Rio de Janeiro em 1900 foram retirados de: BARBOSA, Vanessa Maria. O bota-abaixo de Pereira Passos: a tentativa de promover uma nova ética urbana no Rio de Janeiro. **Revista do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 227-242, 2011. p. 229.

OBJETO DIGITAL **Carrossel de imagens: As reformas urbanas no Rio de Janeiro**

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Analise a fotografia de 1907 em comparação com a fotografia mostrada na página 172 do capítulo 7, que apresenta uma vista aérea da Praça Charles de Gaulle e do Arco do Triunfo em Paris. Depois, descreva algumas semelhanças encontradas entre as imagens.
2. Por que o projeto urbanístico do governo brasileiro procurou essa associação com a Europa e apagou os traços do passado brasileiro nesses lugares?
3. Dados do Dieese de 2022 mostram que o item "Habitação" é o que mais compromete o orçamento doméstico dos brasileiros: o gasto com esse item é superior a 27% para todas as faixas de renda no país. Considerando essa informação e o processo de reurbanização estudado, reúna-se com seus colegas e debatam: quais fatores, na atualidade, contribuem para o aumento do custo da habitação nos grandes centros? De que forma a organização das pessoas em movimentos sociais e a cobrança sobre o poder público podem minimizar esse processo de encarecimento da habitação?

Dados do Dieese sobre o custo de vida em 2022 foram retirados de: DIEESE. **Nota metodológica sobre o Novo ICV Índice do Custo de Vida**. São Paulo: Dieese, 2023. Disponível em: https://www.dieese.org.br/metodologia/2023/metodologiaICV2023.html. Acesso em: 26 jul. 2024.

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

Os dados numéricos sobre Canudos foram retirados de: FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995. p. 257-258.

Movimentos sociais no campo e na cidade

O projeto de forjar uma "nação civilizada" à revelia da participação dos mais pobres e dos grupos discriminados por políticas racistas era central para o perfil de nação imaginado pela elite brasileira. No entanto, as populações marginalizadas e que se opunham ao projeto republicano e a sua violência encontraram formas de resistir às duras condições impostas.

O messianismo e a Guerra de Canudos

Em 1893, em uma fazenda abandonada às margens do Rio Vaza-Barris, na Bahia – a Fazenda Canudos –, Antônio Vicente Mendes Maciel, conhecido como Antônio Conselheiro, fundou o arraial de Belo Monte. Antes de fundar o local, ele exerceu diversas profissões e peregrinou pelo Ceará e pela Bahia defendendo uma vida voltada à espiritualidade e à disciplina.

Em pouco tempo, a comunidade cresceu. Estima-se que, no final do século XIX, cerca de 20 mil a 30 mil pessoas tenham vivido no povoado. Por que o arraial atraiu tanta gente? A seca, a carestia e a violência dos coronéis afligiam os sertanejos. O estabelecimento de um modo de vida comunitário com base na agricultura pode ter atraído muitos deles. Além disso, havia fatores religiosos vinculados ao **messianismo**, fenômeno do catolicismo popular que tinha como base a crença no retorno de um messias que libertaria os oprimidos.

O crescimento de Belo Monte incomodou o governo, a Igreja e os grandes proprietários de terra, pois o arraial representava uma organização independente. A autoridade religiosa de Antônio Conselheiro não dependia da Igreja, e os habitantes do arraial não estavam submetidos aos coronéis.

Com esse cenário, teve início a **Guerra de Canudos**, que se desenrolou entre novembro de 1896 e outubro de 1897. Por causa de uma desavença durante a compra de madeira para a construção de uma igreja no arraial, um juiz da cidade de Juazeiro, na Bahia, solicitou ao governo que tomasse providências contra a povoação. Ordenada pelo governador da Bahia, a primeira expedição contra Belo Monte foi contra-atacada de surpresa pelos conselheiristas e logo derrotada.

Em janeiro de 1897, uma segunda expedição foi enviada, mas não conseguiu avançar. Acusando Belo Monte de monarquista, o governo federal enviou uma terceira expedição, mas os comandantes das tropas do governo foram mortos logo no início dos combates e as tropas recuaram. A repercussão da terceira derrota do governo foi enorme. No Rio de Janeiro, os jornais divulgavam notícias falsas sobre Belo Monte e Antônio Conselheiro. Nesse clima, foi formada a quarta e última expedição contra o arraial, reunindo cerca de 8 mil soldados.

A quarta expedição demorou meses para tomar o povoado. Antônio Conselheiro morreu durante os combates, em setembro de 1897. Em outubro do mesmo ano, os militares avançaram sobre os núcleos que resistiam. Acreditando na promessa de que não seria morto pelos militares, um grupo de mulheres, idosos e crianças se rendeu em 3 de outubro de 1897. Todos os integrantes do grupo foram executados. No dia 5 de outubro, os últimos defensores do povoado foram mortos. O arraial foi queimado e dinamitado. Segundo o discurso republicano, a repressão deveria servir de exemplo para o restante da nação.

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

Imagens em contexto

O arraial de Belo Monte foi bombardeado durante a Guerra de Canudos, em 1897, mas reconstruído por sobreviventes. No século XX, foi inundado para a construção do Açude Cocorobó. Nos períodos de seca, com a redução do nível da água, as ruínas do arraial vêm à tona.



ADRIANO KIRIHARA/PULSAR IMAGENS

Ruínas da Igreja de Santo Antônio (ou Igreja Velha), no Parque Estadual de Canudos, Canudos, Bahia. Fotografia de 2021.

A Guerra do Contestado

Entre 1912 e 1916, em uma região de produção de erva-mate disputada pelos estados do Paraná e de Santa Catarina, ocorreu a **Guerra do Contestado**. Em 1908, o empresário estadunidense Percival Farquhar, da empresa Brazil Railway Company ("Companhia Ferroviária do Brasil"), ganhou do governo a concessão de um território nessa região para explorá-lo. O local, porém, era ocupado por posseiros, muitos deles descendentes de indígenas que viviam em situação de pobreza.

As terras da região foram desapropriadas para exploração de madeira e Farquhar assumiu a construção de uma ferrovia: a São Paulo-Rio Grande. As pessoas que moravam no local foram obrigadas a deixar suas casas. Com a conclusão da ferrovia em 1910, milhares de trabalhadores foram demitidos e se juntaram aos posseiros sem-terra.

Nesse contexto, Miguel Lucena de Boaventura, que atendia por José Maria, passou a pregar a existência de "justiça divina" para essas pessoas. Com fama de conselheiro e curandeiro, ele reuniu seguidores e fundou um arraial em Taquaruçu, Santa Catarina. Não demorou muito para que novos povoados rebeldes, também chamados de *redutos*, fossem formados na região, e logo os fazendeiros e os coronéis locais tentaram destruí-los.

O governo enviou expedições militares para combatê-los. A primeira batalha ocorreu em 1912, em Irani, Santa Catarina, para onde os seguidores de José Maria se dirigiram após serem expulsos de Taquaruçu. José Maria foi morto nessa batalha, mas os redutos se multiplicaram e resistiram até 1916. A fome, as epidemias e a truculência do governo derrotaram os últimos rebeldes. Calcula-se que mais de 10 mil pessoas morreram nessa guerra.

O cangaço

No início do século XX, um fenômeno social que teve início no final do século XIX, conhecido como **cangaço**, atingiu o auge no Brasil. Os cangaceiros se organizavam em bandos, grupos armados que atuavam sobretudo no interior dos estados do Nordeste, sobrevivendo de saques e pilhagens. Entre os cangaceiros mais famosos, destacaram-se Antônio Silvino, Sinhô Pereira e Ângelo Roque, naturais de Pernambuco. Entre as cangaceiras, destacou-se Anésia Cauaçu, de Jequié, na Bahia. Nenhum outro cangaceiro, porém, ganhou mais notoriedade que Virgulino Ferreira, conhecido como Lampião.

Lampião ludibriou e venceu as forças policiais tantas vezes que se tornou lendário, objeto de temor e de respeito. Inserido em uma rede de protetores e informantes, ele negociou com fazendeiros e chefes políticos. Em 1938, em um combate contra a polícia em Sergipe, Lampião, sua esposa Maria Bonita e parte de seu bando foram capturados, mortos e decapitados.

De forma geral, o cangaço estava relacionado à carestia intensificada pelas secas periódicas e pela ausência do poder público, às rivalidades entre famílias, à truculência policial e aos códigos de honra e de vingança que criaram um ambiente fértil para a atuação dos cangaceiros.



BENJAMIN ABRAHÃO - ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

Lampião e Maria Bonita (ao centro), junto a outros cangaceiros, em local não identificado nas proximidades do Rio São Francisco. Fotografia de 1936.

Sugestão

Lampião na trilha do cangaço

Moreira de Acopiara. Ilustrações de Vicente Mendonça. Jandira: Principis, 2022.

Por meio da literatura de cordel, própria da cultura popular do Brasil, o cearense Moreira Acopiara conta a história do cangaço, protagonizado por Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, e trata de curiosidades relativas ao tema.

Os dados numéricos sobre a Guerra do Contestado foram retirados de: MACHADO, Paulo Pinheiro. Tragédia anunciada. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, n. 85, p. 16-21, out. 2012. p. 19.

Imagens em contexto

Celebrada em verso e prosa, a fama de Lampião atraiu para o cangaço muitos jovens, como os presentes na fotografia, em busca de liberdade, prestígio, vingança ou fortuna. Após executados, Lampião e Maria Bonita tiveram suas cabeças enviadas para Salvador, na Bahia, onde ficaram expostas até serem enterradas, em 1969.

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

Os dados numéricos sobre o contingente de marinheiros rebelados durante a Revolta da Chibata e sobre os marinheiros presos e expulsos da marinha após a revolta foram retirados de: GRANATO, Fernando. **João Cândido**. São Paulo: Selo Negro, 2010. p. 45 e 60. (Coleção Retratos do Brasil negro). Os dados numéricos sobre os companheiros de cela de João Cândido mortos na prisão da Ilha das Cobras foram retirados de: CÂNDIDO, João. Depoimento a Hélio Silva e Ricardo Cravo Abin. Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro (1968) apud: GRANATO, Fernando. **João Cândido**. São Paulo: Selo Negro, 2010. p. 58. (Coleção Retratos do Brasil negro).

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Por que é possível afirmar que a Revolta da Chibata expôs o racismo e a violência do Estado contra a população pobre e negra do país?
2. Dados obtidos pelo Jornal *O Globo* por meio da Lei de Acesso à Informação em 2021 mostraram que apenas três integrantes da elite das forças armadas se declaravam pretos em um universo de 228 militares de alto escalão. Com base nesses dados, reúna-se com seus colegas e debatam os avanços e permanências do racismo nas instituições brasileiras.

A Revolta da Vacina

Como você estudou, a reforma urbana do Rio de Janeiro alterou profundamente a vida da população carioca. Além dela, durante o governo de Rodrigues Alves foi colocada em prática na cidade uma política sanitária conduzida por Oswaldo Cruz. Uma de suas principais medidas foi a realização de uma campanha de vacinação contra a varíola.

No dia 9 de novembro de 1904, o governo regulamentou um plano que tornava a vacinação obrigatória. Aqueles que se recusassem a tomar a vacina estariam sujeitos ao pagamento de multas e a demissões. Quando a notícia se espalhou, uma enorme revolta eclodiu no Rio de Janeiro. Além dos receios sobre a vacinação, a população se revoltou contra a forma autoritária como a campanha foi conduzida.

A revolta teve início no dia 10 de novembro de 1904 e se estendeu por dias. A população entrou em confronto com a polícia em meio às manifestações pela cidade. O governo reagiu com violência: decretou estado de sítio e prendeu e deportou pessoas para o Acre, estado recém-incorporado à república.

A Revolta da Chibata

A violência e o racismo contra os praças da marinha, majoritariamente negros e pobres, foram escancarados durante a Revolta da Chibata. Em 1910, o Rio de Janeiro foi palco de uma revolta protagonizada pelos marinheiros das embarcações militares que estavam aportadas na Baía de Guanabara.

O clima de motim foi iniciado quando um tiro partiu do encouraçado Minas Gerais. Discutida por comissões lideradas pelos marinheiros André Avelino, João Cândido Felisberto, Manoel Gregório do Nascimento e Francisco Dias Martins, o "Mão Negra", a revolta teve início na noite de 22 de novembro de 1910, alguns dias antes do planejado. A razão da antecipação foi o castigo físico imposto a Marcelino Rodrigues Menezes, marinheiro do Minas Gerais: 250 chibatadas. Os castigos faziam parte do cotidiano da marinha, sobretudo a punição por chibatadas, que, no Brasil, era ainda mais pesada por ser associada à escravidão.

Os marinheiros do encouraçado Minas Gerais, do encouraçado São Paulo, do navio Bahia e de uma embarcação menor, o Deodoro, aderiram à revolta. Elas foram tomadas pelos cerca de 2 mil marinheiros rebelados. João Cândido, do Minas Gerais, assumiu o comando da revolta.



AUGUSTO MALTA - COLEÇÃO PARTICULAR

João Cândido no encouraçado Minas Gerais lendo o *Diário Oficial* durante a revolta. Fotografia de 1910.

Os rebeldes avisaram: se não fossem ouvidos, a cidade do Rio de Janeiro seria bombardeada. Eles exigiram o fim dos castigos corporais, a reforma do código da marinha, um programa de educação para os marinheiros e o aumento do soldo. O governo respondeu depressa: em 25 de novembro, emitiu um decreto anistiando os revoltosos, que devolveram os navios. Três dias depois, contudo, o governo decretou que os praças cuja permanência na marinha fosse considerada "inconveniente à disciplina" seriam expulsos sem as formalidades exigidas.

Em dezembro, outra revolta de marinheiros eclodiu na Ilha das Cobras, no Rio de Janeiro. O governo decretou estado de sítio, dezenas de marinheiros foram presos e mais de 1.200 foram expulsos da marinha. Mesmo marinheiros anistiados em novembro, que não tinham participado da revolta de dezembro, como João Cândido, o Almirante Negro, foram presos.

Parte dos presos foi enviada para trabalhos forçados na Amazônia; outra para prisões. Aprisionados, dezesseis dos companheiros de cela de João Cândido morreram em poucos dias. Apenas ele e João Avelino Lira sobreviveram. O Almirante Negro só foi libertado em 1912, contudo, as chibatadas deixaram de fazer parte dos códigos disciplinares da marinha.

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

Os dados numéricos sobre a presença de pretos no alto escalão das forças armadas foram retirados de: HERDY, Thiago. Sem política de inclusão, topo da carreira das Forças Armadas não tem diversidade. **O Globo**, Rio de Janeiro, 9 maio 2024. Disponível em: https://oglobo.globo.com/politica/sem-politica-de-inclusao-topo-da-carreira-das-forcas-armadas-nao-tem-diversidade-25009945. Acesso em: 29 jul. 2024.

Os dados numéricos sobre a Coluna Prestes-Miguel Costa foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 348. Os dados numéricos sobre o Batalhão Feminino João Pessoa foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 362.

Movimento tenentista

O movimento tenentista, ou **tenentismo**, foi um conjunto de rebeliões que ocorreram entre as décadas de 1920 e 1930. Liderados por jovens oficiais das forças amadas, sobretudo do exército, os revoltosos tinham como principais bandeiras a moralização da política e a construção de um Estado centralizado que modernizasse e industrializasse o país.

A primeira dessas rebeliões, a **Revolta dos 18 do Forte de Copacabana**, teve início em 5 de julho de 1922, quando militares rebeldes tomaram o Forte de Copacabana, no Rio de Janeiro. A revolta foi derrotada; entretanto, em 1924, outras se seguiram em diferentes locais – do estado do Rio Grande do Sul até as cidades de São Paulo (em São Paulo), Aracaju (em Sergipe), Manaus (no Amazonas) e Óbidos (no Pará).

Integrantes desses movimentos formaram a **Coluna Prestes-Miguel Costa**, por meio da união entre a Coluna Gaúcha, liderada por Luís Carlos Prestes, e a Coluna Paulista, liderada por Miguel Costa. Para divulgar seu ideário político e buscar apoio da população rural, entre 1925 e 1927, os participantes das colunas percorreram cerca de 25 mil quilômetros a pé defendendo o voto secreto, a obrigatoriedade do ensino primário e o combate às fraudes eleitorais e à corrupção. Em 1927, os integrantes remanescentes da coluna se refugiaram na Bolívia e no Paraguai.

A Revolução de 1930

O golpe final contra a Primeira República ocorreu durante o governo de Washington Luís. Embora tenha sido eleito por propor a modernização do Brasil, seu mandato foi marcado por ações violentas e conservadoras, como a repressão truculenta ao movimento operário e ao tenentismo e a criação da **Lei Celerada**, em 1927, que censurou a imprensa e limitou o direito de reunião.

Em face da crise econômica no Brasil, decorrente dos impactos da crise de 1929 na cafeicultura, e contrariando os interesses do Partido Republicano Mineiro e das oligarquias de outros estados, o Partido Republicano Paulista lançou a candidatura de Júlio Prestes à Presidência da República. Em razão desse desacordo entre a elite de São Paulo e a de Minas Gerais, foi criada uma coalização que reuniu políticos de Minas Gerais, da Paraíba e do Rio Grande do Sul: a **Aliança Liberal**. Em oposição ao candidato paulista, a Aliança Liberal lançou a candidatura do gaúcho Getúlio Vargas para a presidência.

Embora defendesse pautas populares, como a instituição do voto secreto e a regulação dos direitos dos trabalhadores, a Aliança Liberal não teve sucesso nas eleições de 1930. Fraudes eleitorais foram empregadas por ambos os lados, e a máquina eleitoral paulista garantiu a vitória de Júlio Prestes.

Não reconhecendo esse resultado, em 3 de outubro de 1930 teve início um movimento armado que contou com o apoio de diferentes setores – parte dos tenentes, dos setores médios urbanos, dos militares de alto escalão e de mulheres de 52 cidades reunidas no Batalhão Feminino João Pessoa, fundado por Elvira Komel. O movimento culminou em um golpe de estado, que recebeu o nome de Revolução de 1930. O presidente Washington Luís foi deposto e um governo provisório assumiu o poder, pondo fim à Primeira República.



SEAN SEXTON/GETTY IMAGES

Manifestantes na Avenida Rio Branco, no Rio de Janeiro, durante a Revolução de 1930. Fotografia de 1930.

Imagens em contexto

Os manifestantes na fotografia estavam se dirigindo à sede do jornal *Gazeta de Notícias*. Esse periódico criticava a Aliança Liberal e apoiava o candidato Júlio Prestes. Durante a revolução, sua sede foi invadida, depredada e incendiada.

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

A Era Vargas

Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas se instalou no poder. Os historiadores costumam dividir essa primeira presidência de Getúlio Vargas em três fases: a do **governo provisório** (entre 1930 e 1934), a do **governo constitucional** (entre 1934 e 1937) e a do **Estado Novo** (entre 1937 e 1945). Na sequência, você estudará cada uma delas.

O governo provisório

Assim que chegou ao poder, em novembro de 1930, Getúlio Vargas adotou uma série de medidas para enfraquecer as oligarquias contrárias a ele. Para isso, usou uma política centralizadora. Como chefe do governo provisório, Vargas suspendeu a constituição e passou a comandar o país por meio de decretos, afastou os governadores eleitos nos estados e, no lugar deles, nomeou seus representantes, os **interventores**. Além disso, dissolveu as assembleias estaduais e municipais e o Congresso Nacional.

Com essas ações, ele pretendia desarticular as oligarquias e concentrar o poder em suas mãos. Essa política intervencionista, porém, desagradou muita gente, sobretudo os integrantes da elite do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais e de São Paulo. Os grupos contrários ao governo de Vargas entendiam a centralização como ameaça aos princípios federativos. Eles desejavam autonomia para comandar os estados e acreditavam que o governo provisório poderia dar início a uma ditadura em que Vargas concentraria cada vez mais poderes. Entre os paulistas, essa insatisfação deu origem a um movimento armado que exigiu uma constituição para o país.

A Revolução Constitucionalista de 1932

Em São Paulo, no começo de 1932, o Partido Democrático e o Partido Republicano Paulista formaram a Frente Única Paulista para exigir a realização de eleições presidenciais e a elaboração de uma nova constituição para o Brasil. Houve manifestações nas ruas da capital paulista. Em uma delas, em 23 de maio de 1932, quatro jovens – Mário Martins, Cláudio Miragaia, Dráusio Marcondes e Américo Camargo – foram mortos pela polícia. Para homenageá-los, o movimento passou a se chamar **MMDC** (sigla formada pelas iniciais de seus nomes ou sobrenomes).

Em 9 de julho do mesmo ano, teve início uma revolta armada contra o governo federal: a **Revolução Constitucionalista de 1932**. Os revoltosos esperavam reforços do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais, mas isso não ocorreu. Com um exército pequeno e mal equipado, os paulistas foram derrotados pelas forças armadas e pela polícia dos demais estados. Eles se renderam em outubro de 1932. Em 1933, contudo, o governo provisório convocou eleições para formar uma Assembleia Constituinte, principal demanda do movimento paulista.

Imagens em contexto

Nas faixas mostradas na fotografia, há as inscrições: "*Non ducor, duco*" (frase em latim que significa "não sou conduzido, conduzo", presente no brasão de São Paulo), "O esplendor de São Paulo depende dos paulistas" e "São Paulo unido exige a constituinte".



ESTADÃO CONTEÚDO

Manifestantes na Praça da Sé, em São Paulo, exigindo a formação de uma assembleia para a elaboração de uma nova constituição para o Brasil. Fotografia de 1932.

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

Os dados numéricos sobre candidatos à Assembleia Constituinte de 1933 foram retirados de: EXPOSIÇÃO Eleição de 1933: o limiar da Justiça Eleitoral. **Tribunal Superior Eleitoral**. Brasília, DF: TSE, [202-]. Disponível em: https://www.tse.jus.br/o-tse/cultura-e-historia/exposicao-eleicoes-de-1933. Acesso em: 27 jul. 2024.

A conquista do direito ao voto pelas mulheres

Durante o governo provisório de Vargas, os brasileiros não podiam votar para nenhuma esfera do poder, mas, em 1932, foi criado o Código Eleitoral. Além do combate às fraudes eleitorais – com a instituição do voto secreto e a criação da Justiça Eleitoral –, nesse código foi reconhecido o direito das mulheres votarem e serem votadas.

A restrição eleitoral por sexo já havia sido abolida no Rio Grande do Norte, em 1926. Nesse estado, Alzira Soriano foi eleita prefeita de Lajes, em 1929. A eleição dela era resultado das pressões feitas em um longo processo de luta e mobilização das mulheres, que estava associado à criação de organizações como a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, fundada em 1922.

As organizações que lutavam pelo voto feminino no Brasil promoveram congressos e debates, divulgaram a causa em meios de comunicação e assessoraram juridicamente as mulheres que desejavam se alistar como eleitoras. Entre muitas que se dedicaram a essa luta, destacaram-se a cientista Bertha Lutz, a professora Leolinda Daltro e as advogadas Elvira Komel, Almerinda Farias Gama e Natércia da Cunha Silveira.

Além de ter direito de votar, com o Código de 1932 as mulheres puderam se candidatar aos cargos públicos. A médica Carlota Pereira de Queirós foi eleita em São Paulo para a Assembleia Constituinte de 1933 e, no ano seguinte, em Santa Catarina, a professora e jornalista Antonieta de Barros foi a primeira mulher negra eleita deputada estadual.



INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS

Retrato de Antonieta de Barros, participante da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino. Ela foi eleita deputada estadual em Santa Catarina, em 1934. Fotografia do início do século XX.

A Constituição de 1934

Em 1933, realizaram-se as eleições para os deputados que atuariam na Assembleia Nacional Constituinte. A disputa eleitoral foi intensa: mais de mil candidatos concorreram às 214 vagas destinadas à eleição direta. Delegados apontados pelos sindicatos de trabalhadores e de proprietários escolheram outros quarenta deputados. Promulgada em julho de 1934, a constituição consolidou mudanças como:

- a instituição do ensino primário gratuito e obrigatório;
- a instituição da Justiça Eleitoral e da Justiça do Trabalho;
- a proibição de que órgãos de comunicação fossem dirigidos por estrangeiros;
- a restrição da participação política de imigrantes, que podiam ser expulsos do país;
- a incorporação de direitos trabalhistas – entre eles, salário mínimo, férias remuneradas e jornada máxima de oito horas de trabalho por dia –, que não eram estendidos aos trabalhadores rurais.

Vargas concentrou sob seu poder a condução das políticas econômicas e sociais e negociou meios de permanecer na presidência após o fim do governo provisório. De acordo com a constituição, a primeira eleição presidencial após sua promulgação seria indireta, feita pelo voto dos deputados da Assembleia Constituinte. Desse modo, em julho de 1934, Getúlio Vargas foi eleito presidente para um mandato que deveria terminar em 1938.



ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Panfleto da campanha de Leolinda Daltro para a Assembleia Constituinte de 1933.

Imagens em contexto

Na parte superior do panfleto de 1933, está escrito: "Votem para a Constituinte em Leolinda de Figueiredo Daltro". Na parte inferior, há o texto: "A sua campanha feminista precedeu a de todas as senhoras que se apresentam como líderes do feminismo. Foi quem levantou de longa data, no Brasil, a ideia do direito político da Mulher!".

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

Os dados numéricos sobre o movimento integralista foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 368. Os dados numéricos sobre os filiados à Aliança Nacional Libertadora foram retirados de: COSTA, Homero de Oliveira. **A insurreição comunista de 1935**. Natal: Editora da UFRN, 2015. p. 28.

O governo constitucional

Talvez você suponha que, com o início do governo constitucional de Getúlio Vargas, tudo tenha caminhado de forma mais tranquila. No entanto, não foi isso que aconteceu. O mundo enfrentava os efeitos da crise de 1929, que afetou diretamente o lucro dos cafeicultores e industriais e a vida dos trabalhadores no Brasil. Como consequência, os conflitos políticos e sociais se acirraram.

No plano político, formaram-se duas organizações antagonistas que tinham em seus quadros membros das forças armadas e da classe média urbana: a **Ação Integralista Brasileira**, fundada em 1932, e a **Aliança Nacional Libertadora**, criada em 1935. Essas organizações estavam relacionadas às pautas e experiências internacionais, sobretudo as do **fascismo** e do **comunismo**, que marcaram a Europa após a Primeira Guerra Mundial.

A Ação Integralista Brasileira, fundada por Plínio Salgado, era inspirada no fascismo italiano, e seus integrantes propunham a instauração de um regime antidemocrático, sustentado pelo **corporativismo**. Assim, para os integralistas, o Estado deveria controlar e direcionar todas as atividades da sociedade por meio da criação de corporações formadas por grupos de profissionais e de proprietários de cada ramo econômico.

Entre outros rituais políticos, eles organizavam marchas e comícios com o lema "Deus, pátria e família". Seus membros usavam uniformes compostos de camisas verdes, braçadeiras e bandeiras com a letra grega sigma (símbolo de soma), entoavam hinos patrióticos e faziam um cumprimento com um brusco levantar do braço direito acompanhado da saudação tupi *anauê*.

O integralismo era antiliberal, anticomunista e antissemita; conquistou adeptos na elite militar e religiosa, nos setores populares e entre os funcionários públicos, chegando a ter entre 100 mil e 200 mil adeptos no país. Parte de sua estratégia era fundamentada na criação de símbolos com forte apelo nacionalista.

A Aliança Nacional Libertadora foi organizada pelo Partido Comunista do Brasil, com a participação de grupos como o dos tenentes que não tinham aderido ao governo Vargas. O objetivo era contrapor-se à extrema direita e formar **frentes populares** de combate ao nazifascismo, que estava em ascensão no plano internacional. Além de comunistas, a Aliança Nacional Libertadora reunia representantes de outras correntes políticas, como socialistas, democratas de esquerda e católicos progressistas.

O programa da Aliança Nacional Libertadora atraía trabalhadores, intelectuais, profissionais liberais e militares que pretendiam lutar contra o fascismo, o imperialismo, o analfabetismo e a miséria, e em favor da reforma agrária e da nacionalização das empresas. Os aliancistas promoveram manifestações e, principalmente, reuniões públicas e abertas: os comícios. Fortaleceram a organização de sindicatos e associações, chegando a reunir 100 mil filiados. Luís Carlos Prestes era o presidente de honra da organização, cujo discurso político incluía a insurreição contra Vargas e a formação de um governo popular.

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

Imagens em contexto

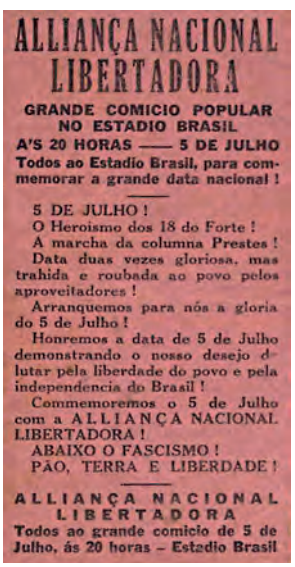
A publicação *Anauê!* era utilizada como meio de propaganda do movimento integralista, e seu título faz referência à saudação usada pelos integralistas. Já o panfleto da Aliança Nacional Libertadora anunciava comícios, que eram uma das principais estratégias do movimento para conquistar afiliados. Ao final do texto, o panfleto apresenta os lemas "Abaixo o fascismo!" e "Pão, terra e liberdade!".

REPRODUÇÃO/REVISTA ANAUÊ



Capa da revista *Anauê!* de maio de 1935.

ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO


ALLIANÇA NACIONAL LIBERTADORA

GRANDE COMICIO POPULAR NO ESTADIO BRASIL

A'S 20 HORAS —— 5 DE JULHO

Todos ao Estadio Brasil, para commemorar a grande data nacional!

5 DE JULHO!
O Heroismo dos 18 do Forte!
A marcha da columna Prestes!
Data duas vezes gloriosa, mas trahida e roubada ao povo pelos aproveitadores!
Arranquemos para nós a gloria do 5 de Julho!
Honremos a data de 5 de Julho demonstrando o nosso desejo de lutar pela liberdade do povo e pela independencia do Brasil!
Commemoremos o 5 de Julho com a ALLIANÇA NACIONAL LIBERTADORA!
ABAIXO O FASCISMO!
PÃO, TERRA E LIBERDADE!

ALLIANÇA NACIONAL LIBERTADORA

Todos ao grande comicio de 5 de Julho, ás 20 horas – Estadio Brasil

Panfleto de convocação a um comício da Aliança Nacional Libertadora em comemoração à Revolta dos 18 do Forte de Copacabana, produzido em 1935.

A Frente Negra Brasileira

A polarização política entre a Ação Integralista Brasileira e a Aliança Nacional Libertadora não refletia todas as tensões do período. Os grupos que reivindicavam direitos para a população negra eram anteriores a essas organizações. A **Frente Negra Brasileira**, por exemplo, atuava em São Paulo desde 1931 e logo se ramificou, fundando núcleos no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, na Bahia, no Rio Grande do Sul e em outros estados.

Uma das estratégias da Frente Negra Brasileira era denunciar e boicotar estabelecimentos que vetavam a entrada de negros. Além disso, a instituição produziu jornais como *A Voz da Raça* (que circulou entre 1933 e 1937), promoveu atividades como peças de teatro e bailes, ofereceu atendimento de saúde à população negra e organizou escolas e comissões femininas. Em 1936, a Frente Negra Brasileira se tornou um partido político voltado ao movimento negro – esse partido foi fechado com o estabelecimento do Estado Novo.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Delegação da Frente Negra Brasileira em município não identificado. Fotografia produzida entre 1931 e 1937.

A Intentona Comunista e o Plano Cohen

Antes que ocorressem as eleições diretas para a presidência previstas para 1938, Getúlio Vargas organizou um golpe de Estado. O contexto desse golpe esteve relacionado ao que se chamava de "ameaça comunista". Em 1935, a **Lei de Segurança Nacional** – sancionada em abril daquele ano – tornou crimes a participação em movimentos políticos e sociais e a publicação de materiais considerados "subversivos". Essa lei permitia ao governo reprimir as atividades da Aliança Nacional Libertadora, fechada em julho de 1935.

Apesar da proibição, parte dos aliancistas continuou atuando na clandestinidade. Então, em novembro de 1936, o Partido Comunista do Brasil organizou revoltas nas cidades de Natal, Recife e Rio e Janeiro. Os levantes, que duraram poucos dias, foram chamados pela imprensa de **Intentona Comunista**. A situação foi utilizada como pretexto para Vargas decretar estado de sítio. Alegando combater o "perigo vermelho", o governo perseguiu pessoas em todo o país, prendendo, por exemplo, Luís Carlos Prestes e sua esposa, Olga Benário. Mesmo sem acusações formais, o governo Vargas demitiu, cassou e prendeu servidores públicos, professores, políticos e escritores, entre eles Graciliano Ramos e Patrícia Galvão, a Pagu. Calcula-se que, no início de 1936, ao menos 20 mil pessoas foram presas. Em setembro daquele ano, foi criado o **Tribunal de Segurança Nacional**, atribuído à Justiça Militar, para julgar os crimes previstos na Lei de Segurança Nacional.

Nesse contexto, em setembro de 1937, a imprensa divulgou um plano de insurreição que incluía a realização de atentados: o **Plano Cohen**. Na verdade, o plano era uma mentira montada pelo integralista e capitão do exército Olímpio Mourão Filho. A farsa foi utilizada por Vargas para intensificar a perseguição à oposição e, em 10 de novembro de 1937, instaurar a ditadura do Estado Novo, que você estudará adiante.

Os dados numéricos sobre os presos políticos no início do ano de 1936 foram retirados de: BUONICORE, Augusto César. Estado Novo: repressão e resistência comunista. **Memorial da Resistência de São Paulo**, São Paulo, 2014. p. 8. Disponível em: https://memorialdaresistenciasp.org.br/wp-content/uploads/2021/03/2014_Estado-Novo_Repressao-e-a-resistencia-comunista.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

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

Ressignificação do passado e da cultura nacional

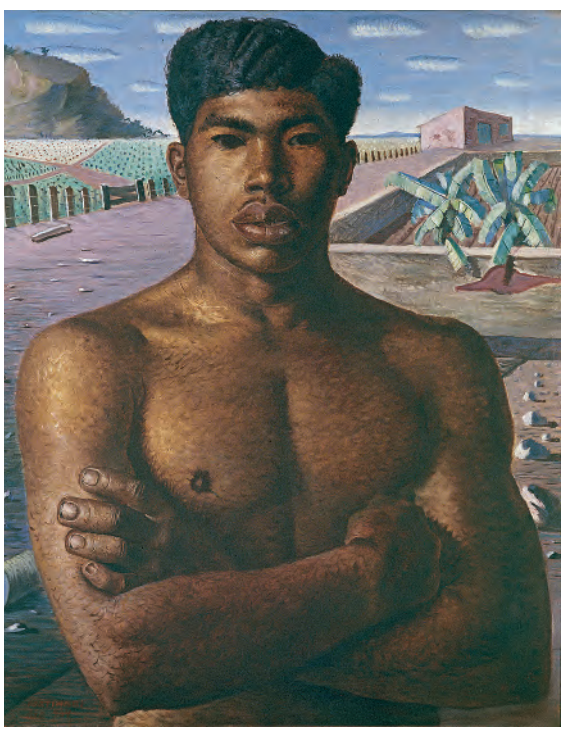
Na década de 1930, intelectuais e artistas buscaram na história do Brasil explicações para a formação da sociedade, da política e da economia do país, contribuindo para problematizar as perspectivas sobre a nacionalidade e o perfil da sociedade brasileira que vigoravam até então. Em ensaios interpretativos, obras teóricas e literatura, as contradições de um país que desejava ser moderno foram apresentadas, pensadas e discutidas.

Nos anos 1930, destacou-se, por exemplo, o desenvolvimento de uma interpretação alternativa ao discurso do "branqueamento" que havia vigorado no início da república. O livro *Casa-grande & senzala*, de Gilberto Freyre, publicado em 1933, é um exemplo disso. Em vez de considerar que existiam raças biologicamente definidas que haviam dado origem a um povo "mestiço", "degenerado" e sem qualidades – tese aceita por parcela considerável da sociedade brasileira nas primeiras décadas do século XX –, Freyre propôs a ideia de que a miscigenação era algo positivo, pois, por meio do entrecruzamento de distintas culturas – europeias, indígenas e africanas –, uma sociedade original havia se formado.

Essa lógica, porém, escondia o fato de que as relações na sociedade brasileira tinham o racismo, ou seja, a hierarquização entre as "raças" e a violência como traços característicos. De algum modo, Freyre desconsiderou a violência da escravidão e nossas relações sociais desiguais. Começava assim o **mito da democracia racial**, segundo o qual, no Brasil, a miscigenação havia produzido um país em que pessoas de diversas origens étnico-raciais conviviam de forma plenamente harmoniosa.

Outro autor, o historiador Caio Prado Júnior também interpretou a história do Brasil, mas sua análise tinha como foco a economia e a política. Na obra *Evolução política do Brasil*, publicada em 1933, ele analisou as formas econômicas e as relações conflituosas entre as classes que marcaram a história do país, da colônia ao império. Nesse livro, destacou-se a percepção do latifúndio escravista como estrutura econômica duradoura. Outra obra que inspirou intelectuais e provocou debates foi *Raízes do Brasil*, do historiador Sérgio Buarque de Holanda, publicada em 1936. Nela, o autor apontou um problema nacional herdado da cultura ibérica: o **patrimonialismo**, ou seja, a característica da elite política de se apropriar do Estado, utilizando a máquina pública em benefício de seus interesses, impedindo a formação de uma cultura democrática.

As questões nacionais também ganharam destaque na literatura dos anos 1930, durante a segunda fase do movimento Modernista (que será explorado na próxima página). No período, foram publicados os chamados romances regionalistas, que retrataram as contradições e os conflitos da modernização nacional. Nesse contexto, tiveram destaque obras como *O quinze*, de 1931, da escritora cearense Rachel de Queiroz, *Menino de engenho*, de 1932, do escritor paraibano José Lins do Rego, *São Bernardo*, de 1934, do alagoano Graciliano Ramos, e *Mar morto*, de 1936, do escritor baiano Jorge Amado.



CANDIDO PORTINARI. DIREITO DE REPRODUÇÃO GENTILMENTE CEDIDO POR JOÃO CANDIDO PORTINARI - PINACOTECA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Mestiço, pintura de Candido Portinari, 1934.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

A problematização da identidade nacional e da miscigenação produziu reflexões que se traduziram também nas artes visuais. Explore a pintura com base nas questões a seguir.

1. Que elementos da pintura de Portinari demonstram a incorporação dos debates sobre a noção de "raça" ocorridos no Brasil nos anos 1930?
2. No fundo da pintura, que elementos visuais são associados à figura central representada no quadro? A que tipo de atividade eles remetem?
3. É possível afirmar que essa obra contribuiu para a ressignificação da identidade nacional nos anos 1930? Explique seu ponto de vista.

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

Arte visual afro-brasileira e indígena

O movimento Modernista no Brasil formou-se na década de 1920 e teve três fases: a primeira nessa década, a segunda na de 1930, e a última entre 1945 e 1960. Apesar das particularidades de cada fase (que você estuda na área de Linguagens e suas Tecnologias), pode-se citar como características gerais do movimento levantar indagações sobre o povo brasileiro, buscar uma perspectiva artística nacional e discutir a representação das culturas locais na arte brasileira.

No entanto, essas discussões não se restringiram ao Modernismo. Os debates sobre quem é reconhecido como artista em um país tão heterogêneo e a luta pela legitimação e pela circulação de obras artísticas representativas da diversidade e dos conflitos brasileiros também têm mobilizado a arte contemporânea no Brasil.

> Quando Picasso, Matisse, Braque e outros artistas modernos "descobriram" a arte africana, estavam entusiasmados com sua expressividade [...]. A abstração e a estilização existentes na arte africana tornaram-se inspirações para novos traçados, cores e [...] uma nova organização da imagem. As máscaras, as cerâmicas, a pintura e a estatuária deram força propulsora ao fauvismo, expressionismo, cubismo e outros movimentos de vanguarda [...]
>
> Em terras brasileiras, a fase pioneira do Modernismo esteve dividida entre o emprego das ousadas técnicas europeias e a busca pelas origens. Para esses artistas, "o moderno" era seguir as orientações das vanguardas, mostrando a identidade local. Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Candido Portinari e Di Cavalcanti ilustraram o cenário no qual a figura do negro surgiu, então, como "o povo brasileiro". Nessas produções, persistia a distinção entre o "eu" e o "outro" aliada à ideia de um país "cordial" e "mestiço". [...]
>
> No desdobramento do Modernismo, são exceções Mestre Didi e Rubem Valentim. Esses artistas [...] não representavam "o outro", mas a si mesmos. [...]
>
> A reviravolta na produção de uma arte contemporânea afro-brasileira teve seus primeiros indícios um pouco antes da virada do século XXI [...]. Simultaneamente, emergiu uma série de discussões com fundo social e histórico sobre a representação do negro na formação do "nacional". [...]
>
> [Em 1988], a exposição *A mão afro-brasileira*, no MAM [em São Paulo], reunia célebres artistas que o processo de apagamento existente na construção da história da arte brasileira não reconhecia como de origem negra ou mestiça, entre eles, Aleijadinho, João Timótheo da Costa e Antônio Bandeira. [...]
>
> [Nos] anos de 2010 [...] as mostras *Territórios* [...], *Diálogos ausentes* [...] [e] *Histórias Afro-atlânticas* [...] trazem à tona a discussão sobre [...] a "estética do outro" e sobre os mecanismos de circulação e legitimação [...] quando se trata de uma arte deslocada do eixo eurocêntrico.

OLIVEIRA, Alecsandra Matias de. A "Onda Negra": arte visual afro-brasileira, legitimação e circulação. **Jornal da USP**, São Paulo, 5 out. 2018. Disponível em: https://jornal.usp.br/?p=200300. Acesso em: 28 jul. 2024.

Sem título, serigrafia de Rubem Valentim, 1989.



RUBEM VALENTIM. FOTO: ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU DE ARTE MODERNA DA BAHIA, SALVADOR

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Você conhece artistas que produzem uma "arte deslocada do eixo eurocêntrico"? Caso conheça, quais são eles?**
2. **Reúna-se com alguns colegas e sigam os procedimentos indicados.**
   - Façam uma pesquisa sobre as obras de ao menos cinco artistas visuais brasileiros dos séculos XX e XXI de origem africana e/ou indígena.
   - Selecionem as obras que considerarem mais significativas e produzam um mural ou um vídeo curto apresentando-as.
   - Juntem-se aos demais colegas da turma e reúnam os murais ou vídeos para produzir uma exposição presencial ou virtual sobre a arte visual indígena e afro-brasileira moderna e contemporânea.
   - Ao final da atividade, escreva um relato pessoal sobre essa experiência.

ODS 10

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

COLEÇÃO PARTICULAR



Cerimônia de queima das bandeiras estaduais na cidade do Rio de Janeiro, então sede do governo federal. Fotografia de 1937.

Imagens em contexto

Na cerimônia representada na fotografia, estavam presentes ministros de Estado, diplomatas, integrantes da imprensa, autoridades civis e militares. Após uma missa campal, a queima das bandeiras foi feita ao som do hino nacional, cantado por milhares de estudantes regidos pelo maestro Heitor Villa-Lobos. Nos mastros onde estavam as bandeiras estaduais, foram hasteadas somente bandeiras do Brasil.

O Estado Novo

Em 10 de novembro de 1937, os parlamentares brasileiros foram impedidos pela polícia de entrar no Congresso Nacional. Vargas apropriou-se da função legislativa, decretou o fechamento do Congresso e das assembleias legislativas estaduais, estabeleceu a censura à imprensa, nomeou interventores para os estados e passou o controle das polícias estaduais para o exército. Todos os partidos políticos foram extintos e a atividade política concentrou-se no governo federal, iniciando, assim, o **Estado Novo**.

Comandantes militares e parte da elite política apoiaram o regime ditatorial. No dia do golpe, uma constituição elaborada previamente para legitimar o governo autoritário de Vargas foi outorgada, isto é, imposta. Isso significa que a ditadura vinha sendo preparada há algum tempo. Em seu discurso proclamando o Estado Novo, Vargas disse ter a "missão" de instaurar uma nova época na política brasileira. Nas palavras de Vargas:

> Para reajustar o organismo político às necessidades econômicas do país e garantir as medidas apontadas, não se oferecia outra alternativa além da que foi tomada, instaurando-se um regime forte, de paz, de justiça e de trabalho. Quando os meios de governo não correspondem mais às condições de existência de um povo, não há outra solução senão mudá-los, estabelecendo outros moldes de ação.

BRASIL. Presidência da República. **Proclamação ao povo brasileiro** (lida no Palácio da Guanabara e irradiada para todo o país na noite de 10 de novembro de 1937). Brasília, DF: Biblioteca da Presidência da República, 1937. p. 28.

Poucos dias após o golpe de Estado, a fim de representar as ideias de homogeneidade e de unidade nacional, Vargas promoveu uma cerimônia cívica em que as bandeiras dos estados brasileiros foram queimadas, pois a nova Constituição, inspirada na Carta del Lavoro, da Itália fascista, e na Constituição Polonesa, previa somente o uso da bandeira nacional. A cerimônia representava a intenção de eliminar as diferenças políticas que existiam entre os estados da federação.

Política, propaganda e repressão

O Estado Novo estabeleceu um regime autoritário. A organização política e a representação autônoma dos indivíduos e dos grupos era proibida. A Lei de Segurança Nacional de 1935 continuou a ser usada como instrumento de repressão. Além dessa lei, o Estado Novo se apoiava em mecanismos repressivos com função de polícia política que já existiam no país, como o **Departamento de Ordem Política e Social**, criado em 1924, e a **Delegacia Especial de Segurança Política e Social**, fundada em 1933, durante o governo provisório.

O Estado Novo tentou legitimar o poder autoritário usando propaganda política, que foi intensificada com a criação do **Departamento de Imprensa e Propaganda**, em 1939. Esse departamento exercia censura prévia à imprensa e alimentava os meios de comunicação com publicidade centrada na figura de Getúlio Vargas. A propaganda política e ideológica era promovida para consolidar a imagem de Vargas como líder carismático. A sistematização das leis trabalhistas na **Consolidação das Leis do Trabalho**, em 1943, também foi usada para fomentar essa imagem e criar o mito de Vargas como "pai dos pobres" e "protetor dos trabalhadores".

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

Direitos trabalhistas

A luta dos trabalhadores e a conquista de direitos por eles tiveram destaque nos períodos estudados neste capítulo. Durante a Primeira República, após as intensas agitações dos anos 1910 e 1920 e o aumento da repressão aos movimentos de trabalhadores, sobretudo após 1920, a elite política percebeu que a força policial não seria suficiente para aplacar os movimentos urbanos, como na greve geral de 1917.

Por isso, nos anos 1920, foram promulgadas leis para regulamentar o trabalho. Embora elas não tenham sido fiscalizadas de modo constante, indicaram uma mudança na percepção sobre as estratégias de controle dos trabalhadores. Entre os decretos dessas leis, estavam a proibição do trabalho infantil e a permissão do funcionamento de sindicatos. Medidas autoritárias e repressivas também foram criadas, como a Lei Celerada, de 1927, que permitiu ao governo perseguir lideranças operárias, principalmente anarquistas e comunistas.

Com o início da Era Vargas, a partir de 1930, a legislação trabalhista foi usada de forma estratégica para legitimar o novo regime. Entre os anos 1930 e 1945, o Estado brasileiro combinou uma política centralizadora e repressora com a ampliação da regulação dos hoje considerados **direitos sociais**. Usando uma lógica **paternalista**, Getúlio Vargas articulou o autoritarismo político com o estabelecimento de leis de proteção aos trabalhadores. Essa foi uma maneira de controlar o movimento operário independente e fundar um sindicalismo atrelado aos interesses do Estado.

Poucos dias após o golpe de Estado que pôs fim à Primeira República, em 1930, o governo provisório de Vargas criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio para mediar as relações entre patrões e empregados. A criação do ministério ainda no governo provisório demonstrava a urgência com que o novo governo pretendia alterar as relações de trabalho no Brasil.

Em 1931, foi instituída a Lei de Sindicalização, estabelecendo o modelo corporativo a ser adotado por sindicatos patronais e de trabalhadores. Tanto os sindicatos de trabalhadores quanto os patronais tornaram-se órgãos de colaboração com o Estado, sendo vedadas suas manifestações políticas ou ideológicas. Com essas medidas, o governo buscava, ao mesmo tempo, garantir direitos básicos e controlar as associações autônomas.

Em 1943, com o decreto da Consolidação das Leis do Trabalho, um conjunto de leis sistematizou a legislação trabalhista do período, ao qual foram acrescentadas outras regulamentações e direitos ao longo do tempo, garantindo aos trabalhadores salário mínimo, limitação da jornada de trabalho, pagamento de horas extras, descanso e férias remuneradas, licença-maternidade, aposentadoria e condições mínimas de higiene e segurança no ambiente de trabalho, entre outros direitos.

Direitos sociais: de acordo com a Constituição Brasileira de 1988, direitos básicos que devem ser garantidos a todas as pessoas, como os de acesso à saúde, à alimentação, à educação, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança e à previdência social.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

Reúna-se com seus colegas para debaterem as questões a seguir.

1. Apesar da vigência da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), muitos trabalhadores ainda lutam no Brasil por melhores condições de trabalho. De que forma essa afirmação relaciona-se com a fotografia? Quais são as diferenças entre trabalho formal e informal?
2. No trabalho plataformizado, o trabalhador disponibiliza sua força de trabalho para empresas que se apresentam apenas como mediadoras do trabalho, e não como empregadoras; mesmo assim, esses trabalhadores precisam aceitar as condições e normas da empresa de plataforma para conseguir trabalhar por meio dela. Como as relações de trabalho se modificaram com a popularização das ferramentas e aplicativos de internet? De que forma o fato de as legislações trabalhistas não conseguirem acompanhar a velocidade das transformações tecnológicas pode prejudicar os trabalhadores?



CRIS FAGA/PACIFIC PRESS/LIGHTROCKET/GETTY IMAGES

Protesto de trabalhadores de entregas por aplicativos demandando melhores condições de trabalho na capital de São Paulo. Fotografia de 2020.

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

Os dados numéricos sobre alfabetização no Brasil em 1940 foram retirados de: BELTRÃO, Kaizô Iwakami. **Texto para discussão 1003**: alfabetização por sexo e raça no Brasil: um modelo linear para explicar a evolução no período 1940-2000. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2003. p. 15.

Sugestão

O bonde de São Januário

Disponível em: https://discografiabrasileira.com.br/fonograma/48775/o-bonde-de-sao-januario. Acesso em: 28 jul. 2024.

A política cultural de Vargas era centrada na criação da figura idealizada do trabalhador brasileiro. Assim, os compositores Wilson Batista e Ataulfo Alves foram obrigados a mudar a letra do samba "O bonde de São Januário", censurada para que se adequasse à exaltação ao trabalhador. Na página do projeto Discografia Brasileira, do Instituto Moreira Salles, uma gravação do samba "O bonde de São Januário", interpretado por Ciro Monteiro, em outubro de 1940, pode ser conferida.

A era do rádio e a apropriação da cultura popular

Além da mídia impressa, o rádio cumpriu papel fundamental para a popularidade de Vargas. Em 1940, os índices de alfabetização e letramento eram muito baixos no Brasil: apenas 41% dos homens e 32% das mulheres eram alfabetizados. Assim, o rádio se tornou peça-chave da política cultural do Estado Novo.

Desde 1938, as rádios transmitiam o programa *Hora do Brasil*, onde eram divulgadas as realizações do governo, as celebrações cívicas, as palestras para trabalhadores, a música brasileira considerada boa pelo governo e a cultura popular regional. A emissora de rádio mais conhecida da época – a **Rádio Nacional** – foi apropriada pelo governo em 1940. Seus principais sucessos eram as telenovelas e os programas de auditório com vários cantores populares.

Pelo rádio, a difusão da música de cada região do país contribuiu para unificar culturalmente o Brasil. Além disso, a música foi uma das expressões artísticas mais exploradas pelo governo de Vargas como símbolo nacional. Para o regime, a música popular tinha o potencial de converter "malandros" em "trabalhadores". Nesse contexto, o Departamento de Imprensa e Propaganda atuou, até por meio da censura, para que os compositores produzissem letras de canções que exaltassem o trabalho. Nesse contexto, elementos da cultura negra também foram incorporados de forma dirigida pelo regime. O samba, por exemplo, tornou-se um dos ritmos mais difundidos, e o Carnaval passou a ser apoiado e disciplinado pelo Estado. No final dos anos 1930, os desfiles das escolas de samba tinham de apresentar temas nacionais, históricos, cívicos ou culturais. Já a prática da capoeira deixou de ser considerada crime no Código Penal aprovado em 1940.

Industrialização e intervenção estatal

Durante o Estado Novo, houve forte intervenção governamental na economia, especialmente no setor industrial, quando instituições foram criadas com o fim de regular e incentivar a produção de setores considerados fundamentais. Um dos principais objetivos do governo era investir nas indústrias de base, isto é, naquelas cujos produtos são empregados como matéria-prima para outras indústrias, caso das metalúrgicas e mineradoras.

Durante o Estado Novo, foram fundadas as estatais Companhia Siderúrgica Nacional, em Volta Redonda, no Rio de Janeiro, em 1941, e a Companhia Vale do Rio Doce, em Itabira, Minas Gerais, em 1942. Essas empresas integraram o esforço de guerra brasileiro na Segunda Guerra Mundial, quando o país se juntou aos Aliados, no ano de 1942.

LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS



Companhia Siderúrgica Nacional, em Volta Redonda, Rio de Janeiro. Fotografia de 2020. Essa empresa entrou em funcionamento em 1946 e se tornou a principal fornecedora de aço do Brasil, sendo privatizada em 1993.

A criação da Companhia Siderúrgica Nacional foi parte do jogo diplomático no qual, apesar de sua simpatia inicial pela Alemanha nazista, o governo brasileiro alinhou-se aos Estados Unidos. Parte do financiamento para a fundação da empresa teve origem estadunidense, fato que revela a importância da política internacional e da diplomacia para o desenvolvimento econômico do Brasil.

ODS 9

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. A poluição industrial produzida pela metalurgia pode colocar em risco o ar, o solo e os rios, além de provocar problemas ambientais que têm impactos na saúde da população. Faça uma pesquisa sobre os impactos ambientais que a metalurgia pode produzir e liste-os.
2. Que iniciativas poderiam promover a diminuição dos impactos ambientais da metalurgia?

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

Os dados numéricos sobre a Força Expedicionária Brasileira foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 385.

O fim do Estado Novo

O contexto da Segunda Guerra Mundial e o alinhamento do Brasil com os Estados Unidos revelaram algumas contradições, suscitando questionamentos como este: como poderia um governo autoritário, avesso às eleições democráticas, estar do lado das democracias no combate ao nazifascismo?

Esses questionamentos ganharam impulso com a preparação e o envio da **Força Expedicionária Brasileira** para integrar as forças dos Aliados na ocupação da Itália em 1944. Embora não muito numerosa, a mobilização de aproximadamente 25 mil homens foi significativa.

Mesmo antes de o país se juntar aos Aliados na guerra, a sociedade civil questionava o autoritarismo e a ditadura do Estado Novo. Em 1943, setores liberais da elite política, inclusive antigos apoiadores de Vargas, lançaram o que ficou conhecido como *Manifesto dos Mineiros*. No material produzido e distribuído clandestinamente, eles defendiam a redemocratização do Brasil. A essa ação se seguiram outras, como uma passeata organizada por estudantes em São Paulo, em 1943 – que foi duramente reprimida –, além do Primeiro Congresso Brasileiro de Escritores, em 1945, ao final do qual foi divulgada uma declaração reivindicando liberdade de expressão e de voto, entre outras pautas.

O retorno da Força Expedicionária Brasileira ao Brasil, a vitória contra o nazifascismo e o fim da censura à imprensa abriram caminho para a retomada da democracia. Com a crescente rejeição ao regime, o governo permitiu a reorganização partidária, convocou eleições presidenciais e um pleito para formar uma nova Assembleia Constituinte, que seria realizado em dezembro de 1945.

Parte das oligarquias, dos liberais e dos opositores do Estado Novo fundaram a União Democrática Nacional. Esse partido era opositor a Vargas. Os grupos vinculados à burocracia do Estado Novo e aos interventores estaduais fundaram o Partido Social Democrático. As lideranças trabalhistas integradas aos sindicatos corporativos e ligadas ao ministério do Trabalho criaram o Partido Trabalhista Brasileiro. Ambos os partidos apoiavam Vargas.

O Partido Comunista do Brasil, que tinha voltado à legalidade em 1945, liderado por Luís Carlos Prestes, que fora libertado da prisão, seguiu as diretrizes do Partido Comunista de Moscou, segundo as quais todos os partidos comunistas deviam apoiar os governos que participaram da luta antifascista, e apoiou as pretensões de Vargas de continuar no poder.

Como é possível perceber, as forças políticas em torno de Vargas eram muito heterogêneas, mas foi o movimento popular que lhe garantiu o principal apoio. As medidas de proteção ao trabalho firmadas na Consolidação das Leis do Trabalho e a propaganda que estabelecia a conexão entre Vargas e os setores populares deram certo. Com o lema "Queremos Getúlio!", a partir de maio de 1945, grupos populares organizados saíram às ruas exigindo a permanência de Vargas no poder em um movimento conhecido como **queremismo**.

Com o prestígio alcançado pelas forças armadas na Segunda Guerra Mundial, dois militares se lançaram candidatos à presidência: o brigadeiro Eduardo Gomes, ligado ao tenentismo, pela União Democrática Nacional, e o general Eurico Gaspar Dutra, que havia sido ministro da Guerra durante o Estado Novo, pelo Partido Social Democrático.

Quando João Alberto Lins de Barros, chefe da polícia do Distrito Federal, proibiu um comício queremista no Rio de Janeiro, Vargas o substituiu por seu irmão, Benjamin Vargas. Comandantes militares usaram o episódio para forçar a renúncia do presidente. Getúlio Vargas foi deposto em outubro de 1945. O Estado Novo acabava pelas mãos dos militares, que, em 1937, haviam ajudado a implantar o regime.



ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Manifestação queremista no Palácio da Guanabara, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1945.

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Analise a pintura e responda às questões.



AURÉLIO DE FIGUEIREDO E MELO - MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Martírio de Tiradentes, pintura de Aurélio de Figueiredo, 1893.

a. Por que Tiradentes foi escolhido como herói nacional durante a Primeira República?

b. A pintura de Aurélio de Figueiredo é uma representação idealizada do passado? Justifique sua resposta destacando elementos da imagem.

2. Leia o texto a seguir e responda às questões.

Para o alvorecer do século XX, esta gente – exatamente a primeira geração de ex-[escravizados] e filhos destes – foi expulsa das fábricas, não só em São Paulo, mas também no Rio de Janeiro e em lugares como São Luís, Recife, Pelotas, Porto Alegre e Salvador. Pode ser um equívoco apostar que os mandantes foram os industriais que optaram pelos imigrantes europeus e utilizaram a polícia para transformar todo o resto em desordeiros, malandros, preguiçosos sambistas. Em parte, foi a própria historiografia do movimento operário que escolheu determinadas fotografias e processos, só vendo italianos, espanhóis, anarquistas e sindicatos. Não entrou propriamente nas fábricas e, portanto, não conseguiu encontrar milhares de trabalhadores brasileiros de diversas origens, trajetórias e experiências.

GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio. **Da nitidez à invisibilidade**: legados da pós-emancipação do Brasil. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013, p. 20.

Os autores do texto defendem a ideia de que a invisibilidade dos operários negros resulta da:

a. ação de industriais racistas.

b. participação dos negros em organizações anarquistas.

c. diversidade dos setores industriais distribuídos em um território amplo.

d. percepção limitada de uma historiografia que privilegiou alguns processos históricos.

e. uniformidade da classe operária brasileira, composta apenas de italianos, espanhóis, anarquistas e sindicatos.

3. A ideia de que, no Brasil, não haveria racismo por causa da miscigenação e da formação multicultural do país deu origem ao mito da democracia racial. Considerando o contexto histórico estudado, analise os textos a seguir e, depois, responda às questões.

Texto 1

[...] A miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, [...], foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação.

[...] Talvez em parte alguma se esteja verificando com igual liberalidade o encontro [...] e até a fusão harmoniosa de tradições diversas [...], como no Brasil. [...] Não se pode acusar de rígido [...] o regime brasileiro, [...] um dos mais democráticos, flexíveis e plásticos.

[...]

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado [...].

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. São Paulo: Global, 2003. p. 32, 114, 180.

Texto 2

[...] Enquanto denegação da nossa **ladinoamefricanidade**, o racismo "à brasileira" se volta [...] contra aqueles que são testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer ("democracia racial" brasileira). [...]

Quando se analisa a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, verifica-se que o racismo desempenhará um papel fundamental na internalização da "superioridade" do colonizador pelos colonizados. [...] no caso das sociedades de origem latina, temos o [...] *racismo por **denegação***. Aqui prevalecem as "teorias" da miscigenação, da assimilação e da "democracia racial".

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

[...] As sociedades que vieram a constituir a [...] América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) [...] das metrópoles ibéricas. [...]

O racismo [...] é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados [...] graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação [...], ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 92, n. 93, p. 69-82, jan./jun. 1988. p. 69, 72-73.

Ladinoamefricanidade: categoria que abarcaria todos os brasileiros, envolvendo os processos de adaptação, resistência, reinterpretação e criação de formas sociais e culturais relacionadas à diáspora africana na América Latina.

Denegação: recusa em reconhecer um fato alegado; forma de negar desejos, pensamentos ou sentimentos que não são admitidos conscientemente.

a. Com base no texto 1, elabore uma definição para o conceito de democracia racial.

b. Segundo a perspectiva do texto 2, a miscigenação teria corrigido "a distância social [...] entre a casa-grande e a senzala" e produzido relações raciais harmoniosas, como afirma o autor do texto 1? Explique.

c. Compare os dois textos e explique como as concepções do texto 2 contestam a ideia de democracia racial expressa no texto 1.

4. Leia o texto e analise a imagem. Depois, responda: como a mensagem transmitida pelo cartaz se relaciona às informações indicadas no texto?

[...] No que se refere à questão dos direitos trabalhistas, o regime procurava atender algumas reivindicações históricas do proletariado, ao mesmo tempo que construía todo um discurso ideológico sustentado na ideia da outorga dos direitos dos trabalhadores pelo Estado. Esse projeto foi intensamente criticado pelos grupos de esquerda, que denunciavam seu caráter corporativista e diluidor dos conflitos entre capital e trabalho. Por conta disso, nos primeiros tempos somente os sindicatos das categorias com menor tradição organizativa aceitaram se enquadrar nas condições exigidas pelo Ministério do Trabalho para que fossem oficialmente reconhecidos.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. A Era Vargas: 1º tempo: dos anos 20 a 1945. 1997. (CD-ROM) *In*: FOUREAUX, Francisco Amorim Gontijo. **Mobilidade urbana e burocracia em Belo Horizonte** – 1897 a 2017. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. p. 57.

CPDOC/FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO



Cartaz produzido pelo Departamento de Imprensa e Propaganda, nos anos 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, no qual se lê: "As leis sociais com que o atual governo, por iniciativa própria, tem procurado amparar as classes trabalhadoras devem constituir motivo de orgulho para os brasileiros".

5. Durante a Era Vargas, manifestações culturais de matrizes africanas perseguidas e criminalizadas durante a Primeira República, como o samba, o Carnaval e a capoeira, passaram a ser ressignificadas e exaltadas como símbolos da identidade nacional brasileira. Junte-se a alguns colegas, escolham uma dessas manifestações culturais, façam uma pesquisa sobre ela e produzam, para o restante da turma, uma apresentação dos processos de perseguição, de reconhecimento e de valorização da prática, mencionando o uso que o Estado varguista fez dela.

6. Em 2017, ocorreu uma reforma na legislação trabalhista no Brasil. As pessoas e instituições que defendiam a reforma argumentaram que a flexibilização das leis trabalhistas aumentaria a oferta de empregos. Aquelas que eram contra a medida alertavam para o fato de que, nas negociações, as condições dos empregadores se sobreporiam às dos empregados e à legislação trabalhista, o que causaria a degradação das condições dos trabalhadores. Faça uma pesquisa sobre esse assunto, reunindo dados como indicadores de emprego e renda, os argumentos usados para defender e criticar a reforma e os impactos da reforma nas condições dos jovens no mercado de trabalho atual. Depois da pesquisa, reúna-se com os colegas para debater as funções das leis trabalhistas na sociedade.

Enem e vestibulares

7. (Enem-MEC)

A Revolta da Vacina (1904) mostrou claramente o aspecto defensivo, desorganizado, fragmentado da ação popular. Não se negava o Estado, não se reivindicava participação nas decisões políticas; defendiam-se valores e direitos considerados acima da intervenção do Estado.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Cia. das Letras, 1987 (adaptado).

A mobilização analisada representou um alerta, na medida em que a ação popular questionava

a. a alta de preços.
b. a política clientelista.
c. as reformas urbanas.
d. o arbítrio governamental.
e. as práticas eleitorais.

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

CAPÍTULO 13

Da Segunda Guerra Mundial à Guerra Fria

Você já estudou os impactos do imperialismo e compreendeu as disputas que deram origem à Primeira Guerra Mundial. Conheceu também as dificuldades econômicas e as tensões políticas enfrentadas pelos países europeus nos anos 1920.

Nesse cenário, difundiu-se pela Europa uma profunda desconfiança no Estado democrático liberal e em sua capacidade de gerir a sociedade e a economia. Movimentos extremistas se fortaleceram e estabeleceram regimes totalitários em alguns países. A ascensão desses regimes tem relação direta com o início da Segunda Guerra Mundial. Após esse conflito, os sistemas de poder se reorganizaram dando origem a uma ordem mundial bipolar, controlada por Estados Unidos e União Soviética.

A ascensão dos regimes totalitários

No fim dos anos 1910 e no início dos anos 1920, a população europeia sofreu as consequências da Primeira Guerra Mundial. Pouco depois, passou a enfrentar também os efeitos da quebra da Bolsa de Valores de Nova York que, depois de 1929, se espalharam pelo mundo. A crise econômica somou-se a uma crise de valores que propiciou a radicalização política.

Começava, então, um período marcado pela ascensão de regimes **totalitários**. Esses regimes são ditaduras nas quais todos os poderes do Estado se concentram na figura de um líder que busca o controle total da sociedade. Além de suprimir a liberdade, impondo sua ideologia por meio da violência e da vigilância, regimes totalitários usam o **terror** para destruir a pluralidade, censurando e reprimindo o pensamento autônomo, que deve moldar-se à ideologia totalitária.



BRUNO COELHO/SHUTTERSTOCK

Memorial do Holocausto, em Berlim, Alemanha. Fotografia de 2023.

Imagens em contexto

Memoriais são monumentos que buscam preservar a lembrança de pessoas ou acontecimentos importantes. No Memorial do Holocausto em Berlim, 2.711 blocos de concreto que lembram túmulos homenageiam as pessoas assassinadas pelo governo nazista.

O fascismo na Itália

Para compreender a ascensão do **fascismo**, é preciso analisar a situação da Itália após a Primeira Guerra Mundial. Apesar de estar do lado vencedor, o país encontrava-se endividado e suas reivindicações territoriais não haviam sido atendidas. Além disso, como aconteceu em outras nações da Europa, o desemprego e a inflação faziam parte do cotidiano.

Em meio a um ambiente político e econômico caótico, no final dos anos 1910, Benito Mussolini, jornalista expulso do Partido Socialista Italiano por defender a participação da Itália na guerra, liderava um movimento que se autodenominava *fascista*. Por meio de grupos chamados *Fasci di Combattimento* ("Fáscio de Combate"), criados em 1919, os fascistas intimidavam oponentes e atacavam sindicatos, agremiações políticas e jornais, atribuindo aos democratas liberais e aos socialistas a culpa pela crise no país.

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

Os dados numéricos sobre o Memorial do Holocausto foram retirados de: TEIXEIRA, Maria Cláudia; BALDISSERA, Raquel. Memorial do Holocausto. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 19, n. 2, dez. 2020. p. 175. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/30172. Acesso em: 18 jul. 2024.

Em um mundo dividido entre a democracia liberal, associada aos Estados Unidos, e o modelo socialista, vinculado aos bolcheviques em 1917 e à União Soviética, depois de 1922, o fascismo se apresentava como uma "terceira via".

Mussolini divulgava as ideias fascistas por meio do jornal *Il Popolo d'Italia*, fundado em 1919. Os fascistas atacavam o Parlamento italiano e defendiam um **Estado total**, com um "governo forte" e concentração de poderes. O ultranacionalismo, a militarização, a expansão territorial e a propriedade privada também eram defendidos por eles.

Em 1921, Mussolini transformou os grupos fascistas em um partido político: o **Partido Nacional Fascista**. O partido dispunha de milícias, chamadas *camisas negras*, que adotavam um discurso de ódio aos comunistas e utilizavam a violência como meio de intimidação política.

As ideias fascistas agradaram parte significativa da população italiana, sobretudo grupos ressentidos pela crise, conquistando apoio de jovens estudantes, nacionalistas, ex-combatentes da Primeira Guerra Mundial, desempregados, conservadores, empresários, políticos, proprietários de terras e parte dos trabalhadores rurais e urbanos. Forças policiais e militares também apoiavam os fascistas, pressionando a monarquia que governava o país.

Entre 1918 e 1919, as tensões sociais e políticas se intensificaram na Itália. Os camponeses protagonizaram ocupações de terras em um cenário em que a emigração de trabalhadores rurais era constante. A partir de 1919, no norte da Itália, milhares de trabalhadores urbanos participaram de greves e ocupações de fábricas promovidas por organizações como a Confederação Geral do Trabalho.

No interior do país, os grandes proprietários de terras formaram esquadrões que contavam com a participação cada vez maior de fascistas. Entre 1920 e 1921, grupos fascistas atacaram jornais, gráficas, bibliotecas, cooperativas de trabalhadores e centros culturais socialistas em diversas cidades.

Nas eleições de 1919, o Partido Socialista Italiano foi o mais votado para o parlamento. Em 1921, porém, em meio à onda de violência, o parlamento foi dissolvido e outras eleições foram realizadas. O Partido Socialista Italiano continuou com a maioria dos votos, mas estes diminuíram, contabilizando 24% do total. Nas mesmas eleições, o Partido Nacional Fascista recebeu 0,5% dos votos.

Entre 1921 e 1922, com o apoio de proprietários de terras e de industriais, contudo, a força política dos fascistas aumentou. Nesse período, o número de membros do Partido Nacional Fascista quadriplicou.

Nesse cenário, em outubro de 1922, Benito Mussolini convocou a **Marcha sobre Roma**. Mussolini alegava que, se o governo italiano não fosse entregue a ele, seria tomado pelos fascistas. O primeiro-ministro italiano preparou um decreto declarando estado de sítio para reprimir a marcha, mas isso não aconteceu. O rei italiano Vítor Emanuel III não aprovou o decreto e convidou o líder fascista para ocupar o cargo de primeiro-ministro.



NY DAILY NEWS ARCHIVE/GETTY IMAGES

Grupo fascista queimando livros e jornais tomados da sede de um periódico socialista. Fotografia de 1922.

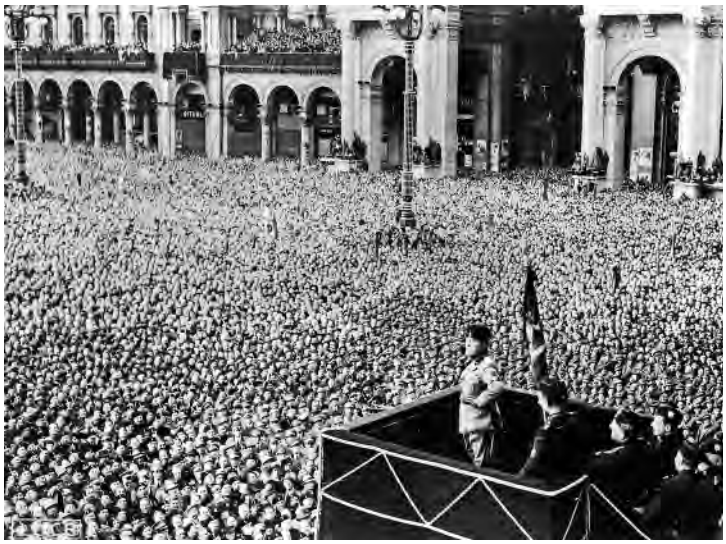
Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. O que a queima de livros e jornais retratada na fotografia revela sobre as estratégias fascistas?
2. O escritor Ray Bradbury inspirou-se em eventos como o da fotografia para criar o romance *Fahrenheit 451*, publicado em 1953. Nessa obra, em uma sociedade fictícia, ao invés de apagar incêndios, os bombeiros são responsáveis por incendiar livros, itens cuja posse ou leitura é considerada crime. Em sua opinião, o que os livros simbolizam nesse romance? E no contexto da fotografia?

Os dados numéricos sobre a votação no Partido Socialista Italiano em 1919 e em 1921, os participantes das greves e ocupações de fábrica entre 1919 e 1920 e sobre o número de membros do Partido Nacional Fascista entre 1921 e 1922 foram retirados de: SASSOON, Donald. **Mussolini e a ascensão do fascismo**. Rio de Janeiro: Agir, 2009. p. 19, 68, 90.

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



ALBERT HARLINGUE/ROGER VIOLLET/GETTY IMAGES

Mussolini discursando para uma multidão em Milão, Itália. Fotografia dos anos 1930.

O governo de Mussolini

Inicialmente, o regime conduzido por Mussolini, proclamado *il Duce* ("o líder"), manteve a aparência de normalidade democrática. No entanto, em 1925, Mussolini tornou-se um ditador, extinguindo todos os partidos políticos (exceto o dele), fechando jornais de oposição e criando uma polícia política para vigiar e punir seus adversários: a Organização para Vigilância e Repressão do Antifascismo.

Grandes obras públicas foram iniciadas para gerar empregos e foram produzidos livros sob encomenda para difundir a ideologia fascista na educação.

Em 1927, por meio da *Carta Del Lavoro*, o governo passou a controlar os sindicatos e proibiu as greves. Em contrapartida, estabeleceu uma legislação trabalhista que previa férias e previdência social. Nesse período, em busca de apoio da Igreja Católica ao fascismo, foi firmado o Tratado de Latrão, que em 1929, criou o Estado do Vaticano.

Imagens em contexto

Os grandes comícios, o rádio e o cinema tornaram-se ferramentas da propaganda fascista, por meio da qual Mussolini apresentava-se como aquele que restauraria a suposta grandeza do passado, procurando associar a Itália do século XX à Roma antiga.

O nazismo na Alemanha

Na Alemanha, um pequeno grupo de nacionalistas extremados deu origem, em 1919, ao Partido dos Trabalhadores Alemães. No ano seguinte, a agremiação trocou de nome e passou a se chamar Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães – também conhecido como **Partido Nazista** em razão da abreviatura de seu nome na língua alemã.

Os nazistas defendiam propostas muito semelhantes às do fascismo italiano, incorporando a seu discurso o antissemitismo, a perseguição às minorias e a eugenia. Seu líder foi um ex-combatente da Primeira Guerra Mundial: Adolf Hitler.

Para Hitler, havia na Alemanha uma "raça pura", superior às demais: a dos arianos. Segundo sua concepção eugenista, quanto mais "puros" os alemães se mantivessem, mais fortes seriam. Para conseguir isso, segundo ele, seria necessário extirpar os elementos que considerava "indesejáveis" na sociedade alemã: judeus, ciganos, pessoas com deficiência física ou intelectual, homossexuais e comunistas. Os nazistas também defendiam que era preciso assegurar um **espaço vital** maior, justificando uma política expansionista. O objetivo era "regenerar" o país por meio da guerra, inaugurando um Terceiro Reich.

Espaço vital: princípio formulado no século XIX pelo geógrafo Friedrich Ratzel, segundo o qual era preciso expandir territórios e garantir recursos para o pleno desenvolvimento de um povo, no caso, o alemão.

Assim como o fascismo, o nazismo tentava usar o passado alemão para se legitimar. O passado imperial alemão era valorizado em dois momentos: o Segundo Reich, que começou na Unificação Alemã, em 1871, e se encerrou com a derrota na Primeira Guerra Mundial, em 1918, e o Sacro Império Romano-Germânico, o Primeiro Reich, que vigorou entre 962 e 1806. Segundo a propaganda nazista, o Terceiro Reich duraria mil anos.

De maneira similar ao que ocorreu na Itália com o fascismo, o nazismo obteve apoio de pessoas ressentidas e descontentes com as condições econômicas e sociais do país. Ao realizar uma tentativa de golpe de Estado, inspirada na Marcha sobre Roma de Mussolini, Hitler foi condenado a uma pena de cinco anos e foi preso em 1923, sendo solto depois de nove meses. A brandura dessa pena era um indício de que seu discurso racista e xenófobo era tolerado na Alemanha.

A partir de 1929, com a crise econômica iniciada nos Estados Unidos, o Partido Nazista teve um crescimento significativo. A economia da Alemanha, ainda frágil, desabou, e o desemprego e a inflação atingiram níveis astronômicos. À medida que a situação econômica se agravava, o discurso inflamado de Hitler, criticando o Tratado de Versalhes e propondo a reconstrução da Alemanha, ganhava cada vez mais adeptos.

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

Os dados numéricos sobre as eleições alemãs de 1928 e de 1932 foram retirados de: HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX. 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 220.

O governo de Hitler

A adesão dos alemães à ideologia nazista se tornou mais evidente nas eleições de 1932. Embora Hitler tenha perdido as eleições presidenciais para o marechal Paul von Hindenburg, o Partido Nazista passou de 18% dos votos, em 1928, para 37%, em 1932, conquistando espaço no Parlamento alemão, o Reichstag. No ano seguinte, Hindenburg convidou Hitler a ocupar o cargo de **chanceler**.

Chanceler: na Alemanha, chefe de governo.

Uma vez no poder, Hitler montou um sistema ditatorial. Em 1933, os nazistas incendiaram o Reichstag e culparam os comunistas pelo ato. Com a desculpa de proteger a Alemanha, o governo decretou estado de sítio, e todos os partidos, com exceção do Nazista, foram postos na ilegalidade.

Em 1934, o presidente Hindenburg faleceu e Hitler se tornou o ***Führer*** ("líder supremo"), ou seja, o único governante do Reich. Com enorme poder e popularidade, ele tentou contornar os problemas econômicos violando o Tratado de Versalhes. O governo nazista investiu na produção de armamentos, aviões e tanques, impulsionando fábricas, entusiasmando empresários e alimentando esperanças de que a Alemanha se tornaria grandiosa novamente.

Durante todo o período em que os nazistas estiveram no poder, imigrantes, adversários políticos (entre eles os comunistas), artistas que produziam arte moderna (considerada degenerada pelo regime), homossexuais, ciganos, pessoas com deficiência física e intelectual, doentes, testemunhas de Jeová e, sobretudo, judeus foram perseguidos por não se enquadrarem nos padrões estabelecidos pelos nazistas.

A política eugenista nazista teve como primeiros alvos as pessoas com transtorno mental, encarceradas em sanatórios. Em 1935, por meio das **Leis de Nuremberg**, o Estado nazista criou um sistema oficial de perseguição aos judeus. Seus direitos foram revogados. Os que tinham emprego público foram demitidos. Foram impostas diversas restrições, entre as quais, o uso de vestimentas ou símbolos que identificassem os judeus. Em nome da "pureza racial", essas leis proibiram casamentos entre judeus e pessoas de "sangue alemão ou similar". Os nazistas consideravam judeus tanto os praticantes da religião judaica quanto quem tivesse ascendentes judeus, classificando milhares de pessoas nesse grupo.

Para disseminar o ideário nazista, foi feito um intenso trabalho de propaganda, setor tão importante para os nazistas que ganhou um ministério, conduzido por Joseph Goebbels. Os critérios de "pureza racial" foram divulgados nas escolas, a fim de ensinar às crianças e aos jovens quem seria ou não aceito. Cartazes, filmes, pôsteres e uma série de outros recursos foram difundidos a fim de exaltar a figura de Hitler e de construir uma imagem negativa dos grupos considerados inimigos.



HUGO JAEGER/THE LIFE PICTURE COLLECTION/SHUTTERSTOCK

Adolf Hitler saudando os participantes de um comício do Partido Nazista em Nuremberg, Alemanha. Fotografia de 1937.

Sugestão

Perdoai-nos as nossas ofensas

Direção: Ashley Eakin. Estados Unidos, 2022. Duração: 14 minutos.

Nesse curta-metragem, um garoto com deficiência é perseguido pelos nazistas e precisa sobreviver. Com esse enredo, o filme busca reavivar a memória de perseguição e extermínio de pessoas com deficiência.

Classificação indicativa do filme *Perdoai-nos as nossas ofensas*: 16 anos.

Imagens em contexto

Influenciados pela propaganda, os alemães passaram a adorar o *Füher*. A imagem de Hitler, os discursos e os desfiles criaram no imaginário alemão a ideia de que eram uma "raça superior". O símbolo da suástica era utilizado para identificar a união dos nazistas em torno de seu líder. Apesar da popularidade de Hitler, artistas, intelectuais e pessoas comuns lutaram contra o nazismo na Alemanha. Muitos foram presos ou tiveram de viver na clandestinidade por se opor ao regime. Outros optaram por sair do país à medida que as perseguições se tornavam cada vez mais violentas e o país rumava em direção à guerra.

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

"Nazismo de esquerda" e *fake history*

Direita e *esquerda* não são apenas referências espaciais. Desde o final do século XVIII, quando ocorreu a Revolução Francesa, essas palavras são utilizadas para classificar partidos e posicionamentos políticos. Fala-se genericamente em partidos "de esquerda" ou "de direita". Grosso modo, a esquerda é identificada com posições mais igualitárias, e a direita, com posturas mais conservadoras. Esses termos, no entanto, não representam noções fixas ou absolutas. Eles variam no tempo e no espaço, e seu emprego depende do contexto social.

A esquerda foi associada às ideologias e aos movimentos revolucionários que, desde a segunda metade do século XIX, estiveram vinculados à classe trabalhadora, como o socialismo e o anarquismo, enquanto as ideologias relacionadas ao liberalismo e ao conservadorismo foram associadas à direita.

No entanto, você tomou conhecimento de uma polêmica que circulou nas redes sociais no Brasil, a partir de 2017, sobre a afirmação de que o nazismo teria sido um movimento ideológico de esquerda?

Essa afirmação é uma ***fake history***, ou seja, uma reprodução falsa e manipulada da história feita de acordo com os objetivos de quem a divulga e que nega, portanto, as fontes e os dados históricos utilizados para a construção do conhecimento. De acordo com o historiador estadunidense Jason Steinhauer:

> As consequências das *fake news* são muito reais. Informações imprecisas ou propositalmente enganosas nos meios de comunicação têm o poder de influenciar nossa política, nossos governos e as políticas que fazemos para o futuro. A longo prazo, no entanto, são as informações sobre o passado que têm o poder de moldar nossas identidades, nossas nações, nossas instituições e nossas opiniões sobre os outros. Qualquer zelo para combater as "*fake news*" deve ser correspondido com um zelo igual — se não maior — para combater a "*fake history*". A "*fake history*" é um fenômeno de longo prazo que vem surgindo diante de nossos olhos. [...]
>
> [...]. Em um mundo onde recebemos a maioria das nossas informações da mídia visual, como a *web*, televisão e celulares — e emprestamos aos criadores e usuários dessas plataformas a autoridade para ditar o que devemos ou não prestar atenção — o que passa por história são, com muita frequência, pedaços de informação sobre o passado circulados na *web*, tirados de contexto, desprovidos de análise e destinados a promover uma agenda política, ideológica, financeira ou pessoal. Assim como esse ambiente teve um efeito transformador no que é chamado de jornalismo e notícias, também teve um efeito transformador no que é chamado de história. Ele cria as condições para que a "história falsa" prospere. [...].
>
> [...] Muitas das estratégias empregadas para identificar e sinalizar *fake news* também podem ser eficazes na identificação de *fake history*.

STEINHAUER, Jason. Of Fake News and Fake History. **Center for the Study of America and the West**. Philadelphia: Foreign Policy Research Institute, 22 jun. 2017. Disponível em: https://www.fpri.org/article/2017/06/fake-news-fake-history/. Acesso em: 18 jul. 2024. (Tradução nossa).

No centro do debate nas redes sociais sobre o nazismo, estava o nome do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães e um broche nazista, feito em 1934 para celebrar o Dia do Trabalho, reproduzido na página seguinte.

Na Alemanha nazista, o Primeiro de Maio, data histórica que remonta às lutas de trabalhadores por direitos – principalmente de socialistas e de anarquistas, muitos dos quais vinculados ao campo político da esquerda – foi transformado no feriado nacional do Dia do Trabalho pouco depois da tomada do poder por Hitler, ainda em 1933.

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

Imagem 1



MUSEU MEMORIAL DO HOLOCAUSTO DOS ESTADOS UNIDOS, WASHINGTON

Broche nazista produzido em 1934 para celebrar o Dia do Trabalho. Na parte superior, inscrição em alemão: *Tag Der Arbeit* ("Dia do Trabalho").

Imagem 2



IVAN VDOVIN/ALAMY/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

Medalha do Valor do Trabalho, oferecida a trabalhadores destacados de diferentes campos na União Soviética a partir dos anos 1930. Na imagem, uma medalha produzida na década de 1940.

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

Em uma análise superficial do broche em comemoração ao Dia do Trabalho, e até mesmo do nome do Partido Nazista, cuja bandeira era vermelha, pode-se tentar fazer a seguinte relação: "o martelo e a foice são símbolos do comunismo, e o Partido Nazista tem em seu nome o termo *socialista*. Então, ele era um partido de esquerda...". Errado!

Antes de fazer tal afirmação, é preciso considerar dois pontos: o primeiro é que não se pode confundir o nome ou o lema de algo com a coisa em si; o segundo é que os nazistas tentaram atrair os trabalhadores alemães apresentando-se como uma alternativa aos socialistas, comunistas e anarquistas.

Para isso, eles utilizaram os símbolos e a linguagem dos movimentos revolucionários de esquerda. Em seus discursos, os nazistas apropriaram-se até mesmo da retórica dos movimentos de esquerda, convocando uma transformação total e radical da sociedade.

Mesmo que defendessem valores conservadores, os nazistas não eram necessariamente "tradicionais", e se posicionavam publicamente tanto contra o liberalismo político quanto contra os movimentos preexistentes dos trabalhadores, principalmente os considerados de esquerda, que eram duramente reprimidos. Eles eram, portanto, **nacional-socialistas**, e não socialistas. Um dos pontos fundamentais da ideologia nazista foi justamente a negação da luta de classes, cujos conflitos deveriam ser "suprimidos" e "anulados" sob o poder do Estado totalitário.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. **Analise as imagens reproduzidas nesta página. Depois, descreva os elementos representados na imagem 1 e pesquise o significado da foice e do martelo na simbologia socialista.**
2. **No socialismo, conforme o pensamento de Karl Marx, os proletários de todo o mundo deviam unir-se contra a ordem capitalista. De acordo com a ideologia nazista, em contrapartida, os trabalhadores deviam abdicar dessa luta em benefício da nação. Com base nessa informação, responda:**
   a. O que os elementos da imagem 1 podem revelar sobre a posição dos trabalhadores na ideologia nazista?
   b. Por que, na imagem 1, a foice e o martelo não estão unidos, como na imagem 2?
3. **Explique de que forma essa polêmica sobre o nazismo originada nas redes sociais se relaciona aos argumentos apresentados por Jason Steinhauer sobre a história falsa (*fake history*).**
4. **Com base no texto do historiador e nas respostas às atividades anteriores, converse com os colegas, reunidos em grupo, sobre como uma história falsa (*fake history*) pode ser identificada e combatida.**

Sugestão

A fazenda dos animais

George Orwell. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Escrito durante a Segunda Guerra Mundial, o livro, que também foi traduzido para o português como *A revolução dos bichos*, apresenta uma crítica contundente ao totalitarismo e ao regime stalinista por meio de uma alegoria: a luta dos animais de uma fazenda contra a exploração pelo fazendeiro. Os conflitos entre os porcos Bola de Neve e Napoleão podem ser interpretados como alusões às disputas de personalidades da União Soviética como Trostsky e Stálin.

O stalinismo na União Soviética

Como você estudou, com a morte de Lênin, em 1924, desencadeou-se uma luta pelo poder entre Leon Trotsky e Josef Stálin, consolidando Stálin como líder soviético. Com a justificativa de preservar a revolução, ele perseguiu violentamente os adversários políticos e os opositores ao regime.

Assim como Hitler, Stálin estabeleceu uma ditadura de partido único que censurou os meios de comunicação, perseguiu e matou opositores e utilizou a propaganda para promover sua imagem. Nos processos conhecidos como **expurgos**, integrantes do Exército Vermelho e membros do Partido Comunista que ocupavam lugar de destaque desde a Revolução de 1917 foram julgados, presos e executados como "inimigos da revolução", contribuindo para forjar a imagem de Stálin como a de um líder forte e indispensável para a União Soviética.

No campo econômico, o governo stalinista adotou a **planificação**. Foram criados **planos quinquenais**, com metas para a produção industrial e agrícola dos cinco anos subsequentes. A ideia era acelerar o crescimento econômico, tornando a produção autossuficiente em áreas estratégicas.

O primeiro plano quinquenal foi implementado em 1928. Por meio dele, o governo estatizou a terra, instaurando um modelo de fazendas coletivas nas quais a produção era distribuída pelo Estado. A produção, porém, caiu drasticamente, causando efeito contrário ao desejado. Stálin, então, redesenhou o plano e criou dois modelos – um de cooperativas e outro estatal, em que os trabalhadores eram pagos pelo Estado –, além de uma indústria que deveria suprir as necessidades da população.

Ainda que minorias étnicas tenham sofrido perseguições, Stálin não defendia abertamente ideias de superioridade racial como os nazistas. Além dos membros do próprio partido, um dos principais alvos da ditadura stalinista foram os *kulaks*, camponeses prósperos que se recusaram a aceitar a coletivização das fazendas. Muitos deles foram presos, deportados ou executados. O mesmo aconteceu com membros da burguesia.

Nos anos 1930, os efeitos da Grande Depressão não atingiram os soviéticos, que se fortaleceram ainda mais nas décadas seguintes. Foram permitidas pequenas propriedades privadas no campo e, na indústria, priorizados setores da indústria de base, além da fabricação de material bélico e de bens de consumo.

Por volta de 1940, a União Soviética tornou-se a terceira nação mais industrializada do mundo. As duas primeiras eram Estados Unidos e Alemanha.

Imagens em contexto

O governo stalinista, assim como o fascista e o nazista, investiu maciçamente em propaganda. Na imagem, Stálin é representado como um líder afável e sorridente, cercado por crianças agradecidas pela prosperidade soviética.



Pôster soviético produzido nos anos 1940, com a inscrição: "Obrigado, amado Stálin, por uma infância feliz!".

PICTURES FROM HISTORY/AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA - COLEÇÃO PARTICULAR

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

O autoritarismo na Península Ibérica

Na Península Ibérica, os conflitos políticos e ideológicos dos anos 1920 e 1930 também tiveram graves consequências.

Na Espanha, país em que fora proclamada uma república em 1931, as eleições de 1936 foram vencidas pela Frente Popular, formada por partidos socialistas e comunistas, que pretendiam dar continuidade às reformas republicanas, entre as quais o voto feminino e a redistribuição das terras. Em julho daquele ano, porém, liderado pelo general Francisco Franco, um grupo de militares conservadores e ultranacionalistas tentou derrubar o governo eleito por meio de golpe de Estado.

A Itália fascista e a Alemanha nazista apoiaram Franco e seus partidários, enviando armamentos para o exército franquista. A Espanha se tornou, assim, o palco de uma guerra civil, considerada um laboratório para a tecnologia bélica nazista. A Frente Popular contou com algum apoio da União Soviética e, principalmente, de voluntários de vários países que foram lutar em defesa da República Espanhola nas Brigadas Internacionais. O país foi dividido em duas áreas, uma controlada pelos golpistas – como o centro e o noroeste agrário do país – e outra pelos republicanos eleitos – como a capital, Madri, e regiões industrializadas no sul do país, como a Catalunha.

A Guerra Civil Espanhola se prolongou até 1939, com a vitória de Franco e da máquina de guerra nazista, dando origem a uma ditadura que se prolongou até a morte de Franco, em 1975.

Em Portugal, um golpe de Estado dirigido por militares derrubou a Primeira República Portuguesa, em 1926. Em novembro daquele ano, o militar Oscar Carmona foi nomeado presidente. Para tentar legitimar seu poder, em 1928, Carmona realizou uma eleição em que era único candidato, dando início ao período da **Ditadura Nacional**. Junto a Antonio de Oliveira Salazar, instituiu o regime conhecido como **Estado Novo**.

Professor universitário em Coimbra, Salazar foi ministro das finanças da Ditadura Nacional. Sua atuação lhe rendeu a fama e a confiança dos militares e, em 1933, ele foi indicado para o cargo de presidente do Conselho de Ministros, tornando-se o chefe de governo.

O Estado Novo teve início em 1933 com a imposição de uma nova constituição por Salazar. O regime político de exceção, de partido único, corporativista e conservador manteve-se até 25 de abril de 1974, quando um grupo de jovens oficiais das Forças Armadas, contando com forte apoio popular, pôs fim à ditadura no episódio conhecido como Revolução dos Cravos.



PATRICIA DE MELO MOREIRA/AFP/GETTY IMAGES

Comemoração do quinquagésimo aniversário da Revolução dos Cravos, em Lisboa, Portugal. Fotografia de 2024.

Sugestão

Capitães de abril

Direção: Maria de Medeiros. Portugal, 2000. Duração: 120 minutos.

O filme foi produzido com base nas memórias do capitão Fernando Salgueiro Maia, que liderou o grupo de militares portugueses responsável por derrubar o Estado Novo, tomando a capital, Lisboa, e sendo aclamado pela população.

Classificação indicativa de *Capitães de abril*: 12 anos.

Imagens em contexto

Durante a Revolução dos Cravos, a população saiu às ruas de Lisboa portando cravos e distribuindo-os aos soldados. Essas flores se tornaram um dos principais símbolos da revolução.

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

A Segunda Guerra Mundial

Para compreender as origens da Segunda Guerra Mundial, que se estendeu de 1939 a 1945, é preciso relembrar alguns dos efeitos da Primeira Guerra Mundial e da Grande Depressão na Europa. Esses dois acontecimentos resultaram, como você estudou, na ascensão de regimes totalitários na Itália (fascismo) e na Alemanha (nazismo).

De modo geral, boa parte do discurso de nazistas e fascistas era baseada naquilo que eles chamavam de "grandeza nacional", cuja premissa era a expansão territorial. Em razão disso, reivindicaram, desde a década de 1920, a construção de um espaço vital para seus povos.

Os regimes totalitários ganharam força em um contexto em que prevalecia um sentimento de revanche após a Primeira Guerra Mundial. Esse sentimento foi aprofundado pelos efeitos da crise de 1929 e pelas imposições do Tratado de Versalhes. As ambições expansionistas de Adolf Hitler, contudo, dependiam da remilitarização da Alemanha, em flagrante oposição aos tratados de paz do pós-guerra.

Procurando expandir seus domínios, em 1935, Benito Mussolini ordenou a invasão da Etiópia, império localizado no Chifre da África que, como você estudou, já havia derrotado as forças militares italianas e suas incursões coloniais no final do século XIX.

No mesmo ano, na Alemanha, Hitler criou a *Luftwaffe* (força aérea alemã) e reintroduziu o serviço militar obrigatório; em 1936, ocupou militarmente a região da Renânia, na fronteira com a França, descumprindo o Tratado de Versalhes.

A aliança entre a Alemanha nazista e a Itália fascista consolidou-se em outubro de 1936 por meio de um tratado de amizade que, mais tarde, em 1939, resultou na formação do Eixo Roma-Berlim. Em novembro do mesmo ano, a Alemanha e o Japão assinaram o **Pacto Anticomintern**, tratado anticomunista por meio do qual o Japão, em franca expansão pela Ásia, se opunha à União Soviética, com a qual tinha conflitos territoriais. A adesão italiana a esse pacto, ampliou a extensão do Eixo para Roma-Berlim-Tóquio. Apesar da aproximação entre esses países, a formação do Eixo como uma aliança militar oficializou-se apenas com o Pacto de Aço, entre Alemanha e Itália, em 1939, e o Pacto Tripartite, entre Itália, Alemanha e Japão, em 1940.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. A notícia do jornal brasileiro *A Noite* reproduz o trecho de um comunicado do conde Galeazzo Ciano, ministro de assuntos exteriores da Itália, à imprensa, por ocasião do tratado ítalo-germânico de 1936. Ele afirmou: "Os governos da Itália e da Alemanha exprimem o desejo comum de trabalhar a favor da obra da paz [...]. A Itália e a Alemanha afirmam a vontade comum de defender a civilização europeia". Considerando o cenário europeu, a declaração do ministro pode ser considerada contraditória? Justifique sua resposta.
2. Decisões políticas de Hitler e de Mussolini na Europa eram divulgadas no Brasil, demonstrando a importância do conhecimento sobre o cenário político internacional. Como essa notícia pode ter influenciado a opinião pública brasileira sobre a política europeia?



PELA PAZ NA EUROPA

Firmado um pacto entre a Italia e a Allemanha

Os dois paizes reconhecem que o governo do general Franco conta com a maioria do povo hespanhol — Avistaram-se Hitler e o conde Ciano

MUNICH, 25 (Havas) — Ao terminarem as conversações políticas do conde Galeazzo Ciano, ministro dos Negocios Estrangeiros da Italia, durante a permanencia na Allemanha, foi publicado o seguinte communicado official:

"Por occasião da visita feita pelo conde Ciano ao Fuehrer e nas conversações que o ministro italiano teve com os dirigentes da politica allemã, foram examinadas as questões actuaes mais importantes de ordem politica, social e economica, e em particular as que dizem respeito mais directamente aos dois paizes. As conversações desenvolveram-se em atmosphera de grande cordialidade e ficou registrada, com satisfação reciproca, a concordancia dos pontos de vista e das intenções dos dois paizes no sentido de desenvolver uma acção commum a favor da obra geral de paz e reconstrucção. Os dois governos resolveram manter-se em contacto para a realisação desse fim."

O COMMUNICADO DO CONDE CIANO A' IMPRENSA

MUNICH, 25 (Havas) — O conde Galeazzo Ciano leu á imprensa o seguinte communicado a respeito dos resultados das conversações italo-germanicas:

"Os governos da Italia e da Allemanha exprimem o desejo commum de trabalhar a favor da obra da paz e de construcção. Affirmam a vontade de collaborar para a edificação de garantias de segurança, taes como possam advir de um pacto de segurança para a Europa.

A Italia e a Allemanha permanecerão em contacto estreito a respeito do que interessar á Sociedade das Nações. Registram os resultados positivos decorrentes para a Austria da politica dos dois paizes.

"A respeito da situação na Hespanha os governos da Italia e da Allemanha, embora sem reconhecer o governo de Burgos, estão de accordo para registar que o governo do general Franco é sustentado pela maioria das populações dos territorios occupados. Os dois governos mantêm o principio de não interferencia.

A Italia e a Allemanha affirmam a vontade commum de defender a civilisação européa, e multiplicarão as trocas culturaes reciprocas.

As relações economicas italo-germanicas relativamente á Ethiopia ficaram reguladas.

Todos os pontos referidos constam da acta redigida ao terminarem as conversações."

Notícia sobre o tratado de amizade firmado entre Itália e Alemanha em outubro de 1936, publicada no jornal *A Noite*, no Rio de Janeiro, em 26 de outubro de 1936.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

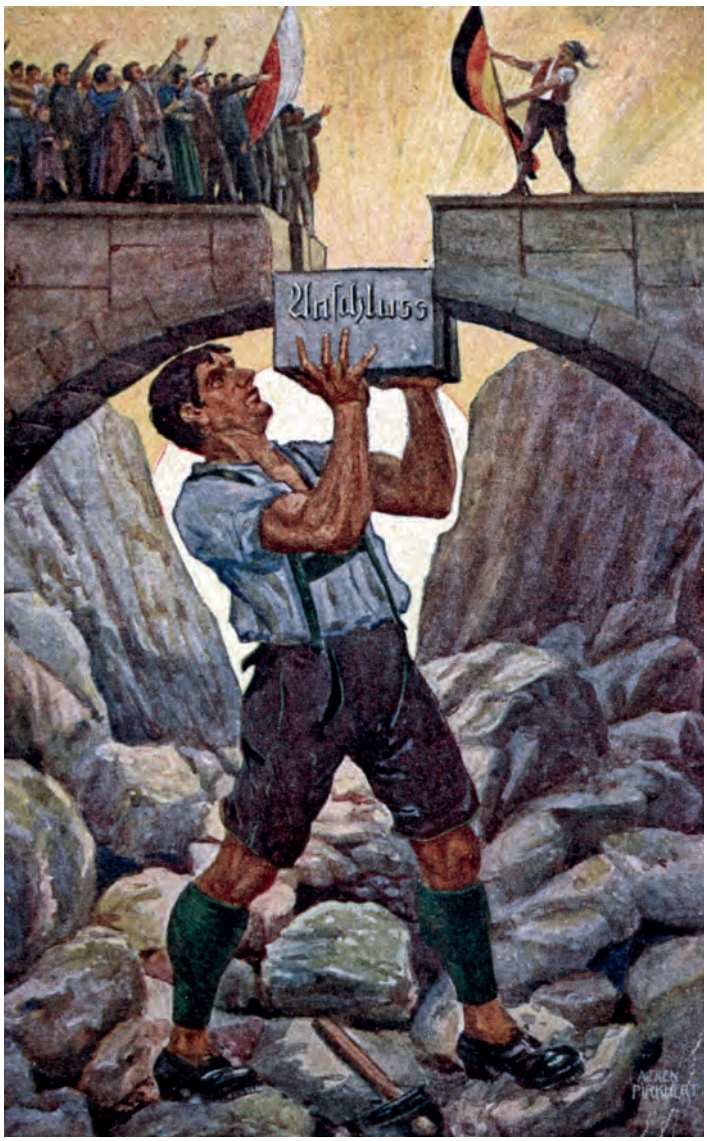
A expansão nazista

Diante das violações nazistas ao Tratado de Versalhes, a Liga das Nações optou por adotar uma **Política de Apaziguamento**. Pela via diplomática, esperava-se abrandar as imposições do Tratado de Versalhes, concedendo espaço a Hitler no cenário europeu. O Reino Unido e a França temiam que uma solução mais drástica desencadeasse um conflito de proporções parecidas às da Primeira Guerra Mundial, com perdas altíssimas.

Apesar da expectativa europeia de contenção do avanço hitlerista, em 1938 Hitler voltou a descumprir os acordos internacionais. O exército nazista invadiu a Áustria e anexou o território a seus domínios sem disparar tiro algum. Desde o ano anterior, o Partido Nazista austríaco, com auxílio alemão, minara o governo do país, forçando sua renúncia. Aproveitando-se dessa situação, os alemães realizaram a anexação (*Anschluss*) do território da Áustria, neutralizando possíveis resistências.

O alvo seguinte foi a região dos Sudetos, território de maioria alemã localizado na recém-criada Tchecoslováquia. Também com a ajuda do Partido Nazista local, Hitler pressionou o governo tcheco a ceder os Sudetos à Alemanha. Diante da ameaça à Tchecoslováquia, foi convocada a Conferência de Munique, em que se reuniram a Alemanha, o Reino Unido, a França e a Itália. Nessa conferência, Hitler alegou que aquele seria seu último movimento na Europa, e os representantes dos demais países concordaram com a anexação tcheca. A paz parecia assegurada, mas, pouco tempo depois, os alemães invadiram a parte oriental do país, transformando-o em um protetorado.

Em 1939, Hitler voltou suas atenções para a Polônia, enquanto Mussolini dava sequência ao plano de expansão italiano, invadindo a Albânia. O objetivo nazista ao atacar a Polônia era recuperar parte de um território perdido pelo Império Alemão durante a Primeira Guerra Mundial denominado Corredor Polonês, que dava acesso à Prússia Oriental e garantia o acesso polonês ao Mar Báltico e à cidade livre de Dantzig. Para isso, Hitler estabeleceu com Stálin um acordo conhecido como Pacto Molotov-Ribbentrop, ou Pacto Nazi-Soviético, que garantia que os dois países não entrariam em confronto. Pelo acordo, o território polonês seria dividido entre Alemanha e União Soviética. Além disso, os soviéticos recuperariam os territórios de Letônia, Estônia e Finlândia, perdidos na Primeira Guerra Mundial.



MIDIATECA AUSTRÍACA, VIENA

Cartão-postal produzido em 1924.

Imagens em contexto

No centro da imagem do cartão-postal, uma imensa figura humana, representa o povo austríaco e encaixa um tijolo na ponte danificada para unir a Áustria à Alemanha. Nele está gravada a palavra *Anschluss*, ou seja, "anexação". A propaganda nazista explorava a anexação do território austríaco como a reconstrução do destino de um povo (pangermanismo). Nos tratados de paz firmados após a Primeira Guerra Mundial, a união entre a Áustria e a Alemanha havia sido proibida. A ponte rompida entre austríacos e alemães é recomposta no cartão-postal. A frase *Ein Volk, ein Reich, ein Führer* ("Um povo, um império, um líder") foi o lema do expansionismo nazista na Europa.

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

KEYSTONE-FRANCE/GAMMA/GETTY IMAGES



Construções em ruínas após ataques da guerra-relâmpago nazista na cidade de Amsterdã, Países Baixos. Fotografia de 1940.

Imagens em contexto

Embora não haja consenso sobre o fato de a *Blitzkrieg* ter sido uma doutrina ou tática militar oficial das forças armadas nazistas, em nível operacional, ela se caracterizava por um ataque coordenado por terra – por meio da infantaria e dos tanques da divisão Panzer –, e pelos ares – por meio dos bombardeios aéreos da *Luftwaffe*. O ataque fulminante tinha o objetivo de desmobilizar instalações militares e linhas de comunicação inimigas. Esse ataque maciço e coordenado era muito rápido e fazia as forças nazistas parecerem imbatíveis.

O início da guerra

Uma semana após a assinatura do Pacto de Não Agressão com a União Soviética, a Alemanha nazista deu início à invasão da Polônia, em 1º de setembro de 1939. A retomada do Corredor Polonês pelos nazistas colocou fim à Política de Apaziguamento. Dois dias depois da invasão, França e Reino Unido declararam guerra à Alemanha, dando início à Segunda Guerra Mundial. Os combates entre as forças do **Eixo** (compostas inicialmente da Alemanha e da Itália) e as dos **Aliados** (a princípio, liderados pelo Reino Unido e pela França) começaram em 1940.

A *Blitzkrieg* ("guerra-relâmpago") foi a estratégia utilizada pela Alemanha para conquistar o maior território no menor intervalo de tempo. Em abril de 1940, a Dinamarca e a Noruega foram anexadas. Em maio do mesmo ano, foi a vez da Bélgica e dos Países Baixos.

A França foi invadida logo depois, entre maio e junho de 1940. Hitler dirigiu-se pessoalmente à cidade de Paris e desfilou triunfante com seu exército pelas ruas da capital francesa. O país se dividiu: o norte ficou sob domínio nazista e o sul se transformou na República de Vichy. Os países europeus caíram tão depressa diante de Hitler que o pavor se espraiou. Parecia que os alemães dominariam todo o continente em pouco tempo e que o sonho de Hitler de conquistar a Europa estava bem perto de se concretizar.

Em junho de 1940, a Itália entrou oficialmente na guerra, atacando a República de Vichy, no sul da França e avançando sobre a Líbia, no norte da África, em fevereiro de 1941, e sobre a Iugoslávia, em abril do mesmo ano. Após algumas derrotas para os britânicos na África, os italianos tiveram o auxílio dos alemães. As forças do Eixo dominaram a Líbia, a Tunísia, a Argélia e o Marrocos, bem como algumas regiões do Egito.

Na Europa, apenas a Grã-Bretanha resistia. Apesar das dificuldades que se apresentavam aos nazistas para avançar sobre a ilha – devido ao mar e ao poder da força aérea britânica –, reconhecia-se que, ainda que tivessem mais armas disponíveis, os britânicos dificilmente conseguiriam retomar o continente ou derrotar a Alemanha sozinhos. Mesmo assim, em meio a vitórias sucessivas do Eixo, em 1940, Winston Churchill assumiu o cargo de primeiro-ministro do Reino Unido, após a renúncia de Arthur Neville Chamberlain. Determinado a derrotar Hitler, Churchill se empenhou em levantar a moral britânica com discursos diários na rádio local. Ele falava em manter a calma e seguir em frente. Apelou para o nacionalismo com o objetivo de impulsionar as forças armadas e incentivar a resistência contra os bombardeios incessantes da *Luftwaffe*. A insistência dos apelos de Churchill pela resistência britânica e, mais tarde, a ampliação da força dos Aliados foram fundamentais para o desfecho da guerra.

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

Mecânica de aeronave, transporte aéreo e engenharia aeroespacial

Inventados no início do século XX, os aviões logo foram usados como armas de guerra. A primeira experiência de emprego de aeronaves em combate coube aos italianos, em uma guerra contra o Império Turco-Otomano, entre 1911 e 1912. Durante a Primeira Guerra Mundial, os aviões estavam munidos com metralhadoras e, anos mais tarde, na Segunda Guerra Mundial, compuseram uma das principais táticas de guerra da Alemanha nazista, a temida *Blitzkrieg*.

Além do uso militar, as aeronaves se tornaram indispensáveis como meios de transporte de pessoas e cargas. Assim, os profissionais da aviação podem atuar tanto na aviação militar (integrando a Força Aérea) quanto na civil, em oficinas de manutenção aeronáutica, companhias aéreas, aeroportos, na indústria aeronáutica, em empresas de táxi aéreo, hangares particulares e na área de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias. Conheça algumas carreiras possíveis no setor de aviação.

- **Curso técnico em mecânica de aeronaves**. Esse curso habilita o profissional a atuar na manutenção de aeronaves e de seus equipamentos, executando inspeções em motores de aviões e helicópteros e nos sistemas de hélice, hidráulica, pneumática, combustível, comandos de voo, radiocomunicação, radionavegação e combate à corrosão, conforme especificações e normas técnicas; pode ainda interpretar manuais técnicos de diferentes aeronaves e equipamentos; atuar como mecânico de voo; e exercer tarefas relacionadas a estrutura, pintura, eletricidade e instrumentos aeronáuticos.
- **Curso superior de tecnologia em transporte aéreo**. Com essa formação superior, o profissional poderá fiscalizar a emissão de documentos de transporte aéreo; supervisionar e planejar o embarque e o desembarque de passageiros, bagagens e cargas, inclusive as perigosas; orientar e coordenar a cadeia de suprimento do transporte aéreo; fiscalizar e executar os padrões operacionais das empresas aéreas; supervisionar o balanceamento de aeronaves para carga e descarga; controlar as operações das aeronaves em terra; gerenciar os recursos humanos do transporte aéreo; planejar e coordenar a utilização e a distribuição física da frota aérea e suas rotas e os custos de operação do transporte aéreo; e vistoriar, periciar, avaliar, emitir laudo e parecer técnico sobre aeronaves e seus equipamentos.
- **Curso superior de engenharia aeroespacial**. O profissional formado nesse curso pode atuar de maneira ampla e diversificada no ramo aeroespacial, projetando, desenvolvendo, controlando, testando e avaliando diferentes sistemas (propulsão, mecânico, energia etc.). Pode, portanto, desenvolver e inspecionar diferentes veículos aeroespaciais, como planadores, espaçonaves, satélites e lançadores de satélites, foguetes, helicópteros e aviões.

O Brasil é um dos maiores fabricantes de aeronaves do mundo. Apesar de o setor aéreo nacional gerar milhares de empregos, ainda carece de mão de obra qualificada, o que oferece numerosas oportunidades para os ingressantes nas carreiras da aviação.

NELSON ALMEIDA/AFP/GETTY IMAGES



Linha de montagem de jatos em São José dos Campos, São Paulo. Fotografia de 2022.

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

A invasão da União Soviética

As forças do Eixo também avançaram para o leste europeu. A partir da Albânia, os italianos invadiram a Grécia em outubro de 1940, enquanto os alemães, consolidaram o apoio da Hungria, da Romênia, da Eslováquia e da Bulgária ao Eixo à força, antes da invasão ítalo-germânica da Iugoslávia.

Em junho de 1941, Hitler pôs em ação a Operação Barbarossa, um plano para invadir a União Soviética, quebrando o pacto firmado com Stálin. Hitler nunca escondeu seu ódio aos comunistas e seu desprezo pelos povos eslavos.

No início, os alemães avançaram rapidamente até os arredores da capital soviética, Moscou, em uma das maiores ofensivas da Segunda Guerra Mundial, composta de 3 milhões de soldados, 3 mil tanques de guerra, 7 mil peças de artilharia e pelo menos 2.500 aviões.

Diante dos ataques nazistas, os soviéticos adotaram a tática da terra arrasada, destruindo plantações, abrigos e qualquer suprimento que pudesse garantir a sobrevivência das tropas inimigas.

No inverno de 1942, as tropas alemãs nos arredores de Moscou foram paralisadas pelo frio, pela fome e pelo exército soviético, sendo obrigadas a recuar.

Os nazistas passaram a concentrar esforços na ambição de invadir o Cáucaso, região rica em recursos como o petróleo, que abrigava os centros industriais soviéticos. Para alcançar o Cáucaso, porém, os nazistas precisavam dominar Stalingrado, às margens do Rio Volga. Além de ser um importante centro industrial, Stalingrado tinha valor simbólico para os soviéticos. *Grado*, em russo, significa "cidade"; *Stalingrado*, portanto, significa "cidade de Stálin".

A Batalha de Stalingrado durou cinco meses. A cidade foi arrasada por bombardeios. A tática soviética era atrair os nazistas para os escombros e lutar corpo a corpo com eles. As condições climáticas foram um complicador, pois os alemães não estavam preparados para enfrentar o rigoroso inverno soviético. A derrota dos nazistas em Stalingrado marcou o ponto de virada no conflito, até então dominado pelos alemães.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Analise o mapa e responda: por que o Corredor Polonês e a Polônia eram considerados obstáculos para o projeto de expansão territorial nazista?
2. Durante a Primeira Guerra Mundial, os alemães temiam a luta em duas frentes de batalha (leste e oeste) em razão de sua posição geográfica. É possível afirmar que na Segunda Guerra Mundial eles superaram essa limitação? Por quê?

Segunda Guerra Mundial: avanço máximo do Eixo – 1939-1942



Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 288.

Os dados numéricos sobre a ofensiva alemã foram retirados de: HUGHES, Thomas A.; ROYDE-SMITH, John Graham. **Invasion of the Soviet Union, 1941**. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 18 set. 2024. Disponível em: https://www.britannica.com/event/World-War-II/Invasion-of-the-Soviet-Union-1941. Acesso em: 20 set. 2024.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

A guerra no Pacífico

As pretensões imperialistas do Japão motivaram diversos conflitos na Ásia. Em 1941, os japoneses invadiram a possessão francesa da Indochina. No fim do mesmo ano, atacaram Pearl Harbor, base naval estadunidense no Havaí, bem como posições dos Estados Unidos nas Filipinas.

Até aquele momento, os Estados Unidos não haviam se envolvido diretamente na guerra, fornecendo armas e equipamentos a britânicos e soviéticos, congelando os bens japoneses em seu território e interrompendo o comércio com os países do Eixo. Diante do ataque à base naval do Havaí, no entanto, o presidente do país, Franklin Delano Roosevelt, manifestou ao Congresso a intenção de declarar guerra ao Japão, sendo prontamente atendido. Em seguida, Alemanha e Itália declararam guerra aos Estados Unidos, ampliando as dimensões do conflito.

A entrada dos Estados Unidos na guerra ao lado dos Aliados fortaleceu a luta contra os países do Eixo. Até 1944, a maioria das tropas estadunidenses confrontou os japoneses no Pacífico, mas o país também participou de forma decisiva nos combates na Europa e no Norte da África.

Com a entrada dos estadunidenses na guerra, os alemães, que lutavam desde 1941 em duas frentes – uma a leste, contra os soviéticos, e outra a oeste, contra os britânicos e franceses –, sofreram os efeitos do reforço estadunidense aos esforços dos Aliados na Frente Ocidental. Além da participação direta no *front*, os Estados Unidos colocaram sua força industrial a serviço da produção bélica. A economia do país, em processo de recuperação após a crise de 1929, floresceu de forma inédita graças ao conflito.

O Brasil na Segunda Guerra Mundial

O Brasil também participou da Segunda Guerra Mundial. Inicialmente, o país se manteve neutro em relação ao conflito. Durante a ditadura do Estado Novo (que perdurou entre 1937 e 1945), Getúlio Vargas, então presidente, demonstrava simpatia pelo fascismo italiano. No entanto, tendo obtido investimentos estrangeiros para o Brasil advindos principalmente dos Estados Unidos, foi pressionado a apoiar os Aliados.

Sob a influência da Política da Boa Vizinhança, os Estados Unidos assinaram acordos com o Brasil e outros países da América Latina. O governo brasileiro cedeu aos estadunidenses o uso de bases militares no Nordeste e a exclusividade no fornecimento de matérias-primas, como borracha e minério de ferro, recebendo, em contrapartida, armas, munições e crédito para o investimento em indústrias de base.

Nesse contexto, navios comerciais brasileiros foram atacados por submarinos alemães, e Vargas declarou guerra ao Eixo em 1942. Soldados da Força Expedicionária Brasileira foram enviados à Europa para lutar na guerra. Apesar do pouco preparo e da falta de suprimentos, eles participaram de campanhas vitoriosas, como a tomada do Monte Castelo, na Itália.

Imagens em contexto

Além de soldados, a Força Expedicionária Brasileira enviou à Europa cerca de 70 enfermeiras voluntárias para apoiar as tropas e cuidar dos combatentes feridos, principalmente em hospitais de campanha. Havia, contudo, um perfil desejado: mulheres entre 20 e 40 anos, solteiras e sem filhos. Mulheres casadas só podiam atuar na Força Expedicionária Brasileira com a autorização do marido. Antes de embarcar, elas passavam por um processo de seleção e treinamento rigoroso. Em 2021, um monumento em homenagem à memória das enfermeiras da Força Expedicionária Brasileira foi inaugurado em Pistoia, na Itália.



ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS VETERANOS DA FEB

Enfermeiras brasileiras que serviram em Pistoia, Itália, durante a Segunda Guerra Mundial. Fotografia dos anos 1940.

Os dados numéricos sobre as enfermeiras da Força Expedicionária Brasileira foram retirados de: BRASIL. Comando Militar do Sudeste. **CMSE presta homenagem a Pracinha no Mausoléu da FEB**. São Paulo: CMSE, 16 fev. 2023. Disponível em: https://cmse.eb.mil.br/index.php/ultimas-noticias-categoria/755-cmse-presta-homenagem-a-pracinha-no-mausoleu-da-feb. Acesso em: 19 jul. 2024.

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

OBJETO DIGITAL *Podcast*: Hiroshima: da devastação ao símbolo da paz

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Descobertas científicas da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, entre elas a física nuclear, foram determinantes para a criação das bombas atômicas. As consequências do uso desses armamentos, no entanto, foram devastadoras. Com base nesse contexto, escreva um texto argumentativo sobre a importância da reflexão ética e social acerca das descobertas científicas e tecnológicas.
2. Em sua opinião, os impasses éticos relacionados às descobertas científicas são suficientemente debatidos pela comunidade científica no mundo contemporâneo? Debata o assunto com os colegas com base em exemplos.

Imagens em contexto

Quando a bomba explodiu, próximo ao solo, uma onda de calor de milhares de graus Celsius se espraiou no raio de alguns quilômetros. Com o calor e a radiação liberados, pessoas, plantas, animais e construções desapareceram instantaneamente. Os sobreviventes tiveram graves queimaduras, e muitos morreram nos meses seguintes. Boa parte deles e seus descendentes sofreram com doenças, como o câncer, causadas pela radiação.

A fase final da guerra

Os rumos da guerra mudaram com a soma das forças da União Soviética e dos Estados Unidos. Em 1942, aviões britânicos e estadunidenses intensificaram os bombardeios às cidades alemãs. Enquanto isso, os soviéticos combatiam as tropas nazistas no Leste Europeu.

No norte da África, com a ajuda de grupos locais, os Aliados ocuparam os territórios conquistados pela Itália e pela Alemanha e, do Egito, partiram para a retomada da Europa pelo sul da Península Itálica. As forças de Mussolini não resistiram à ofensiva e se renderam em setembro de 1943. No entanto, o exército nazista criou uma linha de resistência ao longo dos Montes Apeninos, dificultando o acesso ao continente. Mussolini, que havia sido deposto e preso, foi reconduzido ao governo pelos nazistas, que fundaram um país fantoche ao norte da Itália: a República de Saló. A resistência antifascista italiana enfrentou os nazistas. Em 1945, a resistência capturou e executou Mussolini.

Diante da dificuldade de invadir o território europeu pela Itália, os Aliados traçaram outro plano, dessa vez, pelas praias da Normandia, na França. Em 6 de junho de 1944, o chamado Dia D, as forças aliadas desembarcaram no norte da França. O combate deixou milhares de mortos e terminou com a vitória dos Aliados.

Em janeiro de 1945, as tropas nazistas não conseguiam mais resistir. Na Frente Ocidental, França, Bélgica e Países Baixos foram libertados. Na Frente Oriental, o exército soviético estava prestes a entrar em Berlim, último reduto nazista. Hitler recusou-se a assinar um tratado de rendição. No fim de abril, ao perceber que não conseguiria resistir ao avanço soviético, ele cometeu suicídio. Em maio, a Alemanha assinou a rendição, pondo fim à guerra na Europa.

No Pacífico, contudo, a guerra se arrastou por mais dois meses. Os japoneses não aceitavam a rendição e utilizavam pilotos suicidas, conhecidos como camicases, para atacar os navios dos Aliados. Já os Estados Unidos empregaram armas produzidas em segredo durante a guerra: as bombas atômicas.

Em 6 de agosto de 1945, o avião estadunidense B-29 *Enola Gay* sobrevoou o território japonês com a bomba atômica, nomeada de *Little Boy*, a bordo. O alvo escolhido foi a cidade de Hiroshima. Assim que a bomba foi lançada, uma explosão correspondente a mais de 15 mil toneladas de dinamite incinerou quase instantaneamente cerca de 70 mil pessoas. Três dias depois, outra bomba atômica foi lançada dessa vez sobre a cidade de Nagasaki, matando cerca de 39 mil pessoas. Nos meses e anos seguintes, outras milhares de vítimas dos ataques ainda sofreriam com os ferimentos, as queimaduras e os efeitos da radiação. Devastado, o Japão assinou a rendição em 2 de setembro de 1945 e a guerra chegou ao fim.



UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

A cidade de Hiroshima, no Japão, destruída após a explosão da bomba atômica. Fotografia de 1945.

Os dados numéricos sobre as vítimas das bombas lançadas sobre Hiroshima e Nagasaki foram retirados de: DEVELOPMENT and proliferation of atomic bombs. Chicago: Encyclopaedia Britannica, 2 ago. 2024. Disponível em: https://www.britannica.com/technology/atomic-bomb/Development-and-proliferation-of-atomic-bombs. Acesso em: 15 jul. 2024.

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

O Holocausto

A perseguição nazista aos judeus começou antes do início da Segunda Guerra Mundial. No entanto, durante o conflito os nazistas espalharam essa perseguição por toda a Europa e colocaram em prática o que chamaram de "solução final": uma política de extermínio em massa da população judaica, que ficou conhecida como Holocausto ou *Shoah* (palavra de origem hebraica que significa "catástrofe", "destruição").

Os judeus foram privados da sua cidadania nos territórios dominados pelos nazistas, tornando-se apátridas. Nesses territórios, eles foram deslocados forçadamente para **guetos**, bairros segregados instituídos pelos nazistas para apartá-los do convívio social e político. Bens e propriedades dos judeus foram tomados e distribuídos entre os nazistas. Estima-se que o Gueto de Varsóvia, na Polônia, por exemplo, tenha abrigado até 350 mil pessoas, antes do início da deportação maciça de judeus para os **campos de concentração e de extermínio**.

Os primeiros campos de concentração foram criados na Alemanha nazista já nos anos 1930, para aprisionamento de judeus e de adversários políticos. Com a guerra, o estabelecimento desses campos se expandiu nos territórios dominados pelos nazistas.

Homens, mulheres e crianças eram deportados para campos de concentração e extermínio. Embora genericamente nomeados como campos de concentração, havia distinção entre os locais instituídos para conter pessoas perseguidas, exploradas em trabalhos forçados (campos de concentração), e os construídos especificamente para o assassinato em massa, em escala industrial, em um episódio conhecido como "solução final". Judeus e outros grupos eram levados para esses locais, onde eram executados em fuzilamentos sistemáticos ou em câmaras de gás (campos de extermínio). Havia ainda subdivisões relacionadas às funções de cada campo: coleta, trânsito, prisão, agrupamento e internação.

Os prisioneiros que chegavam aos campos de concentração eram divididos em grupos e obrigados a trabalhar em condições precárias, sem higiene e com pouca ou nenhuma comida. Os que não morriam de fome, doenças ou exaustão eram assassinados.

Os campos de concentração mais letais foram os de Treblinka e de Auschwitz, localizados na Polônia. Em Treblinka foram executadas de 870 mil a 925 mil pessoas. Em Auschwitz foram mortos cerca de 1 milhão de judeus, 70 mil a 74 mil poloneses, 21 mil ciganos e 15 mil prisioneiros de guerra. Além disso, na Europa Oriental, a partir de 1941, os nazistas criaram unidades móveis de extermínio de pessoas (chamadas *Einsatzgruppen*).

Estima-se que, ao todo, morreram nos campos de concentração e de extermínio e em execuções promovidas pelos nazistas aproximadamente 6 milhões de judeus, 1,8 milhão de poloneses, 310 mil sérvios, 250 mil pessoas com deficiência, 250 mil ciganos e 1.700 testemunhas de Jeová, além de milhares de homossexuais, civis soviéticos e prisioneiros de guerra.



MARINA AMARAL/ FACES OF AUSCHWITZ/ MUSEU E MEMORIAL AUSCHWITZ

O alemão Walter Degen preso no campo de Auschwitz, na Polônia. Fotografia de 1941.

Imagens em contexto

Para identificar os prisioneiros em Auschwitz, os nazistas aplicavam nos uniformes diferentes símbolos: judeus eram identificados com uma estrela de seis pontas amarela; prisioneiros políticos, anarquistas, comunistas e socialistas, com um triângulo invertido vermelho; testemunhas de Jeová, com um triângulo invertido roxo; ciganos, com um triângulo invertido preto; e homossexuais, com um triângulo invertido rosa, como aparece no uniforme de Walter Degen na fotografia. Esse triângulo, no entanto, foi ressignificado ao longo do tempo pela comunidade LGBTQIA+ e hoje é usado em manifestações como símbolo da luta por direitos dessa população.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Por que ressignificar um símbolo, em vez de esquecê-lo, pode ser importante para a história? Debata com os colegas.
2. Que outros sentidos o símbolo do triângulo invertido rosa ganhou com a ressignificação de seu uso?

Sugestão

O diário de Anne Frank

Adaptação de Ari Folman. Ilustração de David Polonsky. Rio de Janeiro: Record, 2018.

De origem judaica e alemã, a jovem Anne e sua família esconderam-se das perseguições nazistas no prédio da empresa de seu pai, em Amsterdã, nos Países Baixos, entre julho de 1942 e agosto de 1944. O esconderijo foi descoberto e Anne e sua irmã, Margot, foram enviadas para o campo de Bergen-Belsen, onde faleceram em fevereiro de 1945. A história delas se tornou mundialmente conhecida após a publicação do diário de Anne, em 1947. Nessa edição, a história foi apresentada em quadrinhos.

Os dados numéricos sobre as execuções foram retirados de: UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM. **Holocaust Encyclopedia**. Washington, [20--]. Disponível em: https://encyclopedia.ushmm.org/. Acesso em: 20 set. 2024.

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

Partisans: membros de movimentos clandestinos de resistência ao nazifascismo.

SS: grupo paramilitar do Partido Nazista fundado em 1925 que perseguia e eliminava focos (e suspeitas) de resistência ao nazismo. Seus integrantes se tornaram membros do alto escalão nazista.

Os julgamentos do pós-guerra

Nos países ocupados durante a guerra, a resistência e os ***partisans*** tiveram importante papel, mas há algo que impressiona quem estuda esse tema: a apatia, a indiferença e até mesmo a colaboração foram muito comuns. Por que as pessoas compactuaram com o extermínio perpetrado pelos nazistas? O que aconteceu com os nazistas no pós-guerra? Hitler e o círculo mais íntimo que o cercava cometeram suicídio, mas e os demais oficiais nazistas?

Para a primeira pergunta, não há resposta definitiva, apenas hipóteses. As outras duas envolvem, de certa forma, a compreensão de que a "solução final" só foi possível graças ao esforço sistemático de muitas pessoas. Como coordenar o transporte de milhões de pessoas? Como administrar, por exemplo, os horários dos "trens da morte", que levavam prisioneiros aos campos de extermínio? Questões como essas direcionaram os **julgamentos de Nuremberg**, interrogatórios realizados pelos Aliados entre 1945 e 1946 na cidade de mesmo nome, na Alemanha. Nos julgamentos, 12 oficiais nazistas foram condenados à morte, entre os quais Joseph Goebbels e Rudolf Höss. Tais questões remontam também ao tenente-coronel da *Schutzstaffel* (ou ***SS***) Adolf Eichmann, burocrata responsável por questões logísticas do Holocausto.

Ao final da guerra, Eichmann e outros membros do alto escalão nazista conseguiram fugir. Alguns deles se refugiaram em países da América Latina, como o Brasil, a Argentina, o Paraguai e a Bolívia. Apesar de usarem nomes e documentos falsos, vários deles foram encontrados e levados à justiça pelos chamados "caçadores de nazistas".

O polonês Simon Wiesenthal, que sobreviveu aos campos de concentração, foi um dos responsáveis pela localização de Adolf Eichmann na Argentina, em 1960. O ex-oficial da *SS* foi capturado pelo Mossad (serviço secreto do Estado de Israel) e levado a julgamento por crimes de guerra, contra a humanidade e contra o povo judeu. Em 1961, Eichmann foi julgado em Jerusalém. A filósofa alemã Hannah Arendt, enviada pela revista estadunidense *The New Yorker*, acompanhou o julgamento. Com base nessa experiência, Arendt escreveu a obra: *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*, de 1963.

Algo incomodava a filósofa de forma particular: para ela, Adolf Eichmann não parecia um monstro, mas homem comum, que declarava ter sido um funcionário exemplar. Ele não tinha histórico antissemita. Afirmou no julgamento apenas cumprir ordens, sem questionar as consequências do que fazia. Em outras palavras, ele não se considerava responsável pelo extermínio.

Havia nele, segundo Arendt, um vazio de pensamento, por falta de reflexão. Com base no julgamento de Eichmann, a filósofa chegou à conclusão de que o mal é comum, político e histórico. Uma vez que é produzido por seres humanos, instaura-se onde encontra espaço, onde a ordem política e social trivializa a violência e a torna, portanto, comum. Nesses locais, se instala a **banalidade do mal**.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Segundo Primo Levi, químico e escritor italiano sobrevivente de Auschwitz: "Os monstros existem, mas são muito pouco numerosos para serem verdadeiramente perigosos; os mais perigosos são os homens comuns, os funcionários prontos a ceder e a obedecer sem discussão [...]". Como essa afirmação se relaciona à noção de banalidade do mal de Hannah Arendt?
2. Escreva um texto dissertativo sobre a importância da reflexão para evitar a banalidade do mal. Depois, em sala de aula, compartilhe o texto com os colegas e discutam os argumentos levantados por vocês.

Classificação indicativa de *Zona de interesse*: 14 anos.



LANDMARK MEDIA/ALAMY/FOTOARENA

Cena do filme *Zona de interesse*, de 2023. Na imagem, a família do oficial da *SS* Rudolf Höss (representado pelo ator de terno branco) relaxa em uma piscina diante do campo de concentração de Auschwitz, comandado por ele.

A citação de Primo Levi foi retirada de: LEVI, Primo. Se questo è un uomo: la tregua. Torino: Einaudi, 1989. p. 347. *Apud*: ZUIN, João Carlos Sorares. Primo Levi: o escritor-testemunha de Auschwitz. **Perspectivas**, São Paulo, v. 29, p. 211, 2006.

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

As conferências de paz

Antes do fim da Segunda Guerra Mundial, os líderes dos países Aliados se reuniram para negociar a reorganização do território europeu após o conflito. O primeiro desses encontros ocorreu em novembro de 1943, na cidade de Teerã, no Irã. Participaram da Conferência de Teerã o presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt, o primeiro-ministro do Reino Unido, Winston Churchill, e Josef Stálin, secretário geral do Partido Comunista da União Soviética. Nessa reunião, ficou decidido que a Alemanha seria dividida em áreas de ocupação e Letônia, Estônia e Lituânia passariam a fazer parte da União Soviética.

No encontro seguinte, na Conferência de Yalta, na União Soviética, ocorrida em fevereiro de 1945, os Aliados fixaram quais seriam suas zonas de ocupação no território alemão. Nesse momento, a derrota da Alemanha nazista era iminente, e os soviéticos já se encontravam às portas de Berlim. Churchill e Roosevelt concordaram em fazer concessões a Stálin e admitiram que os países do Leste Europeu libertados pelas forças do Exército Vermelho, como Tchecoslováquia, Hungria, Romênia e Bulgária, ficassem sob influência dos soviéticos. Em troca, a União Soviética se comprometeu a entrar na guerra contra o Japão.

Poucos meses depois, em julho de 1945, ocorreu a Conferência de Potsdam, a última das três reuniões entre os países vencedores. Nessa reunião, entre outros assuntos, foi acordada a divisão da cidade de Berlim em quatro zonas de ocupação: uma ficaria com a União Soviética sob influência socialista, e as outras três seriam distribuídas entre os Estados Unidos, o Reino Unido e a França, sob influência capitalista. Um cenário de polarização estava sendo desenhado e, a partir daquele momento, as rivalidades entre os dois blocos econômicos e ideológicos se intensificariam.

ODS 16

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

A criação da Organização das Nações Unidas

Além das disputas territoriais entre as potências vencedoras, outro assunto movimentou as nações ao final do conflito: a criação de uma instituição capaz de proteger a vida e a dignidade humanas e, ao mesmo tempo, zelar pela paz, pela segurança e pela cooperação internacional.

Com esses objetivos, no dia 24 de outubro de 1945, foi fundada oficialmente a Organização das Nações Unidas (ONU). Representantes de cinquenta nações, entre elas o Brasil, assinaram a *Carta das Nações Unidas*, elaborada durante a Conferência de San Francisco, em junho daquele mesmo ano. No preâmbulo desse documento, eles afirmaram o compromisso de "preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra".

O horror provocado pelos conflitos armados e pela perseguição e extermínio sistemático de milhões de pessoas precisava ser enfrentado com dispositivos internacionais. Assim, no dia 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral da ONU proclamou a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, em favor do respeito à diversidade humana.

Essa declaração é o documento mais traduzido da história. É uma conquista da humanidade e resultado de lutas por direitos que remontam ao século XVIII. De acordo com o artigo 1º dessa declaração, a liberdade, a igualdade e a fraternidade são princípios fundamentais da existência humana.



MCLAIN/ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

Pedro Leão Veloso, então ministro das Relações Exteriores do Brasil, assinando a *Carta das Nações Unidas* como representante do país durante a Conferência de San Francisco, nos Estados Unidos. Fotografia de 1945.

Imagens em contexto

Dos 160 participantes da Conferência de San Francisco, apenas 3% eram mulheres. Entre elas, destacaram-se a brasileira Bertha Lutz, a australiana Jessie Street, a mexicana Amalia Caballero de Castillo, a uruguaia Isabel de Vidal e a dominicana Minerva Bernardino.

Os dados numéricos sobre as mulheres na Conferência de San Francisco foram retirados de: EXCLUSIVO: diplomata brasileira foi essencial para menção à igualdade de gênero na Carta da ONU. Brasília, DF: Nações Unidas Brasil, 9 nov. 2016. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/74852-exclusivo-diplomata-brasileira-foi-essencial-para-mencao-igualdade-de-genero-na-carta-da-onu. Acesso em: 15 jul. 2024.

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

O funcionamento da Organização das Nações Unidas

A sede da ONU fica na cidade de Nova York, nos Estados Unidos. Entre seus principais órgãos estão a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Direitos Humanos, o Secretariado e o Tribunal Internacional de Justiça.

A Assembleia Geral é composta de representantes dos 193 países-membros do órgão. Cada país tem direito a um voto de igual valor. Ela é presidida por um secretário-geral, eleito para um mandato de cinco anos. Entre as atribuições da Assembleia Geral estão a supervisão do orçamento da ONU, a nomeação dos membros não permanentes do Conselho de Segurança e a discussão de assuntos que afetam a vida de todos os habitantes do planeta, como o aquecimento global e a violação dos direitos de crianças, adolescentes e mulheres. A Assembleia Geral se reúne uma vez por ano e, historicamente, o discurso de abertura fica sob responsabilidade do Brasil.

Já o Conselho de Segurança é composto de apenas quinze membros, dos quais cinco são permanentes (Estados Unidos, França, Reino Unido, China e Rússia) e dez são eleitos pela Assembleia Geral para mandatos de dois anos. Os membros permanentes têm poder de veto. Isso significa que uma decisão pode ser rejeitada unilateralmente (por apenas um deles). A principal função do Conselho de Segurança é zelar pela manutenção da paz e da segurança internacional, decidindo sobre o envio de forças multinacionais para zonas de conflito.

A criação do Estado de Israel

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o mundo tomou conhecimento das atrocidades cometidas pelos nazistas contra o povo judeu e cresceu a pressão internacional para a criação de um Estado nacional judaico na Palestina.

O termo *Palestina* é utilizado desde a Antiguidade para nomear a região localizada entre o sul do território correspondente ao do atual Líbano e a Península do Sinai, no Egito. Essa área foi habitada por diferentes povos ao longo da história, incluindo árabes e judeus. Desde o século XVI, ela pertencia ao Império Turco-Otomano. Com a dissolução desse império, no contexto da Primeira Guerra Mundial, a Palestina passou ao domínio britânico.

Nesse período, a maior parte da população da Palestina era formada por árabes. Os judeus, apesar de serem a minoria da população, aliaram-se aos britânicos, contando com seu apoio para intensificar um programa de imigração para a região, estimulado pelo movimento **sionista**. Considerando-se descendentes dos hebreus, um dos povos que habitaram a região na Antiguidade, eles defendiam ter o direito histórico de retornar ao território e lá formar um Estado judeu. A região, porém, já estava habitada. Assim, os conflitos com a população de origem árabe se intensificaram.

Após a Segunda Guerra Mundial, coube à recém-criada ONU buscar uma solução para o problema. Foi, então, proposta a divisão da Palestina em um Estado árabe (Palestina) e outro judeu (Israel). A proposta, no entanto, não foi aceita pelos palestinos e países árabes vizinhos.

Os líderes do movimento sionista, então, declararam unilateralmente a criação do Estado de Israel, em 1948, desencadeando uma série de conflitos que você estudará no capítulo 15. Desde então, os israelenses adotaram uma política expansionista, avançando sobre territórios reservados aos palestinos pela proposta da ONU. Milhões de palestinos tiveram de deixar suas casas. Até hoje, a paz parece uma realidade distante na região.

Sionista: movimento internacional iniciado no final do século XIX que defende o direito de os judeus terem um Estado próprio.

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

Imagens em contexto

Os conflitos árabe-israelenses expõem a população civil a escaladas de violência. Em outubro de 2023, após um ataque do grupo Hamas em Israel, teve início uma ofensiva militar israelense contra a Faixa de Gaza. Segundo dados da ONU, até julho de 2024 os ataques israelenses ocasionaram o deslocamento de 1,9 milhão dos 2,1 milhões de habitantes da Faixa de Gaza, o que corresponde a cerca de 90% da população local.



DAWOUD ABO ALKAS/ANADOLU VIA GETTY IMAGES

Ruínas de edifícios bombardeados pelo governo de Israel no campo de refugiados de Jabalia, na cidade de Gaza, Faixa de Gaza, território palestino. Fotografia de 2024.

Dados numéricos sobre a população deslocada na Faixa de Gaza foram retirados de: NAÇÕES Unidas. Nova ordem de evacuação em Gaza desloca milhares e desafia trabalho humanitário. **ONU News**, [*s. l.*], 3 jul. 2024. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2024/07/1833996. Acesso em: 15 jul. 2024.

Guerra Fria e o mundo bipolar

Como você estudou, a Segunda Guerra Mundial terminou após a rendição do Japão, em 1945. As bombas atômicas lançadas sobre o país mostraram ao mundo a força militar dos Estados Unidos e assinalaram o início de uma nova fase no militarismo mundial: a era nuclear. O medo do extermínio total, provocado por uma **hecatombe** atômica, marcou gerações e esteve no centro das disputas que envolveram os Estados Unidos e a União Soviética durante a Guerra Fria.

Para muitos historiadores, a Guerra Fria teve origem na Segunda Guerra Mundial. Por meio da aliança entre o Reino Unido, os Estados Unidos e a União Soviética para derrotar o Terceiro Reich, os estadunidenses e britânicos venceram os alemães no oeste europeu, enquanto os soviéticos o fizeram sobretudo no leste. Ao final do conflito, cada lado escolheu seus domínios territoriais considerando a lógica estabelecida durante a guerra. Assim, o continente europeu foi dividido em duas áreas de influência ideológica, marcando o início do mundo bipolar.



© LESLIE ILLINGWORTH ASSOCIATED NEWSPAPER/ SOLO SYNDICATION, LONDRES

Charge de Leslie Gilbert Illingworth publicada no jornal *Daily Mail*, de Londres, Reino Unido, em 1946. Na "cortina de ferro", lê-se: "Entrada proibida. Ordens de Joe [Josef Stálin]".

Apesar da tensão, nunca houve um confronto armado direto entre soviéticos e estadunidenses. Por esse motivo, a guerra foi chamada "fria". Essas superpotências, porém, enfrentaram-se muitas vezes de forma indireta, financiando e armando diversos outros países de acordo com seus interesses políticos, econômicos e ideológicos. Como você estudará, a Guerra Fria envolveu todos os setores da sociedade: o econômico, o político, o diplomático, o cultural, o artístico, o da propaganda e o tecnológico.

Durante a Guerra Fria, a definição de áreas de influência na Europa foi acompanhada de projetos de reconstrução do continente. Com o objetivo de fornecer ajuda financeira aos países capitalistas da Europa mais atingidos pela guerra, o governo dos Estados Unidos desenvolveu o **Plano Marshall**.

Idealizado pelo então secretário de Estado estadunidense, George Marshall, o plano consistia em emprestar dinheiro a juros baixos para os países destruídos, que, por estarem endividados, não tinham condições de se reestruturar. Dessa maneira, foram disponibilizados mais de 13 bilhões de dólares aos países da Europa Ocidental para obras e compra de máquinas e equipamentos agrícolas e industriais, alimentos, remédios, matérias-primas e combustíveis, entre outros produtos.

O plano também serviu para frear o avanço da ideologia socialista na Europa Ocidental, uma vez que, ao utilizar os recursos dos Estados Unidos, os países estavam sujeitos ao domínio da potência capitalista e de sua ideologia. Em contrapartida ao Plano Marshall, em 1949, Stálin criou o **Conselho para Assistência Econômica Mútua (Comecon)**, para auxiliar a recuperação dos países alinhados ao socialismo. Participaram do Comecon a Polônia, a Tchecoslováquia, a Bulgária, a Hungria, a Romênia, a Alemanha Oriental, a Albânia, a União Soviética e a Iugoslávia.

Em razão das enormes perdas humanas e de recursos sofridas pelos soviéticos durante a Segunda Guerra Mundial, o auxílio financeiro soviético foi menor e a reconstrução dos membros desse conselho foi mais lenta e difícil do que a dos países apoiados pelo Plano Marshall. De todo modo, a criação do Conselho representou um esforço para mostrar ao mundo que dois blocos econômicos ideologicamente distintos estavam emergindo no pós-guerra.

Imagens em contexto

Em março de 1946, em uma palestra nos Estados Unidos, o ex-primeiro-ministro britânico Winston Churchill disse em tom de denúncia que uma "cortina de ferro" havia descido sobre a Europa, separando o continente em duas partes distintas e aparentemente inconciliáveis: a ocidental (capitalista) e a oriental (socialista). Na charge, a cortina é representada como uma barreira que interrompe a comunicação e o movimento no continente. A linha de trem é interrompida, assim como a palavra *Europe* (Europa). Olhando por baixo da cortina está o ex-primeiro-ministro britânico.

Hecatombe: destruição, catástrofe de grandes proporções.

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

Otan *versus* Pacto de Varsóvia

A divisão bipolar do mundo também produziu duas alianças militares: a **Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan)** e o **Pacto de Varsóvia**. A primeira foi criada pelo bloco capitalista em abril de 1949 com o objetivo de oferecer ajuda no caso de ataques às nações integrantes da aliança. Faziam parte dela: Bélgica, Países Baixos, Luxemburgo, França, Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Portugal, Itália, Noruega, Dinamarca e Islândia. Mais tarde, outros países passaram a integrar a aliança. Cada país-membro deveria direcionar 2% de seu Produto Interno Bruto para o orçamento destinado à defesa. Ao longo dos anos, a Otan estendeu sua área de atuação e continua sendo uma força de defesa.

O Pacto de Varsóvia, por sua vez, foi criado em maio de 1955 pela União Soviética com objetivos semelhantes aos da Otan: oferecer auxílio militar em caso de invasão aos países-membros. Os soviéticos, no entanto, também utilizaram as forças desse pacto para manter os países sob seu domínio, com vigilância constante da população dessas nações, e evitar que eles mudassem de posição em relação à ideologia soviética. O Pacto de Varsóvia terminou com a extinção da União Soviética em 1991, que você estudará no capítulo 15.

A divisão da Alemanha e de Berlim

A Guerra Fria também teve como símbolos a desagregação e a divisão do território da Alemanha e de sua capital em quatro zonas de ocupação: soviética, francesa, britânica e estadunidense.

Em junho de 1948, em uma conferência realizada em Londres, as zonas de ocupação do Reino Unido, da França e dos Estados Unidos foram unidas. Além disso, foi estabelecida uma nova moeda, e os governos locais dessas zonas foram encarregados de elaborar uma nova constituição.

Em 1949, ocorreu a separação definitiva da Alemanha. Fundaram-se a República Democrática Alemã, conhecida como Alemanha Oriental, alinhada aos socialistas, e a República Federal da Alemanha, chamada Alemanha Ocidental, de orientação capitalista. A cidade de Berlim, que formava um **enclave** capitalista no setor socialista, também foi dividida.

Diante do contraste entre as duas realidades e das dificuldades que enfrentavam no dia a dia, milhões de alemães que viviam na Alemanha Oriental cruzaram a linha divisória entre as duas partes da cidade e se refugiaram no lado capitalista. Para frear essa migração, em 1961, o governo da República Democrática Alemã ergueu um muro entre as duas partes de Berlim com o objetivo de separar o lado oriental do lado ocidental da cidade.

Essa barreira física representou a separação definitiva entre dois blocos econômicos e ideológicos. Na perspectiva dos representantes das democracias liberais e capitalistas, isso confirmava a existência da "cortina de ferro". A divisão da cidade não foi somente ideológica; famílias, amigos e estilos de vida também foram separados. O muro criado em Berlim demonstrava que nenhum dos dois lados estava disposto a ceder. A tensão aumentava a cada ano, o que deixava a população em constante estado de alerta e com medo de uma guerra nuclear com consequências catastróficas.

Enclave: território encravado, encaixado em outro.

Europa: divisão após a Segunda Guerra Mundial – 1945



Fonte: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. **Atlas stratégique**. Paris: Complexe, 1988. p. 40, 97.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique as duas áreas de influência representadas no mapa.
2. De que forma as alianças formadas para enfrentar os nazistas durante a Segunda Guerra Mundial influenciaram os arranjos territoriais representados no mapa?

A corrida armamentista

Após o lançamento das bombas atômicas sobre o Japão, iniciou-se uma corrida armamentista entre os Estados Unidos e a União Soviética. O objetivo dos dois países era aumentar seu poder de destruição para intimidar o oponente. A década de 1950 foi marcada por disputas tecnológicas entre as duas superpotências a fim de aperfeiçoar as armas existentes e produzir modelos mais destrutivos.

Diante da vantagem inicial estadunidense na produção de armas atômicas, Stálin ordenou a realização de um projeto soviético para fabricação de uma bomba atômica, concretizado em 1949. A primeira bomba soviética, chamada no Ocidente de *Joe-1*, foi lançada sobre um território correspondente ao do atual Cazaquistão. Esse teste nuclear foi o primeiro de muitos e chegou ao conhecimento dos opositores dos soviéticos. Outro armamento de alto poder de destruição desenvolvido no período foi a bomba de hidrogênio, ou Bomba H, cujo poder de devastação é até mil vezes maior que o das lançadas sobre o Japão.

Medo e "caça" aos comunistas nos Estados Unidos

A política armamentista promovida pelo governo dos Estados Unidos foi acompanhada do acirramento de um forte sentimento anticomunista na população e de uma paranoia em relação à espionagem soviética.

Nos Estados Unidos, os serviços secretos estavam sob a direção da Agência Central de Inteligência (CIA, conforme a sigla em inglês), fundada em 1947. Já na União Soviética, os serviços secretos eram responsabilidade do Comitê de Segurança do Estado (KGB, conforme a sigla em russo), formado em 1954.

O senador estadunidense Joseph McCarthy liderou a perseguição a pessoas acusadas de serem comunistas. Durante o **macarthismo**, entre 1950 e 1957, o governo dos Estados Unidos perseguiu intelectuais, artistas e funcionários públicos suspeitos de subversão, comunismo ou simpatia com a União Soviética. Essas pessoas tiveram a vida investigada e foram interrogadas, banidas ou demitidas. Muitas delas precisaram sair do país.



Capa da história em quadrinhos *Capitão América*, de Stan Lee, publicada em julho de 1954. Os *slogans* em inglês significam: "Capitão América... esmagador de comunistas" e "Golpeando de volta os soviéticos!".

REPRODUÇÃO/TIMELY PUBLICATIONS

Imagens em contexto

Durante a Guerra Fria, a propaganda político-ideológica dos regimes capitalista e socialista invadiu o cinema, a literatura e os gibis, caso das histórias do Capitão América. Criado no contexto da Segunda Guerra Mundial, o personagem combatia o Eixo em suas primeiras histórias. Nos anos 1950, ele passou a ser retratado lutando contra soldados soviéticos ou monstros comunistas. Nas mídias, predominavam representações das potências que as produziam como local onde as pessoas viviam felizes e livres e as do oponente como símbolo do mal absoluto.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Como os personagens soviéticos foram representados na capa da história em quadrinhos? E os super-heróis? Justifique sua resposta com base nos elementos da imagem.
2. Qual teria sido a intenção do autor da história ao produzir essa representação?

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

Sugestão

Estrelas além do tempo

Direção: Theodore Melfi. Estados Unidos, 2016. Duração: 127 minutos.

O filme conta a história de três matemáticas negras que tiveram papel fundamental na corrida espacial. Contratadas pela Nasa em uma época em que predominava a segregação racial nos Estados Unidos, essas mulheres lutaram contra o preconceito, conquistaram espaço e acabaram por viabilizar a chegada dos astronautas à Lua.

Classificação indicativa do filme *Estrelas além do tempo*: livre.

A corrida espacial

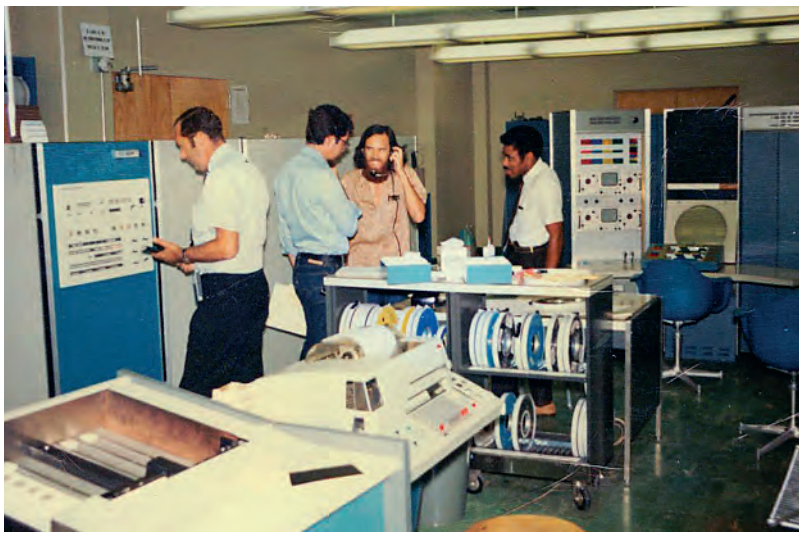
A fabricação de armas não foi a única forma de os blocos capitalista e socialista se enfrentarem durante a Guerra Fria. Outro campo mobilizado foi o da exploração espacial, que deu origem à **corrida espacial**. Entre 1957 e 1975, as duas superpotências se enfrentaram indiretamente para provar suas capacidades de explorar o espaço. Os investimentos em programas espaciais consumiram enormes investimentos de ambos os lados.

O começo dessa disputa foi o lançamento ao espaço do primeiro satélite artificial, o *Sputnik I*, em 4 de outubro de 1957, pela União Soviética. O sucesso do lançamento do satélite na órbita terrestre levou a Guerra Fria para fora do planeta. O passo seguinte era lançar um ser vivo ao espaço. A União Soviética saiu na frente mais uma vez e, um mês após o lançamento do satélite *Sputnik I*, o foguete *Sputnik II* foi colocado em órbita levando a cadelinha russa Laika. Os Estados Unidos responderam ao feito: quatro meses depois, o foguete estadunidense *Explorer I* foi lançado ao espaço.

Dali em diante, o objetivo das superpotências durante a corrida espacial passou a ser enviar seres humanos ao espaço. Novamente, os soviéticos saíram à frente e, em abril de 1961, o cosmonauta russo Yuri Gagarin entrou na órbita da Terra a bordo da nave *Vostok I*, na qual completou uma volta ao redor do planeta.

Para os Estados Unidos, o feito de Gagarin parecia uma derrota. Buscando superar os soviéticos, a Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço (Nasa) lançou o programa Apollo, com o ousado objetivo de levar pessoas à Lua. Esse desafio, que consumiu bilhões de dólares, foi alcançado em julho de 1969. Os astronautas Neil Armstrong e Buzz Aldrin foram os primeiros humanos a pisar na Lua.

UCLA SAMUELI SCHOOL OF ENGINEERING, CALIFORNIA, LOS ANGELES



Pesquisadores da Universidade da Califórnia enviando a primeira mensagem pela Arpanet, em Los Angeles, Estados Unidos. Fotografia de 1969.

O desenvolvimento da internet

O lançamento de satélites artificiais possibilitou um avanço enorme em tecnologia e teve papel fundamental na comunicação mundial. Por mais contraditório que seja, a Guerra Fria ajudou a humanidade a se comunicar instantaneamente com pessoas do mundo todo.

No contexto da Guerra Fria, a divisão de pesquisa avançada do Departamento de Defesa estadunidense criou, em 1969, o sistema Arpanet com o objetivo de manter as comunicações do país intactas mesmo em caso de ataque nuclear. A princípio, o sistema foi utilizado para a troca de dados entre universidades e pesquisadores, animados com a possibilidade do rápido e simples compartilhamento de informações. Aos poucos, o sistema foi implementado em universidades de outros países, como os Países Baixos, a Suécia e a Dinamarca. A partir de 1993, uma rede mundial de computadores foi aberta à população em geral e revolucionou não só o modo como as pessoas se comunicavam mas também as culturas e a produção de identidades.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

ODS 10

1. É possível afirmar que o desenvolvimento da internet é um marco importante da revolução tecnológica? Por quê?
2. Segundo a ONU, em 2022, um terço da população mundial não tinha acesso à internet. Que fatores ajudam a explicar isso?
3. Por que democratizar o acesso à internet é importante? O que poderia ser feito para ampliar o acesso à internet? Debata essas questões com os colegas.

Os dados numéricos sobre o acesso mundial à internet foram retirados de: CRESCIMENTO da internet desacelera e 2,7 bilhões ficam fora da rede. **ONU News**, [*s. l.*], 16 set. 2022. Disponível em: https://news.un.org/pt/story/2022/09/1801381. Acesso em: 15 jul. 2024.

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

A Crise dos Mísseis

Em 1959, a **Revolução Cubana**, liderada por Fidel Castro, instituiu em Cuba um governo contrário às interferências dos Estados Unidos na ilha. No início da revolução, o governo de Castro não tinha ligação com a União Soviética e pretendia continuar exportando seus produtos como antes. Isso, contudo, não aconteceu. Em 1961, o governo dos Estados Unidos determinou um **embargo econômico** ao país, que nacionalizou sua economia.

Tentando recuperar a influência dos Estados Unidos em Cuba, em 1961, o então presidente estadunidense John Fitzgerald Kennedy ordenou a execução de um plano de invasão ao país. A ação, conhecida como **Invasão da Baía dos Porcos**, fracassou. Em resposta, o governo cubano permitiu a instalação de bases soviéticas de lançamento de mísseis em seu território. Aviões de espionagem estadunidenses descobriram os armamentos em navios que estavam indo em direção a Cuba, dando início, em outubro de 1962, a uma grave crise internacional: a **Crise dos Mísseis** colocou o mundo diante da possibilidade de uma guerra nuclear.

Após um período de negociações intermediadas pela ONU, John Kennedy, dos Estados Unidos, e Nikita Kruschev, da União Soviética, assinaram uma trégua. Os Estados Unidos se comprometeram a não invadir Cuba e a União Soviética concordou em retirar os mísseis instalados na ilha.

A Guerra do Vietnã

Outro foco de grande tensão foi a Guerra do Vietnã. O conflito teve origem na Guerra da Indochina, em 1954, quando japoneses e franceses foram expulsos da região. Com o fim da dominação colonial, formaram-se na Indochina três países independentes: Vietnã, Camboja e Laos. O Vietnã, porém, dividiu-se em Vietnã do Norte (socialista) e Vietnã do Sul (capitalista). Em 1955 ocorreria um plebiscito sobre a unificação do país, mas, no Vietnã do Sul, Ngo Dinh Diem, deu um golpe de Estado, suspendeu a consulta e instaurou uma ditadura militar. O Vietnã do Norte, então, iniciou uma investida contra o Vietnã do Sul, para unificar o país sob a bandeira do socialismo.

Duas frentes de batalha foram montadas pelos norte-vietnamitas. A primeira era formada pelos **vietcongues**, não vinculados ao exército regular do país que usavam técnicas de guerrilha, como ataques-surpresa, emboscadas e lutas na densa floresta. A segunda frente era formada pelo exército do Vietnã do Norte, que recebia armas e suprimentos tecnológicos da China e da União Soviética.

Desde o golpe de 1955, os Estados Unidos apoiaram o governo militar no Vietnã do Sul. Com o início do conflito, intensificaram o envio de tropas à região. Em 1964, entraram com força total na guerra após um suposto ataque do Vietnã do Norte a um navio estadunidense. Em razão de sua superioridade bélica, os estadunidenses apostaram que a guerra seria rápida. No entanto, a guerrilha vietcongue, a capacidade de sobrevivência na selva e, sobretudo, a resistência dos norte-vietnamitas diante da força dos invasores foram determinantes para garantir a vitória dos socialistas.

Conforme a guerra se arrastava, nos Estados Unidos e em outros países, manifestações contra o conflito se tornaram comuns. Em 1973, o governo dos Estados Unidos cedeu às pressões e começou a retirar suas tropas do Vietnã. Com a saída estadunidense, em 1975, a cidade de Saigon, capital do Vietnã do Sul, foi tomada pelo Vietnã do Norte, que venceu a guerra e unificou o país sob o modelo socialista.

Embargo econômico: proibição de realizar comércio internacional com determinado país.

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

ARTHUR SCHATZ/THE LIFE PICTURE COLLECTION/SHUTTERSTOCK



Protesto contra a Guerra do Vietnã, em Portland, Estados Unidos. Fotografia de 1970.

Imagens em contexto

Essa manifestação reuniu cerca de mil pessoas contra a política militar de Richard Nixon, presidente estadunidense que visitava a cidade. Na faixa, está escrito: "Vitória aos vietnamitas".
Movimentos contra a guerra se espalharam pelo planeta e produziram uma onda de protestos contra o envio de soldados para o conflito. Cada vez mais pessoas saíam às ruas para criticar a participação dos Estados Unidos em um confronto que consumia dinheiro, esforço e vidas humanas. Relatos de veteranos de guerra e imagens dos ataques estadunidenses, com herbicidas e bombas de napalm que atingiam a população civil, acirraram ainda mais as críticas internacionais à guerra.

Ku Klux Klan: organização terrorista supremacista branca conhecida pela sigla KKK, responsável por ataques a bomba, incêndios em igrejas, linchamentos, assassinatos e outros atos de ódio e violência contra pessoas negras.

NAACP: da sigla em inglês para Associação Nacional para o Progresso das Pessoas de Cor, criada no início do século XX para defender os direitos civis dos negros.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Em grupo, façam uma pesquisa sobre as personalidades negras mencionadas no texto e sobre os Panteras Negras. Cada grupo deve identificar as formas de atuação política de uma delas. Compartilhem o resultado com a turma e debatam a importância dessas estratégias no combate ao racismo.
2. Elaborem um texto coletivo sintetizando as principais ideias discutidas na atividade anterior e proponham medidas para o combate ao racismo hoje.

ODS 10

Imagens em contexto

O racismo ainda é evidente nos Estados Unidos, país em que o assassinato de pessoas negras por policiais deu origem a movimentos como o Black Lives Matter ("Vidas Negras Importam").

Contracultura e contestação

Nas décadas de 1960 e 1970, surgiram diversos movimentos de contestação e de insubordinação aos costumes e padrões culturais tradicionais da sociedade ocidental. Por se oporem aos valores da época, eles foram denominados **contraculturais**.

Nos Estados Unidos, na década de 1960, por exemplo, o movimento *hippie* reuniu milhares de jovens que se declaravam pacifistas e contrários ao autoritarismo e ao individualismo, criticando também pilares do capitalismo, como o consumismo. Em contrapartida, defendiam a liberdade sexual, o contato com a natureza e a adoção de um estilo de vida simples, representado por roupas coloridas e cabelos compridos.

Na França, as manifestações ocorridas no mês de **maio de 1968** se tornaram um dos principais ícones da contracultura dos anos 1960. Na ocasião, milhares de estudantes e trabalhadores protestaram contra as políticas conservadoras, autoritárias e colonialistas do presidente Charles de Gaulle. O desejo de mudança se traduziu em *slogans* como "É proibido proibir" e "A imaginação no poder".

O movimento feminista também ganhou força nesse período. As feministas contestaram a desigualdade de gênero no campo político, nos direitos civis e no trabalho. O lançamento da pílula anticoncepcional, em 1960, possibilitou a milhões de mulheres o controle da fertilidade, e, no Brasil, a aprovação da lei do divórcio, em 1977, contribuiu para questionar as concepções que as relegavam aos papéis domésticos e familiares.

Nos Estados Unidos, o movimento negro dedicava-se à luta contra o racismo, institucionalizado por **leis de segregação racial** que vigoravam em estados do sul do país e eram endossadas pela KKK. Direitos fundamentais, como o de votar, eram negados às pessoas negras. Além da segregação em escolas e outros espaços públicos, homens e mulheres negros eram obrigados por lei a ocupar espaços determinados no transporte coletivo.

A resistência contra essa situação resultou no movimento pelos direitos civis, formado por grupos e pessoas com diferentes modos de atuação. Um dos episódios mais famosos dessa resistência ocorreu em 1955, quando Rosa Parks se recusou a ceder o assento a um branco em um ônibus e foi presa em razão disso, o que deu início ao **boicote aos ônibus de Montgomery**. O reverendo batista e líder da NAACP Martin Luther King Jr. passou, então, a liderar diversos protestos contra a segregação em espaços públicos e tornou-se um dos líderes pacifistas mais proeminentes pelos direitos civis nos Estados Unidos. Outras lideranças, como o muçulmano negro que atuou na Nação do Islã, Malcolm X, e os Panteras Negras pregavam a autodefesa e a autodeterminação das comunidades negras.

A revogação das leis de segregação racial e a aprovação de leis que proíbem a discriminação racial são algumas das principais conquistas desses movimentos.



EDUARDO MUNOZ/REUTERS/FOTOARENA

Manifestação contra o racismo em Paterson, Estados Unidos. Fotografia de 2023.

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

Independências na Ásia e na África

Ao longo do século XX, os movimentos pela independência das colônias europeias na África e na Ásia se intensificou. A criação de correntes de pensamento como a **pan-africanista** e a **negritude**, que desde o início do século XX se opunham à segregação racial e à dominação colonial dos africanos, incentivou tais movimentos, como você estudará a seguir.

Pan-africanismo e Terceiro-mundismo

Na primeira metade do século XX, a busca por uma identidade compartilhada entre os negros da América e os da África impulsionou a luta contra todas as formas de opressão racial. Principalmente após o Quinto Congresso Pan-Africano, realizado em 1945 em Manchester, no Reino Unido, a solidariedade racial e a luta contra o colonialismo passaram a ser os principais temas do movimento que se expandia internacionalmente.



JOHN DEAKIN/PICTURE POST/HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

Quinto Congresso Pan-Africano realizado em Manchester, Reino Unido. Fotografia de 1945.

Muitos africanos que viviam em outros locais – como o ganês Kwame Nkrumah, o queniano Jomo Kenyatta, o senegalês Léopold Senghor e o congolês Patrice Lumumba – assumiram depois desse congresso a liderança dos movimentos pelas independências africanas. Houve intensa movimentação de intelectuais e artistas negros também no Caribe. O empresário jamaicano Marcus Garvey e o historiador e sociólogo estadunidense William Du Bois são alguns dos principais intelectuais do movimento pan-africano. Du Bois foi o primeiro homem negro a conquistar um título **PhD** nos Estados Unidos.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* também contribuiu de maneira significativa na luta contra as antigas metrópoles ao defender a autodeterminação dos povos e os direitos humanos.

Todas essas questões confluíram, em 1955, na realização da Conferência de Bandung, na Indonésia. No polarizado contexto da Guerra Fria, líderes de 29 países independentes firmaram compromisso contra o colonialismo, o racismo e o alinhamento exclusivo aos Estados Unidos ou à União Soviética.

Nessa conferência foi concebida a noção de **terceiro mundo** como um grupo de países não alinhados ao capitalismo estadunidense nem ao socialismo soviético que rejeitavam, portanto, a lógica bipolar das relações internacionais do período. Os debates dessa conferência fortaleceram os movimentos por independência na Ásia e na África.

Hoje, muitos estudos contemporâneos sobre os processos de descolonização e o cenário pós-colonial procuram adotar uma perspectiva **decolonial**, que visa à produção de um conhecimento **não eurocêntrico**, valorizando o protagonismo de povos e sujeitos subalternizados ao longo da história e resgatando suas tradições ancestrais, saberes, práticas e experiências. A discussão sobre essa perspectiva na produção do conhecimento é abordada no livro de sociologia desta coleção.

Imagens em contexto

Nesse congresso, a apresentação de propostas políticas e econômicas tornou o pan-africanismo a base ideológica de diversos movimentos pela independência das colônias africanas.

PhD: no contexto, refere-se ao mais alto título acadêmico recebido por um indivíduo.

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

DINODIA PHOTOS/ALAMY/FOTOARENA



Mahatma Gandhi e Sarojini Naidu, poetisa e ativista política pela independência indiana, à frente de um grupo durante a Marcha do Sal em Dandi, Índia. Fotografia de 1930.

Imagens em contexto

A fotografia foi tirada durante uma marcha liderada por Gandhi contra o monopólio britânico sobre o sal na Índia. Durante essa marcha, Gandhi percorreu quase 400 quilômetros a pé para obter um punhado de sal no Mar Arábico, em um gesto simbólico que atraiu milhares de pessoas, muitas das quais foram presas pelas autoridades britânicas durante o ato.

As lutas por independências na Ásia

Na Ásia, após o fim da Segunda Guerra Mundial, o Líbano se libertou da França em 1943 e, entre 1946 e 1948, teve fim o Mandato Britânico na Palestina, com a independência da Transjordânia (atuais Jordânia e Síria) e a criação do Estado de Israel. Já na Indochina, como você estudou, a independência resultou na formação de três países, o Vietnã, o Camboja e o Laos, reconhecidos pela França em 1954. Já os processos de Índia e Paquistão serão estudados a seguir.

Até 1947, a Índia era uma das principais colônias do Império Britânico, mas as lutas por sua independência iniciaram-se já no século XIX, com a fundação, em 1885, do Congresso Nacional Indiano. Um de seus líderes mais conhecidos, Mahatma Gandhi, defendia entre seus princípios conhecidos como Satyagraha, a **não violência** e a **desobediência civil** como estratégias de resistência. Exemplos do uso desses princípios para protestar contra a dominação colonial eram os boicotes aos produtos britânicos, as greves, a sonegação de impostos e a desobediência às leis britânicas na Índia.

Após assumir a liderança do Congresso Nacional Indiano, Gandhi conduziu uma campanha maciça de não pagamento de impostos e de boicote aos produtos e às instituições britânicas. As primeiras campanhas se estenderam até 1922. Nesse período, foram organizadas pelo menos 396 greves, protagonizadas por cerca de 600 mil trabalhadores. Houve também a evasão em massa de escolas e faculdades britânicas na Índia e milhares de indianos foram presos por motivos políticos, entre eles, o próprio Gandhi.

Além do Congresso Nacional Indiano, outros movimentos nacionalistas tiveram destaque, como a Liga Muçulmana, liderada por Muhammad Ali Jinnah, que defendia a criação de um Estado independente formado pelos muçulmanos que compõem a população do território que hoje corresponde ao Paquistão.

O Reino Unido tentou enfraquecer os movimentos por independência incentivando conflitos entre hindus e muçulmanos, prendendo líderes políticos, reprimindo violentamente greves e ações de boicote. Ainda assim, não teve sucesso. Pressionado, em 1947, o Reino Unido reconheceu formalmente a independência da Índia e iniciou um plano de partilha que deu origem ao Paquistão.

A formação de dois Estados independentes – a República da Índia, de maioria hindu, e a República do Paquistão, de maioria muçulmana – produziu um gigantesco deslocamento populacional. Aproximadamente 15 milhões de muçulmanos migraram para o Paquistão. Ao menos 500 mil deles morreram durante o percurso. Pouco tempo depois, em 1948, Gandhi foi assassinado por um nacionalista hindu, crítico de sua visão conciliadora em relação aos muçulmanos.

Em 1971, o governo indiano apoiou a independência do território oriental do Paquistão, originando o Estado de Bangladesh. As tensões entre hindus e muçulmanos na região ainda são intensas sobretudo em razão da disputa do território da Caxemira, no norte do subcontinente indiano, de maioria muçulmana, que abriga as nascentes dos rios Ganges e Indo, principais fontes de recursos hídricos dos dois países. Essa região encontra-se, hoje, dividida entre Índia, Paquistão e China.

Os dados numéricos sobre as campanhas pela independência na Índia foram retirados de: TALBOT, Ian; GURHARPAL, Singh. **The Partition of India**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 90.

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

As lutas por independências na África

Na África, a emancipação dos territórios coloniais do Reino Unido ocorreu majoritariamente de forma gradual e negociada entre 1957 e 1965. Com exceção da África Oriental Britânica (atuais Tanzânia, Quênia e Uganda), não houve enfrentamento significativo entre as forças locais e a metrópole. De modo geral, o fim do Império Britânico na África seguiu a estratégia de manter laços diplomáticos e econômicos com as ex-colônias.

Na África Ocidental Francesa, a independência do Marrocos, em 1956, da Tunísia, em 1956, e da Guiné, em 1958, também ocorreu de forma negociada e sem muitos enfrentamentos. Na Argélia, porém, a violenta guerra de independência entre a França e a Frente de Libertação Nacional, marcada pelo uso da tortura contra o que os franceses chamavam de "inimigo interno", vitimou cerca de 300 mil pessoas. A Argélia conquistou a independência em 1962. No Congo, de colonização belga, o Movimento Nacional Congolês, liderado por Patrice Lumumba, foi um dos principais articuladores da independência do país, ocorrida em junho de 1960. Dezesseis outros países africanos alcançaram a independência em 1960, que ficou, em razão disso, conhecido como o Ano da África.

As colônias portuguesas, como Guiné-Bissau, Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, foram algumas das últimas a alcançar a independência. Nesses locais, as guerras por independência iniciadas nos anos 1960, marcadas por intensos e violentos conflitos, terminaram somente em 1974.

As rebeliões africanas contra a presença e o controle português eram frequentes. Em 1953, diante dos rumores de uma conspiração de trabalhadores em São Tomé, as tropas coloniais portuguesas mataram um número, ainda hoje, indeterminado de trabalhadores. O episódio, conhecido como Massacre de Batepá, foi considerado um dos eventos fundadores do nacionalismo africano em território colonial português.

Na primeira metade dos anos 1950, formou-se em Lisboa o Centro de Estudos Africanos, liderado por um grupo de jovens universitários, como Amílcar Cabral, da Guiné-Bissau, Agostinho Neto e Mário Pinto de Andrade, de Angola, e Francisco Tenreiro, de São Tomé e Príncipe. Essa geração de intelectuais africanos formada no exílio ficou conhecida como a Geração de 50 e foi duramente perseguida pela polícia política do Estado Novo português, a Pide. Entre o final dos anos 1950 e dos anos 1960, esses intelectuais retornaram aos seus lugares de origem e lideraram movimentos de libertação.

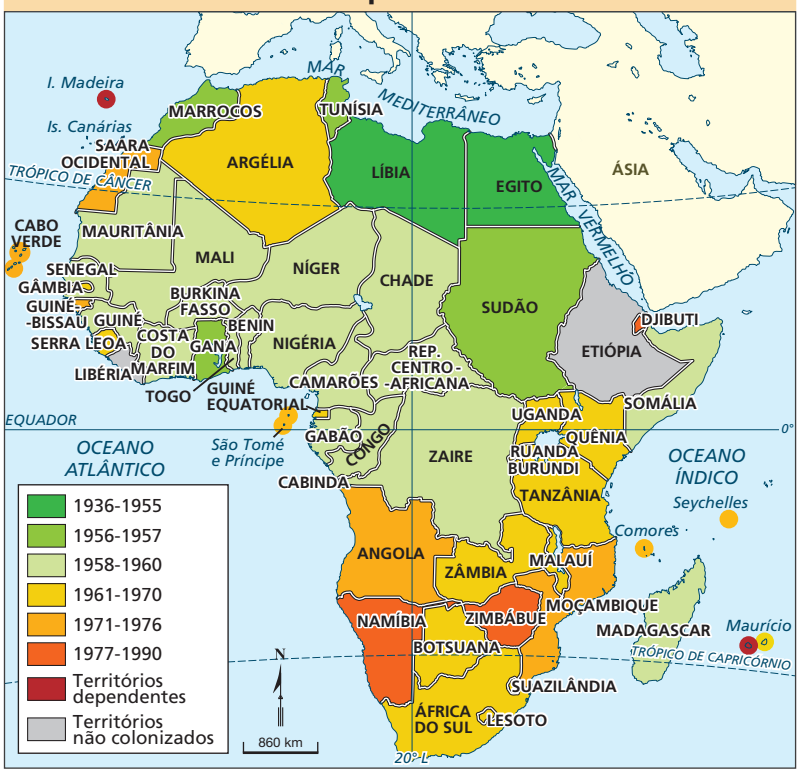
O golpe fatal no colonialismo português no continente africano foi a Revolução dos Cravos, em 1974, que você estudou neste capítulo. As guerras coloniais eram as maiores causas do descontentamento dos capitães rebelados e a revolução provocou grandes mudanças em Portugal, impulsionando a emancipação das colônias. Depois da revolução e do fim do Estado Novo português, o governo revolucionário renunciou à política colonial e reconheceu a independência das colônias portuguesas na África.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Caracterize os diferentes tipos de processos de independência na África abordados no texto.
2. Com base no estudo do processo de descolonização da Ásia e da África e na discussão da página 325, responda: por que decolonizar o conhecimento é importante? Debata o assunto com os colegas.

Os dados numéricos sobre as vítimas da Guerra da Argélia foram retirados de: HORNE, Alistair. **A Savage War of Peace**: Algeria 1954-1962. Nova York: New York Review of Books, 2006. p. 64.

África: independência das colônias europeias – 1936-1990



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2010. p. 302-303.

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Sobre o período entreguerras, analise o relato do escritor austríaco de origem judaica, Stefan Zweig, que se refugiou do nazismo em Petrópolis, no Brasil, entre 1941 e 1942.

> Que época bárbara, anárquica e irreal foi a daqueles anos em que, com a crescente perda do valor do dinheiro, todos os outros valores começaram a decair na Áustria e na Alemanha. Uma época de êxtase entusiasmado e de fraudes ousadas, uma mistura única de impaciência e de fanatismo. Tudo o que era extravagante e incontrolável experimentou então uma época áurea: [...] Tudo o que prometia excitações máximas, para além de todas conhecidas [...] tinha enorme procura. [...] na política, o comunismo ou o fascismo eram a única temática extrema desejada; toda espécie de normalidade e moderação, ao contrário, era absolutamente banida. [...]
>
> [...] sob a superfície aparentemente apaziguada a nossa Europa estava repleta de subcorrentes perigosas.

ZWEIG, Stefan. **Autobiografia**. O mundo de ontem. Memórias de um europeu. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 270.

Com base no texto, faça o que se pede.

a. A perspectiva do autor sobre esse período é de crítica ou de aceitação dos valores em circulação na Europa? Justifique sua resposta.

b. Relacione a "perda do valor do dinheiro" mencionada por Zweig à ascensão do nazismo na Alemanha.

2. O cartaz a seguir foi produzido como parte da propaganda antissemita nazista, que difundia a ideia de que o povo judeu era uma "ameaça" ao projeto pretendido pelo Estado nazista. O cartaz divulgava a exposição *O Judeu eterno*, considerada um marco da propaganda antissemita do Terceiro Reich. Patrocinada pelo ministro da propaganda Joseph Goebbels, a exposição investiu, sobretudo, na construção de estereótipos sobre os judeus, como os relacionados à usura, à avareza e ao marxismo, acusando-os de serem responsáveis pela "bolchevização" da Alemanha. Com base nessas informações, analise o cartaz e, em seguida, responda às questões.

GRANGER/SHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR



Cartaz da exposição *O Judeu eterno*, 1937. A exposição ocorreu em Munique, Alemanha, entre novembro de 1937 e janeiro de 1938.

a. Identifique dois elementos do cartaz que transmitem a ideia de que o judeu era uma ameaça à nação alemã.

b. Qual era a importância desse tipo de propaganda para o projeto de Alemanha pretendido pelo Estado nazista?

c. Cite e explique duas medidas antissemitas colocadas em prática pelo Terceiro Reich.

3. Identifique as afirmativas verdadeiras e, no caderno, corrija as falsas.

a. A Organização para o Tratado do Atlântico Norte e o Pacto de Varsóvia são alianças militares, vigentes até hoje, que representam, respectivamente, o bloco ocidental capitalista e o bloco oriental socialista.

b. A Crise dos Mísseis ocorreu porque, na década de 1970, os Estados Unidos e a União Soviética aumentaram o arsenal atômico das duas superpotências, em um processo conhecido como Política de Distensão.

c. A reorganização do território europeu após a Segunda Guerra Mundial resultou da negociação entre os países vencedores do conflito, ocorrida em conferências como as de Teerã e de Yalta.

d. Na Guerra do Vietnã, o Vietnã do Sul foi apoiado por estadunidenses, enquanto o Vietnã do Norte recebeu apoio soviético. Após anos de conflito, o Vietnã do Norte venceu a guerra e unificou o país sob um modelo socialista.

e. Durante a corrida armamentista, Estados Unidos e União Soviética armaram-se fortemente, inclusive com arsenal atômico, aterrorizando o mundo com a possibilidade da destruição atômica do planeta.

4. Uma das práticas de pesquisa utilizadas em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assim como em outras áreas do conhecimento, é a revisão bibliográfica, também chamada estado da arte, por se tratar de uma forma elaborada de analisar a bibliografia. Ela consiste no levantamento e na análise das pesquisas sobre determinado assunto, em certo local e período, identificando o que já se sabe sobre o tema e as principais tendências e lacunas. Neste capítulo, você estudou aspectos fundamentais do nazismo. Que tal realizar uma revisão bibliográfica? Junte-se a dois colegas para analisar os temas das pesquisas sobre o nazismo realizadas pelos pesquisadores no Brasil nos últimos anos. Para isso, adotem os passos a seguir.

- Consultem publicações científicas impressas, como revistas, ou alguma biblioteca eletrônica, voltada para a produção científica.
- Pesquisem o termo *nazismo*. Caso seja uma biblioteca eletrônica, apliquem os filtros de busca para obter resultados mais precisos. Lembrem-se de que o objetivo é conhecer as pesquisas publicadas no Brasil, nos últimos anos.
- Verifiquem quantos artigos resultaram da busca e os dados bibliográficos (autor, título, local e data de publicação).
- Analisem os resumos das publicações para identificar o que foi estudado e como isso foi feito. O resumo encontra-se no início deste tipo de publicação.

OBJETO DIGITAL Vídeo: Revisão bibliográfica

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

- Selecionem os resumos relevantes para a revisão bibliográfica do grupo. Quais deles abordam temas estudados neste capítulo? Quais deles apresentam temas novos?
- Redijam um texto comentando os resultados da pesquisa, destacando os temas mais abordados por elas e os que receberam menos atenção.

5. Analise a charge a seguir. Em seguida, faça o que se pede.



LESLIE GILBERT ILLINGWORTH/SOLO SYNDICATION - BIBLIOTECA NACIONAL DE GALES, ABERYSTWYTH

Charge de Leslie Gilbert Illingworth, publicada em 1962.

a. Identifique os personagens da charge.

b. Identifique o evento histórico ao qual o chargista faz referência.

c. Explique por que esse evento pode ser considerado um dos grandes marcos da Guerra Fria.

6. Uma palestra da escritora Chimamanda Adichie, realizada em 2009, foi editada em forma de livro com o título *O perigo de uma história única* em 2019. Leia um trecho desse livro e depois faça o que se pede.

SOU UMA CONTADORA DE HISTÓRIAS. Gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que eu gosto de chamar de "o perigo de uma história única". [...]

Sou de uma família nigeriana convencional, de classe média. [...]. Tínhamos [...] empregados domésticos que moravam em nossa casa [...]. No ano em que fiz oito anos, um menino novo foi trabalhar lá [...]. O nome dele era Fide. A única coisa que minha mãe nos contou sobre ele foi que sua família era muito pobre. [...] Quando eu não comia todo o meu jantar, ela dizia: "Coma tudo! Você não sabe que pessoas como a família de Fide não têm nada?". E eu sentia uma pena enorme deles.

Certo sábado, fomos ao vilarejo de Fide fazer uma visita. Sua mãe nos mostrou um cesto de palha pintado com uns desenhos lindos que o irmão dele tinha feito. Fiquei espantada. Não havia me ocorrido que alguém naquela família pudesse *fazer* alguma coisa. Eu só tinha ouvido falar sobre como eram pobres, então ficou impossível para mim vê-los como qualquer coisa além de pobres. A pobreza era minha história única deles.

Anos depois, pensei nisso quando saí da Nigéria para fazer faculdade nos Estados Unidos. [...] Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando respondi que a língua oficial da Nigéria era o inglês. Também perguntou se podia ouvir o que chamou de minha "música tribal", e ficou muito decepcionada quando mostrei minha fita da Mariah Carey. [...]

[...] ela já sentia pena de mim antes de me conhecer. Sua postura preestabelecida em relação a mim, como africana, era uma espécie de pena condescendente [...]. Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe. Naquela história única não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela [...]; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena; não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos iguais."

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 11, 14-17.

a. Segundo a autora, por que o cesto feito pela família de Fide surpreendeu-a? De que maneira o espanto de Adichie explica o que ela chama de "história única"?

b. De que forma uma "história única" sobre a África se fez presente na vida de Adichie nos Estados Unidos?

c. Em outro trecho desse livro, a escritora afirmou: "A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas". Explique o significado dessa afirmação.

d. Explique como a crítica da autora aos "perigos de uma história única" se relaciona à importância da perspectiva decolonial na produção do conhecimento.

Enem e vestibulares

7. (Fuvest-SP)

Será verdade que só em seu maior infortúnio vemos outros seres humanos como nós mesmos? Será o infortúnio aquilo que os homens possuem em comum? No caso de Hiroshima, trata-se da catástrofe mais concentrada que já se abateu sobre os homens. Numa passagem de seu diário, o médico japonês dr. Hachiya pensa em Pompeia. Mas nem mesmo esta oferece termo de comparação. Sobre Hiroshima se abateu uma catástrofe que foi planejada e executada com a maior precisão por seres humanos. A 'natureza' está fora do jogo.

CANETTI, Elias. O diário do Dr. Hachiya, de Hiroshima. **A consciência das palavras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 220-221. (Adaptado.)

a. Qual a diferença entre a catástrofe de Pompeia e a de Hiroshima?

b. Cite dois motivos que justifiquem a afirmação final sobre Hiroshima.

c. Associe a catástrofe de Hiroshima à Guerra Fria.

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

UNIDADE 6

Globalização, emancipação e cidadania

O termo *globalização* começou a ser utilizado nas décadas de 1980 e 1990 para descrever um fenômeno de internacionalização econômica que envolveu aspectos como o desenvolvimento de novas tecnologias de transporte e de comunicação e de informação que transformaram as décadas seguintes.

Ao analisar as consequências locais e mundiais da globalização, observa-se que o início do século XXI não só tem sido caracterizado por uma intensificação das trocas comerciais e culturais entre nações, mas também pela ampliação das desigualdades econômicas, tecnológicas e sociais, com concentração de riqueza e aumento da pobreza. O aprimoramento dos meios de transporte, por exemplo, facilitou a propagação de doenças, como a covid-19. Já no âmbito individual, tem sido registrado o crescimento de casos de depressão e ansiedade, por exemplo. Nesse contexto, movimentos voltados para a emancipação e a garantia do exercício da cidadania têm atuado com o objetivo de frear os impactos negativos desse processo.

A unidade "Globalização, emancipação e cidadania" está presente nos quatro volumes desta coleção de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Confira, no quadro a seguir, os capítulos de cada componente que contribuem para a abordagem da temática dessa unidade.



PIRATÁ WAURÁ/PULSAR IMAGENS

Jovem Waurá, da aldeia Topepeweke, conectada à internet por meio de satélite, em Paranatinga, no estado de Mato Grosso. Fotografia de 2024. O fenômeno da globalização está diretamente relacionado ao aumento da conexão entre diferentes partes do mundo.

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

A unidade "Globalização, emancipação e cidadania" na coleção

Componente	Capítulos
História	14. Populismos e ditaduras no Brasil e na América Latina 15. Mundo globalizado 16. Brasil contemporâneo
Geografia	3. Economia global e trocas desiguais 4. O mundo em rede
Sociologia	11. Globalização, cidadania e direitos humanos 12. Sociologia do desenvolvimento
Filosofia	9. Teorias sobre o sujeito 10. A filosofia no mundo globalizado e a pós-modernidade

Na prática

O início do século XXI é caracterizado pela intensificação de uma nova forma de atuação dos movimentos que buscam promover transformações sociais e políticas e construir um mundo mais justo e inclusivo. A expansão da internet e a disseminação das redes sociais foram fundamentais para a formação do ativismo *on-line*, fenômeno diretamente influenciado pela globalização, tendo em vista que as inovações digitais possibilitaram a ampliação dos debates e a interconexão global de diferentes mobilizações e lutas políticas e sociais.

A expansão da internet e a difusão das redes sociais promoveram, por exemplo, uma maior divulgação das pautas e das agendas de vários movimentos, ampliando a identificação das pessoas com diferentes causas e seu engajamento nelas. Além disso, essas ferramentas facilitaram a formação de grupos e coletivos e a organização de manifestações em espaços públicos. Outro aspecto significativo é o aumento da interseccionalidade, que permitiu a conexão entre diversas lutas e promoveu maior visibilidade a movimentos como o feminista, o LGBTQIA+, o negro, entre outros. A intensificação da transnacionalidade também contribuiu para a difusão do ativismo *on-line*, tornando-o um fenômeno presente em múltiplas regiões ao redor do mundo.



MARCELO OLIVEIRA/THENEWS2/FOLHAPRESS

Manifestantes protestam durante a Marcha Global pelo Clima, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Fotografia de 2024. As redes sociais e outras ferramentas digitais têm facilitado a organização de manifestações. O uso das *hashtags* também colabora para que pessoas com interesses em comum se conectem mais rapidamente e se mobilizem em favor de seus ideais.

1. **Reúna-se em grupo e conversem sobre como você e os colegas utilizam a internet, principalmente as redes sociais. Elas ajudam, por exemplo, vocês a se engajarem em algum tipo de campanha ou mobilização? Como?**
2. **De que forma os fenômenos da interseccionalidade e da transnacionalidade impactam os movimentos sociais e políticos na atualidade?**
3. **Você já participou de alguma manifestação? Se sim, qual? Em sua opinião, manifestações populares fortalecem a cidadania? Debata essas questões com os colegas.**

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

CAPÍTULO 14

Populismos e ditaduras no Brasil e na América Latina

Em meados do século XX, no Brasil e em outros países da América Latina, desenvolveram-se as bases do populismo. Esse fenômeno se intensificou em contextos de afirmação da democracia representativa e das funções reguladoras dos Estados nacionais sobre a economia e os direitos sociais.

Em diversos países latino-americanos, a participação política popular, que era crescente, encontrou a oposição dos grupos dominantes, que temiam a transformação radical da estrutura social. Esses temores, alimentados pela política internacional da Guerra Fria, foram utilizados para justificar golpes de Estado que instauraram ditaduras em vários países da América Latina.

Nesses regimes de exceção, os governantes violaram direitos humanos e procuraram modernizar as economias nacionais mantendo as desigualdades seculares da região. As consequências desse processo são sentidas até hoje em países como a Argentina, o Brasil e o Chile.

Populismo no Brasil e o período democrático

A deposição de Getúlio Vargas e o fim do Estado Novo inauguraram um período de quase vinte anos de democracia no Brasil, ao menos no que se refere ao funcionamento das eleições e à alternância de poder. Esse período foi marcado por conflitos políticos envolvendo o desenvolvimento econômico, a ampliação dos direitos sociais e a participação popular na vida política. Muitos historiadores e cientistas sociais caracterizam esse período como o da república populista. O termo **populismo** procura definir o funcionamento do sistema político sustentado nas relações entre as reivindicações populares e a centralidade de alguns personagens da política partidária.

No século XX, quando se difundiu na América Latina, a palavra *populista* era utilizada para designar um político que procurava estar próximo da população, ouvir seus problemas e demonstrar compreensão. Essa postura contrapunha-se ao distanciamento que existia entre a elite governante dos países e a população. Assim, o termo passou a ser empregado para se referir a um conjunto de práticas políticas empregadas por lideranças carismáticas que buscavam se aproximar de grupos populares, principalmente dos trabalhadores urbanos, mas também dos camponeses. Esse fenômeno estava relacionado aos processos de urbanização e de industrialização ocorridos em países como o Brasil, a Argentina e o México. Envolvia, portanto, todas as contradições desses processos.

Com a participação dos trabalhadores, os processos eleitorais passaram a ser estratégicos para expressar descontentamentos e reivindicações. A aproximação entre as lideranças políticas e a população foi usada, ao mesmo tempo, como uma ferramenta de centralização do poder e uma estratégia para a conquista de direitos por parcelas da população antes deles excluídas.

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



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Mulher votando durante as eleições presidenciais de 2022, no Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. Fotografia de 2022.

Imagens em contexto

As eleições de 1945 foram as primeiras em que as mulheres puderam votar para a Presidência do Brasil. Hoje, segundo o TSE, a maioria do eleitorado brasileiro (53%) é composta por mulheres.

O governo Dutra

Em 1945, o general Eurico Gaspar Dutra, candidato do Partido Social Democrático em **coligação** com o Partido Trabalhista Brasileiro, venceu as eleições presidenciais no Brasil. Como previsto no fim do Estado Novo, logo após as eleições, ele convocou uma Assembleia Constituinte. Na constituição então elaborada, que entrou em vigor em 1946 em substituição à outorgada em 1937, foram retomadas a autonomia dos estados da federação e a divisão dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). Além disso, foi acrescentada uma alteração importante no direito ao voto, que foi estendido a todas as pessoas alfabetizadas maiores de 18 anos.

Coligação: associação de várias entidades, como partidos políticos, para um objetivo comum.

Embora fosse um avanço, a expansão do direito ao voto no Brasil era limitada pelas péssimas condições educacionais, pois a taxa de analfabetismo ainda era extremamente alta no país. Além da ampliação da participação eleitoral, na Constituição de 1946 foi assegurado o direito à greve, e retomaram-se os princípios fundamentais de uma democracia liberal, como a liberdade de pensamento, de expressão e de associação. Com base nos princípios da Constituição de 1946, procurava-se garantir condições para uma ampla participação política.

O governo de Dutra foi marcado por um afastamento da figura de Getúlio Vargas e pela adoção de políticas vinculadas aos interesses da União Democrática Nacional. Isso se materializou em medidas liberais de **austeridade fiscal**, como a diminuição dos investimentos em infraestrutura e a promoção do **arrocho salarial**, ou seja, a contenção do aumento dos salários para diminuir despesas ou impedir a alta da inflação, o que reduziu o poder de compra dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, ampliou-se a abertura ao capital estrangeiro e às importações de bens industrializados.

Tais políticas levaram ao enfraquecimento da indústria nacional, ao aumento da dívida externa, da inflação e do desemprego e à diminuição das **reservas cambiais** (as reservas de dinheiro do país em moedas estrangeiras sob a guarda do Banco Central). Em resposta à deterioração das condições de vida, eclodiram inquietações e agitações políticas populares.

A adesão do governo Dutra ao liberalismo defendido pela União Democrática Nacional também se traduziu no alinhamento do Brasil à política externa estadunidense no contexto da Guerra Fria. Dois fatos indicam a postura favorável de Dutra ao bloco capitalista: o rompimento das relações diplomáticas do Brasil com a União Soviética e o cancelamento do registro do Partido Comunista Brasileiro, em 1947. Naquele ano, todos os políticos que haviam sido eleitos por esse partido nas eleições de 1945 tiveram o mandato cassado, entre eles o escritor Jorge Amado, então deputado federal.

O governo Dutra chegou ao fim com baixa popularidade. Nas eleições de 1950, o candidato da União Democrática Nacional, o brigadeiro Eduardo Gomes, e o candidato do Partido Social Democrático, Cristiano Machado, perderam as eleições presidenciais para Getúlio Vargas, candidato pelo Partido Trabalhista Brasileiro. A popularidade de Vargas garantiu a ele uma expressiva votação: 48,7% dos votos.



BETTMANN ARCHIVE/GETTY IMAGES

Desfile militar em homenagem a Eurico Gaspar Dutra, em Washington, Estados Unidos. Fotografia de 1949.

Imagens em contexto

A visita do presidente brasileiro aos Estados Unidos expressou o alinhamento do Brasil à política estadunidense no contexto da Guerra Fria. No período, a luta política em todo o mundo era atravessada pela polarização entre os Estados Unidos, líder do bloco liberal capitalista, e a União Soviética, líder do bloco socialista.

Os dados numéricos sobre a votação em Getúlio Vargas nas eleições de 1950 foram retirados de: FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995. p. 405.

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

Segundo Governo Vargas: trabalhismo e nacionalismo econômico

Desde a campanha presidencial, a estratégia varguista de aproximação com os trabalhadores urbanos intensificou-se. Afinal, eles haviam sido efetivamente beneficiados pelas leis trabalhistas e sociais implementadas nos anos 1940. A adesão popular à liderança de Vargas foi pejorativamente classificada por seus opositores como uma forma de populismo. Nesse contexto, o termo era usado para acusar Vargas de manipular as classes populares com pequenos agrados e falsas promessas. Cabe, no entanto, questionar se a relação entre Vargas e os trabalhadores era tão simples assim.

Ao longo do século XX, a movimentação política e o peso dos trabalhadores nas sociedades cresceram em todas as partes do mundo. No Brasil, como na América de modo geral, não foi diferente. Diante da combinação dos movimentos reivindicatórios com a garantia de direitos políticos em regimes democráticos, os processos eleitorais se tornaram estratégicos para expressar os descontentamentos e as reivindicações dos trabalhadores. Portanto, imaginar um povo manipulado por um político calculista e controlador é uma simplificação.

Se, de um lado, havia grupos e personagens político-partidários interessados em manter o poder, do outro existiam sujeitos conscientes de sua força no jogo político interessados em conquistar direitos. No caso brasileiro, a dinâmica entre os movimentos de trabalhadores, as instituições político-partidárias e os personagens políticos como Getúlio Vargas ganharam o nome de **trabalhismo**. Essa ideologia se desenvolveu, sobretudo, no segundo governo Vargas, quando a mediação entre as lideranças políticas e os trabalhadores foi organizada por sindicatos e partidos trabalhistas, como o Partido Trabalhista Brasileiro.

Quanto mais as pautas trabalhistas eram discutidas, mais crescia a tensão entre o presidente e a oposição liderada pela União Democrática Nacional. Esses resistentes a Vargas contestavam a ampliação dos direitos dos trabalhadores urbanos e rurais e criticavam as iniciativas econômicas do governo, que tinham em vista o desenvolvimento nacional alicerçado na industrialização.

Em sua política econômica, Vargas adotou uma postura nacionalista, criando diversos mecanismos para restringir os investimentos estrangeiros no Brasil. Em seu segundo governo, procurou fortalecer a indústria e a economia nacionais com a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), em 1952, e a fundação da empresa Petróleo Brasileiro S.A. (a Petrobras), em 1953.

As principais funções do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social eram mapear os problemas do país e fazer projeções para a economia, a fim de implementar políticas para o avanço da industrialização no Brasil. Na prática, o banco selecionava as áreas que teriam prioridade nos investimentos do Estado e decidia o modo como esses investimentos seriam realizados. A geração de energia elétrica e o desenvolvimento da infraestrutura portuária e ferroviária se tornaram as áreas prioritárias dos investimentos do Estado.

A Petrobras foi criada em meio aos debates sobre a nacionalização do petróleo. O monopólio nacional do produto era objeto de polêmica e de disputas. Os que defendiam a exploração do petróleo brasileiro com o uso de tecnologia e capital estrangeiros foram chamados de *entreguistas*, ao passo que os favoráveis à nacionalização dessa atividade se autointitulavam *nacionalistas*. A fundação da Petrobras foi considerada uma vitória da ala *nacionalista*. A empresa estatal monopolizava a extração, o refino e o transporte do petróleo brasileiro.



CPDOC - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Cartaz de divulgação da criação da Petrobras, produzido em 1953.

Imagens em contexto

Vargas recorreu diversas vezes à propaganda para construir uma imagem de defensor dos interesses nacionais, vinculando a criação da estatal à independência econômica brasileira. O debate sobre a nacionalização do petróleo, que existia desde os anos 1930, ganhou força em 1947 com o início da campanha "O Petróleo é nosso".

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Como Getúlio Vargas foi representado na imagem?
2. Qual teria sido o objetivo da produção desse cartaz?
3. Explique os conceitos de populismo e trabalhismo e como eles se relacionam à política de Vargas.

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

Os dados numéricos sobre o salário mínimo foram retirados de: NAPOLITANO, Marcos; RIBEIRO, David. Crises políticas e o "golpismo atávico" na história recente do Brasil (1945-2016). *In*: MACHADO, André Roberto de Arruda; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (org.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI. São Paulo: Cortez, 2017. p. 59.

Polarização e desgaste político

Os investimentos na economia e o crescimento industrial não se converteram em benefícios para toda a população do país. Diante da insatisfação dos trabalhadores com os baixos salários e as difíceis condições de vida, os movimentos sindicais e as greves se fortaleceram reivindicando reajustes salariais. Em 1953, o governo entregou o comando do Ministério do Trabalho ao jovem político gaúcho João Goulart, conhecido como Jango. Em maio de 1954, a pauta dos trabalhadores foi acolhida pelo governo, que reajustou o salário mínimo em 100%. Essa medida contrariava os setores patronais, que concordavam com um reajuste de 42%.

O reajuste salarial e a criação da Petrobras foram os temas que geraram mais tensão entre Vargas e a oposição. A elite liberal e os setores estrangeiros ligados aos Estados Unidos fortaleceram a oposição ao governo, sobretudo, por meio da imprensa **udenista**, em que se destacou o jornalista Carlos Lacerda. A aproximação do presidente com o movimento dos trabalhadores e sua política nacionalista eram denunciadas como "irresponsáveis".

Além de promover ataques pessoais e difamação, a oposição pressionou o governo, exigindo a demissão de João Goulart, e protocolou um pedido de ***impeachment*** do presidente, acusado de má execução orçamentária e de **improbidade** administrativa. Jango foi demitido, mas a tentativa de remover Vargas do cargo não teve sucesso.

O clima de instabilidade chegou ao auge após o atentado da Rua Tonelero, ocorrido no dia 5 de agosto de 1954, no Rio de Janeiro. Carlos Lacerda sofreu uma tentativa de assassinato, e Rubens Vaz, major da aeronáutica que o acompanhava, foi morto. No inquérito policial militar, Gregório Fortunato, chefe da guarda pessoal de Vargas, foi implicado no crime. Apesar da ausência de provas, a imprensa apontava Vargas como mandante do atentado, o que fomentou movimentações por sua renúncia. Isolado politicamente e à beira de um golpe de Estado, em 24 de agosto de 1954 Getúlio Vargas cometeu suicídio. A comoção e a mobilização popular diante de sua morte foram enormes e se expressaram nos grandes cortejos que acompanharam seu funeral.

Udenista: relativo à União Democrática Nacional, derivado de sua sigla, UDN.

Impeachment: processo instaurado pelo Poder Legislativo para destituir do cargo membros do Executivo (presidentes, governadores e prefeitos) ou do Judiciário.

Improbidade: ação ou prática desonesta que fere a boa-fé ou a legalidade.

Imagens em contexto

A morte de Getúlio Vargas causou comoção nacional. Milhares de pessoas saíram às ruas para homenagear o presidente e compareceram ao velório, no Palácio do Catete. Muitas seguiram o cortejo fúnebre até o aeroporto Santos Dumont. De lá, o caixão foi levado a São Borja, no Rio Grande do Sul, onde foi sepultado. A sede do jornal *Tribuna da Imprensa*, fundado por Carlos Lacerda, opositor de Getúlio Vargas, foi depredada.

Você pesquisador

No Palácio do Catete, então sede da presidência, ao lado do corpo de Getúlio Vargas foi encontrada uma carta datilografada assinada por ele, na qual expunha a razão de seu ato. A carta foi amplamente divulgada pela imprensa e hoje pode ser consultada em livros e na internet. Faça uma **pesquisa sobre esse documento**, analise-o e responda às questões a seguir a respeito dele.

1. Na carta-testamento, Getúlio Vargas dirigiu-se a que público?
2. Que temas são abordados na carta-testamento?
3. Como o autor da carta se posicionou diante de seus adversários políticos?
4. Quais são os motivos alegados por Vargas para o suicídio?
5. Quais são os possíveis significados políticos da última declaração de Vargas na carta-testamento?



CPDOC - FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Multidão acompanhando o cortejo do corpo de Getúlio Vargas pelas ruas do Rio de Janeiro. Fotografia de 1954.

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

Os dados numéricos sobre o crescimento da indústria nacional entre 1955 e 1961 foram retirados de: FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995. p. 427. Os dados numéricos sobre os investimentos do Plano de Metas foram retirados de: PLANO de Metas. FGV-CPDOC. Disponível em: https://jk.cpdoc.fgv.br/fatos-eventos/plano-de-metas. Acesso em: 23 jul. 2024.

Juscelino Kubitschek e o nacional-desenvolvimentismo

Nas eleições de 1955, apesar das tentativas da União Democrática Nacional de barrar a candidatura da chapa composta de Juscelino Kubitschek (conhecido como JK), do Partido Social Democrático, e João Goulart (o Jango), do Partido Trabalhista Brasileiro, a dupla obteve a vitória. O programa que o novo governo desejava implementar daria continuidade ao desenvolvimento nacional gerido pelo Estado. O **Plano de Metas**, implantado a partir de 1956, concentrava os investimentos do Estado em cinco setores estratégicos: indústria de base, transporte, energia, educação e alimentação.

Esse plano foi uma expressão do **nacional-desenvolvimentismo**, termo que caracteriza um projeto de modernização econômica bastante comum na América Latina que se consolidou no Brasil durante o governo de Juscelino Kubitschek e João Goulart. Nas décadas de 1950 e 1960, desenvolvimento era entendido como sinônimo de industrialização. Muitos políticos e economistas acreditavam que os resultados da implantação desse projeto (como a urbanização e a ampliação do mercado de bens de consumo) poderiam gerar empregos e aumentar a renda *per capita*.

Seguindo essa lógica, o governo de Juscelino Kubitschek investiu sobretudo em infraestrutura e indústrias de base e de bens de consumo. O *slogan* da campanha presidencial e do governo de JK era promover mudanças de "cinquenta anos em cinco". Essa aceleração da economia visava superar as condições do subdesenvolvimento, gerando e distribuindo melhor a riqueza.

Para cumprir essa proposta, o Estado assumiu a função de coordenar os agentes econômicos. Os investimentos na indústria de base e em infraestrutura eram financiados pelo Estado e seus órgãos, incluindo empresas estatais. Já o capital privado nacional foi usado para criar indústrias de bens de consumo não duráveis, e o capital internacional foi direcionado principalmente para os setores automobilístico e de eletrodomésticos.

A execução do Plano de Metas contribuiu para o desenvolvimento da indústria nacional, que cresceu 80% entre 1955 e 1961. Entretanto, dos cinco setores estratégicos previstos no projeto, o de educação e o de alimentação receberam apenas 7% dos investimentos, ao passo que 93% dos recursos foram concentrados em transportes, energia e indústrias de base. Disso decorreram alguns dos descompassos observados no período, como a ampla oferta de mão de obra de baixa qualificação, alimentada pela contínua concentração da propriedade da terra que forçava as migrações.

A construção de Brasília

A construção de Brasília pode ser considerada um dos principais símbolos do nacional-desenvolvimentismo do governo de Juscelino Kubitschek. Com planejamento urbano de Lúcio Costa, que elaborou o chamado Plano Piloto, e projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer, a cidade foi concebida para integrar o território nacional, acelerando os processos de desenvolvimento econômico e de ampliação do mercado interno no interior do país. Além disso, sua localização no Centro-Oeste garantia condições favoráveis para a defesa do centro do poder político, ao mesmo tempo que abria caminhos para expandir a fronteira agrícola em direção ao Cerrado.

Imagens em contexto

Expressão do otimismo daqueles anos, a construção da nova capital foi marcada por muitas contradições. Os trabalhadores da obra, chamados de *candangos* – em sua maioria, migrantes do Nordeste e de Minas Gerais –, não podiam viver na cidade que estavam construindo. Submetidos a jornadas exaustivas e morando provisoriamente em acampamentos, eles se revoltaram e sofreram violenta repressão em episódios como o do Massacre da Guarda Especial de Brasília, ocorrido em 1959.



MARCEL GAUTHEROT/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

Operários trabalhando na construção do Congresso Nacional, em Brasília, futura capital do país. Fotografia de 1959.

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

Ao término da construção de Brasília, os traços da presença dos trabalhadores na capital foram sendo apagados, como a Vila Amaury, inundada para a construção do Lago Paranoá. Os operários que permaneceram no Distrito Federal foram viver nas cidades-satélites, compondo o contingente de trabalhadores empregados em serviços destinados aos moradores do Plano Piloto.

Contradições sociais e econômicas do nacional-desenvolvimentismo

O governo de Juscelino Kubitschek foi associado a prosperidade econômica e a estabilidade democrática. No entanto, isso não significa que as tensões sociais tenham desaparecido nesse período, pois o crescimento econômico não foi acompanhado da redução da pobreza ou do acesso de toda a população aos direitos básicos. Os trabalhadores do campo, por exemplo, eram excluídos dos direitos trabalhistas.

A imagem de um país que ingressava na modernidade disfarçava a permanência de injustiças históricas, como a concentração fundiária e o racismo. No campo, essas condições implicaram a migração maciça de trabalhadores. O **êxodo rural** se intensificou nos anos 1960, aumentando a concentração da população nas cidades. A segregação socioespacial urbana aumentou, pois os migrantes habitavam sobretudo periferias e favelas, onde não existia infraestrutura. Boa parte dessa população periférica era negra, adicionando-se um forte elemento de discriminação racial nessa segregação.

A integração do território nacional também produziu deslocamentos populacionais para regiões de floresta nativa, principalmente para a Amazônia. Na época da Guerra Fria, esse movimento estava relacionado às estratégias dos países capitalistas de ocupar espaços supostamente "vazios", procurando defender os territórios da possibilidade de um "avanço comunista". Esses territórios, contudo, eram habitados por povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e outras **comunidades tradicionais**. Muitos dos novos moradores desses locais não tinham preocupações ambientais. Isso era incompatível com as práticas das comunidades tradicionais, que acabavam envolvidas em conflitos e vítimas de massacres.

A modernização do campo nesse período foi vinculada a uma grande expansão dos latifúndios. Em razão da concentração da terra em grandes propriedades, a necessidade de realizar uma reforma agrária se tornou pauta de debates políticos. A partir de 1955, formaram-se grupos como as **Ligas Camponesas**, que defendiam os direitos de posseiros, a sindicalização dos trabalhadores rurais e a implementação de direitos trabalhistas no campo.

Contraditoriamente, o Plano de Metas, que visava à nacionalização da economia, demandou muitos empréstimos internacionais, aumentando significativamente a **dívida externa** do Brasil. A estabilidade econômica pretendida era desafiada pela inflação crescente e pelas tensões com os credores, como o **Fundo Monetário Internacional**. Embora ambicionasse garantir a autonomia industrial brasileira, a política de Juscelino Kubitschek estava atrelada aos interesses do capital internacional. Em razão disso, ao final de seu governo, boa parte dos principais setores produtivos no Brasil estava sob controle estrangeiro.

Nessas condições, as críticas ao governo partiam de diversos setores da sociedade. Os proprietários de terras se articularam, e os trabalhadores urbanos organizaram várias greves.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Qual é a crítica ao governo de Juscelino Kubitschek feita na charge? Justifique sua resposta com base nos elementos da charge.
2. Explique as contradições sociais e econômicas do nacional-desenvolvimentismo explicitadas no texto.

Sugestão

Brasília, contradições de uma cidade nova

Direção: Joaquim Pedro de Andrade. Brasil, 1967. Duração: 23 minutos.

Produzido pouco tempo depois da inauguração de Brasília, esse curta-metragem apresenta imagens da cidade e de seu entorno e entrevistas com moradores de diferentes estratos sociais, revelando as desigualdades e as contradições que marcaram o processo de construção e de ocupação da capital do país.

Classificação indicativa de *Brasília, contradições de uma cidade nova*: livre.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Charge satirizando o governo de Juscelino Kubitschek, publicada no jornal *Última Hora*, em dezembro de 1956.

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

O breve governo de Jânio Quadros

Nas eleições de 1960, a coligação trabalhista no poder desde o segundo governo Vargas foi derrotada nas urnas. Candidato pelo Partido Democrata Cristão, Jânio Quadros foi eleito presidente. Como as eleições para presidente e para vice-presidente eram separadas, João Goulart foi eleito vice pelo Partido Trabalhista Brasileiro.

Desde a campanha de Jânio Quadros, cujo símbolo era uma vassoura representando a intenção de "varrer a corrupção", a pauta moralizante deu o tom do que seria seu mandato. A proibição do uso de biquínis nas praias, que atendia aos apelos de famílias e grupos religiosos, é exemplo disso. Ao mesmo tempo, Jânio Quadros cortou privilégios de servidores públicos, entre eles os militares. Além disso, fortaleceu o Poder Executivo em detrimento do Legislativo, causando atritos com parlamentares.

As políticas econômicas desse período visavam conter a inflação e os gastos públicos. Somadas à **reforma cambial**, que desvalorizou a moeda nacional, as decisões econômicas de Jânio atenderam a interesses internacionais. Essas medidas, que contrariavam promessas de campanha, atingiram diretamente as camadas sociais mais pobres, pois provocaram o congelamento do salário mínimo e a redução da oferta de crédito.

Na política externa, Jânio pretendia adotar uma postura independente em um cenário global dividido. Assim, tomou uma série de medidas que contrariaram os interesses geopolíticos dos Estados Unidos, como o aumento das exportações para países não alinhados e para socialistas, como a China. As relações diplomáticas com a União Soviética foram retomadas, e o Brasil se opôs à expulsão de Cuba da Organização dos Estados Americanos. Além disso, Jânio condecorou o revolucionário Ernesto "Che" Guevara.

Jânio Quadros ficou apenas sete meses na Presidência da República. Em 25 de agosto de 1961, ele renunciou ao cargo. Seu vice, João Goulart, estava em uma missão diplomática na China. O presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, assumiu o cargo interinamente até que Goulart retornasse da viagem. Contudo, em uma articulação golpista, setores militares e grupos conservadores conspiraram para impedir a posse de Jango.

A reação a essa tentativa de golpe de Estado começou no Rio Grande do Sul. O governador Leonel Brizola, do Partido Trabalhista Brasileiro, utilizou o rádio para divulgar a **Campanha pela Legalidade**, em defesa da posse de Goulart. As forças armadas ficaram divididas. Por fim, a campanha foi bem-sucedida, e Jango assumiu a presidência do Brasil.



© THÉO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Capa da revista *Careta*, de 1960, representando Jânio Quadros (à direita).

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Como a capa da revista *Careta* reforça a propaganda da campanha de Jânio Quadros?
2. No diálogo abaixo da charge, o personagem Leandro afirma: "É muita sujeira, seu Jânio!". Com base capa da revista, explique a que esse personagem se refere.

O governo de João Goulart e as Reformas de Base

A solução que garantiu a posse de Jango em 1961 passou pelo esvaziamento do poder presidencial. Isso ocorreu com a aprovação de uma emenda constitucional que instituiu o **parlamentarismo**. Tancredo Neves, um experiente político mineiro, tornou-se o primeiro-ministro. A decisão do Congresso previa a realização de um plebiscito nas eleições de 1965, por meio do qual se decidiria pela manutenção do regime ou pelo retorno do presidencialismo.

Mesmo com poderes limitados, o governo procurou conter a crise econômica com o **Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social**, anunciado em 1962. A intenção era diminuir a inflação por meio do controle do déficit público e da contenção salarial. Porém, um ano depois, esse plano foi abandonado, sendo concedidos reajustes salariais para os funcionários públicos e aumento do salário mínimo.

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

Os dados numéricos sobre o Comício das Reformas foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 444. Os dados numéricos sobre a Marcha da Família com Deus pela Liberdade foram retirados de: FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995. p. 460.

Desde a posse de João Goulart, instituições como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais propagandeavam a associação do governo ao comunismo, um dos principais "fantasmas" da política nacional desde a década de 1930. Mantidas por empresários brasileiros com capital estadunidense, essas organizações reuniam diretores de multinacionais, dirigentes de associações patronais, jornalistas, intelectuais e oficiais da Escola Superior de Guerra. O principal foco dessas instituições era se opor ao programa reformista de Goulart. Mas por que esse programa era tão assustador para os grupos dominantes?

As **Reformas de Base** eram um conjunto de medidas que configuravam um programa redistributivo, respondendo às demandas populares e de movimentos sociais para reduzir as desigualdades. Conheça a seguir algumas das medidas propostas.

- **Reforma agrária**: redistribuição de terras, com a formação de uma classe numerosa de pequenos proprietários e assentamentos em áreas improdutivas.
- **Reforma eleitoral**: concessão do direito de voto aos analfabetos (cerca de metade da população adulta) e aos militares de todas as patentes.
- **Reforma cambial**: regulamentação do investimento externo, controle das remessas de lucros para o exterior e incentivo às exportações.
- **Reforma urbana**: planejamento e regulamentação do crescimento das cidades e desapropriações de lotes urbanos.
- **Reforma fiscal**: arrecadação de impostos diretos e imposto de renda progressivo, simplificação tributária e combate à sonegação.

Essas reformas não agradavam aos grandes empresários brasileiros, aos grandes e médios proprietários de terras, à maior parte dos oficiais das forças armadas e ao clero católico. Boa parte dos meios de comunicação, como os jornais de grande circulação, também se opunha veementemente ao programa. Além disso, sua implementação era limitada pelas condições do parlamentarismo em vigor. Em contrapartida, as Reformas de Base eram amplamente apoiadas por movimentos sociais e organizações como a União Nacional dos Estudantes, o Comando Geral dos Trabalhadores, a Juventude Operária Católica, a Juventude Universitária Católica e as Ligas Camponesas.

Diante da pressão dos grupos populares organizados, o plebiscito previsto para 1965 foi antecipado para janeiro de 1963, com a vitória do presidencialismo, o que podia ser interpretado como adesão às Reformas de Base. No início de 1964, Goulart buscou apoio nos movimentos sociais, passando a defender as reformas de modo mais contundente. Ele esperava que a pressão popular forçasse o Legislativo a aprovar o projeto. Como parte dessa estratégia, em 13 de março de 1964, foi realizado em frente à estação ferroviária Central do Brasil, no Rio de Janeiro, o Comício das Reformas, que reuniu cerca de 200 mil pessoas. Nesse comício, Goulart discursou em defesa das reformas.

O golpe de Estado civil-militar

Em março de 1964, a polarização política contribuiu para a conspiração golpista da qual participaram integrantes das forças armadas, grupos empresariais, parte da classe política e do Judiciário e até diplomatas estadunidenses. Como resposta ao Comício das Reformas, esses conspiradores organizaram a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, que reuniu cerca de 500 mil pessoas em São Paulo.

Na noite de 30 de março de 1964, o presidente fez um discurso no Automóvel Club do Brasil, no Rio de Janeiro, acusando alguns setores da sociedade de financiar um golpe, defendendo seu mandato e a Constituição e prometendo que as Reformas de Base seriam realizadas. Os opositores de Jango interpretaram essa fala como prova de sua suposta adesão a um regime comunista.

Na madrugada de 31 de março, o general Olímpio Mourão Filho ordenou a movimentação das tropas do exército sediadas em Juiz de Fora para o Rio de Janeiro. Informado do levante, o presidente foi convencido de que o movimento golpista seria sufocado, o que não aconteceu. Em vez disso, os articuladores do golpe receberam apoio de chefes militares e de civis (governadores, parlamentares, figuras de destaque no Judiciário e membros da imprensa). O golpe de Estado foi consolidado com a deposição do presidente João Goulart em 1º de abril de 1964.



ARQUIVO/AGÊNCIA O GLOBO

Tanques do exército nas ruas da cidade do Rio de Janeiro durante o golpe civil-militar. Fotografia de 1964.

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

Populismos no México e na Argentina

O populismo, mesmo com contradições e crises, ocorreu simultaneamente em outros países latino-americanos. Além de Getúlio Vargas, no Brasil, foram expoentes do populismo os presidentes Lázaro Cárdenas, no México, e Juan Domingo Perón, na Argentina. A conjuntura era semelhante nos três países e incluía os processos de urbanização e industrialização, os efeitos negativos da crise de 1929 e os impactos da Segunda Guerra Mundial. Diante desses acontecimentos, alguns países latino-americanos começaram a expandir e diversificar sua produção industrial, com o intuito de enfrentar o declínio das exportações e as dificuldades na importação de produtos industriais.

Considerados populistas, os líderes do Brasil, do México e da Argentina destacaram-se em um cenário caracterizado por altas taxas de analfabetismo e desemprego e por condições precárias de vida e trabalho. Apesar dessas semelhanças, as experiências políticas nesses países latino-americanos foram muito distintas. As relações desses líderes com os trabalhadores urbanos e os sindicatos apresentaram variações. Em seguida, você conhecerá um pouco mais sobre os governos de Lázaro Cárdenas e de Juan Domingo Perón.

O cardenismo

Nascido em 1895 e filho de camponeses, Lázaro Cárdenas participou da Revolução Mexicana desde 1913, ocupando diversas posições nas forças revolucionárias e se aproximando de líderes como Plutarco Elias Calles, que governou o México entre 1925 e 1928. Uma das características do governo de Calles foram as tentativas de modernizar o México por meio da construção de ferrovias e de investimentos nas áreas rurais e nas indústrias. Terminado seu mandato, em 1929, Calles fundou o Partido Nacional Revolucionário, manipulou todos os seus sucessores e usou de fraudes para manter na presidência do México somente as figuras que eram de seu interesse.

Seguindo esse sistema, Cárdenas foi indicado por Calles para ser o candidato do Partido Nacional Revolucionário à presidência e assumiu o cargo em 1934. Diferentemente de seu antecessor, Abelardo Rodríguez Luján, Cárdenas manteve certa independência em relação a Calles e, ainda em campanha, apresentou um projeto de governo que visava à modernização do México por meio da promoção de políticas trabalhistas e de distribuição de terras com o aprofundamento da reforma agrária.

Em meio a conflitos políticos, Calles deixou o México e, em 1936, foi exilado no Texas, nos Estados Unidos. Cárdenas procurou, então, criar laços de solidariedade com os camponeses e garantir meios para a continuação de seu mandato. Além de ampliar os direitos trabalhistas dos agricultores e a distribuição de terras, formou milícias rurais cuja função era proteger as terras obtidas pelos camponeses com a reforma agrária.

No meio urbano, Cárdenas se comportou de forma ambígua diante dos sindicatos, alternando a retórica revolucionária com o respeito à ordem estabelecida. Ele apoiou o movimento operário, o que possibilitou a conquista de direitos sociais, trabalhistas e educacionais, mas governou de uma perspectiva da revolução "de cima para baixo", estabelecendo-se como líder autoritário.

No plano político, o Partido Nacional Revolucionário foi refundado por Cárdenas, dando lugar ao Partido Revolucionário Mexicano. Esse partido passou a reunir pessoas de diversas frentes ideológicas, de comunistas e socialistas a líderes históricos da Revolução Mexicana. Associações e sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais também passaram a funcionar sob os cuidados do Partido Revolucionário Mexicano.

Pautado pelo nacionalismo econômico característico dos governos populistas, Cárdenas nacionalizou o sistema ferroviário e o petróleo, fundando a companhia Petróleos Mexicanos (a Pemex). A nacionalização do petróleo contrariou os interesses das empresas petrolíferas britânicas e estadunidenses, que foram expropriadas. Mesmo após deixar a presidência, no ano de 1940, Lázaro Cárdenas se manteve como líder político de extrema importância para os mexicanos.



CASASOLA - FOTOTECA NACIONAL, CIDADE DO MÉXICO

Lázaro Cárdenas, de paletó e gravata no centro da imagem, em meio a um grupo de camponeses na Cidade do México, México. Fotografia produzida entre 1935 e 1940.

Imagens em contexto

Lázaro Cárdenas foi o presidente populista da América Latina mais atuante em relação aos trabalhadores do campo, pois conseguiu promover a reforma agrária em várias regiões mexicanas. O sucesso de Cárdenas foi enorme, a ponto de ele ser considerado uma espécie de protetor do campo.

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

O peronismo

Em 1943, o Grupo de Oficiais Unidos, integrado por militares católicos ultraconservadores, incluindo simpatizantes do fascismo, deu um golpe de Estado e tomou o poder na Argentina. Juan Domingo Perón foi nomeado chefe do Departamento Nacional de Trabalho e Bem-Estar, aproximando-se da população e garantindo sua ascensão à vice-presidência argentina em fevereiro de 1944.

Com sua política trabalhista, Perón buscava controlar os sindicatos e reduzir a autonomia dos trabalhadores, ao mesmo tempo que lhes proporcionava benefícios, como feriados remunerados e a regulamentação da jornada de trabalho. Essas ações contrariavam setores patronais e a elite argentina, que orquestraram um golpe de Estado em outubro de 1945 e a prisão de Perón. Nesse cenário, populares, sindicalistas e a então companheira de Perón, Eva Duarte, ocuparam Buenos Aires, exigindo a libertação do vice-presidente, que foi solto. Favorecido politicamente, Perón foi eleito presidente em 1946.



AGUSTIN MARCARIAN/REUTERS/FOTOARENA

Manifestação no Dia da Lealdade, em Buenos Aires, Argentina. Fotografia de 2021.

Imagens em contexto

No Dia da Lealdade, 17 de outubro, os peronistas celebram o sucesso da mobilização popular realizada em 1945 pela libertação de Juan Domingo Perón. As manifestações reúnem organizações políticas e sindicais e expressam reivindicações contemporâneas relacionadas à justiça social.

Como presidente, Perón procurou neutralizar a atividade sindical atendendo às demandas dos trabalhadores – concedendo-lhes salários mais altos, assistência médica, pensões e férias. No âmbito da política econômica, o governo nacionalizou os serviços de telefonia, eletricidade, gás e ferrovias, com o intuito de priorizar a modernização industrial e contribuir para a geração de empregos.

Eva Duarte tornou-se esposa do presidente e, conhecida pelos trabalhadores como Evita Perón, atuava como mediadora para reforçar a reputação de benfeitor de Perón, apresentando-se como "mãe dos pobres". Essa imagem era combinada com a efetiva expansão dos direitos políticos na Argentina. Em 1947, por exemplo, o governo garantiu às mulheres o direito ao voto, uma antiga reivindicação das associações de mulheres.

O sucesso de Perón foi favorecido pelo cenário econômico. Seu governo coincidiu com um aumento das exportações de produtos como a carne, o que tornou favorável a balança comercial do país e aumentou a renda dos argentinos. Muitos empresários enriqueceram durante esse período, passando a tolerar as políticas de distribuição de renda e o trabalhismo, que caracterizaram o peronismo.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Quais foram as principais medidas sociais e econômicas do primeiro mandato de Perón?
2. De que forma as ações de Eva Duarte favoreciam a imagem de Perón?

Perón foi reeleito em 1951, mas seu segundo mandato foi conturbado. Com a queda dos preços das exportações, a economia argentina sofreu uma reviravolta. A elite argentina, insatisfeita, conseguiu bloquear o aumento dos salários por dois anos. As pressões resultaram em movimentos grevistas em todo o país. Essa agitação política se somou aos desgastes econômicos enfrentados pelo governo e ao falecimento de Evita, em 1952, que representou a perda de um dos pilares da popularidade de Perón.

A oposição se radicalizou e, em 1953, foi organizado um atentado a bomba em Buenos Aires. Enfraquecido politicamente, Perón passou a tomar providências mais autoritárias para se manter no poder. Ao perder o apoio dos militares e da Igreja, sua influência e seu prestígio declinaram rapidamente. Perón foi deposto por um golpe militar em 1955. Exilou-se na Espanha, onde permaneceu por dezoito anos.

Depois de três golpes de Estado, ocorridos entre 1955 e 1966, por meio dos quais foram instauradas ditaduras militares na Argentina, Perón retornou à presidência em um complexo jogo político: nas eleições de 1973, os aliados do ex-presidente, vitoriosos, renunciaram em favor de uma nova eleição, na qual Perón foi eleito para seu terceiro mandato, tendo María Estela Martínez de Perón, conhecida como Isabelita, sua terceira esposa, no cargo de vice-presidente. Juan Domingo Perón faleceu em 1974. Isabelita assumiu a presidência e foi deposta por outro golpe militar, em março de 1976.

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

Ditaduras na América Latina

No início do século XX, vários países latino-americanos estavam sob o domínio de pequenos grupos privilegiados, o que fazia crescer a insatisfação da maioria da população com suas condições de vida. Como você estudou, a partir dos anos 1930, formaram-se vários movimentos nacionalistas e urbanos, originando governos populistas. Em vinte anos, esses governos já estavam bem estabelecidos e fortalecidos. No entanto, as gestões populistas se mostraram ineficazes para lidar com a internacionalização da economia de seus países, gerando altos índices de desemprego e de inflação e descontentamento dos grandes produtores.

Impulsionados pelo crescente nacionalismo e pelos efeitos da Revolução Cubana, ocorrida em 1959, os movimentos de esquerda e progressistas na América Latina se fortaleceram. Esses grupos buscavam estabelecer projetos nacionais que ampliassem a participação popular na esfera política e na distribuição da riqueza. Nesse espectro político, havia grupos organizados que buscavam a revolução ou a reforma do sistema político e econômico vigente.

América Latina: golpes de Estado e ditaduras – 1934-1994



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fontes: PARKER, Geoffrey (ed.). **Atlas da história do mundo**. Londres: Times; São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 285; JOFFILY, Bernardo (coord.). **IstoÉ Brasil 500 anos**: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 178.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Segundo o mapa, que países e territórios latino-americanos não estavam sob uma ditadura durante o período de 1960 a 1994?
2. Em que período a maioria dessas ditaduras foi estabelecida na América Latina? Que conflito da geopolitica internacional pode ser associado ao período?
3. O que caracteriza uma ditadura? Pesquise o tema e compartilhe o resultado com os colegas.

No contexto da Guerra Fria, o crescimento dos grupos de esquerda foi interpretado como uma ameaça pelos Estados Unidos, que os associavam ao avanço do bloco socialista. A fim de evitar esse crescimento, os Estados Unidos passaram a investir significativamente na América Latina, interferindo na política interna dos países e financiando grupos conservadores que estavam insatisfeitos.

Uma das formas de intervenção estadunidense foi o apoio à instalação de ditaduras em diversos países latino-americanos, como a Nicarágua, o Panamá, o Brasil, o Uruguai, a Bolívia, o Chile, o Paraguai e a Argentina. Apesar de alguns desses países já terem passado por golpes de Estado, os processos políticos das décadas de 1960 e 1970 culminaram na ascensão de ditadores ao poder. Eles tinham em comum o fato de justificarem suas ações e o caráter autoritário e repressivo de seus governos como uma forma de "proteger" a sociedade da "ameaça comunista". A seguir, você estudará os casos do Brasil, do Chile e da Argentina.

A ditadura civil-militar no Brasil

Como você estudou, um golpe de Estado afastou João Goulart da presidência do Brasil. Com isso, as forças armadas assumiram o controle do governo federal, forçando o então presidente a exilar-se no Uruguai. Rapidamente, o governo dos Estados Unidos, presidido por Lyndon Johnson, reconheceu o novo regime, afinal seu embaixador havia conspirado para a derrubada de Jango.

No contexto da Guerra Fria, com o golpe no Brasil, os Estados Unidos davam continuidade a suas intervenções na política latino-americana para evitar a suposta "ameaça comunista". O que ocorreu aqui, porém, representou uma novidade em termos de escala e de duração, inaugurando uma série de intervenções na América Latina apoiadas logística e politicamente pelo governo dos Estados Unidos.

Os militares não instituíram a ditadura sozinhos. Além do apoio estadunidense, contaram com o suporte e a participação ativa de grupos civis – políticos, empresários, intelectuais e religiosos. Por isso, o governo que eles impuseram é considerado uma **ditadura civil-militar**. No contexto do golpe de 1964, afirmava-se que a ditadura seria temporária, estendendo-se por não mais do que alguns anos para "pacificar" o ambiente político. No entanto, ela durou 21 anos.

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

Os atos institucionais e a estrutura jurídica da ditadura civil-militar

Qualquer regime político, mesmo os de exceção, precisa de alguma legitimidade jurídica. Assim, desde o início, os militares contaram com o auxílio de juristas para elaborar os **atos institucionais**. Por meio deles, os militares que comandavam o país alteravam a Constituição Brasileira conforme seus interesses. Ao longo da ditadura civil-militar, foram promulgados dezessete atos institucionais.

Com o **Ato Institucional 1**, publicado em 9 de abril de 1964, o governo cassou mandatos eletivos, suspendeu os direitos políticos e civis dos opositores por dez anos, reforçou os poderes do Executivo federal e instituiu **eleições indiretas** para presidente por meio de um Colégio Eleitoral formado pelos membros do Congresso Nacional. Foi assim que o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco chegou à Presidência da República.

Perseguições à oposição e bipartidarismo

Com a eliminação dos opositores imediatos por meio do Ato Institucional 1, passava-se a impressão de que o regime seria temporário e favorável à manutenção de alguma liberdade. Assim, inicialmente, mantiveram-se a liberdade de imprensa e a realização de eleições diretas para o cargo de governador. Ao mesmo tempo, porém, o governo assegurava o controle do processo eleitoral com os expurgos nas forças armadas – ou seja, a eliminação dos adversários – e a prisão de lideranças de movimentos sociais, como ex-deputado do Partido Comunista Brasileiro Carlos Marighella, baleado e preso por agentes da repressão em um cinema no Rio de Janeiro, em maio de 1964.

O rompimento da normalidade democrática logo ficou evidente. Essa percepção se intensificou com a adoção de medidas econômicas austeras, como o corte de gastos públicos, o aumento de impostos e a redução de salários. Tais ações foram acompanhadas da prorrogação do mandato de Castelo Branco até 15 de março de 1967. A insatisfação de diversos setores com o governo aumentou, mas a oposição ao regime não podia ser expressa livremente. Apoiadores de primeira hora do regime, como Carlos Lacerda, passaram a criticar o governo abertamente. As contestações acerca dos rumos e da duração do governo contribuíram para a vitória da oposição nas eleições para governador em diversos estados, em outubro de 1965.

A resposta à vitória oposicionista veio com o **Ato Institucional 2**. Por meio dele, o presidente obteve o poder de fechar temporariamente o Congresso Nacional. O mesmo ato estabeleceu um sistema **bipartidário**, no qual eram admitidos apenas dois partidos: a Aliança Renovadora Nacional (Arena), que apoiava o governo, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), representante da oposição, que tinha possibilidades limitadas de exercê-la de fato.

Em 1966, mais dois atos institucionais foram outorgados. Por meio do **Ato Institucional 3**, foram estabelecidas eleições indiretas para governador e a nomeação de prefeitos de capitais e de áreas de "segurança nacional". Já o **Ato Institucional 4** atribuía ao Congresso Nacional a responsabilidade de elaborar uma nova constituição, substituindo a de 1946. Aprovada em 1967, essa Constituição foi produzida por um Congresso tutelado e incorporou diversas determinações dos atos institucionais, garantindo que o regime se legitimasse.

Inspirada no que ficaria conhecido como ideologia da **segurança nacional**, gestada desde os anos 1950 na Escola Superior de Guerra, a ditadura civil-militar restringiu a liberdade de imprensa e de expressão e limitou a livre associação. Ainda em 1967, a Lei de Imprensa estabeleceu a censura de jornais, revistas, emissoras de rádio e televisão, teatros e cinemas, e a Lei de Segurança Nacional restringiu manifestações, greves e qualquer tipo de oposição ao governo. A posse de Artur da Costa e Silva, general considerado da "linha dura", na presidência, ocorrida em março de 1967, intensificou esse processo com o aumento da repressão política por meios ainda mais violentos.



BETTMANN ARCHIVE/GETTY IMAGES

Repressão a manifestação estudantil na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1968.

Imagens em contexto

Em junho de 1968, os estudantes organizaram manifestações após a prisão de um líder estudantil. A intensa repressão às manifestações culminou na chamada "sexta-feira sangrenta" (21 de junho), quando estudantes foram espancados, presos e mortos pelas forças policiais.

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

Contestação e resistência: greves e protestos

Entre 1964 e 1967, apesar das restrições jurídicas e da repressão aos sindicatos, vários movimentos grevistas eclodiram como reação ao aumento do custo de vida e à desvalorização dos salários. Os movimentos dos metalúrgicos de Contagem, em Minas Gerais, e de Osasco, em São Paulo, foram os mais notáveis em abril e julho de 1968, respectivamente.

Além da opressão aos trabalhadores, a repressão ao movimento estudantil, as reformas educacionais e o fechamento político despertaram os protestos de estudantes. As organizações estudantis se tornaram algumas das principais frentes de oposição ao regime. Em março de 1968, no Rio de Janeiro, o assassinato do estudante Edson Luís de Lima Souto por policiais militares durante um protesto pela melhora da qualidade da comida servida no restaurante estudantil Calabouço motivou a organização de uma grande manifestação.

A escalada da violência policial despertou a simpatia pela causa dos estudantes. Artistas, intelectuais, profissionais liberais, associações de classe, como a Associação Brasileira de Imprensa e a Ordem dos Advogados do Brasil, e religiosos progressistas da Igreja Católica e de outras denominações adeririam aos protestos contra o regime. Em 26 de junho de 1968, no Rio de Janeiro, aconteceu a mais emblemática das manifestações, a **Passeata dos Cem Mil**, que marcaria a memória de muitas gerações politicamente engajadas.

Em outubro do mesmo ano, a União Nacional dos Estudantes organizou clandestinamente seu trigésimo congresso em uma fazenda no município de Ibiúna, em São Paulo. Descoberto pela polícia, o evento foi encerrado com a prisão de muitos participantes.

O Ato Institucional 5 e a escalada da violência ditatorial

Habeas corpus: instrumento jurídico que protege o direito de liberdade de locomoção dos indivíduos, ou seja, previne a restrição ilegal do direito de ir e vir dos cidadãos.

Além dos protestos, a violência da ditadura civil-militar passou a ser denunciada publicamente por parlamentares e pela imprensa. Diante disso, Costa e Silva reuniu o Conselho de Segurança Nacional para discutir medidas de contenção dos protestos e das críticas. Em 13 de dezembro de 1968, o presidente decretou o **Ato Institucional 5**. Por meio desse ato, o governo ditatorial fechou o Congresso Nacional e suspendeu todos os direitos políticos e constitucionais individuais, incluindo o direito ao ***habeas corpus***, o que possibilitou a prática de prisões sistemáticas.

O governo instituiu ainda a censura prévia dos meios de comunicação. A censura ocorria de duas maneiras: por meio da instalação de uma equipe de censores nas redações dos órgãos de imprensa, a fim de definir as matérias que poderiam ou não ser publicadas, e pelo envio antecipado de todo o material cultural, como revistas, músicas e livros, à Divisão de Censura de Diversões Públicas, subordinada ao Departamento da Polícia Federal do Ministério da Justiça. Desse modo, buscava-se impedir a difusão de notícias sobre a corrupção, as prisões, a tortura e o assassinato de opositores, a fim de produzir uma falsa imagem de paz social e de conformidade.

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



EVANDRO TEIXEIRA/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES

Passeata dos Cem Mil, na cidade do Rio de Janeiro. Fotografia de 1968.

Repressão e resistência armada

Durante a ditadura civil-militar, o governo investiu na criação e no fortalecimento de diversos órgãos de informação e de repressão, como o Serviço Nacional de Informações, fundado em 1964, e o Departamento de Ordem Política e Social, que existia desde os anos 1920.

Com o aumento da repressão, outros órgãos foram instituídos, como o Centro de Informação do Exército e o Centro de Informação de Segurança da Aeronáutica, que se somaram ao Centro de Informações da Marinha, que existia desde 1957. Em 1969, foi iniciada a Operação Bandeirante, que centralizava as informações de diversos órgãos e transformou-se em um núcleo de tortura e assassinatos. Nos anos 1970, foram fundados ainda o Departamento de Operações e Informações e o Centro de Operações de Defesa (DOI-Codi). Parte das operações desses órgãos era financiada por doações de empresários nacionais e estrangeiros.

Nos órgãos de repressão, durante os interrogatórios, pessoas presas sem ordem judicial eram submetidas a choques elétricos, afogamentos, espancamentos, violência sexual e outras torturas físicas e psicológicas. O corpo das que morriam era ocultado. Também era comum a falsificação de laudos médicos que atestavam falsas causas de morte. Como justificativa para as perseguições e a violência, o governo utilizava a pretensa ameaça de sublevação da ordem por setores da esquerda, que, impedidos de exercer a oposição política formal e sofrendo todo tipo de violação dos direitos políticos e civis, engajaram-se na luta armada contra a ditadura civil-militar.

Dois casos emblemáticos evidenciaram o caráter violento do regime: o assassinato do jornalista Vladimir Herzog, em 1975, e o do operário Manoel Fiel Filho, em 1976. Ambos foram encontrados mortos – em cenas de suicídio forjado – nas dependências do DOI-Codi logo após terem sido presos.

A violência exercida pelo Estado não pode ser comparada à praticada pelas organizações da luta armada, pois nenhum governo pode usar a violência de forma indiscriminada. Além disso, houve desproporção nos meios e nos recursos utilizados: as guerrilhas arregimentaram apenas uma pequena fração dos grupos políticos de esquerda, que foram sistematicamente perseguidos pelo governo.

Dois tipos de movimento prevaleceram no enfrentamento armado do regime: as guerrilhas rurais e as guerrilhas urbanas. Os líderes das guerrilhas rurais, das quais a do Araguaia, entre 1967 e 1974, foi a mais duradoura, pretendiam organizar os camponeses para a luta revolucionária. Inspirados no **foquismo**, teoria segundo a qual a revolução poderia partir de focos estabelecidos em pontos estratégicos de um território, esses líderes buscavam conscientizar a população com a qual dialogavam.

Os participantes das guerrilhas urbanas adotaram como principais estratégias assaltos a bancos e sequestros de diplomatas estrangeiros em troca da libertação de presos políticos. Alguns grupos, como o Movimento Revolucionário 8 de Outubro e a Ação Libertadora Nacional, liderada por Carlos Marighella, conseguiram resistir durante certo tempo.



ACERVO ICONOGRAPHIA/REMINISCÊNCIAS

Na imagem, na base aérea do Galeão, no Rio de Janeiro, estão treze dos quinze presos políticos trocados pelo embaixador dos Estados Unidos antes de embarcarem para o exílio no México. Fotografia de 1969.

Imagens em contexto

Em setembro de 1969, o embaixador dos Estados Unidos no Brasil, Charles Burke Elbrick, foi sequestrado por integrantes da Ação Libertadora Nacional e do Movimento Revolucionário 8 de Outubro. Em troca de sua libertação, os militantes exigiram a soltura de quinze presos políticos e a divulgação nas mídias de um manifesto revolucionário.

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

Movimento negro e resistência

Como parte de um nacionalismo homogeneizador e excludente, a ditadura civil-militar buscou reforçar a ideologia da democracia racial, baseada na crença de que o Brasil teria transcendido o racismo e se desvencilhado da discriminação racial, que se evidenciava, por exemplo, na segregação racial nos Estados Unidos. No Brasil, a ditadura civil-militar perseguiu movimentos e manifestações antirracistas por, entre outros motivos, temer que o movimento negro seguisse o exemplo dos Panteras Negras. Os órgãos da ditadura consideravam qualquer menção ao racismo "antipatriótica" e perseguiam organizações antirracistas e voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira.

A repressão ao antirracismo, no entanto, não conteve o movimento negro, que englobava ações culturais, como os bailes *black* e as escolas de samba, e a estruturação de coletivos, como o Grupo Palmares, fundado em 1971, em Porto Alegre, e o Centro de Cultura e Arte Negra, fundado no mesmo ano, em São Paulo. O Grupo Palmares promoveu estudos sobre a história e a arte negras, retomando personagens e obras da cultura negra. A proposta da celebração do Dia da Consciência Negra em 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, por exemplo, partiu desse grupo. O Centro de Cultura e Arte Negra também atuou no resgate da história e da cultura negras e denunciou o racismo por meio de espetáculos teatrais, atividades educacionais, palestras, debates e exposições artísticas.

Durante a ditadura civil-militar, também foram fundados jornais críticos à ideia de democracia racial, que promoveram a valorização da história e das raízes negras, como o *Árvore das Palavras* e *O Quadro*. No início da abertura política, em 1978, foi criado o **Movimento Negro Unificado**, que criticou a violência policial e os diversos tipos de discriminação sofridos pela população negra.

Imprensa satírica e arte engajada

Apesar da censura e das limitações econômicas, a imprensa alternativa, chamada de "imprensa nanica", foi um relevante meio de resistência à ditadura. Jornais como *O Pasquim*, *O Lampião da Esquina* e *Movimento*, entre outros, denunciavam a violência por meio de charges, caricaturas e sátiras.

No teatro, grupos como o Arena e o Oficina criticaram o ambiente político da época em suas montagens, enquanto o movimento do **Cinema Novo** procurou afastar-se das referências estadunidenses, abordando as desigualdades brasileiras e a violência no campo. Filmes como *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964) e *Terra em transe* (1967), de Glauber Rocha, e o épico *Os inconfidentes* (1972), de Joaquim Pedro de Andrade, apresentam reflexões sobre a realidade histórica brasileira.

Muitos músicos também expressaram o descontentamento com o regime e com o modo de vida por ele criado por meio de protestos explícitos ou velados. Chico Buarque, Elis Regina, Nara Leão, Jair Rodrigues, Leci Brandão e Geraldo Vandré são alguns dos artistas que compuseram ou interpretaram canções críticas à ditadura civil-militar. Os Festivais de Música Popular Brasileira, promovidos por grandes emissoras de televisão, tornaram-se espaços de denúncia e resistência política.

Integrantes de movimentos culturais como o **Tropicalismo** denunciavam os modos conservadores e misturavam, em suas composições, formas e recursos musicais originados em partes diversas do Brasil e do mundo. Os tropicalistas foram reprimidos, sobretudo, a partir de dezembro de 1968, quando Caetano Veloso e Gilberto Gil foram presos. Em 1969, eles partiram para o exílio.

Imagens em contexto

Fundado em 1978, o Grupo Somos foi pioneiro do Movimento Homossexual Brasileiro (MHB). À época, essa sigla representava o movimento pelos direitos de homens e mulheres homossexuais, havendo, no início, a exclusão de pessoas transexuais e bissexuais. Nos anos 1990, o movimento passou a ser referenciado como GLS (gays, lésbicas e simpatizantes) e GLT (gays, lésbicas e travestis). Ao longo do tempo, essas siglas passaram a contemplar outras identidades de gênero e sexualidades.

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

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Caracterize as principais formas de resistência à ditadura civil-militar.
2. As mobilizações da sociedade civil nesse período evidenciavam que o autoritarismo não era apenas uma questão de Estado, estando presente nas relações familiares e sociais. Com base nesse contexto, reúna-se com os colegas e converse sobre como os comportamentos cotidianos podem reforçar intolerâncias e violências. Como a sociedade e o poder público podem contribuir no combate a comportamentos e ações violentos, como a homofobia e a transfobia?



ADEMIR/FOLHAPRESS

Ato do Movimento Negro Unificado com a participação do Grupo Somos. Fotografia de 1979.

TRABALHO COM FONTES

A censura prévia

A censura é uma das expressões da repressão política. Atualmente, ela é considerada uma violação aos direitos humanos, pois todos devem ter liberdade de opinião e de expressão. A imagem reproduz um registro da censura exercida pela ditadura brasileira.

Na imagem, é possível analisar o parecer de um censor sobre uma montagem da peça *Eles não usam black-tie*, escrita em 1955 pelo ator e dramaturgo de origem italiana Gianfrancesco Guarnieri, membro do Teatro de Arena, em São Paulo. A obra, ambientada em uma favela, coloca em cena os conflitos do personagem Tião (João, na montagem analisada no documento), jovem operário que, temendo perder seu emprego, omite-se da participação em uma greve na fábrica em que ele e seu pai, Otávio, um líder sindical, trabalham.

BR DFANBSB NS.CPR.TEA.PTE.0317,p 131

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
DEPARTAMENTO DE POLÍCIA FEDERAL
DIVISÃO DE CENSURA DE DIVERSÕES PÚBLICAS

Parecer Nº 6127/73

Título: "ÊLES NÃO USAM BLACK TIE"

Classificação Etária: Pela interdição.

Espécie: Peça teatral Com cortes: -

Boa Qualidade: - Livre P/Exportação: -

Dublado: - Legendado: -

Vedada a Exploração Comercial: -

Cenas: Caracterizando a miserabilidade da favela, revolta de operários e movimentos grevistas.

Época: Atual Gênero: Protesto

Linguagem: Vulgarmente demagógica e populesca.

Tema: Político-social.

Personagem: operários e favelados.

Mensagem: Negativa.

Enredo: João, operário e filho de líder de sua classe, pensando na segurança econômica de seu próximo casamento, fura uma greve da qual seu pai era um dos organizadores. Com isto, é execrado tanto pelo pai quanto por aquela que motivou o seu gesto.

1 – Cortes:-

2 – Conclusão: A linha central do tema é totalmente inoportuna ao sistema, pois se reporta, embora sem ser expressa, ao recente período do peleguismo e dos movimentos grevista vividos antes de 1964, condenando de forma sentimentalmente violenta, aqueles que não comungavam com os princípios marxistas então dominantes.
Dessa forma, em homenagem ao pensamento político imposto pelo movimento de 1964, que extirpou o sindicalismo demagógico de nosso quadro social, sou pela interdição da presente peça, conforme autoriza

DPF–507

ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Parecer emitido pela Divisão de Censura de Diversões Públicas, em 1973, durante a ditadura civil-militar, sobre a montagem da peça teatral *Eles não usam black-tie* pelo grupo teatral Electra, do bairro da Mooca, em São Paulo.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. **O parecer apresentado no documento é favorável ou contrário à censura da peça teatral? Quais elementos do documento permitem chegar a essa conclusão?**
2. **Segundo o censor, a "linha central do tema" da peça teatral é "totalmente inoportuna ao sistema". A partir disso, reflita e, em seguida, responda.**
   a. O que é "o sistema" mencionado pelo censor?
   b. Por que a história principal foi considerada "inoportuna" por ele?
3. **Com base no documento, elabore um texto analítico explicando o papel da censura durante a ditadura civil-militar no Brasil.**

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

Os dados numéricos sobre o crescimento do Produto Interno Bruto brasileiro em 1973 e sobre a inflação em 1980 foram retirados de: SINGER, Paul. O processo econômico. *In*: REIS, Daniel Aarão (coord.). **História do Brasil nação**: 1808-2010. Rio de Janeiro: Objetiva; Madri: Fundação Mapfre, 2014. v. 5. p. 193, 211.

"Milagre econômico" e desenvolvimento desigual

O governo de Emílio Garrastazu Médici, entre os anos 1969 e 1974, representou o auge da repressão política. Apesar disso, teve boa aceitação popular graças a uma máquina de propaganda que transformava o crescimento econômico do Brasil em um sinal de um futuro grandioso. Esse mito nacionalista se difundiu por conta da expansão dos meios de comunicação, como o rádio e a televisão, decorrente da combinação de investimentos estatais e privados em redes de satélite e de transmissão. Esses empreendimentos, somados às grandes obras viárias, foram realizados para promover a integração nacional, que asseguraria o desenvolvimento econômico e o controle sobre o território.

Durante a ditadura civil-militar, a modernização econômica foi impulsionada por investimentos estrangeiros e pela tomada de empréstimos internacionais. No governo Médici, buscou-se ampliar o processo de modernização do país mediante a entrada de empresas multinacionais. Elas eram atraídas pela isenção de impostos, pela oferta de matéria-prima abundante e pela mão de obra barata. Ao mesmo tempo, o Estado investiu em indústrias de base (como as siderúrgicas, petroquímicas e de energia) e em obras de infraestrutura (como a construção de portos e rodovias). A combinação dessas ações resultou naquilo que a propaganda governamental orgulhosamente apresentava como "**milagre econômico**".

Essa política econômica surtiu efeito, gerando empregos e o crescimento do Produto Interno Bruto. Esse crescimento chegou a 14% em 1973. No entanto, não foi acompanhado por reajustes salariais correspondentes. A renda e a riqueza ficaram, então, ainda mais concentradas, aumentando as desigualdades sociais no Brasil.

Os empréstimos estrangeiros contraídos pelo governo fizeram a dívida externa aumentar, o que para muitos seria razoável diante do crescimento econômico. Mas a expansão da dívida tornou-se insustentável com a **Crise do Petróleo** em 1973, ocasião em que os membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo passaram a aumentar o preço do barril do produto constantemente e utilizavam percentuais elevados. Essa alta afetou a economia brasileira, corroendo a credibilidade do Estado para saldar as dívidas contraídas em dólar. Para solucionar o problema, o governo procurou elevar as exportações desvalorizando a moeda e aumentando os salários em níveis mais baixos que os da inflação, que em 1980 atingiu 100% ao ano.

A ditadura civil-militar e os povos indígenas

A política econômica do período gerou diversos problemas sociais e ambientais. Grandes obras, como a da Rodovia Transamazônica (BR-230) – iniciada em 1970 e nunca finalizada –, ocasionaram o desmatamento de áreas imensas, além de afetarem tragicamente povos indígenas. Em razão da expansão da fronteira agrícola do Centro-Oeste para o Norte, muitos indígenas foram expulsos ou deslocados de suas terras, sendo submetidos a contágio de doenças (como varíola, tuberculose e sarampo) e a todo tipo de violência, inclusive sequestros de crianças e massacres coordenados.

Um dos casos mais violentos de apropriação de terras indígenas ocorreu durante a construção da Rodovia Manaus-Boa Vista (BR-174), na década de 1970. O povo Waimiri-Atroari (autodenominado Kinja ou Kiña), habitante do local onde o governo queria construir a rodovia, foi atacado com tiros e bombardeios aéreos de veneno. Comunidades inteiras foram dizimadas. Estima-se que mais de 2 mil pessoas tenham sido mortas.

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

Imagens em contexto

Além da mortandade causada pela construção da BR-174, os Waimiri-Atroari foram impactados pela construção da hidrelétrica de Balbina, que inundou parte de seu território, e pela atividade mineradora.



LALO DE ALMEIDA/FOLHAPRESS

Indígenas da etnia Waimiri-Atroari em cerimônia na aldeia Mynawa durante encontro para discutir as ameaças ao seu território e os impactos do Marco Temporal, na Terra Indígena Waimiri-Atroari, em Presidente Figueiredo, Amazonas. Fotografia de 2022.

Os dados numéricos sobre o massacre de indígenas Waimiri-Atroari durante a construção da BR-174 foram retirados de: VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas**: história de sangue e resistência indígena durante a ditadura. São Paulo: Companhia das Letras. p. 263. (Coleção Arquivos da repressão no Brasil).

A política de distensão e a abertura política

A crise do milagre econômico coexistiu com a abertura política. Em 1974, o general Ernesto Geisel assumiu o cargo de presidente e iniciou a distensão, ou seja, o relaxamento do regime, por meio de uma abertura "lenta, gradual e segura" para a democracia. Mesmo com o desgaste provocado pela crise, os integrantes da elite militar pretendiam comandar esse processo e, em certo sentido, conseguiram.

Nas eleições legislativas de 1974, nas grandes cidades, o MDB derrotou a Arena, o partido do governo. Diante dessa situação, a "linha dura" dos militares entrou em estado de alerta, aumentando a repressão aos opositores do governo e perseguindo os militantes que haviam auxiliado na campanha do MDB.

A derrota da Arena nas eleições legislativas teve como resposta o aumento do controle político do governo por meio da censura dos debates políticos e do lançamento do **Pacote de Abril**, que determinava, entre outras coisas, a ampliação do mandato presidencial de cinco para seis anos e a eleição indireta de um terço dos senadores (os chamados senadores biônicos).

Greves, anistia e fim da ditadura civil-militar

Paralelamente às derrotas políticas, a crise econômica provocou uma onda de greves. Em 1978, na região do ABC Paulista (formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul), o Sindicato dos Metalúrgicos iniciou uma série de greves, às quais aderiram trabalhadores de diversas categorias. As reivindicações centravam-se no reajuste dos salários e nas liberdades democráticas.

Com a pressão popular, Geisel revogou o Ato Institucional 5, que deixou de valer a partir de janeiro de 1979, e abrandou a Lei de Segurança Nacional, os mais duros instrumentos ditatoriais, iniciando assim a transição para a abertura democrática. Tais decisões do governo respondiam a pressões sociais variadas, como a do sindicalismo e a da luta pela **anistia** e pela volta dos exilados para o Brasil.

A anistia preconizada pelos movimentos sociais dizia respeito à anulação das condenações realizadas pelo regime de exceção, mas o resultado não foi o esperado. Em março de 1979, o general João Baptista de Oliveira Figueiredo assumiu a presidência e anunciou uma anistia "ampla, geral e irrestrita", que abrangia os crimes praticados por agentes do Estado, como as mais bárbaras violações dos direitos humanos. Desse modo, os agentes da ditadura civil-militar estabeleceram o perdão a si mesmos.

Ainda em 1979, o governo deu continuidade à abertura política, extinguindo o bipartidarismo e propondo o retorno do multipartidarismo. A Aliança Renovadora Nacional transformou-se no Partido Democrático Social, e o Movimento Democrático Brasileiro passou a se chamar Partido do Movimento Democrático Brasileiro. A partir desse momento, formaram-se muitos outros partidos, entre os quais o Partido Democrático Trabalhista, o Partido Popular e o Partido dos Trabalhadores.

Na década de 1980, a oposição articulou a campanha **Diretas Já**, que exigiu a realização de eleições diretas para o cargo de presidente da república. Em 1983, foi apresentada uma proposta de emenda constitucional para eleições presidenciais diretas. Contudo, a aprovação da emenda foi impedida por parlamentares ligados ao governo. Em 1985, a ditadura civil-militar chegou oficialmente ao fim no Brasil com a eleição indireta do civil Tancredo Neves para o cargo de presidente.



© CARLOS LATUFF

Lei da Anistia, charge de Latuff, 2014.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. O que o personagem dessa charge representa? Justifique sua resposta com base nos elementos da imagem.
2. Explique a crítica expressa na charge e sua relação com a Lei da Anistia.

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

Segundo dados de um relatório realizado pela Motion Pictures Association, em parceria com a Oxford Economics, divulgados em 2023 pela Agência Brasileira de Promoção de Exportações e Investimentos, o setor audiovisual gera no Brasil cerca de 657 mil empregos diretos, indiretos e induzidos. O impacto direto desse setor na economia do país é de 24,5 bilhões de reais. Considerando também os impactos indiretos e induzidos, o valor chega a 56 bilhões de reais.

Os dados estão disponíveis em: CINEMA brasileiro é foco da 13ª e última rodada do programa Exporta Mais Brasil em 2023. **ApexBrasil**, 8 dez. 2023. Disponível em: https://apexbrasil.com.br/br/pt/conteudo/noticias/Cinema-brasileiro-e-foco-da-13-e-ultima-rodada-do-programa-Exporta-Mais-Brasil-em-2023.html. Acesso em: 23 jul. 2024.

Produção audiovisual

Como você estudou, a expansão dos meios de comunicação de massa, como o rádio e a televisão, foi uma das estratégias da ditadura civil-militar para alcançar a integração nacional. A produção audiovisual era submetida à censura, a fim de difundir a imagem de um país unido e próspero e eliminar as opiniões divergentes. Com a redemocratização do país e o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, o setor audiovisual brasileiro se diversificou. Atualmente, ele é importante para informar, entreter, divulgar produtos e causas sociais e desmentir informações falsas, entre outras possibilidades.

Se você tem afinidade com a produção de conteúdo em áudio e vídeo e interesse em se desenvolver profissionalmente nessa área, saiba que há um vasto campo de atuação a ser explorado. Esse campo inclui emissoras de televisão e rádio educativas, comunitárias e comerciais, estúdios, produtoras de vídeo, agências de publicidade, empresas de eventos, estúdios de cinema e provedores de conteúdo digital. Confira a seguir informações sobre cursos ligados à área audiovisual.

- **Curso técnico em produção de áudio e vídeo**. Os profissionais formados nesse curso são habilitados a fazer captação de imagens e sons; realizar ambientação e operação de equipamentos; investigar a utilização de tecnologias de tratamento acústico, imagem, luminosidade e animação; preparar material audiovisual; elaborar fichas técnicas, mapas de programação, distribuição, veiculação de produtos e serviços de comunicação.
- **Curso superior de tecnologia em produção audiovisual**. Quem se forma nesse curso pode atuar na produção e captação de imagens em movimento; na operação de câmeras e equipamentos de cinema e vídeo; no planejamento e na produção de materiais audiovisuais cinematográficos, televisivos e digitais, com teor artístico, jornalístico, documental e publicitário; na interpretação visual de roteiros; na operação de iluminação, sonorização, decupagem e edição; na gerência de setores técnicos da área; na coordenação de equipes de produção audiovisual; na avaliação e emissão de parecer técnico em sua área de formação.
- **Cursos superiores de cinema e audiovisual**. Quem tem interesse por uma atuação ainda mais abrangente pode optar por um bacharelado na área a fim de desenvolver habilidades relacionadas às linguagens audiovisuais e aos processos de produção, gestão e interpretação audiovisuais, capacitando-se em técnica e formação profissional (que incluem direção, fotografia, roteiro, produção, som, edição, montagem, cenografia, figurino, animação e infografia); realização em cinema e audiovisual (voltada para o desenvolvimento de projetos de produção de obras de diferentes gêneros e formatos); teoria, análise e crítica do cinema e do audiovisual (destinadas à pesquisa acadêmica nos campos da história, da estética, da crítica e da preservação); economia e política do cinema e do audiovisual (que abrangem a gestão e a produção, a distribuição e a exibição, as políticas públicas para o setor, a legislação, a organização de mostras, cineclubes e acervos, e as questões oriundas dos campos ético e político). O mercado audiovisual brasileiro gera milhares de empregos diretos e indiretos e movimenta bilhões de reais anualmente.



VINCENT CARELLI/VÍDEO NAS ALDEIAS

Indígenas participam da oficina de formação audiovisual do Projeto Vídeo nas Aldeias, na Terra Indígena Kayapó, no estado do Pará. Fotografia de 2018.

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

A instalação da ditadura no Chile

Em 1970, o povo chileno elegeu Salvador Allende, um socialista, como presidente da república. A candidatura de Allende foi feita por meio de uma coalizão entre vários partidos de esquerda, a **Unidade Popular**, cujo programa de governo incluía a nacionalização do sistema financeiro, das multinacionais e das ricas jazidas minerais do país. Nesse programa de governo, também eram apresentados o aumento dos salários dos trabalhadores e o congelamento dos preços de diversos produtos. Além disso, o governo de Allende pretendia ampliar a reforma agrária no país, o que causou preocupação e reação por parte de integrantes da elite conservadora.

Inicialmente, as medidas do governo de Allende tiveram impacto positivo, gerando um crescimento econômico significativo. No entanto, a retaliação dos Estados Unidos teve consequências severas para a economia do Chile. Foram impostas sanções econômicas, e o preço do principal produto de exportação do país, o cobre, caiu. Isso provocou desequilíbrio na balança comercial e aumento da inflação. A população enfrentava escassez de produtos e algumas paralisações, como greves de caminhoneiros.

Como parte do plano para desestabilizar o mandato de Allende, os Estados Unidos passaram a fortalecer o setor conservador chileno, que incluía a cúpula militar do país. Durante seu governo, Allende também sofreu forte oposição da mídia, sobretudo do jornal *El Mercurio*, que, além de publicar artigos caluniosos, estimulava a insatisfação popular com a situação econômica do país.

Nesse contexto, as forças armadas chilenas, apoiadas pelos Estados Unidos e pelo governo brasileiro, que garantiram empréstimos para a compra de equipamentos bélicos e aceleraram a aquisição do cobre chileno, executaram um golpe de Estado sangrento. Em 11 de setembro de 1973, o Palácio de la Moneda, sede presidencial do Chile, foi bombardeado.

Em uma transmissão de rádio, Allende declarou que resistiria ao golpe até sua morte. Horas depois, ele foi encontrado morto dentro do palácio invadido. Segundo a equipe de médicos-legistas que realizou a exumação de seu corpo no ano de 2011, a causa da morte teria sido suicídio.

Após o golpe de Estado, o general Augusto Pinochet assumiu o controle do país. Desde então, o Chile se tornou um experimento para as políticas **neoliberais** defendidas por economistas da Universidade de Chicago, incluindo Milton Friedman, que foi conselheiro do ditador chileno.

A partir desse viés neoliberal, Pinochet reverteu as nacionalizações do governo Allende e privatizou empresas estatais, serviços públicos e a previdência social, alcançando um rápido crescimento econômico. No entanto, a longo prazo, a redução do Estado e a privatização ocasionaram problemas como a ampliação das desigualdades sociais, a elevação nos níveis de desemprego e o consequente aumento da violência. Essas medidas revelam que o programa econômico chileno divergiu do adotado pela ditadura brasileira, cujo objetivo era impulsionar o desenvolvimento do país pela direção estatal.

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

AFP/GETTY IMAGES

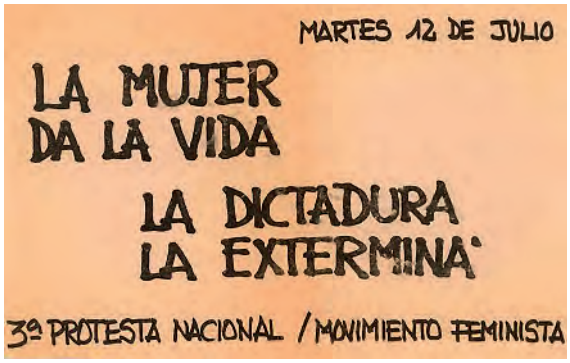


Tropas do exército chileno durante o ataque ao Palácio de la Moneda, em Santiago, Chile, após bombardeio durante o golpe militar liderado por Augusto Pinochet. Fotografia de 1973.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Explique a influência dos Estados Unidos no golpe que depôs Salvador Allende.
2. De que forma a política econômica da ditadura chilena divergiu do modelo praticado no Brasil?

Os dados numéricos sobre as vítimas da ditadura chilena foram retirados de: INSTITUTO NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS. Informe de la Comisión Presidencial Asesora para la Calificación de Detenidos Desaparecidos, Ejecutados Políticos y Víctimas de Prisión Política y Tortura. **Valech II**. Chile, 2011. p. 51.



BIBLIOTECA NACIONAL DO CHILE, SANTIAGO

Panfleto do movimento feminista chileno da década de 1980 convocando manifestação contra a ditadura no Chile. Nele, lê-se: "Terça-feira, 12 de julho. A mulher dá a vida. A ditadura a extermina. 3º Protesto Nacional/ Movimento Feminista".

Repressão e perseguição política no Chile

As transformações econômicas no Chile foram acompanhadas de restrições às liberdades civis e de violações aos direitos humanos em escala e intensidade sem precedentes na América Latina. Enquanto a economia crescia, mais de 40 mil pessoas foram presas, torturadas e mortas em uma repressão ditatorial brutal. Muitos aliados e membros do governo de Salvador Allende foram perseguidos e mortos.

O governo de Pinochet dissolveu os partidos políticos e reestruturou as forças armadas para garantir o controle absoluto das tropas. Além disso, promoveu a censura aos meios de comunicação e afastou das universidades intelectuais considerados opositores ao governo ou neutros. A prática da tortura disseminou-se no país por meio de práticas de **terrorismo de Estado**, ou seja, ações repressivas baseadas no uso da violência para intimidar a população com fins políticos executadas pelo poder público e oficial. Essas práticas afetaram não apenas os chilenos, mas também os estrangeiros, como brasileiros e argentinos, que buscaram refúgio no Chile para fugir da perseguição política em seus países de origem.

O retorno à democracia

Ao longo de dezessete anos, a ditadura chilena foi comandada pelo mesmo ditador. Augusto Pinochet governou o Chile até 1990. Sua saída ocorreu após um plebiscito, realizado em 1988, no qual a população deveria votar "sim" ou "não" sobre a continuidade da ditadura. Por isso, o plebiscito pode ser compreendido como um julgamento público do regime. A campanha publicitária promovida pela oposição na televisão foi uma das principais responsáveis pela vitória do "não".

Em 1989, foram realizadas eleições, vencidas por Patrício Aylwin. O novo governo, eleito pelo voto popular, tomou posse em 1990. No entanto, Pinochet manteve considerável poder, permanecendo como chefe do exército. Além disso, a partir de 1998, tornou-se senador vitalício, cargo criado por ele ainda durante a ditadura.

Também em 1998, Pinochet enfrentou acusações de crimes contra a humanidade, incluindo sequestros, assassinatos e desaparecimentos que ocorreram durante a ditadura, além de acusações de corrupção. Sua prisão foi decretada em Londres, no Reino Unido, pelo juiz espanhol Baltasar Garzón. Contudo, alegando problemas de saúde, Pinochet retornou ao Chile, onde passou por breves períodos em detenção. As investigações revelaram que o ditador acumulou uma fortuna oculta em bancos estrangeiros, fruto de transações ilegais facilitadas pela repressão e pela censura em vigor durante a ditadura. Pinochet faleceu no ano de 2006.

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

Imagens em contexto

As campanhas para o "sim" e para o "não" foram veiculadas de forma ampla em transmissões televisivas, destacando a influência desse meio de comunicação na política e na cultura latino-americana.



CINDY KARP/GETTY IMAGES

Comemoração da vitória do *no* ("não") no plebiscito sobre a continuidade ou não da ditadura de Augusto Pinochet, em Santiago, Chile. Fotografia de 1988.

Os dados numéricos sobre o número de mortos e desaparecidos durante a ditadura argentina foram retirados de: SANJURJO, Liliana Lopes. **Sangue, identidade e verdade**: memórias sobre o passado ditatorial na Argentina. 2013. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. p. 56.

A ditadura na Argentina

Entre 1930 e 1976, a Argentina sofreu sete golpes de Estado. Com o último deles, em 1976, iniciou-se uma violenta ditadura que se estendeu até 1983. Como você estudou, após a morte de Juan Domingo Perón, em 1974, a presidência da Argentina foi assumida por Isabelita Perón. No breve governo dela, o país atravessou uma crise econômica marcada pela desvalorização da moeda e pelo aumento das tarifas de serviços públicos e da inflação. Em 24 de março de 1976, um golpe de Estado deu início a uma ditadura militar.

Liderado por uma junta militar, o governo ditatorial designou o general Jorge Rafael Videla presidente e estabeleceu um regime de terrorismo de Estado. Operários, estudantes, intelectuais, artistas, profissionais liberais e todos os que faziam oposição ao governo ou eram identificados com a esquerda no país foram alvos de perseguições sistemáticas pelo governo, que se autointitulou "Processo de Reorganização Nacional" (e foi chamado por seus opositores de "Guerra Suja").

Os sindicatos e os partidos políticos foram proibidos de se manifestar, e a censura se espalhou na sociedade argentina. O regime criou **Centros Clandestinos de Detenção**, que operavam tanto em instalações públicas – como presídios, quartéis e escolas – quanto em espaços privados – incluindo residências, fábricas e oficinas mecânicas de fachada. Todos esses locais eram utilizados para torturar e exterminar as vítimas, muitas vezes presas ilegalmente e sem registros, sendo consideradas "desaparecidas" e submetidas aos chamados voos da morte, em que, ainda vivas, eram lançadas de aviões no Rio da Prata.

As organizações de direitos humanos estimam que cerca de 30 mil pessoas foram mortas pelo regime. O número total de presos políticos e de exilados é desconhecido. Além disso, cerca de 250 adolescentes e quinhentas crianças foram sequestrados na própria residência ou nos Centros Clandestinos de Detenção e nas prisões. Muitas crianças eram separadas de suas mães logo após o nascimento.

Crise econômica e resistência

Após o golpe de Estado, a adoção de uma política econômica ultraliberal inundou a Argentina de mercadorias importadas e desacelerou a produção industrial, provocando a concentração de renda e o aumento do endividamento externo do país. A desigualdade entre pobres e ricos disparou, e a pobreza e a inflação aumentaram.

Nesse contexto, cresceram também os movimentos de resistência. Um dos mais emblemáticos é o das **Abuelas de la Plaza de Mayo** ("Avós da Praça de Maio"), que, desde 1977, dedica-se a obter informações sobre o paradeiro das crianças e dos jovens sequestrados e a exigir esclarecimentos sobre as vítimas da repressão.

Além de enfrentar a crise econômica e a resistência interna, os militares argentinos entraram em guerra com o Reino Unido, em 1982, reivindicando o controle das Ilhas Malvinas (Falklands). O Reino Unido contou com o auxílio dos Estados Unidos, que venceram a **Guerra das Malvinas**. Esse episódio marcou o início do declínio da ditadura argentina.



LUIS ROBAYO/AFP/GETTY IMAGES

Manifestação das Avós da Praça de Maio em Buenos Aires, Argentina. Fotografia de 2023.

Os dados numéricos sobre as pessoas sequestradas localizadas pelas Avós da Praça de Maio foram retirados de: NIETOS y Nietas. **Abuelas de Plaza de Mayo**. Disponível em: https://www.abuelas.org.ar/nietas-y-nietos/buscador. Acesso em: 23 jul. 2024.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique as principais características da ditadura argentina, destacando aspectos sociais e econômicos.
2. Elenque diferenças e semelhanças entre o regime ditatorial praticado na Argentina e no Brasil.

Os dados numéricos sobre adolescentes e crianças sequestrados durante a ditadura na Argentina foram retirados de: KOIKE, Maria Lygia. O sequestro de crianças pela ditadura militar argentina e atuação das Avós da Praça de Maio pelo direito à verdade (jurídica e biológica) e à memória. **Gênero & Direito**, v. 2, n. 1, p. 6, 2013. p. 6.

Imagens em contexto

Em primeiro plano, na fotografia, Adelina Lara Molina, integrante das Avós da Praça de Maio, portando um cartaz com o retrato e os dados de seu irmão, Carlos Rizzo Molina, que foi sequestrado pela ditadura em 1977 e continua desaparecido. No auge da repressão, as mulheres do movimento reconheciam umas às outras pelo lenço branco com que cobriam os cabelos. Até 2024, elas haviam localizado 137 pessoas sequestradas pela ditadura.

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

Sugestão

Argentina, 1985

Direção: Santiago Mitre. Argentina, Estados Unidos e Reino Unido, 2022. Duração: 140 minutos.

O filme, inspirado na história do promotor de justiça Julio Strassera e de seu assistente, Luis Moreno Ocampo, aborda o julgamento da junta militar argentina responsável pela ditadura no país feito por um tribunal civil. Nesse julgamento, cinco integrantes da junta foram condenados pelos crimes cometidos durante a ditadura. Jorge Videla foi condenado à prisão perpétua.

Classificação indicativa de *Argentina, 1985*: não recomendado para menores de 12 anos.

O fim da ditadura e a investigação de seus crimes

Em 1977, durante a presidência de Jimmy Carter nos Estados Unidos, houve mudanças na política de direitos humanos estadunidense. Isso ampliou a pressão internacional sobre a ditadura argentina em razão das várias denúncias de violação aos direitos humanos. A combinação de crise econômica, fracasso na Guerra das Malvinas e reconhecimento internacional da truculência do regime militar gerou ondas de protestos no país e fora dele.

O ano de 1982 foi marcado por uma greve geral que contribuiu para o enfraquecimento da ditadura. Vários confrontos ocorreram com a polícia nas principais cidades. Essa agitação pressionou o governo a realizar, em 1983, eleições presidenciais, que foram vencidas por Raúl Alfonsín. Ele tomou posse em dezembro do mesmo ano, pondo fim à ditadura.

No entanto, a redemocratização do país foi marcada por tensões. Apesar dos esforços dos militares para destruir arquivos e provas e anistiar-se, a Argentina se destaca por ser o país sul-americano que mais se empenha em investigar crimes e arbitrariedades do período ditatorial. Mais de 3.600 pessoas que participaram de sessões de tortura, assassinatos e desaparecimentos foram investigadas. Muitos processos ainda estão em andamento. Até o ano de 2023, mais de 1.100 indivíduos que participaram do sistema repressor haviam sido condenados. Além disso, em 2006, durante o mandato do presidente Néstor Kirchner, diversos Centros Clandestinos de Detenção foram transformados em espaços de memória, caso da Escola de Mecânica da Armada, onde funciona um Espaço para a Memória, Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. Até 2023, cerca de oitocentos desses centros haviam sido identificados.



LUIS ROBAYO/AFP/GETTY IMAGES

Maria Elena Gomez – neta da desaparecida política durante a ditadura argentina Valentina Gomez – conversando com visitantes do Espaço de Memória Esma, antigo Centro Clandestino de Detenção, em Buenos Aires, Argentina. Fotografia de 2023.

A Operação Condor

A investigação dos crimes cometidos durante as ditaduras na América do Sul revelou uma aliança firmada em 1975 entre as forças armadas do Chile, da Argentina, do Brasil, do Uruguai, do Paraguai e da Bolívia, com o objetivo de controlar pessoas e organizações contrárias às ditaduras.

Essa aliança, batizada de **Operação Condor**, criou um banco de dados unificado sobre indivíduos e organizações considerados subversivos, viabilizou a troca de prisioneiros e formou esquadrões para assassinar militantes políticos, inclusive nos países que não integravam a operação. Para que os países envolvidos trocassem informações em sigilo, foi criada a Condortel, uma rede de comunicação que possibilitava as movimentações internacionais conjuntas.

Embora tenha sido negada enfaticamente, a Operação Condor tem sua existência comprovada por documentos encontrados na Argentina, no Brasil, nos Estados Unidos e no Paraguai.

Os dados numéricos sobre as investigações e a condenação dos agentes do sistema repressivo argentino foram retirados de: MINISTERIO PÚBLICO FISCAL. Procuraduría de Crímenes contra la Humanidad. **Informe estadístico sobre el estado de las causas por delitos de lesa humanidad en Argentina**. Buenos Aires: Ministerio Público Fiscal, 2022. p. 13. Os dados numéricos sobre a condenação de repressores da ditadura argentina foram retirados de: MINISTERIO DE JUSTICIA. Secretaría de Derechos Humanos. Trials for crimes agaisnt humanity in Argentina. **Argentina.gob.ar**. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/trials-crimes-against-humanity-argentina. Acesso em: 23 jul. 2024. Os dados numéricos sobre os Centros Clandestinos de Detenção identificados foram retirados de: MINISTERIO DE JUSTICIA. Secretaría de Derechos Humanos. Sitios de memoria. **Argentina.gob.ar**. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/sitiosdememoria/centrosclandestinos. Acesso em: 23 jul. 2024.

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

A luta por cidadania e o direito à memória

ODS 16

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

As ditaduras do Brasil, do Chile e da Argentina chegaram ao fim entre os anos 1980 e 1990, época em que comunidades do mundo inteiro revisitavam a memória dos eventos e processos históricos traumáticos que caracterizaram o século XX. Nesse cenário, foram tomadas iniciativas para a construção de memoriais e a restauração de bens e locais históricos simbólicos.

De maneira geral, reivindicavam-se o direito e o dever de memória como condições para o estabelecimento da democracia. Para reconstruir a cidadania democrática, era preciso lidar com o passado violento para garantir que o Estado não repetisse crimes semelhantes e que os direitos humanos fossem respeitados.

No Chile e na Argentina, o reconhecimento do direito e do dever de memória ocorreu antes do que no Brasil. Embora o livro *Brasil: nunca mais*, publicado em 1985, tenha sido um dos primeiros documentos sobre as torturas, os desaparecimentos, os assassinatos e as demais formas de violência praticadas pelo Estado brasileiro durante o regime ditatorial, as condições da anistia promulgada em 1979 limitaram as investigações no país.

Uma das formas encontradas para assegurar o direito à memória e à verdade foi a instauração de **Comissões da Verdade** – órgãos oficiais, temporários e sem caráter judicial responsáveis por investigar abusos e violações dos direitos humanos cometidos durante determinado período.

Em 1983, o governo argentino criou a Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas. Ao concentrar-se na prática dos "desaparecimentos", essa comissão pôde mapear os Centros Clandestinos de Detenção e coletar denúncias dos crimes cometidos por agentes do Estado.

No Chile, a Comissão Nacional da Verdade e Reconciliação foi criada em 1990 e contabilizou pouco mais de 2 mil mortos pela ditadura. Anos depois, em 2003, foi instituída a Comissão Nacional sobre Prisão Política e Tortura, cujo relatório final identificou 40.018 vítimas, entre as quais 3.065 mortas e desaparecidas durante a ditadura de Pinochet.

No Brasil, somente em 1995 foi criada a Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos, com o intuito de apurar as circunstâncias dos assassinatos e desaparecimentos que ocorreram durante a ditadura civil-militar.

No ano de 2012, foi instaurada a Comissão Nacional da Verdade, com os objetivos de tornar efetivo o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional no Brasil. Em razão dos obstáculos impostos pela Lei de Anistia, de 1979, os agentes do Estado não foram punidos pelos crimes cometidos.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. O que são as Comissões da Verdade?
2. Em sua opinião, qual é a importância de iniciativas como essas?
3. Escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre a importância do direito à memória para a garantia da cidadania. Depois, mostre o resultado aos colegas, para debaterem esse assunto.

ALAN MARQUES/FOLHAPRESS



Dilma Rousseff, então presidente do Brasil, recebendo o relatório final da Comissão Nacional da Verdade, que apontou responsáveis por crimes cometidos pelo Estado entre 1946 e 1988, em Brasília, no Distrito Federal. Fotografia de 2014.

Os dados numéricos sobre a apuração do número de vítimas da ditadura chilena foram retirados de: BRUM, Maurício Marques. **Desumanização e resistência**: disputas de memória na prisão política no Chile de Pinochet através do testemunho de três sobreviventes. 2020. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. p.14-15.

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Analise as afirmações a seguir sobre o populismo. Em seguida, identifique as alternativas incorretas e corrija-as.

a. Os governos considerados populistas são caracterizados pela presença de líderes carismáticos e habilidosos em manipular as massas para atingir seus objetivos.

b. O fenômeno populista está relacionado às contradições dos processos de urbanização e industrialização em países como o Brasil, o México e a Argentina.

c. A aproximação dos líderes políticos aos trabalhadores era uma estratégia para a conquista de direitos.

d. Entre os governantes latino-americanos considerados populistas, Getúlio Vargas foi o que mais beneficiou os trabalhadores do campo.

2. Explique o que foi o Plano de Metas adotado no governo de Juscelino Kubitschek.

3. Analise o texto para responder às questões.

> [...] A posse de João Goulart na presidência significava a volta do esquema populista, em um contexto de mobilizações e pressões sociais muito maiores do que no período Vargas. Os ideólogos do governo e os dirigentes sindicais trataram de fortalecer o esquema. Ele deveria assentar-se na colaboração entre o Estado, onde se incluíam os oficiais nacionalistas das Forças Armadas e os intelectuais formuladores da política do governo, a classe operária organizada e a burguesia industrial nacional. O Estado seria o eixo articulador dessa aliança, cuja ideologia básica era o nacionalismo e as reformas sociopolíticas denominadas reformas de base. [...]
>
> [...] as reformas de base [...] eram apenas uma tentativa de modernizar o capitalismo e reduzir as profundas desigualdades sociais do país, a partir de ação do Estado. Isso porém implicava uma grande mudança à qual as classes dominantes [...] opuseram forte resistência.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995. p. 448-449.

a. O autor do texto relaciona o governo de João Goulart ao de que outro presidente? Explique essa relação.

b. O que foram as Reformas de Base? Como elas são classificadas no texto?

c. João Goulart conseguiu implementar as Reformas de Base? Comente.

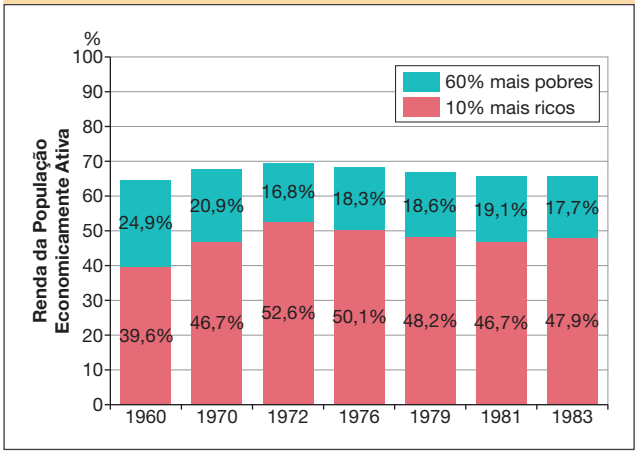
d. As desigualdades sociais ainda configuram um dos principais problemas brasileiros. Que medidas podem ser adotadas para combater esse problema?

ODS 10

4. Em grupo, façam uma pesquisa sobre as estratégias utilizadas por líderes políticos populistas ao longo dos séculos XX e XXI para fortalecer sua imagem. Em seguida, produzam uma apresentação sobre as semelhanças e as diferenças percebidas nas estratégias utilizadas pelos líderes políticos do século passado e pelos atuais.

5. Analise o gráfico a seguir e, depois, responda às questões.

Brasil: distribuição de renda pelo total da população economicamente ativa – 1960-1983



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: SINGER, Paul. Repartição da renda: pobres e ricos sob o regime militar. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. *Apud*: GOTO, Fábio *et al.* Uma exposição sobre a concentração de renda no Brasil. **Formação Econômica**, Campinas, n. 6, p. 59-82, dez. 2000. p. 62.

a. Identifique o ano em que a concentração de renda foi maior.

b. Nesse ano, quanto da renda total ficou com os 10% mais ricos da população? E com os 60% mais pobres?

c. A renda da população mais pobre aumentou ou diminuiu durante a ditadura civil-militar? Explique com base nos dados do gráfico.

d. Atualmente, alguns grupos usam a ideia de "milagre econômico" para justificar o seu apoio ao período da ditadura civil-militar brasileira. Com base no estudo do capítulo, a circulação dessa ideia, hoje, pode ser considerada uma *fake history*? Justifique sua resposta.

6. Analise a imagem para responder às questões.

COLEÇÃO PARTICULAR



Propaganda de automóvel publicada na década de 1970.

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

a. Qual produto foi anunciado na propaganda?

b. Que estratégia foi adotada para levar o consumidor a desejar o produto?

c. Essa propaganda foi veiculada no contexto do "milagre econômico". Por que o consumo desse tipo de produto era importante no período?

7. Explique por que a censura foi uma importante ferramenta na manutenção dos regimes ditatoriais latino-americanos.

8. Entre as manifestações artísticas produzidas durante a ditadura civil-militar brasileira destacam-se as canções de protesto. Sobre esse tema, faça o que se pede.

a. Em grupo, pesquisem canções de protesto desse período, destacando as características dessas obras e o contexto social e político em que elas foram produzidas.

b. Após a pesquisa das canções, selecionem uma delas e produzam uma ficha, física ou digital, com dados sobre a composição. Incluam imagens dos artistas e de apresentações, data de produção, autoria, intérprete, tema, contexto e repercussão da canção.

c. Após a elaboração da ficha, divulguem o resultado nas redes sociais ou exponham em um mural da escola.

Enem e vestibulares

9. (UFSM-RS – adaptada) Analise o fragmento a seguir.

> Irarrazabal chama-se a rua por onde caminhávamos em setembro. Foi ali, pela primeira vez, que vimos passar um caminhão cheio de cadáveres. Era uma tarde de setembro de 1973, em Santiago do Chile, a apenas alguns minutos antes do toque de recolher. Caminhávamos rumo à Embaixada da Argentina e nossas chances eram estas: ou saltávamos para dentro dos jardins da Embaixada e ganhávamos asilo político, ou ficávamos na rua, em pleno toque de recolher. Se ficássemos na rua, certamente seríamos presos e teríamos, pelo menos, algumas noites de tortura.
>
> GABEIRA, Fernando. **O que é isso, companheiro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 10-11. (Adaptado).

O texto se refere:

1 – à situação dos militantes de esquerda nos países do Cone Sul, nos anos 1960 e 70: a prisão, a tortura e a morte realizadas pelos órgãos de segurança dos regimes militares.

2 – ao modo como os golpes militares se processavam, com eliminação física da oposição política e militar, muitas vezes com uso sistemático da tortura.

3 – ao contexto político que acompanhou a derrota dos governos nacional-desenvolvimentistas ou socialistas e à implantação de um modelo que privilegiava a internacionalização econômica.

4 – à dura reação do bloco conservador latino-americano frente aos avanços das organizações de esquerda que pleiteavam a reforma socioeconômica ou, algumas vezes, o socialismo.

Está(ão) correta(s):

a. apenas 1.

b. apenas 2.

c. apenas 1, 2 e 3.

d. apenas 3 e 4.

e. 1, 2, 3 e 4.

10. (FGV-SP)

> Partindo-se do pressuposto de que os povos têm o "direito inalienável de conhecer a verdade a respeito de crimes do passado, o que inclui as circunstâncias e os motivos envolvendo tais atos de violência, independentemente de processos que possam mover na Justiça, uma comissão da verdade pode ser definida como órgão estabelecido para investigar determinada história de violações de Direitos Humanos. Isso significa que, naturalmente, seu foco está no passado. Com mandatos previamente estabelecidos, que costumam variar entre seis meses e dois anos, tais estruturas geralmente são constituídas a partir de decisões oficiais. [...] Entre os objetivos de uma comissão da verdade está descobrir, esclarecer e formalmente reconhecer abusos do passado; restaurar a dignidade e facilitar o direito das vítimas à verdade; contribuir para justiça e ***accountability***; acentuar a responsabilidade do Estado e recomendar reformas; promover a reconciliação, reduzir conflitos e estabelecer a legitimidade de um novo regime.
>
> MEZAROBBA, Glenda. Afinal, o que é uma comissão da verdade?. *In*: **Revista Direitos Humanos SEDH**, n. 5, p. 32-34, abril 2010.

Accountability: palavra da língua inglesa que significa "responsabilização", "prestação de contas".

Identifique a alternativa correta:

a. A instituição da Comissão da Verdade permitirá investigar, também no contexto atual, a violação dos direitos humanos no país.

b. A Comissão da Verdade foi instituída no Brasil, de forma pioneira em relação ao Cone Sul, servindo como meio de reparação dos crimes cometidos ao longo da ditadura militar.

c. Ao dizer que o foco da Comissão estaria no passado, a autora afirma que o instrumento não tem eficácia na promoção dos direitos humanos.

d. A instituição da Comissão da Verdade é uma iniciativa da sociedade civil, não encontrando amparo no Estado, já que é este ou algumas de suas instituições que serão objeto de investigação.

e. A Comissão da Verdade não é movida pelo "espírito de vingança e punição", mas sim pelo anseio de promover uma "prestação de contas do passado" com vistas à diminuição dos conflitos na sociedade.

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

CAPÍTULO 15

Mundo globalizado

No capítulo anterior, você estudou os impactos dos conflitos entre os Estados Unidos e a União Soviética durante a Guerra Fria na política latino-americana. E também como, a partir dos anos 1980, as ditaduras começaram a perder força na América Latina. Esse processo esteve diretamente relacionado ao contexto internacional mais amplo, no qual rupturas políticas alteraram o equilíbrio de poder entre as nações e transformaram as relações econômicas em todo o mundo.

Neste capítulo, você conhecerá alguns dos processos históricos do final do século XX e do início do século XXI. De acordo com o historiador Eric Hobsbawm, esse período correspondeu ao início de "uma nova fase da história". Você refletirá sobre a globalização e as desigualdades de uma economia interconectada e estudará alguns dos conflitos e desafios do mundo contemporâneo.

O colapso do bloco socialista e os conflitos no Leste Europeu

Em 1989, o intelectual estadunidense Francis Fukuyama publicou um artigo no qual defendeu que as transformações ocorridas naquele momento histórico correspondiam ao "fim da história". Para ele, o capitalismo e a democracia liberal haviam experimentado um "triunfo" que representava o fim da história "como um processo evolutivo, único e coerente". Será que a história pode ser considerada um "processo evolutivo"? Ela teria mesmo chegado ao "fim"? Que eventos teriam motivado o intelectual a afirmar isso?

Em outubro de 1989, iniciou-se na República Democrática Alemã, também conhecida como Alemanha Oriental, uma grande onda de protestos. As pessoas reivindicavam liberdade política e contestavam as restrições que impediam os moradores de Berlim de atravessar livremente a cidade dividida por um muro.

Em resposta a essas manifestações, em 9 de novembro de 1989, em uma entrevista transmitida pela televisão, um porta-voz do governo anunciou que haveria mudanças nas regras severas que restringiam as viagens da Alemanha Oriental ao exterior – o que incluía o lado ocidental da cidade de Berlim.

Após o anúncio, milhares de berlinenses, orientais e ocidentais, dirigiram-se aos postos de fronteira que controlavam a travessia do muro que dividia a cidade. Os guardas desses postos eram orientados a atirar em qualquer pessoa que tentasse atravessar, mas, confusos com as mudanças, não reagiram à multidão. Naquela noite, os postos foram abertos e os berlinenses puderam atravessar a barreira que havia separado a cidade por 28 anos. Nas semanas seguintes, alguns deles utilizaram pás, picaretas e até as próprias mãos para derrubar o Muro de Berlim literalmente.

Depois dos eventos em Berlim, em 21 de novembro de 1989, o Comitê Central do Partido Comunista da República Democrática Alemã comunicou a disposição de aceitar a formação de uma confederação alemã. No dia 3 de outubro de 1990, a Alemanha foi reunificada.



ROBERT WALLIS/CORBIS/GETTY IMAGES

Multidão diante do Portão de Brandemburgo, em Berlim Ocidental, na então República Federal da Alemanha (ou Alemanha Ocidental), hoje Alemanha. Fotografia de 9 de novembro de 1989.

Imagens em contexto

Após a construção do muro, em 1961, o Portão de Brandemburgo ficou isolado em uma área restrita na fronteira entre Berlim Ocidental e Berlim Oriental. A queda do Muro de Berlim é considerada um dos principais símbolos do fim da Guerra Fria, e o portão, um marco da reunificação alemã.

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

A citação de Eric Hobsbawm foi retirada de: HOBSBAWM, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 412. As citações do artigo a respeito do "fim da história" foram retiradas de: FUKUYAMA, Francis. **The end of History and the last man**. Nova York: The Free Press, 1992. p. XII.

O fim da União Soviética

Os acontecimentos na Alemanha estão relacionados ao cenário da União Soviética que, nos anos 1980, enfrentava uma grave crise. A queda da produção agrícola e o desabastecimento de gêneros básicos afetavam diretamente a população. Para reorganizar a União Soviética, o secretário-geral do Comitê Central do Partido Comunista Mikhail Gorbachev, que assumiu o cargo em 1985, implementou um conjunto de medidas que afetaram todo o bloco socialista.



DEREK HUDSON/GETTY IMAGES

Pessoas na fila de um açougue em Leningrado (hoje São Petersburgo). Fotografia de 1989.

Com base no princípio da ***perestroika***, termo russo que significa "reestruturação", a economia soviética foi reformulada. E, sob o princípio da ***glasnost***, termo que significa "transparência", foram adotadas medidas para promover a liberdade política e a de expressão.

A redução do orçamento militar, a retirada das tropas que invadiram o Afeganistão em 1979 e a criação de cooperativas autônomas de trabalhadores foram algumas dessas medidas. O Partido Comunista continuou a ser o único permitido, mas ocorreram as primeiras eleições diretas para o Poder Executivo na Rússia, e candidaturas independentes passaram a ser aceitas nas eleições para o Congresso dos Deputados do Povo, composto em parte de representantes eleitos pelos cidadãos e em parte de pessoas nomeadas por autoridades.

Em 26 de abril de 1986, o princípio da "transparência" foi colocado à prova, após a explosão de um reator nuclear na Central Elétrica Atômica de Chernobyl. Até hoje as informações sobre a extensão do desastre e o número total de mortos não são exatas.

Em agosto de 1991, grupos contrários às reformas tentaram derrubar Gorbachev, mas foram impedidos pelos defensores da reestruturação, liderados por Boris Yeltsin, presidente russo eleito em junho daquele ano.

Após a tentativa de golpe, as atividades do Partido Comunista foram proibidas na Rússia e os movimentos de emancipação nas repúblicas que formavam a União Soviética ganharam força. Revoltas contra a nomeação de autoridades russas já haviam ocorrido no Cazaquistão, e as repúblicas soviéticas **bálticas** reivindicavam soberania.

Em março de 1990, a Lituânia se desligou da União Soviética. Em julho do mesmo ano, Belarus se declarou soberano. Em abril de 1991, a Geórgia se declarou independente. Em agosto, Azerbaijão, Estônia, Letônia, Moldávia, Quirquistão, Tajiquistão, Ucrânia e Uzbequistão deixaram a União Soviética. Em setembro, a Armênia declarou independência e, em outubro, o Turcomenistão fez o mesmo. O Cazaquistão foi a última república a deixar a União Soviética, em dezembro de 1991.

Em meio à tentativa frustrada de reestruturação, Gorbachev entregou seu cargo em 25 de dezembro de 1991, marcando o fim da União Soviética. O Pacto de Varsóvia chegava oficialmente ao fim. O Comecon, que promovia integração econômica entre a União Soviética e as repúblicas socialistas, foi encerrado e a recém-criada Comunidade dos Estados Independentes reuniria, a partir de então, boa parte das repúblicas soviéticas.

Explore **RESPONDA NO CADERNO.**

Após o desastre de Chernobyl, altos níveis de radiação foram registrados tanto em países próximos da usina, como Belarus (onde, até hoje, 23% do território está contaminado pela radiação), quanto em regiões distantes, como o Japão e o Canadá.

1. Com base em seus conhecimentos de Ciências da Natureza, explique como os tipos de radiação são classificados e dê exemplos dos usos de cada um.
2. Explique quais são os riscos à saúde quando há exposição a altos níveis de radiação.
3. Faça uma pesquisa sobre a explosão do reator 4 em Chernobyl e escreva um texto explicando por que esse acidente nuclear é considerado o maior da história.

Bálticas: relativas ao Mar Báltico. As repúblicas soviéticas bálticas eram a Estônia, a Letônia e a Lituânia, situadas à beira desse mar.

Sugestão

Classificação indicativa de *Chernobyl*: não recomendado para menores de 16 anos.

Chernobyl

Direção: Johan Renck. Estados Unidos e Reino Unido, 2019. Minissérie com cinco episódios.

Essa minissérie ficcional aborda a história do desastre nuclear de Chernobyl, representando as situações enfrentadas pela população que vivia no local e pelos cientistas e trabalhadores que atuaram para conter os efeitos da radiação.

Os dados numéricos sobre a contaminação radioativa em Belarus foram retirados de: TCHERNÓBIL. Bielarússkaia Entsiklopédia, 1996. Apud: ALEKSIÉVITCH, Svetlana. **Vozes de Tchernóbil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 10.

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

O fim do bloco socialista

As reformas de Gorbachev ecoaram inclusive nos países socialistas da Europa Central e Oriental que não faziam parte da União Soviética. Polônia, Hungria, Romênia, Bulgária, Tchecoslováquia e Iugoslávia, por exemplo, passaram por grandes transformações no final dos anos 1980.

Na Polônia, diante das greves lideradas por Lech Walesa, do movimento Solidariedade, o general Wojciech Jaruzelski, que governava o país, iniciou uma política de distensão. Em 1990, foram realizadas eleições e Walesa foi eleito presidente.

Na Hungria, János Kádár, que exercia o governo desde a Revolução Húngara de 1956, deixou o cargo em 1988, sendo sucedido por Károly Grósz. Foi então estabelecido o pluripartidarismo e a economia foi desestatizada.

Na Romênia, protestos contra Nicolae Ceausescu, secretário-geral do Partido Comunista local desde 1965, foram duramente reprimidos. Durante uma insurreição, em 1989, Ceausescu foi executado. No mesmo ano, na Bulgária, Todor Zhikov, governante desde 1954, foi destituído do poder e, em 1990, foram realizadas eleições no país.

Na Tchecoslováquia, o governo comunista foi derrubado por protestos populares em um processo de democratização pacífico, conhecido como Revolução de Veludo. Václav Havel foi eleito presidente em 1990 e, em 1993, o país foi dividido em República Tcheca e Eslováquia.

Já na Iugoslávia, federação criada após a Segunda Guerra Mundial, os conflitos foram violentos. Constituída por seis repúblicas (Bósnia-Herzegovina, Croácia, Eslovênia, Macedônia do Norte, Montenegro e Sérvia) e por duas províncias autônomas (Voivodina e Kosovo), a Iugoslávia tinha uma população composta de vários povos eslavos, como sérvios cristãos ortodoxos, croatas católicos e bósnios muçulmanos.

Em 1980, após a morte do marechal Josip Broz Tito, governante da federação, houve uma grave crise econômica acompanhada do ressurgimento de movimentos nacionalistas. Inspiradas por esses movimentos, a Eslovênia e a Croácia declararam independência em 1991. No entanto, a independência croata – país cuja população era, em parte, de origem sérvia – despertou uma violenta reação da Sérvia, presidida por Slobodan Milosevic, dando origem a Guerra da Croácia.

Ainda em 1991, a Macedônia do Norte também se declarou independente da Iugoslávia e, em 1992, a Bósnia-Herzegovina fez o mesmo. Contudo, bósnios, croatas e sérvios, que compunham os maiores grupos étnicos da Bósnia-Herzegovina, estavam em desacordo sobre esse processo. Em razão disso, teve início a **Guerra da Bósnia**, na qual os sérvios promoveram a **limpeza étnica** dos demais grupos. Sarajevo, capital da Bósnia-Herzegovina, ficou sob o cerco sérvio até o fim da guerra, o que ocorreu somente em 1995, com a assinatura dos Acordos de Dayton.

Ainda nos anos 1990, em Kosovo, província de maioria albanesa, organizados no Exército de Libertação Nacional, os kosovares lutaram pela independência da Iugoslávia durante a Guerra do Kosovo, iniciada em 1998. Em 1999, diante da tentativa de realizar uma limpeza étnica em Kosovo, a Sérvia foi atacada pela Otan, retirando suas tropas de Kosovo, que, sob a administração da ONU, obteve o reconhecimento de sua autonomia.

Em 2003, Sérvia e Montenegro abandonaram o nome Iugoslávia. Em 2006, Montenegro declarou-se independente da Sérvia e, em 2008, Kosovo declarou sua independência, reconhecida apenas por parte da comunidade internacional.

Limpeza étnica: eliminação sistemática de um grupo étnico.

Bálcãs: povos e países da antiga Iugoslávia – 1991



Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2007. p. 319.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Sugestão

Área de Segurança Gorazde: a Guerra na Bósnia Oriental – 1992-1995

Joe Sacco. São Paulo: Conrad, 2005.

Nessa história em quadrinhos, Joe Sacco mostra como viviam os moradores da cidade de Gorazde durante a Guerra da Bósnia. De população majoritariamente muçulmana e cercada pelas forças sérvias, Gorazde era considerada uma área de segurança pela ONU.

Os dados numéricos sobre as importações e exportações de Cuba em 1989 foram retirados de: FEITOSA, Emilly Couto. Período especial em Tempos de Paz: Revolução Cubana em debate. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 35-52, jan./jun. 2010. p. 41.

Os impactos do colapso do bloco extrapolaram a Europa. Em 1989, manifestações por liberdades democráticas foram realizadas na República Popular da China, proclamada por Mao Tsé-Tung após a Revolução Chinesa em 1949. Os protestos pela democratização ocorreram durante o processo de abertura econômica iniciado em 1978, quando Deng Xiaoping assumiu o poder. Concentrados na Praça Tiananmen, em Pequim, os manifestantes foram reprimidos pelo exército, que ocupou o local com tanques e disparou contra a população, promovendo um massacre.

PETER TURNLEY/GETTY IMAGES



Protestos estudantis na Praça Tiananmen (Praça da Paz Celestial), em Pequim, China. Fotografia de 1989.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

Informações precisas sobre a repressão dos protestos de 1989 na China não são conhecidas até hoje. Não há atos oficiais em memória das vítimas e, em um dos poucos pronunciamentos sobre o tema, em 2019, o ministro de Defesa chinês afirmou que a repressão violenta foi "a política correta".

1. Reúna-se em grupo com os colegas e conversem sobre a importância da preservação da memória histórica de eventos como o Massacre da Praça da Paz Celestial.
2. Quais eventos históricos do local onde vocês vivem deveriam ser mantidos na memória? Como isso poderia ser feito? Compartilhem as conclusões do grupo com a turma.

Em Cuba, o fim da União Soviética produziu efeitos diretos. O governo da ilha estreitou relações com a União Soviética após o embargo econômico imposto ao país em 1962. Em busca de apoio, Cuba ingressou no Comecon, em 1972. Cerca de 80% das exportações e 85% das importações cubanas provinham do comércio com países desse conselho em 1989.

Com o fim da União Soviética e do Comecon, em 1991, Cuba ingressou no Período Especial em Tempos de Paz, caracterizado por uma crise profunda. Sem parcerias comerciais, combustíveis, máquinas, energia elétrica e até alimentos começaram a faltar na ilha. Para atravessar a situação, reformas econômicas foram implantadas.

Conflitos na Federação Russa

Boa parte da influência e do poder que a Rússia detinha no bloco permaneceu mesmo após o fim da União Soviética. Tal influência, marcada pelo poderio bélico e nuclear, continuou a ser exercida sobretudo nos territórios próximos às fronteiras russas.

No contexto da desagregação soviética, além das repúblicas, alguns povos do Cáucaso proclamaram a independência, como os do Alto Carabaque, da Ossétia do Sul, da Abecásia e da Chechênia. A independência desses povos, porém, não foi reconhecida.

A Rússia tentou firmar acordos com os chechenos a fim de reincorporar o território, mas eles não aceitaram a proposta. Em 1994, a Rússia tentou retomar o território à força, dando início à Guerra da Chechênia. Em razão de uma trégua firmada em 1995, a situação manteve-se suspensa até 1999, quando uma ofensiva liderada pelo então primeiro-ministro Vladimir Putin estabeleceu o controle russo sobre o território. As operações militares russas e a guerrilha chechena continuam na região até hoje. Os chechenos são apoiados pela Geórgia, enquanto a Rússia apoia a Ossétia do Sul e a Abecásia, que buscam independência em relação à Geórgia. Em razão dos desacordos no Cáucaso, houve um conflito entre a Rússia e a Geórgia em 2008.

Cáucaso: zonas de conflito – 1992



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: DUBY, Georges. **Atlas histórico mundial**. Barcelona: Larousse, 2007. p. 322.

A afirmação do ministro de defesa chinês foi retirada de: SUDWORTH, John. Como a China "apagou da memória" o Massacre da Praça da Paz Celestial, que completa 30 anos. **BBC News Brasil**, 3 jun. 2019. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-48495352. Acesso em: 5 ago. 2024.

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

Os dados numéricos sobre o valor das cinco maiores corporações do mundo foram retirados de: RIDDELL, Rebecca *et al.* **Inequality INC**. Oxford: Oxfam, 2024. p. 27.

Globalização e nova ordem mundial

Entre meados do século XX e o início do século XXI, o desenvolvimento dos meios de transporte e das tecnologias de informação e de comunicação criou condições para a interconexão da economia em escala planetária, com um fluxo intenso e acelerado de informações, capitais, produtos e tecnologias. Esse fenômeno, conhecido como **globalização**, também abarca aspectos políticos, culturais e ambientais.

A economia globalizada se desenvolve à medida que os obstáculos para a circulação de capitais, produtos e informações entre os países diminuem. Nesse processo, as economias nacionais se tornaram interdependentes e algumas empresas deixaram de ser nacionais para tornar-se **transnacionais**, ou seja, elas podem ter sede em um determinado país, realizar as etapas da produção em outro e utilizar matérias-primas provenientes de um terceiro.

Algumas corporações formaram **conglomerados**, que atuam em diferentes áreas e possuem uma estrutura organizacional que lhes permite controlar diferentes marcas em vários países. Os valores de alguns conglomerados são maiores que o Produto Interno Bruto de várias nações: em 2023, o valor de mercado dos cinco maiores conglomerados do mundo correspondia ao Produto Interno Bruto de todas as nações da África, da América Latina e do Caribe juntas.

A Nova Ordem Mundial e os blocos econômicos

Na configuração internacional que se instaurou após o fim da Guerra Fria, os Estados Unidos se impuseram como potência dominante. Nesse contexto, fortaleceu-se a ideia de que a reconfiguração de poder produziria uma Nova Ordem Mundial dominada pelos Estados Unidos, tanto por seu poderio bélico e econômico quanto pela difusão de valores como a democracia liberal e a economia de mercado. Essa ideia passou a ser contestada em razão da ascensão econômica de outros países e do entendimento que, hoje, a ordem mundial caracteriza-se por uma configuração **multipolar**, na qual alguns polos políticos e blocos econômicos regionais exercem protagonismo.

Os **blocos econômicos** resultam de acordos entre países, em que regras são estabelecidas para as relações comerciais entre os países-membros e outros blocos, incluindo impostos e tarifas alfandegárias, que são reduzidos para favorecer o comércio internacional.

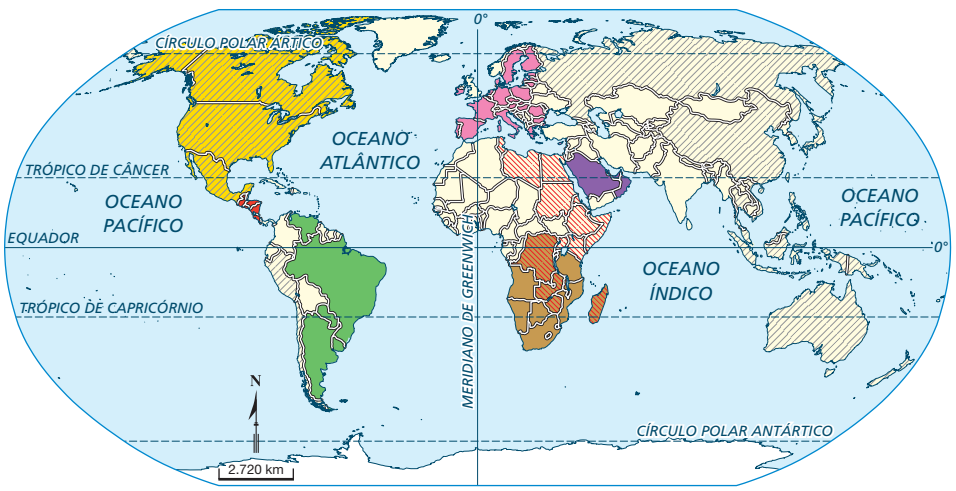
Essas iniciativas de integração iniciam-se no fim da Segunda Guerra Mundial. Mas, nos anos 1990, os blocos econômicos se expandiram. A Comunidade Europeia do Carvão e do Aço, por exemplo, foi formada em 1951 por seis países e renomeada em 1958, como Comunidade Econômica Europeia e recebeu novos membros. Em 1993, sua lógica se expandiu e entrou em vigor a **União Europeia**, que hoje reúne 27 países, vinte dos quais adotam uma moeda comum, o euro.

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

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. O Reino Unido deixou de fazer parte da União Europeia em 2020, após um referendo realizado em 2016. O processo em que isso ocorreu ficou conhecido como *Brexit*, abreviatura da expressão em inglês *British exit*, que significa "saída britânica". No ano do referendo, o *Dicionário Oxford* escolheu pós-verdade como a palavra do ano. Explique o que significa esse termo.
2. Faça uma pesquisa sobre as estratégias e os argumentos utilizados na campanha do *Brexit* e responda: por que o termo "pós-verdade" pode ser relacionado a essa campanha?

Mundo: blocos econômicos formados entre 1980-2018 – 2021



- Conselho de Cooperação do Golfo (CCG) – 1981
- Cooperação Econômica Ásia-Pacífico (Apec) – 1989
- Mercado Comum do Sul (Mercosul) – 1991[1]
- Sistema de Integração Centro-Americana (Sica) – 1991
- Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) – 1992
- União Europeia (EU) – 1993
- Mercado Comum da África Oriental e Austral (Comesa) – 1994
- Acordo Estados Unidos/México/Canadá (USMCA) – 2018[2]

[1]A Venezuela foi suspensa do bloco em 2016. A Bolívia estava em processo de adesão em 2024.
[2]Substituiu o Acordo de Livre Comércio da América do Norte (Nafta), de 1994, passando a incluir o México.

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas geográfico escolar**. 9. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. p. 83.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

O protagonismo dos países asiáticos

Entre a segunda metade do século XX e o início do século XXI, a industrialização de países asiáticos, como China, Japão, Taiwan, Cingapura e Coreia do Sul, refletiu-se no aumento da participação dessas nações no mercado internacional e na expansão de seus mercados internos.

Alguns desses países passaram da posição de fornecedores de bens primários para a de exportadores de produtos industrializados sofisticados, empregando diferentes modelos de produção industrial – como o **toyotismo**, desenvolvido no Japão, que você estuda nos livros de geografia e sociologia desta coleção – e investindo na pesquisa de tecnologias que foram incorporadas por outros países.

A China, por exemplo, é considerada uma potência em ascensão. Alguns estudos preveem que a economia desse país se tornará a maior do mundo em 2030. Principal parceira comercial do Brasil entre as décadas de 2010 e 2020, essa nação estabeleceu acordos econômicos em áreas antes consideradas de influência estadunidense e europeia, como a África e a América Latina. Nos anos 2010, a China se tornou a segunda maior economia do mundo, ficando atrás somente dos Estados Unidos, com quem passou a travar disputas a partir de 2018.

Atualmente, a economia chinesa é aberta a investimentos estrangeiros, e sua população tem certa liberdade econômica. No entanto, a abertura econômica não foi acompanhada de mudanças políticas. O país continua a ser governado pelo Partido Comunista, o único permitido desde a Revolução Chinesa. O partido detém o controle dos meios de comunicação e reprime manifestações contrárias às suas políticas.

A acelerada modernização chinesa possibilitou a milhões de pessoas sair da extrema pobreza, mas também provocou o crescimento de problemas ambientais decorrentes da queima de combustíveis fósseis e da poluição do ar e da água.

O Japão, por sua vez, destacou-se como potência econômica, sobretudo, após a Guerra Fria. Arruinado durante a Segunda Guerra Mundial, o país foi reestruturado econômica e politicamente por uma ocupação dos Aliados, que se prolongou até 1951. Entre os anos 1960 e 1970, grandes investimentos, principalmente dos Estados Unidos, resultaram na formação de uma indústria forte, voltada para a área tecnológica. Apesar de ter atravessado uma crise econômica na década de 1990, o Japão se mantém entre as maiores economias do mundo.

Durante a Guerra Fria, a Coreia foi alvo de disputas entre os países vencedores da Segunda Guerra Mundial. Ocupada pelos japoneses entre 1910 e 1945, após a guerra, a Coreia vivenciou uma guerra entre 1950 e 1953 que resultou na divisão do país em Coreia do Norte, sob influência da União Soviética, e Coreia do Sul, sob influência dos Estados Unidos. Nos anos 1960, a Coreia do Sul enfrentou um período de ditadura, seguido por um acelerado processo de industrialização. No século XXI, tornou-se um polo tecnológico.

Uma característica sul-coreana vigente é o investimento no ***soft power***. Com essa estratégia, utiliza-se o convencimento para construir uma imagem favorável do país e difundir seus valores e sua cultura internacionalmente. Os investimentos nas séries conhecidas como *K-dramas* (ou "doramas") e nas bandas de *K-pop* são exemplos dessa estratégia.



MIRKO KUZMANOVIC/ALAMY/FOTOARENA

Turistas usando trajes tradicionais coreanos e tirando fotografias no Palácio de Gyeongbokgung, em Seul, Coreia do Sul. Fotografia de 2024.

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

Revoluções e conflitos no Oriente Médio

Nos anos 1990, o fim do regime internacional de poder que vigorou durante a Guerra Fria não significou o encerramento dos conflitos armados. Confrontos relacionados, em maior ou menor grau, ao imperialismo, às guerras mundiais e à Guerra Fria iniciaram-se fora da Europa, atingindo a Ásia e a África e vitimando a população civil.

Entre o final do século XX e o início do XXI, até mesmo em momentos em que oficialmente não havia guerras em curso, o termo paz não poderia ser aplicado à realidade cotidiana da população de alguns locais do Oriente Médio, muitas vezes, submetida a restrições e a diversas formas de violência. A seguir, você estudará alguns dos conflitos que ocorreram na região.

As guerras árabe-israelenses

Como você estudou no capítulo 13, a criação do Estado de Israel foi seguida de uma série de conflitos. Entre 1948 e 1949, na Primeira Guerra Árabe-Israelense, a **Liga Árabe**, que não aceitou a partilha do território proposta pela ONU em 1947, opôs-se ao Estado de Israel. Vitorioso na guerra, Israel ampliou seu território e proclamou Jerusalém, zona internacional segundo o plano de partilha, sua capital. A parte oriental da cidade foi anexada pela Jordânia, e mais de 700 mil palestinos tornaram-se refugiados.

Liga Árabe: organização de países árabes formada por Egito, Síria, Iraque, Jordânia, Líbano e Arábia Saudita.

Pan-arabismo: movimento político vinculado ao nacionalismo árabe.

Em 1956, após o presidente do Egito, defensor do **pan-arabismo**, Gamal Abdel Nasser, nacionalizar o Canal de Suez, Israel, França e Reino Unido invadiram a Península do Sinai, tentando reverter a medida. Pressionados por Estados Unidos e União Soviética, foram obrigados a retirar suas tropas. Dois anos depois, foi criado um movimento guerrilheiro pela libertação da Palestina, o Fatah, liderado por Yasser Arafat, que também conduziu a fundação da Organização para a Libertação da Palestina (OLP), em 1964.

Alguns anos depois, em 1967, um bloqueio marítimo egípcio a Israel deu início à Guerra dos Seis Dias. Israel atacou o Egito, a Síria e a Jordânia e incorporou o território egípcio do Sinai, as Colinas de Golã, na Síria, a Faixa de Gaza, a Cisjordânia e Jerusalém Oriental. Além disso, passou a criar assentamentos nos territórios palestinos.



MICHEL PHILIPPOT/SYGMA/GETTY IMAGES

Mulher caminhando entre destroços em campo de refugiados na periferia de Beirute, Líbano, após os massacres de Sabra e Chatila. Fotografia de 1982.

Em 1973, após ataques egípcios e sírios contra bases israelenses em Suez, teve início a Guerra do Yom Kippur, que terminou com a vitória de Israel. Com a mediação dos Estados Unidos, em 1979, Egito e Israel assinaram os Acordos de Camp David, com os quais o Egito reconheceu o Estado de Israel, que se comprometeu a devolver o Sinai ao Egito, o que ocorreu efetivamente em 1982.

Nesse mesmo ano, alegando combater bases da OLP no sul do Líbano, Israel invadiu esse país e tomou sua capital, Beirute. Ao redor da capital libanesa, palestinos refugiados nos campos de Sabra e Chatila, cercados por forças israelenses, foram massacrados por cristãos durante a guerra, que terminou em 1985.

Os dados numéricos sobre os palestinos deslocados durante a Primeira Guerra Árabe-Israelense foram retirados de: CAMARGO, Cláudio. Guerras Árabe-Israelenses. *In*: MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das guerras**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 448.

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

As revoltas populares e os conflitos entre militares israelenses e civis palestinos deram origem à Primeira Intifada em 1987, período em que também foi criado o grupo palestino Hamas.

Em 1993, outras negociações de paz intermediadas pelos Estados Unidos deram origem aos Acordos de Oslo, sendo instituída a Autoridade Nacional Palestina, controlada pelo Fatah. A paz, no entanto, durou pouco, pois nos anos 2000 a tensão voltou a crescer durante a Segunda Intifada.

Um ano após o início da Segunda Intifada, Ariel Sharon, então primeiro-ministro israelense, deu início à construção de um muro na fronteira entre Israel e a Cisjordânia. Pressionado, em 2005, ele ordenou a retirada israelense da Faixa de Gaza. Em 2007, o Hamas entrou em conflito com a Autoridade Nacional Palestina e assumiu o controle desse território, que foi bloqueado por terra, mar e ar.

Em resposta a atentados que vitimaram israelenses, ocorreram ofensivas militares e bombardeios em Gaza em 2008, 2009 e 2014. Em 2021, em razão da expulsão de famílias palestinas de um bairro de Jerusalém Oriental, ocorreram conflitos entre Israel, Hamas e ***Jihad* Islâmica**. O **cessar-fogo** foi mediado pelo Egito, mas, em agosto de 2022, a Faixa de Gaza foi bombardeada por Israel em um "ataque preventivo".

Em 7 de outubro de 2023, na fronteira entre a Faixa de Gaza e Israel, em um ataque coordenado pelo Hamas cerca de 1.200 pessoas foram mortas. Nesse ataque, 253 pessoas foram sequestradas em Israel. Teve início, então, na Faixa de Gaza, uma ofensiva de Israel que, até meados de 2024, matou mais de 40 mil palestinos e, apesar das discussões na ONU e das pressões pelo cessar-fogo, continuava em curso até o término da edição deste livro.

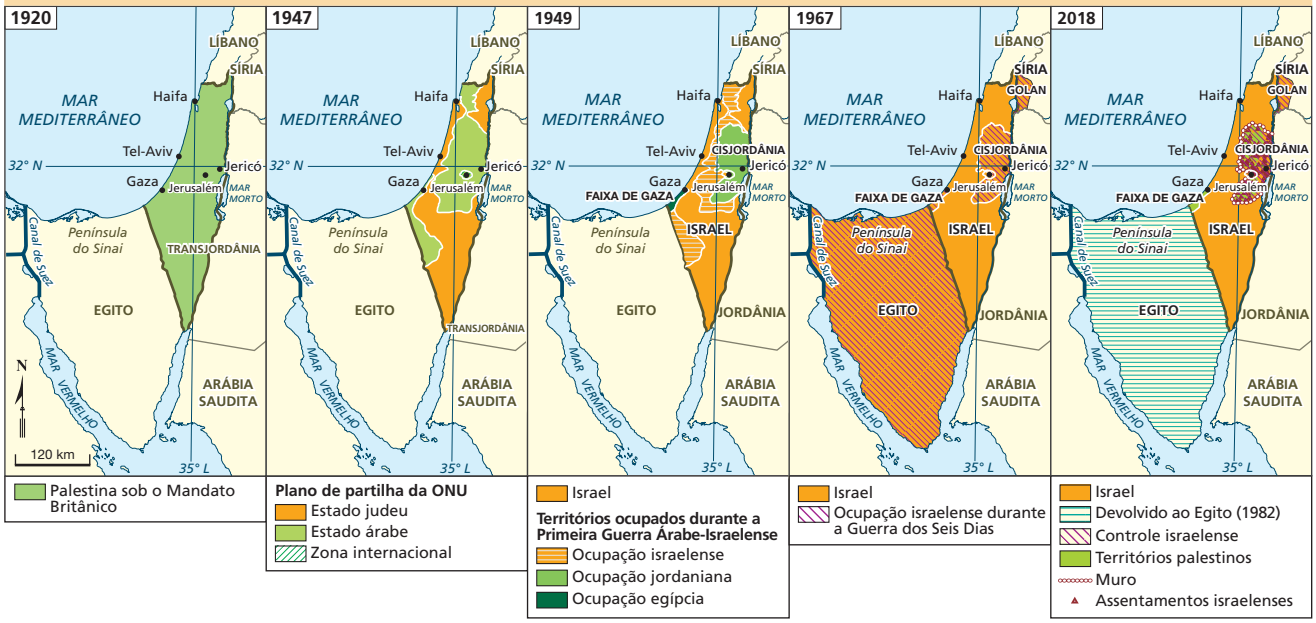
***Jihad* Islâmica**: grupo palestino formado em 1981. É considerado terrorista pelos governos de Israel, dos Estados Unidos e de outros países.

Cessar-fogo: interrupção ou fim de hostilidades.

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

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Palestina e Israel: territórios – 1920-2018



Fontes: FERREIRA, Graça Maria Lemos. **Atlas geográfico**: espaço mundial. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 103; MARIN, Cécile. De l'occupation au morcellement. Palestine. Un Peuple, une colonisation. **Le Monde Diplomatique**, Paris, n. 157, fev./mar. 2018. Disponível em: https://www.monde-diplomatique.fr/cartes/morcellement. Acesso em: 5 ago. 2024.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

O filósofo Achille Mbembe considera a ocupação israelense nos territórios palestinos um exemplo de **necropoder**, ou seja, da capacidade de uma entidade política determinar, utilizando a força, quem pode viver ou quem deve morrer em um território. Ao fazer essa afirmação, no ensaio *Necropolítica*, o filósofo destacou três elementos desse processo que criaram formas de segregação: a fragmentação territorial, o acesso proibido a algumas zonas e a expansão de assentamentos coloniais.

1. Observe os mapas e identifique alguma(s) das características mencionadas por Mbembe. Qual(is) dos aspectos você reconhece?
2. Após você ter encontrado alguma(s) das características mencionadas pelo filósofo, explique como ela(s) se relaciona(m) ao poder de determinar quem pode viver ou quem deve morrer.

Os dados numéricos sobre os sequestros e mortes de israelenses no ataque do Hamas de 7 de outubro de 2023 e mortes de palestinos na Faixa de Gaza entre 2023 e 2024 foram retirados de RABINOVITCH, Ari; KELLY, Stephanie. Israel recupera corpos de seis reféns em Gaza. **Agência Brasil**, 1º set. 2024. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2024-09/israel-recupera-corpos-de-seis-refens-em-gaza. Acesso em: 2 set. 2024.

A Revolução Iraniana

Interessados em estender sua influência no Oriente Médio no contexto da Guerra Fria, em 1953, os Estados Unidos apoiaram a instauração de uma ditadura pró-ocidental no Irã. Isso causou o declínio do governo de Mohammad Mossadegh e facilitou a instauração de um governo monárquico, pró-ocidental e ditatorial liderado pelo **xá** Mohamed Reza Pahlevi, que incentivou a difusão de valores ocidentais no Irã.

Nos anos 1970, durante o governo de Pahlevi, os rendimentos do Irã, um dos fundadores da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP), multiplicaram-se com a alta dos preços do petróleo, mas a situação da população, que sofria com a inflação e com a repressão da polícia política de Pahlevi, a Savak, não melhorou.

Entre 1977 e 1978, a população se mobilizou em greves e protestos contra o governo do xá. Em meio à agitação política, em fevereiro de 1979, Ruhollah Khomeini, **aiatolá** exilado durante o governo de Pahlevi, retornou ao Irã e proclamou uma república islâmica.

Xá: denominação dos monarcas da Pérsia e do Irã.

Aiatolá: líder religioso xiita.

A agitação política que culminou na tomada do poder pelo aiatolá foi denominada **Revolução Iraniana** e deu origem a um regime **fundamentalista islâmico** no país. A lei religiosa tornou-se a lei do Estado e as leis seculares foram anuladas. Os Estados Unidos, chamados por Khomeini de "o grande Satã", passaram a ser considerados país inimigo.

A Guerra entre Irã e Iraque

Em 1980, procurando conter os efeitos da Revolução Iraniana no Oriente Médio, o governo estadunidense forneceu apoio ao Iraque para atacar o Irã. Sob a ditadura de Saddam Hussein, o Iraque tentava conter a influência do aiatolá Khomeini sobre sua população xiita e afirmou que o Irã havia violado um acordo prévio relacionado a disputas territoriais no entorno do Rio Shatt al-Arab. O conflito estendeu-se até 1988. Estima-se que aproximadamente 1 milhão de pessoas foram mortas durante essa guerra.

Os dados numéricos sobre os mortos na guerra entre Irã e Iraque foram retirados de: WAACK, William. Guerras do Golfo. *In*: MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das guerras**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 467.

A Guerra do Golfo

Endividado após a guerra com o Irã e alegando que o Kuwait tentava apropriar-se do petróleo iraquiano nas áreas de fronteira, o Iraque invadiu e ocupou o Kuwait em 2 agosto de 1990. Países ocidentais, incluindo Estados Unidos e Reino Unido, exigiram a retirada das tropas iraquianas do Kuwait, e a ONU impôs sanções ao país.

Apesar da pressão, o Iraque não retirou suas tropas do território. Uma força internacional formada por mais de trinta países, liderada pelos Estados Unidos, deu início à operação Tempestade no Deserto. Em janeiro de 1991, as forças internacionais iniciaram os ataques e, em fevereiro do mesmo ano, foi assinado um acordo de cessar-fogo que ordenava a destruição do arsenal iraquiano, pondo fim à Guerra do Golfo.



TELEVISÃO: DMITRY NAUMOV/SHUTTERSTOCK; TRANSMISSÃO: PIERRE VAUTHEY/SYGMA/GETTY IMAGES

Imagem da destruição de Bagdá, no Iraque, transmitida pela televisão estadunidense durante a Guerra do Golfo. Fotografia de 1991.

Imagens em contexto

Os bombardeios ao Iraque durante a Guerra do Golfo foram amplamente televisionados. Transmitidas ao vivo ao mundo todo via satélite, as imagens da guerra colocaram em foco as armas tecnológicas e a precisão dos ataques. Desde então, tornou-se comum as equipes de televisão chegarem aos locais de conflitos antes mesmo das tropas combatentes.

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

Os dados numéricos sobre os mortos nos atentados de 11 de setembro de 2001 foram retirados de: ATENTADOS de 11 de Setembro: a tragédia que mudou os rumos do século 21. **BBC News Brasil**, 10 set. 2021. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55351015. Acesso em: 6 ago. 2024.
Os dados numéricos sobre a morte de iraquianos e de militares estadunidenses na Guerra do Iraque, iniciada em 2003, foram retirados de: AMÂNCIO, Thiago. Premissas falsas para a invasão do Iraque custaram credibilidade dos EUA. **Folha de S.Paulo**, 20 mar. 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2023/03/premissas-falsas-para-invasao-do-iraque-custaram-credibilidade-dos-eua.shtml. Acesso em: 6 ago. 2024.

Os atentados de 11 de setembro de 2001 e a "guerra ao terror"

O uso da violência para a intimidação de populações ou de governos com fins políticos é chamado de **terrorismo**. Ações terroristas são praticadas tanto em favor do Estado – você estudou o terrorismo de Estado durante a ditadura chilena e argentina no capítulo anterior – quanto em contestação a ele – caso dos grupos separatistas, como o Exército Republicano Irlandês.

Na virada do século XXI, as ações terroristas dos grupos fundamentalistas islâmicos formados nos conflitos no Oriente Médio provocaram fortes impactos nas relações internacionais.

No dia 11 de setembro de 2001, sob liderança de Osama Bin Laden, a organização fundamentalista islâmica Al-Qaeda realizou ataques terroristas suicidas aos principais símbolos econômicos e militares dos Estados Unidos: as Torres Gêmeas do World Trade Center, em Nova York, e o edifício do Pentágono, perto da capital, Washington. Dezenove integrantes da Al-Qaeda sequestraram aviões e realizaram os ataques, nos quais, além dos sequestradores, 2.977 pessoas perderam a vida.

Como resposta, George W. Bush, presidente dos Estados Unidos entre 2001 e 2009, adotou a **Doutrina Bush**. Em nome da autodefesa e do combate ao terrorismo, os Estados Unidos declararam a prerrogativa de intervir militarmente em qualquer país, de maneira preventiva e antecipada, independentemente de acordos ou decisões internacionais.

No contexto da "guerra ao terror", um grupo de países foi classificado por Bush como o "Eixo do Mal": Irã, Iraque e Coreia do Norte foram acusados de produzir armas de destruição em massa e de financiar grupos terroristas.

Talibã: grupo que governou o Afeganistão entre os anos de 1996 e 2001 e reassumiu o poder em 2021. Execuções sumárias, casamentos forçados, escravidão sexual e fechamento de escolas para meninas são algumas das medidas adotadas pelo regime talibã.

As invasões ao Afeganistão e ao Iraque

O primeiro alvo da Doutrina Bush foi o Afeganistão, onde Osama Bin Laden teria se fixado nos anos 1990. Em 2001, o país foi bombardeado pelos Estados Unidos sem o consenso do Conselho de Segurança da ONU.

Acusado de apoiar o grupo Al-Qaeda, o governo liderado pelo grupo **Talibã** foi derrubado durante a guerra, mas Osama Bin Laden não foi capturado.

Em 2003, também sem aval do Conselho de Segurança da ONU, os Estados Unidos invadiram o Iraque, acusando o país de apoiar a Al-Qaeda e de ter armas de destruição em massa. Saddam Hussein foi capturado em 2004. Julgado pelas leis iraquianas, foi executado em 2006.

As acusações sobre a produção de armas de destruição em massa não foram comprovadas. Oficialmente, a guerra foi encerrada em 2011, mas as tropas estadunidenses se retiraram do Iraque somente em 2021. Cerca de 500 mil iraquianos e 4 mil militares estadunidenses morreram no conflito.

Osama Bin Laden foi capturado em maio de 2011, no Paquistão. Segundo a versão oficial, militares estadunidenses o assassinaram e jogaram seu corpo ao mar.



HUBERT BOESL/PICTURE-ALLIANCE/DPA/AP PHOTO/IMAGEPLUS

As torres gêmeas do World Trade Center, em Nova York, Estados Unidos, em chamas após serem atingidas por dois aviões durante o atentado promovido pelo grupo Al-Qaeda. Fotografia de 11 de setembro de 2001.

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

A Primavera Árabe

Formado em engenharia e com poucas opções para sustentar sua família, Mohamed Bouazizi trabalhava como vendedor ambulante de frutas em Ben Arous, na Tunísia. Em 17 de dezembro de 2010, suas mercadorias foram confiscadas pela polícia, e ele se dirigiu a um edifício do governo local para tentar reavê-las, mas não teve sucesso. Em desespero, Bouazizi ateou fogo ao próprio corpo. As notícias sobre o gesto trágico do jovem se espalharam pelas redes sociais – na época, o uso dessas mídias estava aumentando entre as pessoas.

A indignação popular com a situação desencadeou manifestações convocadas pela internet. A Tunísia era governada de forma autoritária por Zine El Abidine Ben Ali havia 23 anos. Proibidos no país, os protestos se tornaram maciços. Os manifestantes denunciaram o desemprego e a corrupção e, em menos de um mês, levaram à renúncia do presidente. Ben Ali fugiu para a Arábia Saudita e, mais tarde, foram realizadas eleições no país.

As manifestações na Tunísia inspiraram protestos populares por democracia e contra o desemprego em diversos países árabes, entre os quais Argélia, Bahrein, Egito, Iêmen, Jordânia, Líbia, Marrocos e Síria. Esses protestos, que se espalharam simultaneamente pelo norte da África e pelo Oriente Médio entre 2010 e 2012, ficaram conhecidos como Primavera Árabe.

Além do caso da Tunísia, essas manifestações provocaram a renúncia e a deposição de líderes autoritários em outros países, como a Líbia, então governada por Muamar Kadafi, e o Egito, presidido por Hosni Mubarak. No Iêmen, na Líbia e na Síria, as mobilizações por democracia resultaram em conflitos armados que se prolongam até hoje.

A Guerra da Síria e o Estado Islâmico

O governo sírio reprimiu duramente as manifestações da Primavera Árabe, iniciadas no país em março de 2011. Contudo, em vez de atenuar os protestos, as denúncias de tortura e de prisão de manifestantes deram a eles ainda mais força, aumentando a pressão pela deposição de Bashar al-Assad, dirigente cuja família preside a Síria desde os anos 1970.

Para enfrentar a repressão do governo foram formados grupos de resistência, alguns deles armados, como o Exército Livre da Síria, criado por militares que se negaram a reprimir os manifestantes. Diversos outros agrupamentos, incluindo organizações fundamentalistas islâmicas, constituíram-se na Síria a partir de 2011. Além de se opor ao governo de Bashar al-Assad, tais grupos entraram em confronto pelo domínio do território, obtendo apoio dos demais grupos e de outros países ou sendo combatidos por eles, dando origem a uma guerra que, em 2024, ainda estava em curso.



UNITED NATION RELIEF AND WORKS AGENCY/GETTY IMAGES

Refugiados aguardam a distribuição de ajuda humanitária no campo de refugiados de Yarmouk, em Damasco, Síria, sitiado pelas forças em conflito durante a Guerra da Síria. Fotografia de 2014.

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

As forças do governo de Bashar al-Assad foram apoiadas pela Rússia, pelo Irã e pelo Hezbollah, grupo fundamentalista islâmico considerado terrorista por diversos países que, fundado no contexto da Revolução Iraniana, tornou-se uma organização armada no sul do Líbano no contexto da invasão israelense a esse país em 1982. A Arábia Saudita, o Catar, a Turquia, os Estados Unidos, o Reino Unido e a França apoiaram grupos de oposição, mas o crescimento dos fundamentalistas islâmicos entre os rebeldes reduziu esse apoio internacional.

Em 2013, o Estado Islâmico, grupo terrorista criado em 2003 após a invasão dos Estados Unidos ao Iraque, envolveu-se no conflito. O grupo controlou várias cidades sírias e iraquianas e espalhou terror, executando minorias étnicas e religiosas e realizando fuzilamentos e assassinatos em massa.

Em 2014, o Estado Islâmico proclamou a formação de um califado nos territórios sob seu controle, tentando consolidar um regime fundamentalista islâmico. Além disso, usando táticas terroristas, articulou uma série de atentados em represália ao posicionamento dos países do Ocidente e do Oriente Médio sobre o conflito, como os realizados em Paris, na França, em 2015, no aeroporto de Bruxelas, na Bélgica, em 2016, em Bagdá, no Iraque, no mesmo ano, e no aeroporto de Cabul, no Afeganistão, em 2021.

Milícias curdo-árabes envolvidas na guerra puseram fim ao califado do Estado Islâmico na Síria em 2019. O grupo, contudo, continua ativo e tem membros provenientes de vários países, muitos deles recrutados por meio da internet.

Até 2023, mais de 13,5 milhões de sírios haviam sido obrigados a abandonar suas casas, fugindo dos conflitos; 6,6 milhões deles foram forçados a deixar o país e mais de 500 mil haviam sido mortos na guerra.

Os dados numéricos sobre os mortos na Guerra da Síria foram retirados de: AFP. Guerra na Síria chega a mais de 507.000 mortos em 13 anos. **Carta Capital**, 14 mar. 2024. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/mundo/guerra-na-siria-chega-a-mais-de-507-000-mortos-em-13-anos/. Acesso em: 6 ago. 2024.

Imagens em contexto

As mulheres curdas tiveram papel de destaque na Guerra da Síria, principalmente nas frentes de resistência ao Estado Islâmico. Espalhados entre a Síria, a Turquia, o Iraque, o Afeganistão, o Azerbaijão, o Irã e outros países da Ásia e da Europa, os curdos formam a maior nação sem pátria da atualidade.



DELIL SOULEIMAN/AFP/GETTY IMAGES

Membros da Unidade de Proteção das Mulheres na aldeia de Mazraat Khaled, a cerca de um quilômetro da linha de frente de combate ao Estado Islâmico, nas proximidades de Ar-Raqqah, Síria. Fotografia de 2016.

Fundamentalismo islâmico

Ao estudar os conflitos no Oriente Médio posteriores a Revolução Iraniana, você deve ter percebido que uma noção se repetiu: a de fundamentalismo islâmico. Mas, afinal, o que isso significa? As correntes derivadas de vertentes modernas do islamismo contrárias aos valores da modernidade ocidental que se expandiram no Oriente, sobretudo durante o processo de globalização, são denominadas fundamentalistas.

Os seguidores dessas correntes defendem uma ideia restrita da *jihad* islâmica – o esforço do fiel para servir a Deus – como uma "guerra santa" protagonizada por mártires submetidos a sacrifícios. Intolerantes com dissidências e com discordâncias, visam formar Estados teocráticos que sigam suas interpretações da ***Sharia***, conjunto de leis islâmicas baseadas no *Alcorão*. Essas interpretações variam conforme os grupos e, em geral, incluem rígidas normas de conduta para as mulheres, a condenação da homossexualidade e a execução de "apóstatas" – pessoas acusadas de renunciar ou abandonar a religião.

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

Classificação indicativa de *Indústria Americana*: não recomendado para menores de 12 anos.

Sugestão

Indústria americana

Direção: Julia Reichert e Steven Bognar. Estados Unidos e Reino Unido, 2019. Duração: 115 minutos.

O documentário acompanha a história de uma fábrica em Ohio, nos Estados Unidos, que, após ter sido fechada em um contexto de crise, é reaberta por uma multinacional chinesa. O filme possibilita reflexões sobre a degradação das condições de trabalho em uma escala internacional tão ampla quanto a da circulação de investimentos e de capitais.

Imagens em contexto

Em 6 de janeiro de 2021, dias após a divulgação dos resultados das eleições de 2020, apoiadores de Donald Trump, candidato à reeleição naquele pleito, invadiram o Capitólio, centro legislativo do país, enquanto os congressistas estavam reunidos para assinar a vitória de Joe Biden no processo democrático. Trump foi acusado na Justiça de incitar a invasão para tentar permanecer no poder.

A América na virada do século XXI

Apesar de uma série de crises, entre o final do século XX e o início do século XXI, os Estados Unidos mantiveram o posto de maior economia do mundo, exercendo influência em todo o globo. Ao mesmo tempo que se consolidou como uma liderança global, o país foi alvo de críticas sobre sua interferência em outros países e esteve sujeito aos desafios dos processos de globalização.

Os Estados Unidos na virada do século XXI

No contexto globalizado, a orientação econômica adotada pelos Estados Unidos foi baseada, sobretudo, no neoliberalismo, política econômica na qual a interferência do Estado na economia é reduzida e, o livre-comércio, favorecido.

Por causa dos efeitos das Crises do Petróleo nos anos 1970, decorrentes das disputas no Oriente Médio, vários países contraíram dívidas com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Tal órgão foi criado na Conferência de Bretton Woods, em 1944, para fornecer empréstimos aos países-membros em dificuldades. Essa conferência também estabeleceu um sistema monetário internacional que substituiu o **padrão-ouro** pelo **dólar-ouro**. Em 1971, o presidente estadunidense Richard Nixon determinou o fim do lastro do dólar em ouro, e o valor das moedas passou a variar conforme o mercado.

Nos anos 1980, durante o governo de Ronald Reagan, os Estados Unidos adotaram o neoliberalismo e forçaram outros países a fazer o mesmo por meio de sua influência no FMI, que prescrevia às nações devedoras a adoção de diretrizes econômicas neoliberais. Empresas públicas foram privatizadas, trabalhadores demitidos e programas de previdência e de assistência social, reduzidos.

Além dos efeitos da "guerra ao terror", no século XXI, os Estados Unidos enfrentaram uma grave crise econômica que se iniciou em 2008 e se disseminou pelo globo. A crise foi ocasionada pela especulação imobiliária e pela falência dos investimentos em hipotecas.

Barack Obama, primeiro presidente afro-americano, que governou o país entre 2009 a 2017, lançou um programa de incentivo econômico estatal para tentar retomar o crescimento. Além disso, em um cenário de crise migratória, criou meios de regularizar a situação dos imigrantes no país.

O governo de Donald Trump, entre 2017 e 2021, modificou essas medidas, sendo marcado por políticas anti-imigrantistas, pela desregulamentação da economia e por cortes em impostos que resultaram no aumento da dívida do país.

Eleito em 2021, Joe Biden retomou a agenda ambientalista e investiu em uma política industrial baseada em tecnologias digitais e na utilização de energias renováveis.

Padrão-ouro: sistema monetário em que o valor das moedas é estabelecido de acordo com uma quantidade fixa de ouro.

Dólar-ouro: sistema monetário em que o valor das moedas é estabelecido por seu preço em dólares estadunidenses, cujo valor era definido em onças de ouro, uma antiga medida de peso cujos valores variam entre 24 e 33 gramas.



TAYFUN COSKUN/ANADOLU AGENCY/GETTY IMAGES

Apoiadores de Donald Trump durante invasão ao Capitólio, em Washington, Estados Unidos. Fotografia de 2021.

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

A América Latina na virada do século XXI

No final do século XX, a adoção de políticas neoliberais na América Latina aprofundou a concentração de riqueza e agravou as condições de exclusão social marcantes nos processos históricos dessa região. Como você estudou, esses processos de exclusão remontam à dominação colonial e ao racismo, que permaneceram como elementos estruturantes dessas sociedades mesmo após a formação dos Estados independentes.

A partir dos anos 1990, em países como a Bolívia, o Chile, o Equador e o Peru, as lutas dos povos indígenas pela superação das estruturas e práticas discriminatórias de origem colonial se traduziram em movimentos guiados pelo princípio de **plurinacionalidade**, que buscam o reconhecimento da diversidade de identidades, culturas, línguas, povos, valores, formas de organização social e de relação com a natureza de diferentes povos, e pela incorporação delas à vida política.

Produtos dessas lutas, constituições aprovadas na América do Sul no século XXI, como a do Equador, de 2008, e da Bolívia, de 2009, definem esses Estados como plurinacionais. A constituição boliviana, por exemplo, reconhece as instituições e as normas jurídicas dos povos indígenas. A equatoriana, por sua vez, adota os princípios do ***Sumak Kawsay*** – termo quéchua traduzido como Bem Viver –, segundo os quais se questiona o modelo de sociedade baseado na exploração da natureza para criar novas formas de viver em harmonia.

Além disso, no início do século XXI, países como a Argentina, o Brasil e o Chile promoveram o combate à pobreza e procuraram atrair investimentos em empresas por meio de subsídios e de isenção de impostos. Contudo, a crise dos Estados Unidos de 2008 atingiu a América Latina, e os investimentos sociais, em muitos casos, foram reduzidos.

A Argentina, por exemplo, enfrentou uma forte recessão. Para contorná-la, em 2015, durante o governo de Mauricio Macri, defensor do neoliberalismo, investimentos públicos foram cortados e itens básicos, cujo preço é subsidiado pelo Estado, foram reajustados. As medidas não alcançaram os resultados almejados e, em 2019, o peronista Alberto Fernández assumiu o governo argentino se comprometendo a melhorar a assistência social. No entanto, durante sua gestão a inflação e a pobreza alcançaram níveis muito altos. Com um discurso autoritário, ultraliberal e por vezes xenofóbico, Javier Milei foi eleito em 2023, defendendo a **dolarização** da economia argentina e a extinção do Banco Central para pôr fim à crise. Milei é considerado um representante da extrema direita na América Latina.

As condições de pobreza, violência e instabilidade política contribuíram para o aumento dos deslocamentos populacionais, sobretudo nos países da América Central, como a Nicarágua, a Guatemala e El Salvador, e na Venezuela, que, desde a década de 2010, enfrenta uma grave crise.



MARIANA NEDELCU/SOPA IMAGES/LIGHTROCKET/GETTY IMAGES

Indígenas de Orosmayo, que fica na província argentina de Jujuy, durante protesto contra a exploração de lítio em suas terras ancestrais, no Dia de Pachamama, em Buenos Aires, Argentina. Fotografia de 2023.

Imagens em contexto

O Dia de Pachamama, 1º de agosto, é comemorado pelos povos dos Andes em tributo à fertilidade da divindade Mãe Terra. Além da bandeira argentina, na imagem, as manifestantes portam a *whipala*, bandeira que representa a pluralidade dos povos indígenas andinos. A *whipala* é considerada um símbolo da resistência indígena sul-americana. Em 2009, durante o governo de Evo Morales, na Bolívia, ela foi incluída entre os símbolos oficiais do país, figurando ao lado da bandeira nacional.

Dolarização: abolição da moeda local para adotar, em lugar dela, o dólar estadunidense.

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

ISAAC GUZMAN/AFP/GETTY IMAGES



Migrantes venezuelanos e centro-americanos em uma caravana com destino aos Estados Unidos. Tapachula, México. Fotografia de 2024.

Venezuela em crise

Entre 1999 e 2013, o governo **bolivarianista** de Hugo Chávez, eleito na Venezuela, adotou uma postura de oposição aos Estados Unidos e ao neoliberalismo. Tendo a exploração de petróleo como principal atividade, a Venezuela nacionalizou empresas e promoveu políticas de assistência social e de redução da pobreza, mas o país sofreu com crises econômicas e políticas.

Em 2013, após a morte de Chávez, Nicolás Maduro, seu vice-presidente, foi eleito presidente. A queda do preço do petróleo agravou a situação econômica do país. Diante do aumento da inflação, da desvalorização da moeda, da pobreza e da falta de alimentos, milhões de venezuelanos migraram para países vizinhos, como o Brasil, e para outros mais distantes. Segundo a Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados (Acnur), em 2024, havia mais de 5,4 milhões de refugiados e imigrantes venezuelanos em diferentes países, configurando um contexto de crise humanitária.

Em 2016, Maduro retirou os poderes da Assembleia Nacional e o país foi suspenso do Mercosul por ruptura da ordem democrática em 2017. O governo venezuelano é acusado de perseguir e torturar opositores, e os resultados das eleições que deram vitória a Maduro, em 2018 e em 2024, foram questionados por opositores e países como os Estados Unidos.

Em 2023, Maduro retomou antigas disputas territoriais, reivindicando a região de Essequibo, no território da Guiana. Por meio de um referendo, foi aprovada a criação de um estado venezuelano na região, aumentando as tensões em torno da disputa.

Bolivarianista: relativo a bolivarianismo, doutrina política que se contrapõe ao neoliberalismo e à intervenção dos Estados Unidos na América Latina. Sua designação deriva do nome do líder independentista sul-americano Simón Bolívar.

Desafios da África contemporânea

A dominação colonial e os conflitos da Guerra Fria e por independência deixaram marcas no continente africano que perduram até os dias de hoje. Em muitos países, as rivalidades se intensificaram durante os processos de emancipação.

Em Angola, por exemplo, em 1975, após a independência, teve início uma guerra civil. Opondo o Movimento Popular de Libertação Angolana (MPLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (Unita), a Guerra Civil Angolana terminou somente em 2002.

Já na República Democrática do Congo, pouco depois da posse de Patrice Lumumba, um dos líderes da independência em 1960, um golpe de Estado o afastou do cargo de primeiro-ministro. Lumumba foi assassinado em 1961 e, após anos de instabilidade política, em 1965, o general Mobutu instalou uma ditadura que perdurou até 1997 e terminou com uma guerra civil.

Com o objetivo de combater o subdesenvolvimento econômico e a exploração das riquezas africanas por empresas estrangeiras, em 2002, foi criada em Durban, na África do Sul, a União Africana. Essa organização é composta de 55 países comprometidos com a integração política, econômica e cultural do continente, e também com a promoção da democracia e a defesa dos direitos humanos. Os membros da União Africana defendem a reformulação do sistema financeiro internacional e a criação de instituições que promovam o desenvolvimento econômico na África.

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

A luta contra o *apartheid* na África do Sul

No final do século XX, após décadas de luta, o mundo foi marcado de forma decisiva pelo fim do ***apartheid***, regime de segregação racial que vigorou na África do Sul. Originado no contexto sul-africano, hoje o termo é comumente utilizado para designar formas de segregação em diversas épocas e lugares.

No período do colonialismo, na União Sul-Africana explorada por britânicos e **africâneres**, havia leis que segregavam a população negra, mestiça e asiática. Em 1913, o Native Land Act ("Lei de Terras Nativas"), por exemplo, proibia a venda de terras de pessoas brancas para pessoas negras e vice-versa. A independência da África do Sul, em 1931, e a saída da ***Commonwealth***, em 1961, não alteraram esse cenário. Em 1948, com a chegada do Partido Nacional ao poder, leis racistas foram progressivamente implantadas no país, determinando:

- a criação de um sistema de classificação da população segundo categorias raciais;
- a proibição da participação política de negros – impedidos de votar e de se candidatar a cargos públicos;
- a demarcação de áreas destinadas aos não brancos nas periferias das vilas e cidades (*townships*);
- a segregação da população negra em terras situadas próximo às fronteiras, separadas conforme a origem étnica, os chamados bantustões ou reservas (*homelands*);
- a imposição de um sistema de permissões para controlar a circulação da população negra no país (*Pass Law* – "Lei do Passe");
- a demarcação de espaços públicos destinados a brancos e não brancos, como praias, bibliotecas, parques, transportes e escolas;
- a proibição de casamentos inter-raciais.

O Congresso Nacional Africano, criado em 1912, lutou pelos direitos da população negra na África do Sul e liderou atos de desobediência civil e de resistência. Na década de 1960, após o Massacre de Sharpville, no qual a polícia atirou contra manifestantes pacíficos que participavam de um protesto contra a Lei do Passe, em Johanesburgo, o Congresso Nacional Africano foi declarado ilegal.

Líderes do Congresso Nacional Africano e da resistência ao *apartheid*, incluindo o jovem advogado Nelson Mandela, foram presos e, em 1964, condenados à prisão perpétua. Apesar do apoio internacional à campanha pela libertação de Mandela, ele permaneceu preso até 11 de fevereiro de 1990.

O fim do *apartheid* ocorreu de modo progressivo: em 1990, o então presidente, Frederik Willem de Klerk, anunciou que daria início a uma "transição negociada" na África do Sul. Além da libertação de Mandela, naquele ano, o Congresso Nacional Africano foi retirado da ilegalidade e Madiba, como Mandela é chamado em seu país, voltou a liderá-lo. Em 1992, em um referendo sobre as leis de segregação racial, a maior parte da população apoiou o fim do *apartheid*. Em 1993, foi estabelecida uma constituição provisória reformando as leis do país e, em 1994, nas primeiras eleições multirraciais da África do Sul, Madiba foi eleito presidente.



SUSAN WINTERS COOK/GETTY IMAGES

Nelson Mandela durante a campanha eleitoral presidencial na Cidade do Cabo, África do Sul. Fotografia de 1994.

Africâneres: descendentes de holandeses nascidos na África.

Commonwealth: associação de países formada pelo Reino Unido e, sobretudo, suas ex-colônias, que tem o monarca britânico como chefe simbólico.

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

Os dados numéricos sobre as pessoas deslocadas à força no mundo em 2023 foram retirados de: FIGURE at a glance. **UNHCR**, 13 jul. 2024. Disponível em: https://www.unhcr.org/about-unhcr/who-we-are/figures-glance. Os dados numéricos sobre a população de refugiados na Alemanha foram retirados de: ESTATÍSTICAS sobre os fluxos migratórios para a Europa. **União Europeia**, out. 2023. Disponível em: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_pt. Acesso em: 24 set. 2024.

Deslocamentos populacionais e refugiados

O início do século XXI foi marcado por intensos deslocamentos populacionais. A violência, as guerras, as perseguições étnicas, religiosas e homofóbicas, o desemprego, a fome e os desastres ambientais foram alguns dos fatores em razão dos quais milhões de pessoas deixaram o lugar em que viviam, resultando em profundas transformações culturais e geopolíticas.

As pessoas obrigadas a se deslocar do país em que vivem por causa de perseguições ou violações generalizadas dos direitos humanos são consideradas **refugiadas**. Muitas pessoas são obrigadas a se deslocar dentro das fronteiras do país em que vivem pelos mesmos motivos, e são consideradas **deslocadas internas**.

Em 2023, havia cerca de 117 milhões de pessoas deslocadas à força no mundo. Naquele ano, a maior parte dos refugiados encontrava-se na Turquia, no Irã e em Uganda. Eles fugiam principalmente da Guerra da Síria, de confrontos e perseguições no Afeganistão e de conflitos no Sudão do Sul e na República Democrática do Congo. Os países da União Europeia também receberam parte dos refugiados do mundo. Na Alemanha, por exemplo, em 2023, havia mais de 2,3 milhões de refugiados.

Pessoas de diversos países da África e do Oriente Médio tentam chegar à Europa pelo Mar Mediterrâneo em pequenas embarcações, e várias não resistem ao percurso. Por isso, foram criados projetos de acolhimento, de auxílio e de resgate na União Europeia. Alguns países, porém, ameaçaram fechar suas fronteiras e aumentaram o controle delas para tentar conter a entrada de refugiados e de imigrantes irregulares. As políticas de imigração e de asilo têm sido objeto de debates constates nos países do bloco.

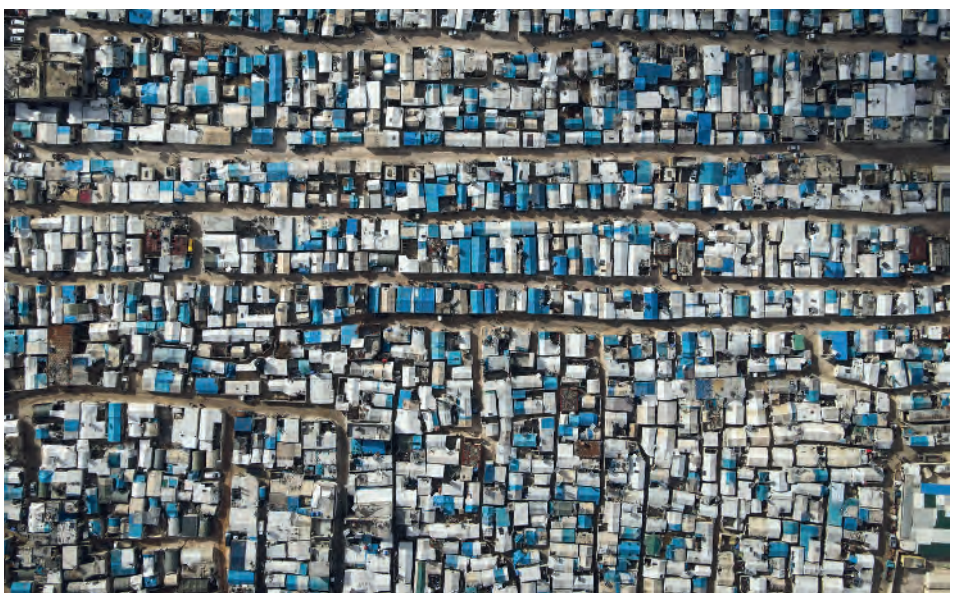
O número de refugiados na Europa aumentou, sobretudo, após o início da Guerra da Ucrânia, em fevereiro de 2022, quando a Rússia bombardeou, entre outros alvos, a capital ucraniana, Kiev. Após o ataque, diversos países adotaram sanções contra a Rússia, e a Ucrânia recebeu o apoio de nações como os Estados Unidos, na forma de ajuda financeira. Até meados de 2024 não havia perspectivas para o fim da guerra, e mais de 6,5 milhões de refugiados ucranianos buscaram proteção internacional para fugir do conflito.

Em Uganda, na África, a maior parte dos refugiados é proveniente do Sudão do Sul. Já em Bangladesh, na Ásia, até 2023, refugiaram-se quase 1 milhão de rohingyas. Os rohingyas são uma minoria étnica muçulmana que vive no estado de Rakhine, em Mianmar. Historicamente discriminados, eles não são reconhecidos como cidadãos pela maioria birmanesa budista do país. Após um ataque de guerrilheiros rohingyas em 2016, as forças de Mianmar organizaram uma operação de limpeza étnica contra os rohingyas, incendiando cidades e matando civis.

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

Imagens em contexto

Na cidade de Atma, no norte da Síria, nas proximidades da fronteira com a Turquia, milhares de pessoas que não conseguiram ingressar no país vizinho como refugiados se instalaram em campos informais esperando uma oportunidade de atravessar a fronteira. Muitos deles tiveram de fugir de suas casas logo no início do conflito, em 2011, em razão dos bombardeios. Sem outra opção, permanecem no local até hoje.



ANAS ALKHARBOUTLI/DPA/ALAMY/FOTOARENA

Vista aérea de campo de pessoas deslocadas pela Guerra da Síria em Atma, Síria. Fotografia de 2021.

Migrantes do clima

Eventos como enchentes, incêndios florestais e secas também causam o deslocamento de um grande número de pessoas. Isso ocorre por causa dos efeitos colaterais desses eventos, como aumento da pobreza, perda dos meios de subsistência e violações de direitos humanos.

No Afeganistão, por exemplo, os efeitos da crise climática são facilmente percebidos. A seca na província de Helmand se agrava a cada ano, impedindo o cultivo de alimentos. Essa situação aprofunda ainda mais a crise humanitária enfrentada pela população do país em razão de guerras e conflitos armados. De acordo com a Acnur, até 2022, cerca de 30 milhões haviam sido atingidos por essa situação.

A maior parte dos movimentos populacionais provocados por eventos climáticos extremos ocorre no interior dos países: as pessoas se deslocam de uma região para outra do mesmo país. Contudo, de acordo com a Acnur, em 2022, quase dois terços dos solicitantes de refúgio tinham origem em países altamente vulneráveis às mudanças climáticas.

A crise ambiental

Na década de 2020, os efeitos da crise ambiental provocada por ações do ser humano ficaram muito evidentes, pois aumentaram os **eventos extremos**, fenômenos climáticos que ocorrem de maneira intensa, fora dos padrões considerados normais, como secas, ondas de calor e chuvas torrenciais, e provocam a intensificação dos deslizamentos, das enchentes, dos incêndios florestais e da incidência de furacões.

Tais eventos estão relacionados à alteração da temperatura da atmosfera e dos oceanos, processo causado por ações humanas como desmatamento, queimadas, expansão da fronteira agrícola e queima de combustíveis fósseis, como carvão e petróleo. Em 2023, a temperatura média anual global ficou aproximadamente 1,5 grau Celsius acima dos níveis pré-industriais, medidos de 1850 a 1900.

A população das áreas periféricas é a que mais sofre com os eventos extremos em razão das desigualdades estruturais e da situação de vulnerabilidade em que elas se encontram. As enchentes figuram entre os desastres climáticos que mais afetam as pessoas. Em 2023, após uma tempestade que atingiu a cidade de Derna, na Líbia, duas barragens se romperam, inundando bairros inteiros e arrastando casas e pessoas para o mar. Em 2024, no Brasil, um grande e contínuo volume de chuvas resultou em inundações que atingiram 90% dos municípios do estado do Rio Grande do Sul, deixaram mais de 500 mil pessoas desalojadas, vitimaram 150 pessoas e impactaram cerca de 2 milhões.



SILVIO AVILA/AFP/GETTY IMAGES

Jovem caminhando em meio ao entulho acumulado após a enchente no bairro Vila Farrapos, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Fotografia de 2024.



OZAN EFEOGLU/ANADOLU AGENCY/GETTY IMAGES

Mergulhador voluntário coletando resíduos que ameaçam a vida marinha na costa de Mersin, na Turquia. Fotografia de 2022.

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

ACERVO DAS NAÇÕES UNIDAS



Txai Suruí discursando durante a Conferência da Organização das Nações Unidas sobre Mudança Climática (COP-26), em Glasgow, Reino Unido. Fotografia de 2021.

Imagens em contexto

Durante a COP-26 em Glasgow, no Reino Unido, a ativista indígena do povo Surui Paiter e fundadora do movimento Juventude Indígena de Rondônia, Txai Suruí, chamou atenção para a importância do protagonismo dos povos indígenas do Brasil nas decisões relacionadas à emergência climática.

Mudanças climáticas e acordos internacionais

Eventos e acordos internacionais foram realizados a fim de desenvolver soluções globais para atenuar os efeitos da crise ambiental e, ao longo do tempo, superá-la.

Em 1988, o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, em parceria com a Organização Meteorológica Mundial, criou o Painel Intergovernamental sobre Mudanças do Clima (IPCC) com o objetivo de elaborar e divulgar indicadores científicos para servir de base a políticas de enfrentamento às mudanças do clima.

Regularmente, o IPCC produz relatórios para apresentar estudos científicos recentes a respeito das mudanças climáticas, assim como as ações que devem ser tomadas para revertê-las. No relatório síntese *Mudança do clima*, publicado em 2023, esse órgão salientou, por exemplo, o fato de que um dos efeitos dos eventos extremos causados pelo aumento da temperatura média global é o agravamento da insegurança alimentar e hídrica em todo o planeta.

Desde 1995, a ONU organiza a Conferência das Partes (COP), um fórum anual do qual participam quase todos os países para tomar decisões internacionais sobre o clima. Essas decisões resultam em acordos em que se estabelecem metas e ações para a redução dos gases causadores do efeito estufa, com o objetivo de evitar o aumento da temperatura média global. Um desses acordos foi o Protocolo de Kyoto, discutido e negociado em 1997, e o Acordo de Paris, assinado em 2015 em substituição ao Protocolo de Kyoto.

Consumir ou preservar?

A degradação do meio ambiente e dos recursos naturais necessários à vida são alguns dos problemas enfrentados pelas sociedades atuais. A lógica consumista do capitalismo incentivou a extração desmedida de materiais naturais, como madeira, minerais e água, para a fabricação de automóveis, celulares, eletrodomésticos e roupas, entre muitas outras mercadorias, produzindo dejetos que poluem o ar e os rios, gerando uma enorme quantidade de lixo.

A produção de gases como o monóxido de carbono, pela queima do petróleo, e o metano, pela agropecuária e pela decomposição de material orgânico nos lixões, intensifica o efeito estufa, responsável pelo aquecimento global e, consequentemente, pelo desequilíbrio da fauna e da flora.

O estabelecimento de acordos climáticos, muitas vezes, desvalorizados por alguns governos, tem se mostrado insuficiente para reverter esse processo.

Os problemas ambientais causados pela sociedade de consumo podem resultar no extermínio da humanidade. Por isso, é fundamental revisar o modo de vida das sociedades, repensando hábitos de consumo e modelos de produção e tendo como horizonte o **desenvolvimento sustentável**.

Segundo o filósofo francês Gilles Lipovetsky, tais hábitos são parte da sociedade atual, caracterizada pelo uso de bens de consumo como ferramentas culturais e profissionais. No entanto, o consumo não deve ser encarado como um ideal de vida nem ocupar papel central na sociedade. Em outras palavras, a felicidade do indivíduo não deve ser medida por aquilo que ele pode ou não comprar.

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

Consumo *versus* consumismo

No texto a seguir, o sociólogo e filósofo polonês Zygmunt Bauman reflete a respeito das diferenças entre as noções de *consumo* e de *consumismo* e sobre os impactos do consumismo nas sociedades contemporâneas.

> [...] o consumo é algo banal, até mesmo trivial. É uma atividade que fazemos todos os dias, por vezes, [...] de modo prosaico rotineiro, sem muito planejamento antecipado nem reconsiderações.
>
> Se reduzido à forma [...] do ciclo metabólico de ingestão, digestão e excreção, o consumo é uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, [...] um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós seres humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos. Visto dessa maneira, o fenômeno do consumo tem raízes tão antigas quanto os seres vivos – e com toda certeza é parte permanente e integral de todas as formas de vida conhecidas [...]. Nesse campo, a continuidade parece ser a regra; rupturas, descontinuidades, mudanças radicais podem ser rejeitadas como puramente quantitativas, em vez de qualitativas [...] [;] isso não se aplica ao papel que foi e continua sendo desempenhado pelo consumismo [...] na atual dinâmica do modo humano de ser e estar no mundo.
>
> [...] um ponto de ruptura de enormes consequências [...] ocorreu [...] com a passagem do consumo ao "consumismo", quando aquele [...] tornou-se "especialmente importante, se não central" para a vida da maioria das pessoas, "o verdadeiro propósito da existência". E quando "nossa capacidade de 'querer', 'desejar', 'ansiar por' [...] passou a sustentar a economia" do convívio humano.
>
> [...]
>
> Pode-se dizer que o "consumismo" é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos [...] transformando-os na *principal força propulsora e operativa* da sociedade, uma força que coordena a reprodução sistêmica, a integração e a estratificação sociais, além da formação de indivíduos humanos, desempenhando ao mesmo tempo um papel importante nos processos de autoidentificação individual e de grupo, assim como na seleção e execução de políticas de vida individuais. [...]
>
> De maneira distinta do *consumo*, que é basicamente uma característica e uma ocupação dos seres humanos como indivíduos, o *consumismo* é um atributo da *sociedade*. [...]
>
> [...] o consumismo, em aguda oposição às formas de vida precedentes, associa a felicidade não tanto à *satisfação* das necessidades [...], mas *a um volume e uma intensidade de desejos sempre crescentes*, o que por sua vez implica o uso imediato e a rápida substituição dos objetos destinados a satisfazê-la. [...] Novas necessidades exigem novas mercadorias, que por sua vez exigem novas necessidades e desejos; o advento do consumismo inaugura uma era de "**obsolescência** embutida" dos bens oferecidos no mercado e assinala um aumento espetacular na indústria da remoção do lixo.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. p. 34-41.

Obsolescência: processo de tornar-se obsoleto, ultrapassado; diminuição da vida útil e do valor de um bem, devido ao surgimento de novos produtos.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Segundo o autor do texto, quais são as diferenças entre consumo e consumismo?
2. Para Bauman, o consumismo desempenha um papel importante na "integração e estratificação sociais" e na "autoidentificação individual e de grupo". O que ele quis comunicar com essas afirmações?
3. Em seu cotidiano e nos grupos de que faz parte, você percebe a influência do consumismo? Como?
4. Para Bauman "o uso imediato e a rápida substituição dos objetos" assinalam "um aumento espetacular na indústria da remoção do lixo". Qual é a destinação do que é descartado no lugar em que você vive?
5. Reúna-se em grupo com os colegas e façam uma pesquisa para descobrir se os princípios da Política Nacional de Resíduos Sólidos, instituída pela Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, são cumpridos na localidade em que vocês moram. Depois, criem uma campanha de divulgação para compartilhar os resultados da pesquisa.

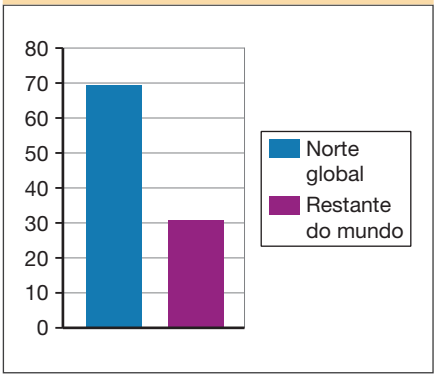
ODS 12

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

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

Mundo: participação na riqueza total mundial (%) – 2023

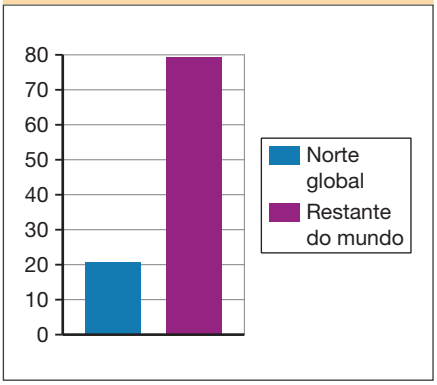
ERICSON GUILHERME LUCIANO/ ARQUIVO DA EDITORA



Fonte: RIDDELL, Rebecca *et al.* **Inequality INC**. Oxford: Oxfam, 2024. p. 13.

Mundo: participação no total da população mundial (%) – 2023

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ ARQUIVO DA EDITORA



Fonte: RIDDELL, Rebecca *et al.* **Inequality INC**. Oxford: Oxfam, 2024. p. 13.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. *Norte global* é um termo que se refere a um grupo de países localizados majoritariamente no hemisfério norte que têm alto grau de influência política, economia avançada e níveis de renda altos. Esse grupo engloba a América do Norte, a Europa Ocidental, a Austrália, a Nova Zelândia, Israel e o Japão. Segundo o gráfico, qual é o percentual de participação do Norte Global na riqueza mundial?
2. Compare os percentuais de participação do Norte Global na riqueza mundial com sua participação no total da população. Quais questionamentos essa comparação desperta em você? Explique.

Contestações à globalização e democracias sob ameaça

Como você estudou, o processo de globalização está relacionado à formação de uma economia interligada em escala planetária. Esse processo, contudo, não afeta todos os lugares da mesma maneira, na mesma medida ou com a mesma velocidade. Integração não quer dizer uniformidade. No mundo globalizado, muitas vezes, a conexão entre as sociedades ocorre de forma assimétrica, ou seja, desigual. Os fluxos econômicos e as decisões internacionais, por exemplo, tendem a ser controlados pelos países que detêm as maiores economias e as tecnologias mais avançadas, e que concentram mais empresas transnacionais e capitais.

Dessa forma, verifica-se no mundo globalizado o aumento expressivo da desigualdade, tanto entre países quanto entre grupos populacionais. O aumento da produção e da circulação da riqueza não significou melhoria nas condições de vida de todos. O crescimento da distância entre ricos e pobres, registrado em boa parte do globo, é resultado do fenômeno da concentração de riqueza. Nesse contexto, diferentes movimentos sociais foram organizados em contestação à globalização.

Globalização e movimentos sociais

Desde a década de 1990, movimentos sociais anticapitalistas, ambientalistas e antiglobalização têm questionado as desigualdades relacionadas ao processo de globalização e os modelos por ele impostos. Em 1999, por exemplo, a Ação Global dos Povos, fundada em 1998 por diferentes movimentos sociais, foi responsável por um protesto realizado na cidade estadunidense de Seattle, durante uma reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC) – instituição criada em 1995 para definir as regras do comércio internacional, gerenciar os acordos comerciais e supervisionar sua aplicação.

Em 1994, em Chiapas, no México, o Exército Zapatista de Libertação Nacional se contrapôs à entrada do México no Tratado de Livre Comércio da América do Norte (NAFTA) e, desde então, tem feito críticas contundentes à globalização.

Já no Brasil, em 2001, foi realizada na cidade de Porto Alegre a primeira edição do Fórum Social Mundial. Reunindo movimentos sociais de todo o mundo sob o lema "um outro mundo é possível", o Fórum denunciou as desigualdades geradas pela economia global e defendeu a cultura e a autonomia de diferentes povos em edições realizadas em diversas cidades do mundo entre 2001 e 2024.

Com a popularização da internet, a rápida disseminação de causas pela rede ampliou o alcance de movimentos sociais, e muitos deixaram de ser regionais para se tornar globais. O movimento Me Too ("Eu também"), desencadeado em 2017, pode ser considerado um exemplo disso. Iniciado nas redes sociais após a publicação de denúncias de assédio sexual praticadas em Hollywood, nos Estados Unidos, com o passar dos dias, a popularização da ***hashtag*** #MeToo nas redes sociais ganhou o mundo, encorajando mulheres de diferentes países a denunciar o assédio sexual.

Hashtag: termo ou expressão, antecedido do símbolo cerquilha (#), que serve de marcador de palavras-chave em redes sociais, agrupando mensagens sobre determinado tópico de discussão.

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

A ascensão da extrema direita: xenofobia e ameaças ao sistema democrático

Extrema direita é um termo que se refere a um campo do espectro político caracterizado por discursos e posicionamentos autoritários relacionados ao ultranacionalismo, à crença na supremacia sobre outros povos e outras culturas, à xenofobia, ao racismo, aos discursos de ódio, ao antissemitismo, à islamofobia, à **misoginia** e a ameaças ao sistema democrático.

No fim da década de 2000, representantes da extrema direita foram eleitos em diversos países. Benjamin Netanyahu, por exemplo, foi eleito primeiro-ministro de Israel em 2009, e Viktor Orbán, foi escolhido para o mesmo cargo na Hungria, em 2010. Uma vez no poder, esses políticos conduziram reformas com o objetivo de enfraquecer o sistema democrático, alterando os procedimentos eleitorais e diminuindo a independência dos sistemas judiciais. Até 2024, ambos permaneciam no poder em seus países.

Outro representante emblemático da extrema direita é Donald Trump, eleito presidente dos Estados Unidos em 2016, como você estudou. Durante a campanha eleitoral, Trump difundiu discursos xenofóbicos e fez da adoção de medidas para dificultar a entrada e a permanência de imigrantes no país uma de suas promessas políticas. A vitória de Trump fortaleceu outros políticos de extrema direita eleitos em países da América Latina.

Na década de 2020, partidos ultraconservadores também ganharam mais espaço e representação política na Europa. Na Alemanha, em 2017, defendendo uma agenda contra os imigrantes e a União Europeia, o Partido Alternativa para a Alemanha chegou a ser o terceiro maior no parlamento. Em 2022, na Itália, Giorgia Meloni foi eleita primeira-ministra, defendendo políticas anti-imigração e euroceticistas, ou seja, baseadas na descrença na União Europeia.

Em 2018, preocupados com a situação da democracia no mundo, os cientistas políticos estadunidenses Steven Levitsky e Daniel Ziblatt publicaram o livro *Como as democracias morrem*. Nessa obra, eles destacam fatores que podem revelar se discursos e atitudes colocam em risco os princípios democráticos. Os principais elementos destacados por eles são:

- a rejeição das regras do jogo democrático, como a validade das eleições e a legitimidade dos oponentes políticos, combatidos como uma ameaça;
- o encorajamento da violência – por exemplo, com elogios a ditaduras e ditadores – e o incentivo a atos violentos e intolerantes;
- o ataque à imprensa e à liberdade de expressão;
- o desrespeito aos direitos humanos.

Esses elementos são relacionados à fragilização das democracias contemporâneas, sem haver, necessariamente, um golpe de Estado. Isso pode ocorrer em contextos políticos polarizados, nos quais representantes políticos se apresentam como ***antiestablishment*** e pervertem a democracia por meio de um processo legal: eleitos, tais líderes utilizam o sistema que os levou ao poder para atentar contra os princípios da democracia.

Misoginia: ódio ou aversão às mulheres.

Antiestablishment: antissistema, contrário à ordem ideológica, econômica, política e legal que constitui uma sociedade ou um Estado.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Que características dos regimes democráticos são enfatizadas na tirinha?
2. Em sua opinião, por que os fatores destacados pelos cientistas políticos mencionados no texto podem ameaçar uma democracia?
3. Com base nos fatores que podem ameaçar um regime democrático listados e na tirinha, reúna-se em grupo com os colegas e identifiquem regimes antidemocráticos atuais ou do passado. Conversem sobre os fatores de risco à democracia em que esses regimes se enquadram.



Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2019.

© ALEXANDRE BECK

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

As campanhas de notícias falsas e as redes sociais

Uma das ferramentas largamente utilizadas por políticos da extrema direita é a criação de campanhas estruturadas de notícias falsas: as *fake news*. Essas campanhas são produzidas com o objetivo de espalhar desinformação para manipular a opinião pública, confundindo ou enganando as pessoas. O ex-presidente estadunidense Donald Trump, por exemplo, conduziu sua atuação na esfera pública disseminando nas redes sociais notícias e informações falsas. Ele manteve uma postura negacionista sobre a crise climática e minimizou a emergência da situação durante a pandemia de covid-19, além de recomendar tratamentos ineficazes para a doença.

As campanhas de desinformação podem ser usadas para divulgar informações inverídicas sobre diversos temas, minimizando, por exemplo, a gravidade do desmatamento do Cerrado com o objetivo de relativizar a contribuição da expansão da fronteira agrícola e do agronegócio nesse processo. Ou, ainda, difundir informações errôneas e sem base em estudos e evidências sobre o funcionamento das urnas eletrônicas, para tentar diminuir a credibilidade do processo eleitoral e, com isso, contestar os resultados de uma eleição.

Essas campanhas são estruturadas de maneira organizada e divulgadas sobretudo por meio das redes sociais, que são, ao mesmo tempo, um dos principais meios de a população obter informação e os maiores veículos de desinformação.

Além de não contarem com os mesmos procedimentos profissionais de verificação de fatos realizados em outros meios de informação, as redes sociais têm uma imensa capacidade de difusão. Por meio delas, uma informação pode alcançar milhões de pessoas em curto período, característica que é ainda mais acentuada com a ação de ***trolls***, o uso de ***bots*** e a contratação das chamadas **fazendas de *likes***.

Na década de 2020, a utilização da Inteligência Artificial despontou como um problema para o combate às *fake news*, pois pode potencializar ainda mais as campanhas de disseminação de notícias falsas em um contexto mundial de polarização política. A Inteligência Artificial é capaz de produzir notícias, imagens e até vídeos falsos de modo muito sofisticado e rápido, os quais podem ser facilmente utilizados para produzir desinformação, sendo muito difícil diferenciá-los de conteúdos verídicos. É o caso do *deepfake*, modo como são conhecidos áudios e vídeos manipulados, em que os rostos das pessoas ou seus discursos são alterados.

O combate a campanhas de desinformação envolve a cooperação entre o poder público e as empresas privadas, a fim de implementar medidas que restrinjam a divulgação das *fake news* e conscientizem a população a respeito de seus impactos políticos e sociais.

Trolls: nesse contexto, termo usado para se referir a usuários de internet que utilizam comentários depreciativos, insultos e outras estratégias para tentar obter a reação (e o consequente engajamento) dos demais.

Bots: do termo em inglês *robot*, *softwares* que executam tarefas automatizadas e repetitivas predefinidas.

Fazendas de *likes*: plataformas que comercializam seguidores em redes sociais e interações em perfis (como *likes*, comentários e visualizações). As interações podem ser obtidas por meio de equipamentos operados manualmente por pessoas sub-remuneradas.



Campanha #Brasil contra *fake* do Governo Federal, no *site* da Secretaria de Comunicação Social, em 2024.

SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA/GOVERNO FEDERAL

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

Os dilemas de uma sociedade hiperconectada

O processo de globalização envolve muitos outros aspectos além dos políticos e econômicos. A comunicação instantânea e interconectada, característica desse processo, afeta a cultura das sociedades, ao difundir valores e modos de vida diversos, mas predominantemente **hegemônicos**, como os ocidentais ou os estadunidenses. Um exemplo é a difusão de músicas e de culturas juvenis de alguns locais em todo o mundo.

O desenvolvimento de tecnologias de transmissão, como a fibra ótica, e a disseminação e a popularização do acesso à internet caracterizaram a chamada **Terceira Revolução Industrial**, marcada pelo aprimoramento e pela adoção, na produção da microeletrônica, da biotecnologia e da robótica. A popularização dos computadores pessoais e dos *smartphones* no início do século XXI também são característicos da revolução informacional da globalização e afetam praticamente todas as sociedades do planeta.

Diante das possibilidades de interação de tecnologias biológicas, físicas e digitais, cada vez mais autônomas e integradas a ambientes ciberfísicos, alguns estudiosos afirmam que a humanidade vive no limiar de uma Quarta Revolução Industrial, marcada pela articulação de tecnologias. Nessa revolução, também chamada de Indústria 4.0, a utilização de Inteligência Artificial, robótica, internet das coisas, realidade virtual e computação em nuvem amplia a automatização dos sistemas, alguns dos quais são capazes de tomar decisões e de cooperar com outros para alcançar melhor desempenho e eficiência.

Todas essas transformações despertam preocupações sobre seus possíveis impactos nas sociedades, como o **desemprego estrutural**, as ameaças cibernéticas, o aumento da desigualdade e a crescente falta de privacidade.

As possibilidades abertas pela disseminação do acesso à internet podem transmitir um sentimento de que tudo é possível e alcançável. Apesar de parecer positivo, esse sentimento pode gerar angústia quando os indivíduos percebem que não são capazes de fazer tudo.

Segundo o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, a ideia neoliberal de que basta o indivíduo ter dedicação e vontade para alcançar seus objetivos produz uma **sociedade do cansaço**, em que as pessoas vivem angustiadas e se autoexploram, acreditando que o esforço individual é suficiente para mover o mundo. Em razão disso, o início do século XXI se caracterizou pela disseminação de transtornos e distúrbios como a depressão, os transtornos de ansiedade e a **síndrome de *burnout***.

A rapidez das mudanças foi objeto de análise de Zygmunt Bauman. De acordo com ele, a modernidade é líquida, não tem solidez, pois nada nela é feito para durar. Bauman aplica essa ideia a diversos campos, como o dos relacionamentos, afirmando que as estruturas, as ideias e os sentimentos no mundo moderno são confusos e propensos a mudar com imensa rapidez. Isso gera, de acordo com Bauman, insegurança, incapacidade de agir e incerteza em relação ao futuro. Esses sentimentos produzem angústia e contribuem para as pessoas considerarem o consumo uma maneira de alcançar uma felicidade instantânea e passageira.

Hegemônicos: relativo à hegemonia; supremacia, autoridade soberana; liderança, predominância.

Desemprego estrutural: aquele que ocorre em função da destruição de postos de trabalho, por exemplo, quando inovações tecnológicas substituem trabalho humano pelo de máquinas.

Síndrome de *burnout*: distúrbio cujos sintomas estão relacionados à exaustão e ao esgotamento extremos relacionados ao trabalho desgastante principalmente em posições e ambientes com altos níveis de pressão, competitividade e responsabilidade.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Na tirinha de André Dahmer o personagem no primeiro quadro é a personificação de um algoritmo. Por que esse personagem tem a capacidade de oferecer "um mundo de informações" para o personagem atrás do globo terrestre no segundo quadro?
2. Em sua opinião, qual é a razão da reação do personagem no último quadro da tirinha? Justifique sua resposta.



Quadrinhos dos anos 20, tirinha de André Dahmer, 2023.

© ANDRÉ DAHMER

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Analise as informações a seguir. Depois, identifique as alternativas incorretas e corrija-as.

a. No neoliberalismo, o livre-comércio é favorecido, ao passo que a interferência do Estado na economia é reduzida.

b. As empresas transnacionais são características da economia globalizada e têm como particularidade a instalação dos processos produtivos e administrativos em apenas um país.

c. Com o fim do mundo bipolar, o dólar estadunidense se consolidou como a principal moeda do sistema monetário internacional.

d. A integração do processo de globalização afetou todos os lugares com a mesma velocidade, promovendo uniformidade e relações simétricas entre os países.

2. Analise a tirinha a seguir, que representa um diálogo entre os personagens Deus e Adão. Depois, responda às questões.



Aquecimento global, tirinha de Carlos Ruas, 2009.

a. Na tirinha, qual processo é representado visualmente?

b. De acordo com a tirinha, quem seriam os responsáveis por esse processo?

c. Qual é a crítica dessa tirinha sobre o processo representado?

3. Analise o trecho da entrevista com o linguista e professor do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, nos Estados Unidos, Noam Chomsky para responder às questões.

[...] A função do terrorismo é exatamente o que a definição diz: obter fins políticos, ideológicos, religiosos ou outros através de intimidação, ameaça ou uso de violência [...] na verdade, o terrorismo internacional está anunciado abertamente como plano de ação oficial. Então, por exemplo, vamos falar sobre o bombardeio do Afeganistão. Quando o bombardeio começou, o presidente informou o povo do Afeganistão que o bombardeio continuaria até que a liderança se entregasse aos EUA, pois eram pessoas que os EUA suspeitavam de terem cometido um ato terrorista. Ok, este é o uso calculado da violência para intimidar, a fim de adquirir um fim político – pela definição norte-americana isto é terrorismo. Algumas semanas depois disso, os alvos de guerra britânicos-norte-americanos haviam mudado. [...] E nesse caso, o marechal Michael Boyce, que era o Chefe da Defesa Britânica, informou o povo do Afeganistão que "nós continuaremos a bombardear vocês, até mudarmos o seu governo". Bem, vocês não poderiam ter um exemplo mais explícito de terrorismo, um exemplo de livro. Muito poucos europeus veriam algo estranho nisso. E está certo, quero dizer, a vocação da Europa durante centenas de anos tem sido conduzir o terrorismo internacional, ou agressão, ao redor do mundo. [...] Então, foi considerado como não extraordinário na Europa, quando os Estados Unidos e a Inglaterra simplesmente anunciaram abertamente que estariam engajados em um terrorismo massivo internacional, sob o disfarce de guerra contra o terrorismo. [...] Acredito que você precisa trabalhar muito para encontrar alguém que aponte: vocês estão agora engajados em terrorismo internacional sob a sua própria definição, e por motivos óbvios, nomeiam terroristas aqueles que estão expressos na sua definição. [...]

CHOMSKY, Noam. Mídia, terrorismo e (des)informação. [Entrevista cedida a] Federico Casalegno. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 118-119, dez. 2003.

a. De acordo com o texto, qual é a definição de terrorismo?

b. Por que Noam Chomsky afirma que "o terrorismo internacional está anunciado abertamente como plano de ação oficial"?

c. Qual é a crítica que Noam Chomsky faz ao modo como os Estados Unidos e o Reino Unido combatem o terrorismo? Cite uma passagem do texto que corrobore sua resposta.

4. Analise o trecho da notícia a seguir e responda às questões.

A publicação de uma "fotografia" do papa Francisco com um casaco estiloso, do tipo "*puffer*", [...] confundiu os usuários de redes sociais. Muitos chegaram a acreditar em um primeiro momento que o pontífice realmente havia usado o item *fashion*.

Mas a imagem, que chegou a gerar indignação de fiéis, foi feita por meio de Inteligência Artificial (IA).

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

Ela foi primeiramente publicada [...] em um fórum *on-line* e gratuito que permite a criação de publicações e discussões sobre assuntos variados. [...].

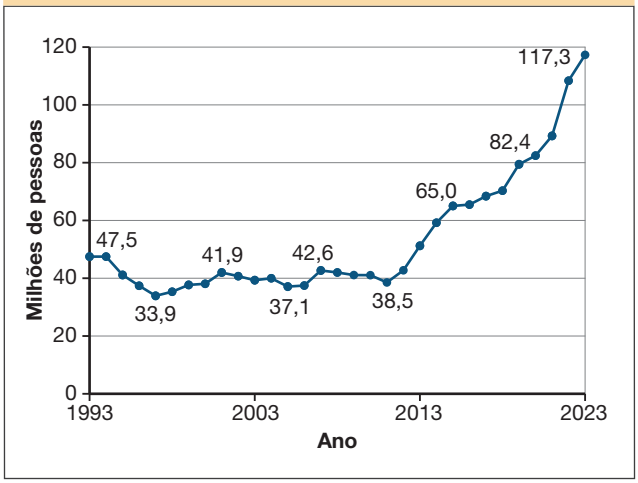
IMAGEM de papa com casaco *fashion* foi feita por Inteligência Artificial; entenda. **CNN Brasil**, 26 mar. 2023. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/imagem-de-papa-com-casaco-fashion-foi-feita-por-inteligencia-artificial-entenda/. Acesso em: 7 ago. 2024.

a. Segundo o texto, que efeitos foram produzidos pela divulgação de uma imagem falsa do papa Francisco? Como essa imagem foi produzida?

b. De acordo com o que você estudou, por que as imagens produzidas por Inteligência Artificial podem potencializar as *fake news*?

5. Analise o gráfico a seguir e responda às questões.

Mundo: pessoas deslocadas à força (milhões) – 1993-2023



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: FIGURES at a glance. **UNHCR: The UN Refugee Agency**, 13 jun. 2024. Disponível em: https://www.unhcr.org/about-unhcr/who-we-are/figures-glance. Acesso em: 7 ago. 2024.

a. Quantas pessoas deslocadas à força havia no mundo no final do século XX? E no início da década de 2020?

b. Em que período foi registrado um amplo crescimento do número de pessoas deslocadas à força no mundo?

c. Com base no que você estudou, explique por que o número de deslocados à força cresceu de forma constante e vertiginosa no período identificado no item **b**.

6. No texto a seguir, Caio Gracco, professor da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, aborda diferentes táticas para obter poder.

O poder é entendido, classicamente, pelo poder militar, então é o *hard power*, o poder de você obrigar os outros a fazer o que você quer. O *soft power*, por sua vez, vai se afirmar em oposição a esse conceito de *hard power* e vai tentar abarcar outros recursos para convencer sem a necessidade de recorrer à violência. [...]

O poder não é um fim em si mesmo, ele é um instrumento. Na teoria clássica de relações internacionais, o poder é um recurso que se acumula e utiliza para garantir segurança. No fim, poder é um instrumento e deve ser adequado aos fins.

CAPELA, Filipe. "Soft power" é estratégia para países conquistarem poder e prestígio sem o uso da força. **Jornal da USP**, 23 set. 2023. Disponível em: https://jornal.usp.br/?p=683949. Acesso em: 7 ago. 2024.

a. De acordo com o texto, qual é a diferença entre *hard power* e *soft power*?

b. Cite exemplos de países que utilizam a estratégia do *soft power* para obter poder. Explique quais recursos são usados para isso e com que finalidade.

Enem e vestibulares

7. (UPE-PE) O fundamentalismo islâmico, uma tendência oculta por muito tempo, embora poderosa na vida do Oriente Médio, chamou a atenção do mundo com a Revolução iraniana de 1979. Valendo-se da significativa renda do petróleo iraniano, o aiatolá Khomeini criou um "Serviço para a exportação da Revolução islâmica". No ano de 1982, milhares de militantes jovens de cerca de sessenta países estavam sendo treinados para divulgar sua mensagem contagiante por todo o mundo.

A principal característica sociopolítica da revolução iraniana foi a

a. Defesa de reformas sociais, além da tentativa de recuperar valores religiosos e tradicionais do islamismo.

b. Instauração de um governo democrático e a total separação entre religião e política, anulando o antigo Estado teocrático.

c. Resolução das tensões políticas entre Estados Unidos e Irã mediante acordos diplomáticos.

d. Aproximação com o Ocidente por meio de uma grande abertura social e política.

e. Radicalização no âmbito social e político, depois da morte de Khomeini, em 1989.

8. (Enem-MEC)

A categoria de refugiado carrega em si as noções de transitoriedade, provisoriedade e temporalidade. Os refugiados situam-se entre o país de origem e o país de destino. A transitarem entre os dois universos, ocupam posição marginal, tanto em termos identitários – assentada na falta de pertencimento pleno enquanto membros da comunidade receptora e nos vínculos introjetados por códigos partilhados com a comunidade de origem; quanto em termos jurídicos, ao deixarem de exercitar, ao menos em caráter temporário, o *status* de cidadãos no país de origem e portar o *status* de refugiados no país receptor.

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do processo de integração local. **REMHU**, n. 43, jul.-dez. 2014 (adaptado).

A condição de transitoriedade dos refugiados no Brasil, conforme abordada no texto, é provocada pela associação entre:

a. A ascensão social e burocracia estatal.

b. miscigenação étnica e limites fronteiriços.

c. desqualificação profissional e ação policial.

d. instabilidade financeira e crises econômicas.

e. desenraizamento cultural e insegurança legal.

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

CAPÍTULO 16

Brasil contemporâneo

O Brasil contemporâneo é atravessado por muitos dos desafios históricos que caracterizam o mundo globalizado estudados no capítulo anterior. Embora eles expressem mudanças que ocorreram no mundo todo, a crise ambiental, a desigualdade, a ascensão da extrema direita, o negacionismo histórico e científico, a influência das redes sociais e a polarização política ganharam no Brasil cores próprias.

Neste capítulo, você estudará as transformações que ocorreram durante e após o processo de redemocratização do Brasil, refletirá sobre como a cidadania se configurou no país e examinará o enfrentamento das desigualdades no Brasil contemporâneo, considerando o papel dos movimentos sociais na luta por direitos.

A reconstrução da democracia

Como você estudou no capítulo 14, a eleição indireta de Tancredo Neves, em 1985, significou que o Brasil voltou a ter um presidente civil após 21 anos de ditadura civil-militar. Durante o processo de redemocratização, diversos grupos sociais protagonizaram lutas pela democracia e pela conquista de direitos; contudo, a população do país enfrentou uma série de dificuldades.

No fim da década de 1970, o chamado "milagre econômico" já dava sinais de esgotamento com o aumento da dívida externa do Brasil, o encolhimento da economia nacional, o agravamento dos problemas sociais e uma inflação elevada e fora de controle: a **hiperinflação**. Esse contexto de crise socioeconômica marcou o processo de abertura política e a eclosão de movimentos populares que exigiam o fim da ditadura civil-militar no Brasil.

As Diretas Já e a eleição de Tancredo Neves

Em 1982, os resultados das eleições diretas realizadas para os governos estaduais, o Senado, a Câmara dos Deputados e as Assembleias Estaduais evidenciaram o enfraquecimento da ditadura civil-militar: em todos os estados do sudeste e no Acre, no Amazonas, em Goiás, em Mato Grosso do Sul, no Pará e no Paraná os governadores eleitos integravam partidos políticos de oposição ao militares. Esses partidos foram criados após dezembro de 1979, data que marca o fim do bipartidarismo estabelecido pela ditadura no Brasil. Depois desse sinal das urnas, os partidos de oposição e os movimentos sociais organizaram comícios que reivindicavam a realização de eleições diretas para presidente, em uma campanha que ficou conhecida como **Diretas Já**.

Essa campanha começou em 1983, com a realização de pequenos comícios no município de Abreu e Lima, em Pernambuco, e logo se espalhou por capitais como Belo Horizonte, Goiânia, Rio de Janeiro, São Paulo e Teresina. Em 1984, as manifestações ganharam maior força, e os comícios das Diretas Já se tornaram grandes atos públicos.



ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO

Broches usados durante a campanha Diretas Já.



CYNTHIA BRITO/OLHAR IMAGEM

Manifestação de mulheres por eleições diretas para presidente em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 1984.

Imagens em contexto

As manifestações da campanha por Diretas Já chegaram a reunir 1,5 milhão de pessoas em São Paulo, 1 milhão no Rio de Janeiro e 300 mil em Belo Horizonte.

Os dados numéricos sobre os comícios das Diretas Já, em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte, foram retirados de: SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 484.

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

As manifestações das Diretas Já se difundiram pelo país e reuniram um número de participantes até então inédito no Brasil. Essa pressão motivou a criação de uma proposta de **emenda constitucional**, a emenda Dante de Oliveira, que determinava a realização de eleições diretas para a Presidência. Dominado pelo Partido Democrático Social (PDS) – considerado o sucessor da ARENA, que apoiava a ditadura –, o Congresso Nacional não aprovou a proposta, frustrando as expectativas do movimento.

Dessa forma, a eleição presidencial de 1985 foi realizada de maneira indireta pelo **Colégio Eleitoral**. O candidato da ditadura era Paulo Maluf, ex-governador de São Paulo e ex-prefeito da capital desse estado. Descontente com a indicação, uma ala do PDS criou o Partido da Frente Liberal (PFL). O novo partido aliou-se ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – criado em 1980 como desmembramento do MDB, partido de oposição à ditadura civil-militar. Juntos, PFL e PMDB lançaram Tancredo Neves como candidato a presidente e José Sarney como vice.

Em 15 de janeiro de 1985, a eleição indireta consagrou a vitória de Tancredo Neves. A derrota do PDS e da ditadura contou com a aliança entre as lideranças moderadas da oposição ao regime e alguns de seus antigos colaboradores. Tancredo Neves, porém, não assumiu o cargo, pois faleceu em abril daquele ano. José Sarney, o vice, assumiu a presidência.

O governo Sarney e os planos econômicos

Sarney assumiu o cargo de presidente sem apoio popular. A condição do país era agravada pela **estagflação**: em 1985, a inflação no Brasil chegou a 218% ao ano. Combinado com a dívida pública, esse quadro restringiu os investimentos do país. Economistas do governo elaboraram, então, o **Plano Cruzado**, adotado em março de 1986. O objetivo era reduzir a inflação e incentivar o crescimento econômico. As principais medidas do plano foram: o congelamento dos preços, a adoção de um **gatilho salarial** e a substituição da moeda nacional, o cruzeiro, por uma nova, o cruzado.

O resultado foi quase imediato: a inflação desacelerou, os salários aumentaram e a população passou a comprar mais. Entretanto, a estabilidade criada pelo plano durou pouco, já que o crescimento do consumo se opôs à proibição dos produtores de reajustar os preços. Logo, começaram a faltar mercadorias em lojas e mercados, e o aumento da importação de alimentos contribuiu para o desequilíbrio da balança comercial do país.

Em novembro de 1986, o governo lançou o **Plano Cruzado II**, que determinou a retomada da correção dos preços. Com a liberação dos reajustes, os preços subiram rapidamente, e a inflação novamente saiu do controle. Em 1987, o governo brasileiro declarou **moratória**, cancelando o pagamento dos juros da dívida externa do país, o que reduziu ainda mais sua credibilidade junto aos credores nacionais e estrangeiros.

Emenda constitucional: alteração ou correção realizada no texto de uma constituição.

Colégio Eleitoral: órgão formado por eleitores com o poder de votar em um pleito. O Colégio Eleitoral que elegeu Tancredo Neves era composto de senadores, deputados federais e representantes das Assembleias Legislativas dos estados.

Estagflação: cenário econômico caracterizado pela combinação entre a estagnação econômica (ou seja, a paralisação do crescimento) e a inflação elevada.

Gatilho salarial: reajuste do valor dos salários de acordo com o percentual de inflação. No contexto desse plano, os salários deveriam ser reajustados sempre que a inflação atingisse 20%.

Moratória: adiamento ou suspensão do pagamento de uma dívida; mecanismo legalmente previsto para países em situação de calamidade, guerra ou grave crise econômica.

Imagens em contexto

Durante o Plano Cruzado, produtores e vendedores afirmavam que, por causa do congelamento de preços, os produtos tinham de ser vendidos por preços abaixo do custo, o que contribuiu para a escassez. Com o apoio da mídia, os consumidores foram encorajados pelo governo a fiscalizar e denunciar os ajustes de preços realizados à revelia das medidas do governo. As pessoas que faziam as denúncias ficaram conhecidas como "fiscais do Sarney".



SILVESTRE P. SILVA/FOLHAPRESS

Prateleira vazia em um supermercado em São Paulo, estado de São Paulo, durante a vigência do Plano Cruzado. Fotografia de 1986.

Os dados numéricos sobre a inflação no Brasil em 1985 foram retirados de: SINGER, Paul. O processo econômico. *In*: REIS, Daniel Aarão (org.). **Modernização, ditadura e democracia**. 1964-2010. Rio de Janeiro: Objetiva; Madri: Fundación Mapfre, 2014. p. 217.

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

Os dados numéricos sobre a participação de setores da sociedade civil na redação da Constituição de 1988 foram retirados de: EXPOSIÇÃO relembra participação popular na elaboração da Constituição de 1988. **Senado Notícias**, 30 out. 2013. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/10/30/exposicao-relembra-participacao-popular-na-elaboracao-da-constituicao-de-1988. Os dados numéricos sobre a redução da evasão escolar e da mortalidade infantil foram retirados de: RICHARD, Ivan. Brasil reduziu evasão escolar em 64% com o ECA, diz Unicef. **Agência Brasil**, 13 jul. 2015. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-07/brasil-reduziu-evasao-escolar-em-64-com-o-eca-diz-unicef. Os dados numéricos sobre o Censo Demográfico de 2022 foram retirados de: PIRÂMIDE etária. **IBGE Educa**. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18318-piramide-etaria.html. Acessos em: 5 ago. 2024.

A Constituição Cidadã

A reorganização política do Brasil pós-ditadura aconteceu paralelamente às tentativas de acabar com a crise econômica. Em 1986, foram convocadas eleições para escolher os deputados federais e os senadores que, em fevereiro de 1987, formaram a Assembleia Constituinte responsável por elaborar uma nova constituição para o país. Em 5 de outubro de 1988, o conjunto de leis definido pela assembleia ficou pronto. Embora o texto tenha recebido emendas e sofrido modificações, essa é a constituição que continua em vigor no Brasil.

Comprometida com os direitos humanos e com a garantia de direitos políticos e sociais, a Constituição de 1988 ficou conhecida como **Constituição Cidadã**. Além das discussões dos representantes eleitos, reunidos na assembleia, sua criação envolveu a participação da sociedade civil: a população enviou pelo correio cerca de 72 mil sugestões que deram origem às emendas populares propostas pelos cidadãos.

A Constituição de 1988 e os direitos políticos e sociais

A Constituição Cidadã foi fundamental para a redemocratização do Brasil. A Carta Magna estabeleceu o fim da censura e da tortura, garantiu a liberdade sindical e os direitos de greve e de livre associação política, estabeleceu a separação do Estado em três poderes autônomos – Executivo, Legislativo e Judiciário – e a realização de eleições diretas para os cargos do Executivo e do Legislativo, bem como determinou critérios para a indicação de autoridades do Judiciário e para a contratação de funcionários públicos por meio de processos seletivos, para garantir a independência dos órgãos públicos nas disputas políticas, entre outras deliberações.



ACERVO DO MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA/GOVERNO FEDERAL

Cartaz de divulgação da campanha Junho Violeta, promovida pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, em 2024, com o objetivo de informar a população sobre os direitos do idoso.

Entre os direitos políticos, a Constituição estabeleceu o voto obrigatório para todos os cidadãos entre 18 e 70 anos e o voto facultativo para os jovens entre 16 e 18 anos e os idosos acima de 70. No campo dos direitos sociais, criminalizou o racismo e reconheceu juridicamente a igualdade entre homens e mulheres. Seus princípios defendem o combate a todas as formas de preconceito e discriminação em função de cor ou raça, gênero, classe, orientação sexual, idade, religião, estado civil ou deficiência, garantindo às pessoas com deficiência o direito à reabilitação e à integração na vida comunitária por meio da eliminação dos obstáculos arquitetônicos e da garantia de acesso ao transporte público.

Os constituintes também se atentaram às questões de grupos etários, como crianças, adolescentes e idosos. Sobre os idosos, a Constituição determinou que o Estado, a sociedade e a família devem apoiá-los, garantindo seu direito à vida, à dignidade humana, ao bem-estar e à participação na vida social. Esses princípios são a base do **Estatuto do Idoso**, lei aprovada em 2003 que regula os direitos do idoso em áreas como saúde, alimentação, transporte, habitação, cultura e lazer.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, entre 2010 e 2022, o total de pessoas com 65 anos ou mais aumentou mais de 57% no Brasil. Explique quais fatores contribuíram para isso e quais são as consequências desse fato na pirâmide etária.
2. O **etarismo** é uma forma de preconceito que se manifesta por meio de estereótipos e discriminações relacionados à idade das pessoas. Reúna-se com os colegas, e conversem sobre as formas de etarismo que vocês observam no cotidiano e sobre os modos de combatê-lo.

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

O artigo 227 da Constituição determinou que o Estado e a sociedade são responsáveis pelo bem-estar das crianças e dos adolescentes. Esse artigo abriu caminho para a criação do **Estatuto da Criança e do Adolescente** (ECA). Aprovado em 1990, o ECA é um importante instrumento de proteção dos direitos humanos. Passados trinta e cinco anos de sua criação, a evasão escolar no Brasil caiu 64%, e a taxa de mortalidade infantil, 24%.

A Constituição também garantiu direitos trabalhistas, como a jornada de trabalho máxima de 44 horas semanais. Além disso, considera o princípio da função social da propriedade, segundo o qual a propriedade da terra deve garantir a produtividade, a conservação dos recursos naturais e o bem-estar dos que nela habitam e trabalham. A Carta Magna também fomentou a criação de um sistema previdenciário único para trabalhadores urbanos e rurais e possibilitou a criação do **Sistema Único de Saúde** (SUS), definindo um patamar mínimo para os investimentos em saúde e educação públicas.

A Constituição de 1988 e as comunidades tradicionais

A participação de movimentos sociais e de organizações de comunidades tradicionais, como os povos indígenas e os quilombolas, na constituinte resultou no reconhecimento dos direitos dessas comunidades. O estabelecimento dessas garantias constitucionais foi objeto de debate, já que suas premissas contestavam antigas visões de uma identidade brasileira supostamente homogênea e sustentada em "relações harmoniosas" e na miscigenação, e afetou os interesses econômicos de setores vinculados à agropecuária, à mineração e a outras atividades.

As terras dos povos indígenas originários

A Assembleia Constituinte pode ser entendida como um momento de excepcional abertura de diálogo das instituições do Estado brasileiro com os povos indígenas em face da violência a que esses povos foram historicamente submetidos. Como você estudou, os conflitos relacionados à apropriação de terras e à **tutela** que o Estado brasileiro tentou exercer sobre esses povos atravessaram os períodos imperial e republicano e perduraram durante a ditadura civil-militar no Brasil.

A mobilização política dos povos indígenas durante a Assembleia Constituinte contou com a participação de delegações de diversos povos indígenas de todas as regiões do país, que viajaram para Brasília e acamparam em frente ao Congresso Nacional, pressionando os constituintes diariamente para que seus direitos fossem reconhecidos.

Como resultado dessa mobilização, a Constituição de 1988 reconheceu as formas de organização social e as culturas indígenas, além do direito de posse permanente desses povos sobre suas terras tradicionais para o uso segundo seus costumes. Até 2024, 784 Terras Indígenas haviam sido registradas no Brasil, representando cerca de 13% do território nacional.

Tutela: autoridade legal de representar alguém na Justiça e de administrar seus bens. O Estatuto do Índio, sancionado em 1973, determinava que os indígenas "não integrados à comunhão nacional" estavam sujeitos a um "regime tutelar exercido pelo Estado".



ANDRE DIB/PULSAR IMAGENS

Indígena do povo Munduruku remando em igapó em floresta alagada pelo Rio Tapajós, na Terra Indígena em processo de demarcação Munduruku-Taquara, no município de Belterra, Pará. Fotografia de 2023.

Imagens em contexto

As Terras Indígenas constituem o patrimônio dos saberes tradicionais dos povos indígenas. A prática dos valiosos conhecimentos desses povos sobre o mundo natural, que privilegiam relações equilibradas entre os humanos e o ambiente, promove a preservação ambiental das Terras Indígenas.

As comunidades quilombolas

O combate ao racismo e às desigualdades raciais historicamente relacionadas à escravidão também direcionaram os princípios da Constituição de 1988. Durante a constituinte, comunidades remanescentes de quilombos, o movimento negro e alguns acadêmicos se mobilizaram para que os direitos dessas comunidades tradicionais fossem reconhecidos e incluídos na Constituição.

A Constituição de 1988 foi promulgada justamente no centenário da abolição da escravidão, o que motivou ainda mais debates sobre as memórias negras, a história da resistência à escravidão, as lutas contra a discriminação racial e os legados do escravismo na sociedade. Desse modo, o texto constitucional garantiu às comunidades remanescentes de quilombos o direito às terras que herdaram de seus antepassados.

Os dados numéricos sobre as terras indígenas registradas pela Funai até 2024 foram retirados de: DEMARCAÇÃO. **Fundação Nacional dos Povos Indígenas**, 2 ago. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas. Acesso em: 5 ago. 2024.

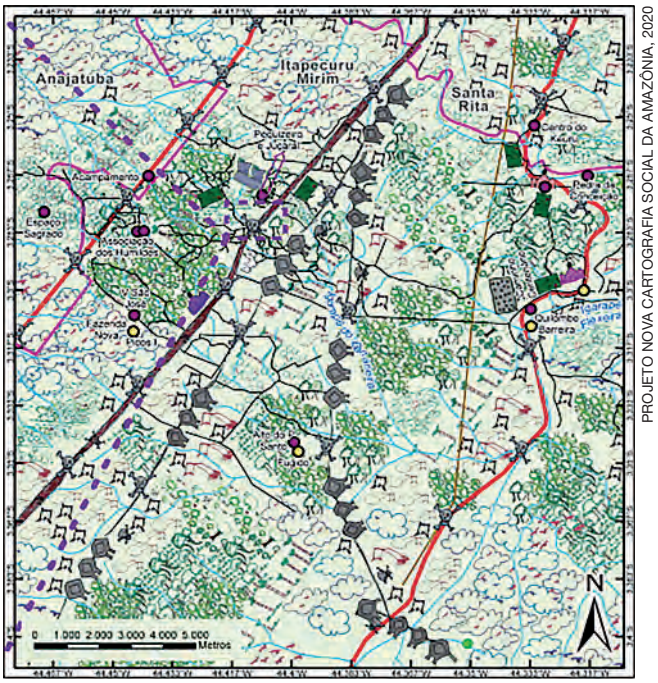
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A titulação das comunidades

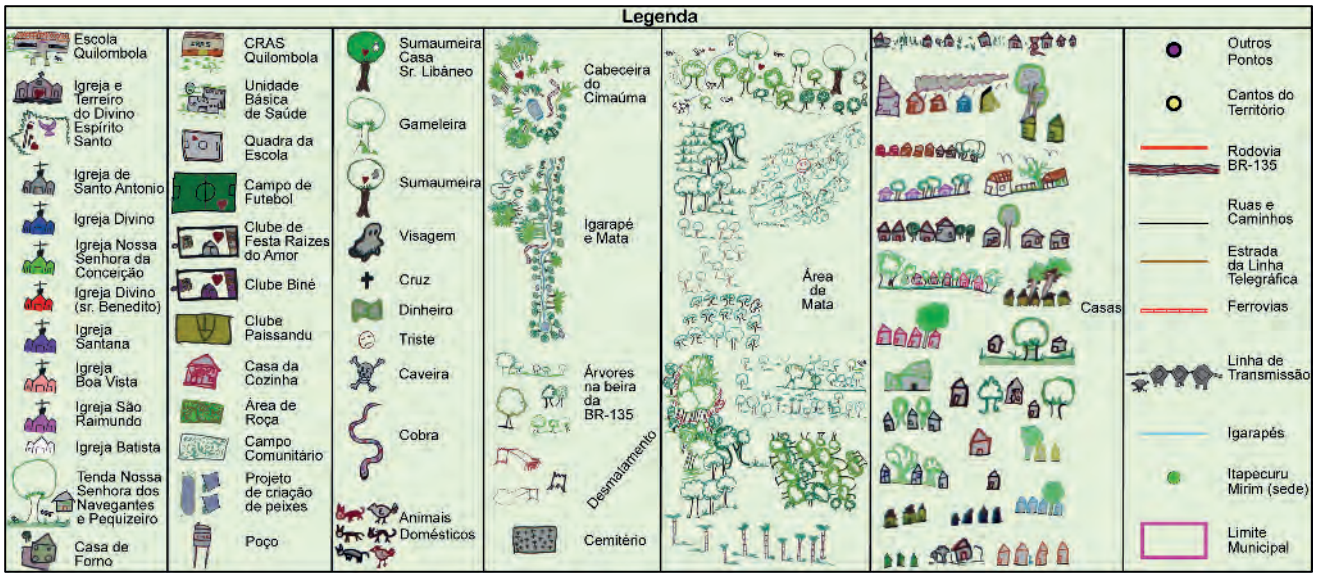
Ao contrário da demarcação das Terras Indígenas, iniciada durante o governo Sarney, somente em 1999 a Fundação Cultural Palmares começou a emitir o certificado de reconhecimento das terras quilombolas, e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) foi encarregado de demarcar essas terras e dar o título definitivo delas às comunidades.

O processo de reconhecimento e titulação das comunidades é lento e conflituoso, o que ameaça seus direitos e as expõe a situações de violência em função de disputas por terras. Segundo o Observatório das Comunidades Quilombolas, até 2024, havia 1.775 terras quilombolas reconhecidas no Brasil, mas apenas 172 definitivamente tituladas.

Nos territórios, essas comunidades preservam a cultura e as tradições afro-brasileiras e praticam atividades tradicionais, como o extrativismo, a pesca e a agricultura. O reconhecimento das comunidades remanescentes de quilombos é, portanto, uma forma de preservar essas tradições e promover o combate ao racismo e à discriminação.



PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA, 2020



PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA, 2020

Representação do território da comunidade quilombola de Santa Rosa dos Pretos, localizada no município de Itapecuru-Mirim, Maranhão, 2020.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Identifique na imagem o "corredor da morte" a que Joércio Pires da Silva, integrante da comunidade de Santa Rosa dos Pretos, se refere no texto a seguir.

> [...] minha mãe costuma dizer que a gente vive num corredor da morte. Aqui era [...] uma área de lavoura da fazenda Santa Rosa [...] quando se perde esse território, começaram a invasão de terra [...] [.] primeiro [...] a BR-135 [...] e a partir dessa BR [...] ferrovias, linhões de energia [...].
>
> BOLETIM Informativo Nova Cartografia Social da Amazônia – Território quilombola de Santa Rosa dos Pretos: conflitos com a duplicação da BR 135 em Itapecuru Mirim - MA. **Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia**, São Luís: EDUEMA/PPGCSPA, 2020. p. 14.

2. Caracterize os elementos destacados na representação desse território e explique o sentido da expressão empregada por Joércio.
3. Em dupla, converse com um colega sobre a importância das relações com o espaço em que se vive, considerando seus usos e os sentidos de pertencimento e de identidade a ele relacionados. Depois, escolham um local com o qual tenham essas relações e produzam um registro de suas impressões sobre esse lugar.

Imagens em contexto

O território da comunidade quilombola de Santa Rosa dos Pretos é reconhecido mas, até 2024, ainda não havia sido titulado. A representação aqui reproduzida foi feita de forma colaborativa por membros da comunidade.

Os dados numéricos sobre as terras quilombolas tituladas e não tituladas até 2024 foram retirados de: OBSERVATÓRIO de Terras Quilombolas. **Comissão Pró-Índio**. Disponível em: https://cpisp.org.br/direitosquilombolas/observatorio-terras-quilombolas/. Acesso em: 5 ago. 2024.

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

As lutas pela preservação ambiental

Como você estudou, os projetos do desenvolvimentismo autoritário da ditadura civil-militar intensificaram a exploração dos recursos naturais no Brasil. Isso se concretizou, por exemplo, na expansão das fronteiras agrícolas no Centro-Oeste e na Amazônia Legal e na construção de grandes rodovias e de usinas hidrelétricas e nucleares. Em alguns casos, a exploração da natureza foi devastadora, como durante a construção da rodovia Transamazônica e a abertura de garimpos gigantescos como o de Serra Pelada, no Pará.

No contexto da redemocratização, a luta pela proteção ambiental ganhou mais força no Brasil e foi caracterizada pela atuação de diversas lideranças populares, entre as quais se destacou Chico Mendes. Seringueiro nascido em Xapuri, no estado do Acre, Chico Mendes fundou o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Brasiléia, também no Acre, nos anos 1970, e atuou em defesa dos direitos dos seringueiros e da proteção da Floresta Amazônica. Ele conquistou prêmios internacionais e, em entrevistas, defendeu que a luta pela proteção da Floresta Amazônica é a luta por toda a humanidade.

Em 1985, sob a liderança de Chico Mendes, o Conselho Nacional dos Seringueiros reuniu-se em Brasília e elaborou uma proposta de uso sustentável da floresta: as **Reservas Extrativistas**. A proposta previa que, nessas reservas, a extração dos recursos naturais da floresta pelas famílias que dela tiram seu sustento (por meio da extração de látex, sementes, óleos vegetais e castanhas, por exemplo) deveria se basear na conservação ambiental e no uso comum do território.

As concepções sobre a relação entre os humanos e a natureza que deram base à proposta das Reservas Extrativistas tinham afinidades com a dos povos indígenas. Nesse período, o diálogo entre os seringueiros e os povos indígenas deu origem à Aliança dos Povos da Floresta, fundada nos anos 1980 por povos indígenas, seringueiros e ribeirinhos que defendiam a preservação da Floresta Amazônica. A formação da aliança contou com a liderança de seringueiros, como Chico Mendes, e de indígenas, como Ailton Krenak, que participou ativamente da constituinte.

Chico Mendes foi assassinado em 1988, dentro da própria casa, por Darci e Darly Alves, **grileiros** da região de Xapuri.

Em um contexto de reivindicações e de alianças entre os povos da floresta, o dever de preservar os ecossistemas, de proteger a fauna e a flora e de promover a educação ambiental foi incluído na Constituição de 1988. No entanto, temas como o uso de defensivos agrícolas e o destino do lixo ficaram fora dela, tendo sido regulados por leis posteriores, como a Lei de Agrotóxicos, de 1989, atualizada em 2023, e a Política Nacional de Resíduos Sólidos, aprovada em 2010.

Para melhor compreensão da relação entre conteúdo e ODS, sugira aos estudantes que consultem as páginas 4 e 5 deste livro.

ODS 15



LALO DE ALMEIDA/FOLHAPRESS

Área desmatada dentro da Reserva Extrativista Chico Mendes, Xapuri, Acre. Fotografia de 2019.



HOMERO SÉRGIO/FOLHAPRESS

Chico Mendes, em Xapuri, Acre. Fotografia de 1988.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Explique por que é possível afirmar que as concepções sobre as relações entre os humanos e a natureza que envolveram a criação das Reservas Extrativistas têm semelhanças com as de povos indígenas.
2. Na obra *Futuro ancestral*, Ailton Krenak afirma que, no contexto da formação da Aliança dos Povos da Floresta, nasceu o conceito de florestania – ao qual o autor contrapõe o de cidadania. Converse com os colegas sobre como florestania e cidadania podem estar relacionadas.

Imagens em contexto

Criada em prol da preservação da Floresta Amazônica em março de 1990, a Reserva Extrativista Chico Mendes está, atualmente, ameaçada por grilagem, invasões, desmatamento, caça, pecuária e projetos de lei que defendem a redução de sua área.

Grileiro: pessoa que utiliza documentos falsos para se apropriar de terras devolutas.

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

Redistributivo: relacionado à redistribuição, ou seja, ao ato de refazer a distribuição de algo; no caso, a riqueza produzida no Brasil.

Protecionismo: sistema de proteção às atividades econômicas de um país que se expressa na criação de leis que proíbem ou reduzem, por meio da aplicação de taxas, a importação de determinados produtos estrangeiros.

Austeridade fiscal: redução dos gastos do Estado, que incluem investimentos em educação, saúde e previdência social, entre outros.

As eleições presidenciais diretas e o Brasil após a redemocratização

Após a promulgação da Constituição, a população brasileira foi às urnas em 1989 para eleger um presidente de forma direta pela primeira vez desde os anos 1960. Havia tanto candidatos ligados aos grupos políticos que atuaram na oposição à ditadura civil-militar – como Ulysses Guimarães do PMDB, Mário Covas, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Leonel Brizola, do Partido Democrático Trabalhista (PDT) e Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT) – quanto candidatos que apoiaram a ditadura e a ARENA – como Paulo Maluf (PDS), Aureliano Chaves (PFL), Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), e o apresentador Silvio Santos, do Partido Municipalista Brasileiro (PMB), cuja candidatura foi impugnada pelo TSE.

A relação entre a popularidade nos meios de comunicação e a política também encontrou expressão nas candidaturas presidenciais durante as eleições de 1989, por exemplo, na tentativa do Partido Municipalista Brasileiro (PMB) de lançar o apresentador de televisão Silvio Santos como candidato.

Em um contexto de instabilidade econômica e de desilusão com as antigas lideranças políticas, a disputa pela Presidência se restringiu, no segundo turno, a dois candidatos: Luiz Inácio Lula da Silva, metalúrgico e sindicalista, e Fernando Collor de Mello, ex-governador de Alagoas, contrapondo o programa **redistributivo**, defendido por Lula, ao neoliberal e ligado ao moralismo conservador, defendido por Collor.

Como sindicalista, Lula havia liderado as greves do ABC iniciadas no final da década de 1970, um dos movimentos decisivos para o desgaste político da ditadura civil-militar. Sua candidatura foi apoiada por diversos movimentos sociais e por partidos de oposição ao governo, como o Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

Ex-prefeito de Maceió ligado à Arena, deputado federal eleito pelo PDS em 1982 e governador de Alagoas pelo PMDB, Collor recebeu o apoio de empresários e de políticos conservadores. Apresentando-se como "caçador de marajás" (denominação que ele usava para identificar funcionários públicos com altos salários), ele conduziu uma campanha baseada em promessas de combater a corrupção e modernizar o país com a adoção de políticas econômicas que combinavam a privatização de empresas públicas, o fim do **protecionismo** e a **austeridade fiscal**, características do neoliberalismo que avançava em todo o mundo desde os anos 1980.

Apesar de recusar-se a participar dos debates que antecederam o primeiro turno das eleições, Collor foi apoiado por diversos setores da mídia, o que ajudou a fortalecer sua imagem junto à população, em uma campanha marcada pelo uso da televisão e da propaganda política. Ele foi eleito no segundo turno das eleições com 51,5% dos votos válidos e assumiu a Presidência do Brasil em 15 de março de 1990.

Imagens em contexto

A televisão assumiu um papel central no debate político nas campanhas eleitorais de 1989. Com os candidatos tecnicamente empatados nas pesquisas de intenção de voto, o último debate antes do segundo turno foi considerado decisivo. No século XXI, a internet modificou as prioridades das campanhas eleitorais e se tornou fundamental para as estratégias de comunicação política. A televisão, assim como a imprensa, passou a dividir espaço com as novas formas de comunicação, como as redes sociais.



LALO DE ALMEIDA/FOLHAPRESS

O último debate das eleições presidenciais de 1989, entre os candidatos Fernando Collor de Mello e Luiz Inácio Lula da Silva, foi televisionado por diversas emissoras. Fotografia de 1989.

Os dados numéricos sobre a porcentagem de votos recebidos por Collor em 1989 foram retirados de: DATAFOLHA antecipou o resultado final. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, ano 69, n. 22.178, 22 dez. 1989. p. B6.

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

Os dados numéricos sobre a inflação no Brasil em março de 1990 foram retirados de: PLANOS econômicos fracassaram em derrotar a superinflação até a chegada do Real. **Banco Central do Brasil**, 28 ago. 2019. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/detalhenoticia/355/noticia. Acesso em: 5 ago. 2024.

O governo Collor

Após a posse, Collor lançou um pacote de medidas para tentar melhorar a situação econômica do país, o **Plano Collor**. A economista Zélia Cardoso de Mello dirigiu o plano como ministra da Economia. Salários e preços foram congelados, investimentos públicos foram cortados, funcionários públicos foram demitidos e empresas nacionais foram privatizadas. Os impostos sobre alguns produtos estrangeiros, como automóveis, foram reduzidos, facilitando as importações, e o cruzeiro foi reintroduzido como moeda nacional.

A medida mais impopular do plano, contudo, foi o congelamento de todos os valores acima de 50 mil cruzeiros depositados em cadernetas de poupança, contas-correntes e outros investimentos. Saques acima de 50 mil cruzeiros foram proibidos por 18 meses, impedindo transações acima desse valor. O intuito era diminuir a circulação de dinheiro para tentar reduzir a inflação que, em março de 1990, atingira 83% ao mês. Estima-se que 95 bilhões de dólares tenham sido bloqueados pelo governo.

O resultado foi a redução do consumo e a falência de empresas. A produção industrial caiu, o que gerou demissões e queda do Produto Interno Bruto (PIB). Poucos meses depois do início do plano, a recessão econômica e os altos índices de inflação retornaram.

Em janeiro de 1991, o **Plano Collor II** estabeleceu um novo congelamento de preços, que não alcançou os resultados esperados, intensificando a recessão econômica que passou a coexistir com uma crise política: revistas e jornais noticiaram denúncias de um esquema de corrupção que envolvia Collor e o tesoureiro de sua campanha eleitoral, Paulo César Farias, que fugiu do Brasil. A atuação dos meios de comunicação na divulgação do caso demonstrou a importância da liberdade de imprensa para denunciar irregularidades.

Em junho de 1992, foi instaurada uma **Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI)** para investigar as denúncias. A CPI constatou que, desde a campanha eleitoral, Collor recebeu dinheiro ilegalmente, por meio de **propinas** pagas por empresários em troca de favores governamentais, como negociações e nomeações. O presidente, que prometera acabar com a corrupção, estava envolvido em um esquema de enriquecimento ilícito. Com o aumento da pressão, Collor fez um pronunciamento pela televisão solicitando que o povo saísse às ruas de verde e amarelo para apoiá-lo. Em resposta, as pessoas saíram de casa vestidas de preto, exigindo o *impeachment* do presidente.

O escândalo de corrupção, a pressão popular pelo *impeachment* e a crise econômica marcada pelas traumáticas medidas do Plano Collor corroeram a credibilidade do presidente. Em 29 de setembro de 1992, a Câmara dos Deputados autorizou a abertura do processo de *impeachment* de Collor, e ele foi afastado temporariamente da presidência. Collor renunciou ao cargo em 29 de dezembro, e o vice-presidente, Itamar Franco, assumiu a Presidência do Brasil.

Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI): grupo temporário constituído por membros do Poder Legislativo para investigar denúncias de crimes cometidos por agentes públicos.

Propinas: subornos; quantia em dinheiro ou outra gratificação paga ou oferecida para induzir alguém a cometer ato ilegal.

Imagens em contexto

Jovens com o rosto pintado de preto, verde e amarelo protagonizaram as manifestações pelo *impeachment* de Collor. Eles ficaram conhecidos como *caras-pintadas*. A televisão foi fundamental para reforçar a mobilização popular. Na época, a minissérie de ficção *Anos rebeldes*, que abordava a luta dos jovens brasileiros na resistência à ditadura civil-militar, influenciou muitos caras-pintadas a se manifestar.



EDER CHIODETTO/FOLHAPRESS

Jovens caras-pintadas em manifestação pelo *impeachment* de Fernando Collor de Mello em São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 1992.

Os dados numéricos sobre o volume de dinheiro bloqueado das cadernetas de poupança, contas-correntes e outros investimentos durante o Plano Collor foi retirado de: SCHWARCZ, Lilia; STARLING, Heloisa. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 493.

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

A Rio-92 e a política ambiental

O ano de 1992 também foi marcado pela realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente na cidade do Rio de Janeiro. Conhecida como Rio-92, ou Eco-92, a conferência deu continuidade aos debates iniciados em 1972, em Estocolmo, na Suécia.

No Rio de Janeiro, movimentos e instituições locais articularam-se com organizações globais. Chefes de Estado, delegações internacionais, empresas e organizações não governamentais (ONGs) debateram a busca pelo equilíbrio entre as atividades econômicas e os limites da natureza e impulsionaram a conscientização ambiental. A Rio-92 contribuiu para o crescimento do ambientalismo no Brasil. Após a conferência, diversas ONGs dedicadas à questão socioambiental foram estabelecidas no país.

O governo de Itamar Franco e o Plano Real

Em dezembro de 1992, Itamar Franco assumiu a Presidência em um contexto de crise. Naquele ano, a inflação no Brasil havia chegado à média de 24% ao mês. As pessoas pobres eram as mais afetadas, pois o poder de compra dos salários diminuía rapidamente. Os preços aumentavam de forma veloz, e cada vez mais dinheiro era necessário para adquirir os mesmos produtos. Além disso, a maior parte da população não tinha acesso às aplicações financeiras que podiam gerar algum ganho com a alta inflação.

Em 1993, a privatização da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) apontava o fim do modelo de desenvolvimento que havia vigorado no Brasil nas décadas anteriores. Tentando encontrar uma solução para a situação econômica, Itamar Franco nomeou, em maio de 1993, o senador e sociólogo Fernando Henrique Cardoso, conhecido como FHC, para o cargo de ministro da Fazenda.

O novo ministro reuniu uma equipe para formular um plano a fim de conter a inflação. Isso não era exatamente uma novidade: entre 1980 e 1993, nove planos econômicos foram adotados no Brasil, que trocou de moeda quatro vezes. Dessa vez, contudo, o novo plano, o **Plano Real**, foi discutido publicamente e aprovado pelo Congresso Nacional.

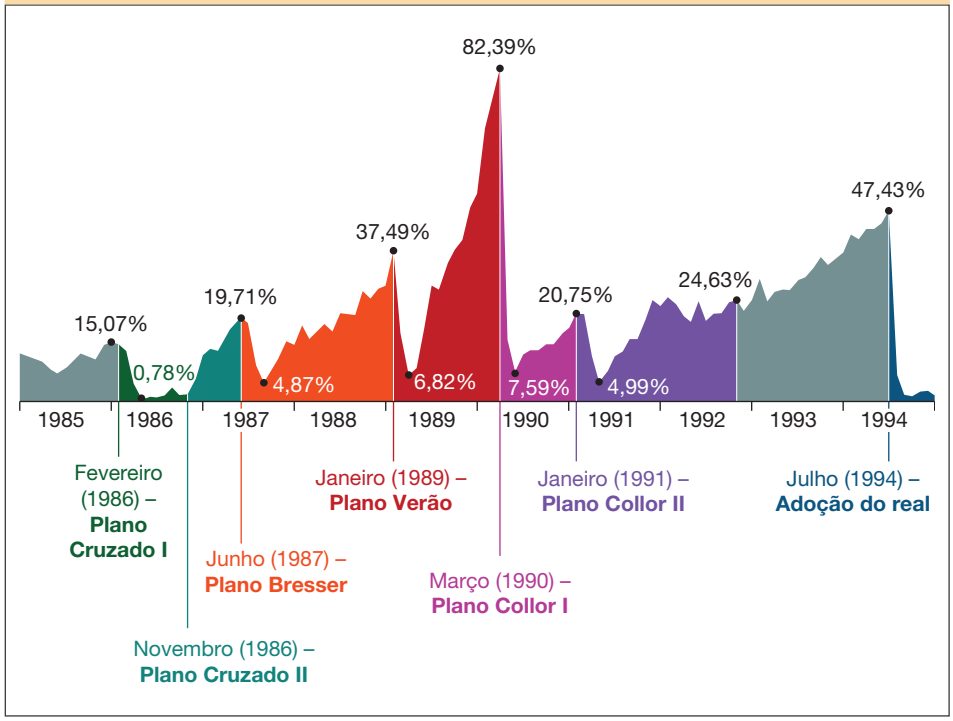
Em agosto de 1993, a moeda nacional foi trocada – de cruzeiro para cruzeiro real –, e os gastos públicos, mesmo os constitucionalmente obrigatórios, foram cortados. Em vez de congelar os preços, como em planos anteriores, o Plano Real elaborou um novo índice, pelo qual os preços e os salários eram convertidos: a Unidade Real de Valor (URV). A livre importação de uma série de produtos foi adotada e, em julho de 1994, o Brasil adotou uma nova moeda: o real, cujo valor foi igualado ao do dólar.

O plano surtiu efeito. Em junho de 1994, a inflação no Brasil era de 49% ao mês. Em agosto do mesmo ano, caiu para 2,6%. Além disso, seus resultados perduraram, pondo fim à hiperinflação. A opinião pública favorável ao plano foi aproveitada por Fernando Henrique Cardoso para impulsionar sua candidatura à Presidência.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Explique quais eram as consequências da hiperinflação para a população.
2. Como algumas aplicações financeiras podiam produzir ganhos em um cenário de inflação descontrolada? Se preciso, faça uma pesquisa para responder à questão.

Brasil: variação mensal da inflação (IPCA) – 1985-1994



Fonte: PLANOS econômicos fracassaram em derrotar a superinflação até a chegada do Real. **Banco Central do Brasil**, 28 ago. 2019. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/detalhenoticia/355/noticia. Acesso em: 5 ago. 2024.

Os dados numéricos sobre a inflação no Brasil em 1992 e em 1994 foram retirados de: SINGER, Paul. O processo econômico. *In*: REIS, Daniel Aarão (org.). **Modernização, ditadura e democracia**. 1964-2010. Rio de Janeiro: Objetiva; Madri: Fundación Mapfre, 2014. p. 221-223.

ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

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

Os dados numéricos sobre o resultado das eleições presidenciais de 1994 foram retirados de: TRIBUNAL Superior Eleitoral. **Resultado das eleições 1994**. **TSE**. Disponível em: https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-anteriores/eleicoes-1994/resultados-das-eleicoes-1994/brasil/resultados-das-eleicoes-1994-brasil. Acesso em: 5 ago. 2024.

As eleições de 1994 e os governos FHC

As eleições presidenciais de 1994 contaram com a participação de candidatos de diversos campos do espectro político, incluindo personalidades cujas histórias se ligavam à resistência à ditadura civil-militar, como Fernando Henrique Cardoso, candidato do PSDB, e Luiz Inácio Lula da Silva, candidato do PT. Incluiu também alguns candidatos com discursos ultranacionalistas, como Enéas Carneiro, do Partido da Reedificação da Ordem Nacional (Prona). Fernando Henrique Cardoso foi eleito presidente ainda no primeiro turno, com 55,22% dos votos válidos.

O primeiro governo de FHC

O governo de FHC consolidou o neoliberalismo no Brasil pondo em prática políticas econômicas norteadas pela ideia de **Estado mínimo** e pela subordinação delas à lógica da economia de mercado com o objetivo de atrair investimentos estrangeiros, principalmente dos Estados Unidos, da Europa e da Ásia. A política de privatizações, iniciada no governo Collor-Itamar Franco, teve continuidade: foram privatizadas a Companhia Vale do Rio Doce, em 1997, e a Telecomunicações Brasileiras S.A. (Telebras), em 1998, além de rodovias e de diversos bancos estaduais.

A integração do Brasil à economia globalizada se traduziu na maior abertura do país aos investimentos estrangeiros – prerrogativa que já havia sido adotada como parte do Plano Real e que foi aprofundada. O favorecimento da entrada de empresas e de produtos estrangeiros no país, contudo, teve como consequência o enfraquecimento da indústria nacional: entre 1990 e 1995, o número de pessoas empregadas nesse setor no país reduziu cerca de 25%.

O mercado financeiro passou por **desregulamentação**, e, em 1995, foi estabelecida a isenção do pagamento de impostos sobre **dividendos**. A hiperinflação foi controlada com a continuidade do Plano Real, mas a economia brasileira sofreu com o *déficit* da balança comercial, resultado das importações.

A situação econômica provocou impactos negativos na situação de vida da população. Os índices de homicídios aumentaram no país, e a denúncia da desigualdade e da violência sofridas pela crescente população periférica urbana se tornou o fundamento de manifestações culturais e artísticas até então excluídas da indústria cultural, como o *mangue beat*, o *funk*, a cultura *hip hop* e o *rap*. Grupos, como Chico Science & Nação Zumbi, Racionais MC's e RZO, e artistas, como Sabotage, marcaram o cenário musical dos anos 1990, denunciando a violência e as duras condições enfrentadas pela população das periferias.

Estado mínimo: concepção que defende a limitação da atuação do Estado a poucas esferas da sociedade, privilegiando a atuação apenas em áreas relacionadas à justiça e à segurança.

Desregulamentação: eliminação ou diminuição do controle das leis, regras e normas; nesse caso, daquelas relacionadas à participação do Estado nas decisões econômicas.

Dividendos: cotas ou porcentagem resultantes da divisão dos lucros de uma empresa pagos aos acionistas.



SERGIO AMARAL/ESTADÃO CONTEÚDO

Os integrantes do grupo de *rap* Racionais MC's Ice Blue, Mano Brown, Edi Rock e KL Jay em São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 1993.

Os dados numéricos sobre as pessoas empregadas na indústria, no Brasil, entre 1990 e 1995, foram retirados de: IBGE. **Estatísticas do século XX**. Disponível em: https://seculoxx.ibge.gov.br/economicas/tabelas-setoriais/industria. Acesso em: 5 ago. 2024.

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

Movimentos sociais e democracia

Diversos movimentos sociais em favor dos direitos das mulheres, da população negra e da luta pelas reformas agrária e urbana destacaram-se durante esse período, marcando o retorno da democracia. É o caso, por exemplo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), criado em 1984, e do Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), fundado em 1997.

Nos anos 1990, o MST ganhou visibilidade pública com a expansão de sua atuação. Com o objetivo de pressionar o governo a desenvolver uma política de reforma agrária, a principal estratégia adotada pelo movimento foi a ocupação de latifúndios improdutivos e de terras devolutas, tendo como base o princípio constitucional da função social da propriedade. Os conflitos entre o MST e os proprietários de terras se multiplicaram. As tensões atingiram seu ápice em abril de 1996, em Eldorado do Carajás, no Pará, quando a polícia militar executou vinte e uma pessoas em um acampamento do MST.

Com um longo histórico de atuação, os movimentos negro e feminista também foram impulsionados pela abertura política. Entre os focos do movimento feminista, destacou-se a luta pela representatividade política, pelos direitos relacionados ao planejamento familiar, como o acesso a métodos contraceptivos, e contra a violência doméstica. Nesse período, surgiram ONGs, como a Themis, criada em 1993 com o propósito de incentivar as mulheres a conhecer seus direitos e o sistema de Justiça do Brasil, e a Geledés, fundada em 1988, com foco nas lutas das mulheres negras.

Na década de 1990, foram criadas mais de 1.300 entidades negras, que passaram a denunciar a discriminação racial. Em 20 de novembro de 1995, em memória aos 300 anos da morte de Zumbi, a Marcha Zumbi dos Palmares, articulada pelo movimento negro, reuniu cerca de 20 mil pessoas no Distrito Federal, exigindo a elaboração de políticas antirracistas para o cumprimento da constituição que os movimentos ajudaram a construir.

Como resultado, o governo federal criou um Grupo de Trabalho para estudar a criação de políticas contra a discriminação racial. As reivindicações incluíam questões relacionadas aos direitos econômicos e políticos da população negra, reforçando a importância da adoção de políticas de inclusão e de **ações afirmativas**, como a implementação de cotas raciais em instituições de Ensino Superior, que foram adotadas na esfera federal em 2012, visando promover a equidade de oportunidades no país.

Todos esses movimentos eram expressão do processo de redemocratização. Alguns surgiram no contexto histórico da abertura política, outros foram criados com base no desdobramento de outras organizações já existentes e de demandas da sociedade civil. De todo modo, a proliferação de organizações e de manifestações políticas no período pode ser entendida como um sinal da vitalidade democrática.

JUCA VARELLA/FOLHAPRESS



Marcha Zumbi dos Palmares, promovida por entidades do movimento negro, em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 1995.

OBJETO DIGITAL ***Podcast*: Movimento negro no Brasil**

Os dados numéricos sobre o movimento negro foram retirados de: DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões**, Vitória, n. 21, p. 101-124, 2008. p. 106.

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

A reeleição e o segundo mandato de FHC

Em junho de 1997, o Congresso Nacional aprovou uma emenda à Constituição permitindo a reeleição do presidente da república, dos governadores e dos prefeitos. Candidato nas eleições presidenciais de 1998, FHC foi reeleito no primeiro turno, obtendo 53,06% dos votos válidos.

Logo no início de seu segundo mandato, FHC acabou com a paridade do real frente ao dólar, o que fez a moeda estadunidense dobrar de valor em pouco tempo. Como muitas empresas haviam contraído dívidas nessa moeda, várias foram à falência, e muitos trabalhadores perderam seus empregos.

É comum que, em cenários de crise, a política econômica dos governos se baseie em cortes dos gastos públicos, elevação dos juros e aumento de impostos. Foi justamente o que ocorreu no início do segundo mandato de FHC: a alta taxa de juros – cuja taxa básica, a Selic, chegou a quase 37% ao ano em 1998 – provocou mais desemprego, o que resultou no agravamento das desigualdades sociais.

Nesse contexto, FHC adotou algumas políticas sociais. Um exemplo é o programa Bolsa-Escola, que destinava uma quantia por cada criança das famílias de baixa renda que estivesse regularmente matriculada na escola. O incentivo à educação pública estava ligado às teorias que apontam a relação entre o aumento da escolaridade e o aumento da renda e, assim, consideram o investimento em educação pública uma via para combater as desigualdades.

No segundo mandato de FHC, também tiveram destaque investimentos em saúde pública, sobretudo no combate à disseminação da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids – sigla, em inglês, do termo *Acquired Immunodeficiency Syndrome*). O sistema público do Brasil foi considerado um modelo no enfrentamento dessa enfermidade. Também foi adotada a política de medicamentos genéricos, permitindo que qualquer laboratório fabricasse os remédios com as **patentes** expiradas, resultando em custos mais acessíveis para os medicamentos e no incremento do atendimento do SUS.

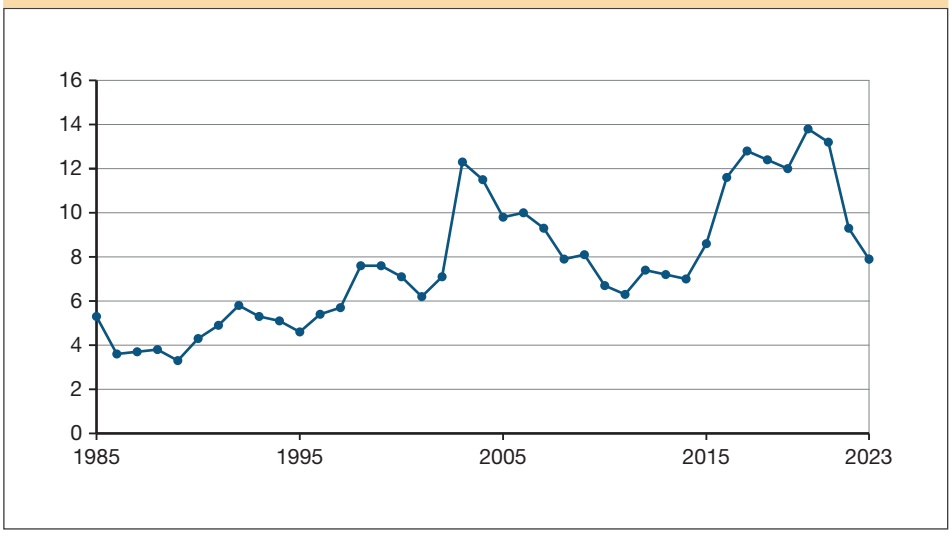
Em um contexto de conexões da economia global, os abalos causados por uma grave crise na Argentina, em 2001, afetaram a economia brasileira, gerando a desvalorização do real. O governo brasileiro teve que renegociar a dívida externa do país com o Fundo Monetário Internacional (FMI), obtendo um empréstimo de cerca de 15 bilhões de dólares. Apesar desses problemas e do baixo crescimento econômico – com um crescimento do PIB de apenas 0,13% em 1998 –, a balança comercial registrou superávit, principalmente devido à diminuição das importações.

Patentes: títulos que asseguram ao autor ou à empresa responsável por uma invenção sua propriedade e uso exclusivo.

Explore RESPONDA NO CADERNO.

1. Segundo o gráfico, em qual período o Brasil teve as menores taxas de desemprego após a redemocratização?
2. Identifique qual era o cenário da taxa média anual de desemprego durante o segundo mandato de FHC.
3. Qual foi o período em que o Brasil atingiu as maiores taxas de desemprego após a redemocratização?

Brasil: taxa média anual de desemprego – 1985-2023



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fontes: IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego (PME)**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9183-pesquisa-mensal-de-emprego-antiga-metodologia.html. Acesso em: 11 ago. 2024; MORETTO, Amilton J.; PRONI, Marcelo Weishaupt. O desemprego do Brasil: análise da trajetória recente. **Economia e desenvolvimento**, Recife, v. 10, n. 1, 2011. p. 21; IBGE. **Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, out.-dez. 2023. p. 4.

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

Os dados numéricos sobre o resultado das eleições presidenciais de 2002 foram retirados de: TRIBUNAL Superior Eleitoral. **Resultados**. **TSE**. Disponível em: https://sig.tse.jus.br/ords/dwapr/r/seai/sig-eleicao-resultados/resultado-da-elei%C3%A7%C3%A3o?p0_ano=2002&session=17088405953588. Acesso em: 4 set. 2024.

Commodities: produtos básicos não industrializados, ou seja, matéria-prima agrícola ou mineral utilizada por outras indústrias, cujo preço é regulado pelo mercado global.

Presidencialismo de coalizão: conceito das Ciências Sociais que caracteriza as alianças e os acordos entre os múltiplos partidos políticos do Brasil após a redemocratização, procurando compreender as relações entre os poderes Executivo e Legislativo, em um contexto em que o sistema eleitoral permite que os representantes do Executivo, eleitos por voto majoritário, nem sempre tenham o apoio da maioria do Congresso Nacional, eleito de forma proporcional.

As eleições de 2002 e os governos Lula

Em 2002, na quarta eleição presidencial após a redemocratização, Lula e José Serra, então ministro da Saúde de FHC, foram os principais concorrentes. Ambos tinham histórico de atuação na oposição à ditadura civil-militar.

A eleição teve dois turnos e repetiu-se o antagonismo entre PT e PSDB. José Serra, cujas ações no Ministério da Saúde eram bem avaliadas, representava a continuidade do projeto de FHC, centrado na estabilidade econômica e em políticas sociais compensatórias. Já Lula dava maior foco ao combate à fome e à redução das desigualdades. Durante a campanha, seu discurso, considerado radical por alguns setores, foi adaptado para transmitir um tom conciliador. Lula se comprometeu a manter a política econômica de FHC e indicou o empresário José Alencar, do Partido Liberal (PL), como vice. Essas estratégias contribuíram para o sucesso do candidato. Com 61,27% dos votos válidos, Lula saiu vitorioso do pleito.

O primeiro governo Lula

Conforme divulgado na campanha, as primeiras medidas econômicas adotadas no início do governo Lula mantiveram a linha estabelecida por FHC, e os juros, por exemplo, permaneceram altos. Contudo, beneficiado pelo aumento dos preços das ***commodities*** ocorrido na década de 2000 – impulsionado pelo acelerado crescimento econômico da China –, o comércio exterior cresceu.

Em janeiro de 2003, logo após Lula assumir o cargo, foi instituído o programa Fome Zero. Em novembro do mesmo ano, foi criado o programa Luz para Todos, para ampliar o acesso à energia elétrica das populações residentes em regiões remotas. Também foram instituídos políticas de valorização do salário mínimo e investimentos em programas de distribuição de renda.

Programas sociais criados durante o governo FHC – como o Bolsa-Escola, o Bolsa-Alimentação e o Auxílio-Gás – foram unificados, em outubro de 2003, com a criação do Bolsa Família. Ao receber o benefício, as famílias se comprometem a fazer o acompanhamento pré-natal das gestantes, seguir o Calendário Nacional de Vacinação e manter as crianças e os jovens na escola. Entre 2003 e 2005, cerca de 8,6 milhões de pessoas deixaram a miséria no Brasil e, em 2011, o programa foi reconhecido pela ONU como uma iniciativa exemplar na luta contra a pobreza.

Na política interna, o chamado **presidencialismo de coalizão** implicou a formação de amplas alianças partidárias. Em 2005, o governo enfrentou denúncias de corrupção. A principal delas – feita por Roberto Jefferson, presidente do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) – era a de que deputados recebiam propina para votar a favor dos projetos do governo no Congresso brasileiro. O escândalo, conhecido como Mensalão, afetou figuras influentes do Partido dos Trabalhadores, como José Dirceu e Antônio Palocci.



UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Mina de Carajás no município de Parauapebas, no estado do Pará. Fotografia de 2005. O minério de ferro extraído em Carajás é uma das mais importantes *commodities* da economia brasileira.

Os dados numéricos sobre as pessoas que deixaram a linha da miséria no Brasil entre 2003 e 2005 foram retirados de: REIS, Daniel Aarão (org.). **Modernização, ditadura e democracia**. 1964-2010. Rio de Janeiro: Objetiva; Madri: Fundación Mapfre, 2014. p. 120.

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

A reeleição e o segundo mandato de Lula

Mesmo enfrentando os efeitos negativos do escândalo do Mensalão, Lula venceu Geraldo Alckmin, do PSDB, no segundo turno das eleições de 2006, e foi reeleito presidente com 60,82% dos votos válidos.

O investimento em obras de infraestrutura, as quais constituíram o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), instituído em 2007, ainda no primeiro mandato de Lula, foi ampliado. Aliado à criação de um programa federal de moradia popular, as iniciativas fomentaram a construção civil, enquanto os programas redistributivos ampliaram o mercado interno do país. Em 2008, o anúncio da possibilidade de explorar petróleo em zonas marinhas situadas abaixo de uma extensa camada de sal, o pré-sal, gerou otimismo.

Em um cenário internacional favorável, entre 2004 e 2008, a taxa de crescimento do PIB brasileiro manteve-se superior a 2%, chegando a 7,5% em 2010, quando o país ocupou o posto de sexta maior economia do mundo. Inicialmente, o Brasil pareceu não ter sido impactado pela crise financeira de 2008, cujos efeitos só foram sentidos mais tarde.

Tudo isso contribuiu para fortalecer a reputação internacional do país. E, na política internacional, o governo Lula investiu na revitalização do Mercosul, incentivando o desenvolvimento da infraestrutura e a produção de energia pelos países-membros. Além disso, aproximou-se de nações africanas e árabes e de países emergentes, como a China e a Índia, ampliando as parcerias comerciais.

Desdobramentos das pautas ambientais e sociais

Os grandes projetos de infraestrutura geraram questionamentos sobre a preservação da biodiversidade e o desenvolvimento sustentável. Foram tomadas medidas voltadas para o combate ao desmatamento e o controle da poluição, e, em termos de área, foi criada a maior quantidade de Unidades de Conservação (UCs) já registrada no país, apesar de as estruturas de fiscalização serem insuficientes para garantir sua proteção.

Para combater a discriminação racial, em 2003, foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. No mesmo ano, a Lei nº 10.639 determinou a obrigatoriedade do ensino de história e das culturas afro-brasileira e africana nas escolas, como forma de resgatar e valorizar a história dos negros no Brasil.

No período, a mobilização social em favor dos direitos da comunidade LGBTQIA+ resultou em um marco significativo: a Parada do Orgulho LGBT da cidade de São Paulo, realizada desde 1997, foi registrada no Livro dos Recordes como a maior do mundo, reunindo milhões de pessoas a cada edição e contribuindo para aumentar a visibilidade das reivindicações desse grupo.

A promoção da igualdade de gênero foi reforçada, em 2003, com a criação da Secretaria de Políticas para Mulheres. Em 2005, o canal telefônico 180, que recebe denúncias de violência contra a mulher, começou a funcionar. E, em 2006, entrou em vigor a Lei nº 11.340, que ficou conhecida como Lei Maria da Penha, a qual estabeleceu mecanismos de proteção e de combate à violência contra a mulher no Brasil.

ODS 5

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. A Lei Maria da Penha tem o objetivo de combater a violência doméstica contra as mulheres e as demais pessoas que com elas convivam, como filhos ou idosos. Reúna-se com os colegas e façam uma pesquisa sobre as estatísticas desse tipo de violência no Brasil atual.
2. A Lei Maria da Penha abrange diversos tipos de violência contra a mulher, como a violência física, a psicológica, a sexual, a patrimonial e a moral. Em grupo, selecionem uma dessas formas de violência e produzam uma apresentação sobre os meios de combatê-la.

Os dados numéricos sobre o crescimento do PIB do Brasil foram retirados de: CARVALHO, Laura. **Valsa brasileira**: do *boom* ao caos econômico. São Paulo: Todavia, 2018. *E-book*. Os dados numéricos sobre a área das Unidades de Conservação criadas no Brasil nos anos 2000 foram retirados de: VERÍSSIMO, Adalberto *et al*. (org). **Áreas protegidas na Amazônia brasileira**: avanços e desafios. Belém: Imazon; São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. p. 23. Os dados numéricos sobre a Parada do Orgulho LGBT foram retirados de: GUMIERI, Julia *et al.* (org.). **Orgulho e resistências**: LGBT na ditadura. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo, 2020. p. 79.

Imagens em contexto

Em 1983, Maria da Penha sofreu uma tentativa de assassinato por seu ex-companheiro, que a deixou paraplégica. Ela denunciou o crime à Corte Interamericana de Direitos Humanos, que pressionou o Brasil pela aprovação de uma legislação para combater a violência contra a mulher. A luta de Maria da Penha a transformou em um símbolo do combate contra essa forma de violência.



VINCENT BOSSON/FOTOARENA

A farmacêutica Maria da Penha durante evento em São Paulo, no estado de São Paulo. Fotografia de 2024.

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

Os governos Dilma Rousseff

Em 2010, a candidata do PT, Dilma Rousseff – economista que participou da resistência à ditadura civil-militar e atuou como ministra durante os mandatos de Lula – enfrentou José Serra, novamente candidato pelo PSDB, no segundo turno. Dilma foi eleita com 56,05% dos votos válidos e entrou para a história como a primeira mulher a assumir a Presidência do Brasil.

O início de seu mandato foi marcado por otimismo, pois o país despontava como uma potência econômica, com crescente inserção internacional. A chefia do Brasil na Missão das Nações Unidas para a Estabilização no Haiti era considerada exemplo disso, e a escolha do Brasil como sede da Copa do Mundo de Futebol de 2014 e dos Jogos Olímpicos de 2016 consagrava o país como emergente.

O governo deu continuidade aos programas sociais iniciados nos mandatos de Lula. O PAC integrou projetos de saneamento básico e de produção de energia, e os investimentos em educação foram ampliados. Em 2011, o programa Ciência sem Fronteiras promoveu a expansão da pesquisa científica brasileira por meio de intercâmbio de estudantes e de pesquisadores no exterior. Em 2012, a Lei de Cotas determinou a reserva de metade das vagas das instituições de Ensino Técnico e Superior federais para os estudantes de escolas públicas, parte delas destinada a negros e indígenas.

Foram criados, ainda em 2011, programas para ampliar o acesso a creches públicas e cursos de qualificação profissional voltados aos beneficiários do Bolsa Família. Em 2012, foi aprovada a emenda constitucional que equiparou os direitos trabalhistas das empregadas domésticas aos dos demais trabalhadores. E, no mesmo ano, o governo anunciou a redução dos juros, a autorização de crédito em bancos públicos, a redução das tarifas de eletricidade e as concessões de rodovias e de aeroportos. Em 2013, o programa Mais Médicos ofereceu bolsas para incentivar médicos brasileiros e estrangeiros a trabalhar nas periferias e no interior do país.

O governo Dilma instituiu ainda a Comissão Nacional da Verdade, responsável por apurar os crimes cometidos pelo Estado nos contextos ditatoriais entre 1946 e 1988. Criada em 2011, o objetivo da comissão – que sofreu oposição de setores conservadores e de militares – era garantir o direito à memória das vítimas.

Desde o início do mandato, o governo Dilma lidou com manifestações. O projeto da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, aprovado em 2009, era um dos principais objetos de contestação de comunidades indígenas e ribeirinhas e de ambientalistas por causa dos impactos sociais e ambientais da construção na bacia do Rio Xingu, próximo a Altamira, no Pará.

Os maiores protestos, no entanto, começaram a partir de 2013. As chamadas Jornadas de Junho iniciaram-se com manifestações contra o reajuste das passagens de ônibus em São Paulo. A repressão policial e a repercussão nas redes sociais aumentaram a proporção dos atos e o número de protestos, que se espalharam às centenas, por diversas cidades. Protestos maciços colocaram em xeque a estabilidade do país, reivindicando pautas que passaram a incluir desde críticas aos gastos com os eventos esportivos até o combate à corrupção.

A Operação Lava Jato, criada em março de 2014 para investigar suspeitas de lavagem de dinheiro em Brasília, revelou um esquema de corrupção envolvendo diretores da Petrobras, parlamentares e empresários, dando início a uma longa investigação que se prolongou pelos anos seguintes.

Imagens em contexto

As manifestações iniciadas pelo Movimento Passe Livre em São Paulo, em junho de 2013, opunham-se ao aumento do preço das passagens de ônibus na cidade. Em pouco tempo, porém, convocadas pelas redes sociais, passeatas em todo o Brasil catalisaram uma série de pautas diversas e mesmo antagônicas entre si, que passaram a incluir da rejeição à "velha política", ao "sistema" e aos partidos políticos até pedidos pelo retorno da ditadura civil-militar. As manifestações e os manifestantes começaram, então, a se dividir.

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



LEANDRO MORAES/UOL/FOLHAPRESS

Passeata contra o aumento da tarifa de ônibus em São Paulo, no estado de São Paulo. Fotografia de 2013.

Os dados numéricos sobre o resultado das eleições presidenciais de 2010 foram retirados de: TRIBUNAL Superior Eleitoral. **Resultados**. **TSE**. Disponível em: https://sig.tse.jus.br/ords/dwapr/r/seai/sig-eleicao-resultados/pain%C3%A9is-de-resultados?session=213868414010149. Acesso em: 4 set. 2024.

EM PAUTA

Negacionismo histórico e compromisso com a memória

Como você estudou, a Comissão Nacional da Verdade teve o objetivo de restituir a verdade histórica sobre as violações dos direitos humanos produzidas pelo Estado durante os períodos ditatoriais no Brasil. A comissão foi criticada por alguns setores com base em uma atitude **negacionista**, termo que se refere a uma falsificação da história feita por meio da negação e da distorção das evidências históricas; nesse caso, sobre as violações dos direitos humanos durante a ditadura.

Nas últimas décadas, diferentes movimentos reivindicaram a transformação dos espaços utilizados na repressão política no Brasil entre os anos 1960 e 1980 em memoriais dedicados à história da ditadura civil-militar. Em São Paulo, um complexo do DOI-Codi (sigla do Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna) passou por transformações para se tornar um desses lugares de memória. O artigo a seguir aponta alguns aspectos desse processo.

> O Brasil joga para baixo do tapete as evidências dos crimes daquela época. A única sentença criminal de primeiro grau contra um agente da repressão da ditadura foi anunciada no mês de junho [de 2021]: o ex-investigador Carlos Alberto Augusto, o Carlinhos Metralha, foi condenado a 2 anos e 11 meses de prisão pelo sequestro de Edgar de Aquino Duarte, em 1971, processo no qual [o coronel Carlos Alberto Brilhante] Ustra foi réu até morrer, sendo excluído da ação. [...]
>
> Frequentadores da região do antigo DOI-Codi, que passam com seus cachorros ou param seus carros para buscar os filhos em uma das duas escolas infantis que ficam a menos de 100 metros do antigo QG da morte, desconhecem esse passado sombrio. No dia em que a reportagem esteve nos arredores, dois terços dos entrevistados (inclusive moradores) não sabiam do passado daquele quarteirão.
>
> A aposentada Josefa Martins da Silva, de 89 anos, [...] faz parte do grupo que não esqueceu. "Dava para escutar os gritos", conta. Segundo ela, "ninguém podia ficar olhando o movimento" no local das janelas de seus apartamentos, pois eram advertidos pelos policiais e militares que tomavam conta do local. O taxista Sergio Naltchadjian, 64, não frequentava o bairro do Paraíso na época da ditadura, mas há anos tem um ponto de táxi na rua Tutoia e conta que moradores mais antigos já lhe disseram que era possível ouvir os gritos. "E, se alguém colocasse a cara na janela, já perguntavam o que estava olhando", recorda.

OLIVEIRA, Marcelo. DOI-Codi: as memórias do QG da tortura da ditadura precisam seguir vivas. **El País Brasil**, São Paulo, 28 set. 2021. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2021-09-28/doi-codi-as-memorias-do-qg-da-tortura-da-ditadura-precisam-seguir-vivas.html. Acesso em: 7 ago. 2024.

ATIVIDADES

RESPONDA NO CADERNO.

1. Quais são as formas de memória sobre a ditadura civil-militar mencionadas no artigo e como elas se entrelaçam com a vida política e social no Brasil do período atual?
2. A criação de um memorial em antigas instalações do DOI-Codi inscreve naquela localidade a memória dos crimes ali cometidos. Como esse tipo de iniciativa contribui para a formação da memória histórica?
3. No lugar em que você vive existem marcos históricos relacionados à memória da ditadura civil-militar no Brasil? Dê exemplos.
4. Explique de que forma a criação de marcos históricos como o mencionado no artigo pode contribuir para combater os negacionismos históricos.

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

A reeleição e o segundo mandato de Dilma Rousseff

As eleições presidenciais de 2014 foram acirradas. No primeiro turno, a candidatura de Marina Silva pelo PSB trouxe à tona questões ambientais e obteve mais de 21% dos votos, ficando em terceiro lugar. O segundo turno opôs novamente PT e PSDB, com Dilma Rousseff enfrentando Aécio Neves, ex-governador de Minas Gerais e então senador pelo mesmo estado. Dilma foi reeleita com 51,64% dos votos válidos. O resultado apertado foi questionado pelo candidato derrotado, revelando que a radicalização política começava a se intensificar no país.

A crise econômica de 2008, cuja primeira etapa pareceu não atingir o país, afetou o Brasil após uma segunda etapa ter se alastrado por Grécia, Irlanda e Portugal nos anos 2010. Em um cenário global de desaceleração das atividades econômicas, o preço das *commodities* caiu. As políticas de incentivos fiscais não surtiram efeito e afetaram as contas públicas, gerando desequilíbrio fiscal. Entre 2015 e 2016, o Brasil entrou em recessão econômica. O desemprego aumentou, e o PIB registrou quedas seguidas de 3,5% e 3,3%, respectivamente.

OBJETO DIGITAL
Infográfico clicável: Impactos da mineração

O segundo mandato de Dilma foi marcado pelo rompimento de uma barragem de rejeitos de mineração em Mariana, Minas Gerais, em 2015. O colapso da estrutura desencadeou uma avalanche de lama e de resíduos de mineração que devastaram o distrito de Bento Rodrigues. A tragédia resultou na morte de dezenove pessoas e em danos ambientais ao longo da Bacia do Rio Doce, contaminando o rio e revelando a negligência da mineradora em relação aos riscos de operação.

O impeachment *de Dilma Rousseff*

Os protestos, contrários e favoráveis ao governo, intensificaram-se. No decorrer das investigações da Operação Lava Jato, parlamentares e assessores dos maiores partidos do país – como PMDB, PSD, PSDB e PT – perderam mandatos e foram presos, assim como empresários ligados às maiores construtoras do Brasil. Em protestos espalhados pelo país, manifestantes saíram às ruas trajados de verde e amarelo, pedindo o *impeachment* de Dilma e a prisão de Lula. Em dezembro de 2015, Eduardo Cunha, deputado e presidente da Câmara dos Deputados, aceitou o pedido de *impeachment* de Dilma baseado em uma denúncia de crime de responsabilidade fiscal por **"pedaladas fiscais"**.

"Pedaladas fiscais": apelido dado a um tipo de manobra contábil feita pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais, gerando superávit e contas públicas artificialmente favoráveis.

Em 17 de abril de 2016, a sessão da Câmara dos Deputados que votou a abertura de processo contra a presidente transformou-se em um espetáculo midiático no qual diversos parlamentares buscaram visibilidade. Entre eles, o deputado Jair Bolsonaro – que dedicou seu voto ao coronel Carlos Brilhante Ustra, chefe do DOI-Codi de São Paulo, onde presos políticos foram torturados durante a ditadura civil-militar. Em agosto de 2016, o Senado cassou o mandato de Dilma Rousseff. Com a destituição de Dilma, o vice-presidente, Michel Temer, do PMDB, assumiu a Presidência do Brasil.

MARCELO BASSUL/AFP/GETTY IMAGES



Vista da Praça dos Três Poderes com manifestantes contrários e favoráveis ao *impeachment* de Dilma Rousseff em Brasília, Distrito Federal, em 17 de abril de 2016.

Os dados numéricos sobre o resultado das eleições presidenciais de 2014 foram retirados de: TRIBUNAL Superior Eleitoral. **Resultados**. **TSE**. Disponível em: https://sig.tse.jus.br/ords/dwapr/r/seai/sig-eleicao-resultados/resultado-da-elei%C3%A7%C3%A3o?p0_ano=2002&session=17088405953588. Acesso em: 5 set. 2024.

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

O governo Michel Temer

No mandato de Michel Temer, iniciado no final de agosto de 2016, uma das primeiras medidas aprovadas foi a criação, em dezembro do referido ano, da Emenda Constitucional nº 95, que definiu um limite atrelado à inflação para os gastos do Estado. Esse limite, conhecido como "teto de gastos", deveria vigorar por vinte anos. Segundo a medida, o orçamento público de um determinado ano não poderia superar o do ano anterior, exceto pela correção da inflação, limitando investimentos públicos nas mais diversas áreas.

Ainda em dezembro de 2016, Michel Temer propôs alterações na Previdência Social por meio de uma proposta de Emenda à Constituição e, em novembro de 2017, sancionou uma reforma trabalhista. Essa reforma determinou a **flexibilização** das leis e condições de trabalho, da remuneração, do descanso e das férias previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e contribuiu para o enfraquecimento dos sistemas de proteção social vigentes até então, pois os direitos anteriormente assegurados tornaram-se negociáveis.

Por meio da reforma, contratos de **trabalho intermitente** passaram a ter validade, e acordos coletivos com as empresas começaram a se sobrepor à legislação trabalhista, permitindo a possibilidade de submeter o trabalhador a horas extras, bancos de horas e compensação de jornada diferentes dos previstos em lei. Jornadas de trabalho de doze horas por dia com intervalos de 36 horas passaram a ser permitidas mediante acordo individual escrito, e foi criada a demissão acordada, por meio da qual o empregador pode negociar a rescisão do contrato, diminuindo a multa devida por ele sobre o valor total do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) do trabalhador.

Essa reforma ocorreu em um momento em que, em todo o mundo, cresceram as formas de trabalho mediadas por plataformas digitais. Com o crescimento do desemprego e a precarização do trabalho, muitas pessoas passaram a trabalhar por conta própria, assumindo os riscos e os custos de suas atividades, muitas delas utilizando aplicativos de transporte, de entregas e de outros serviços para realizar tarefas conforme as demandas ofertadas nessas ferramentas.

Temer encerrou o mandato com a pior avaliação popular desde o retorno do regime democrático em 1989. Até então, o governo Dilma era o que tinha recebido a pior avaliação.



© LAERTE

Tirinha de Laerte publicada no jornal *Folha de S.Paulo*, em 1º de maio de 2017.

Sugestão

GIG

Direção: Carlos Juliano Barros, Caue Angeli, Maurício Monteiro Filho. Brasil, 2019. Duração: 60 minutos.

O documentário aborda o crescimento do trabalho mediado por aplicativos e da *gig economy* (ou "economia do bico"), debatendo as condições precárias de trabalho no Brasil e os riscos impostos aos trabalhadores plataformizados.

Classificação indicativa de *GIG*: livre.

Flexibilização: abrandamento e diminuição do controle de leis e normas; nesse caso, das leis trabalhistas sobre as relações de trabalho.

Trabalho intermitente: modalidade de trabalho cuja mão de obra é empregada de maneira esporádica e sem horários fixos.

Imagens em contexto

Em 1886, trabalhadores que reivindicavam jornadas de trabalho limitadas a oito horas por dia foram massacrados na cidade de Chicago, nos Estados Unidos. A escolha de 1º de maio como Dia Internacional dos Trabalhadores faz referência a esse massacre.

Explore

RESPONDA NO CADERNO.

1. Quais são os personagens representados na tirinha? Qual é o posicionamento deles sobre a duração da jornada de trabalho?
2. Qual é a crítica apresentada nessa charge?

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

Desinformação, ativismo e violência nas redes

Em um cenário de desencanto com a política e com os meios de comunicação tradicionais, uma parcela significativa da sociedade brasileira – bastante engajada nas redes sociais desde seu surgimento – passou a utilizar as novas mídias digitais como uma de suas principais fontes de informação.

O grau de confiança dessas informações, contudo, é precário, pois as publicações nesses meios nem sempre envolvem checagem de fatos e muitas das grandes companhias de tecnologia não se comprometem com a veracidade e a qualidade do que nelas é veiculado. Nesse contexto, as redes sociais, e até mesmo os aplicativos de mensagens, tornaram-se ambientes propícios a práticas nocivas, como a difusão de informações e de notícias falsas (*fake news*).

Em 2018, por exemplo, uma notícia falsa divulgada em meios digitais associava, erroneamente, a imunização contra o sarampo ao surgimento do autismo. Essa informação falsa, derivada de crenças **anticientificistas**, ou seja, contrárias aos conhecimentos obtidos por meio do método científico, contribuiu para que muitas famílias não vacinassem as crianças contra o sarampo, doença que havia sido erradicada no país, mas ressurgiu em 2018. A redução da cobertura vacinal registrada pelo Ministério da Saúde desde 2016 no Brasil gerou a ameaça do ressurgimento de muitas outras doenças, entre elas a poliomielite, erradicada em 1989.

As notícias falsas têm o objetivo de desinformar, ou seja, enganar de forma proposital, para promover determinadas visões de mundo ou validar argumentos que não possam ser sustentados com base em fatos verídicos e dados científicos. Elas fazem parte do fluxo ininterrupto de informações das plataformas digitais, nas quais enganos e boatos sobre temas privados ou públicos, banais ou sérios, se espalham de modo veloz. Por isso, o uso responsável das redes é fundamental.

Quando feito de forma responsável, o uso das mídias digitais contribui para a mobilização em relação aos temas sociais importantes, para a atuação de diferentes movimentos sociais e para democratizar o acesso à informação. Desde os anos 2010, o uso dessas plataformas para denunciar violências, divulgar causas, compartilhar informações confiáveis e formar redes de apoio coletivo mútuo é fundamental.

A rede mundial de computadores facilitou os intercâmbios entre pessoas de diferentes lugares, crenças e origens. Contudo, mesmo com os exercícios de aprendizado e de tolerância que as mídias digitais podem proporcionar, ainda existem obstáculos concretos relacionados à violência no mundo virtual.

BLAZEJ LYJAK/SHUTTERSTOCK; ILUSTRAÇÃO: ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

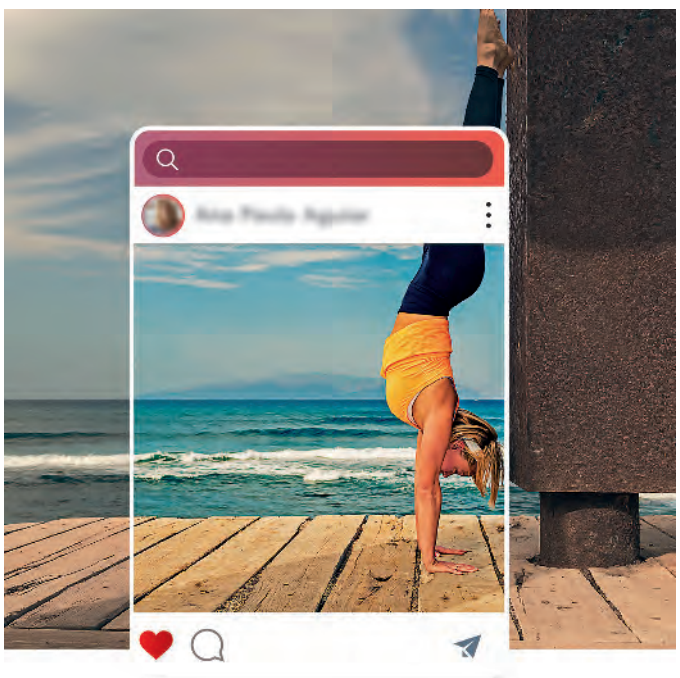


Imagem artística atual satirizando a manipulação de imagens postadas em redes sociais.

Por causa da sensação de anonimato e da suposição de que não existem leis nessa esfera – embora essas leis existam, assim como existem mecanismos eficazes de rastreamento *on-line* –, as redes também são um espaço de práticas criminosas, que incluem a incitação à violência e às fraudes, a divulgação de conteúdos pessoais sem consentimento, a violência psicológica e o *cyberbullying* – ou seja, a intimidação sistemática (*bullying*) realizada por meios digitais. Todas essas práticas são passíveis de punições no Código Penal.

Imagens em contexto

Para transmitir a ideia de autenticidade, a produção de conteúdo direcionado às redes sociais conta com uma série de procedimentos técnicos de produção, edição e manipulação que inclui ferramentas e tecnologias que empregam, inclusive, inteligência artificial. Por isso, diante desse tipo de conteúdo, é importante questionar-se quais ideais certa imagem ou determinado vídeo pretendem transmitir.

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

As eleições de 2018 e o governo Bolsonaro

As eleições de 2018 foram marcadas pela expansão do uso da internet como ferramenta de comunicação política, e as redes sociais ditaram o tom da campanha eleitoral.

Em 2018, o antagonismo entre PT e PSDB que se consolidou no segundo turno das eleições presidenciais anteriores não se repetiu. Lula, o pré-candidato do PT, foi preso em abril do mesmo ano por ações movidas no âmbito da Operação Lava Jato. Em seu lugar, o partido indicou Fernando Haddad, ex-ministro da Educação e ex-prefeito de São Paulo. Geraldo Alckmin, ex-governador de São Paulo, concorreu pelo PSDB, e Jair Bolsonaro, autodeclarado "antissistema", que cumpriu sete mandatos como deputado federal pelo Rio de Janeiro, foi o candidato do Partido Social Liberal (PSL).

Haddad e Bolsonaro passaram ao segundo turno em uma campanha marcada pela difusão de informações falsas, que intensificaram a rivalidade entre os concorrentes e seus **correligionários**. Jair Bolsonaro, que sofreu um atentado durante a campanha e, por isso, ausentou-se dos debates, saiu vitorioso com 55,13% dos votos válidos.

Correligionários: aqueles que compartilham dos mesmos princípios políticos.

Plenário: nesse contexto, conjunto dos membros eleitos para o Congresso Nacional.

Bolsonaro defendeu uma abordagem liberal na economia e conservadora nos costumes. Seu governo foi caracterizado pelos desentendimentos com o Legislativo e com o Judiciário e por dificuldades na formação de alianças.

Uma reforma da Previdência Social foi aprovada em novembro de 2019, por meio de uma emenda constitucional que elevou a 65 e a 62 anos a idade mínima para a aposentadoria de homens e mulheres, respectivamente. As regras de aposentaria por tempo de contribuição também foram alteradas. As mudanças, porém, não incluíram os militares, o que foi questionado por movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores.

Em 2021, uma lei determinou a autonomia do Banco Central, de modo que essa instituição passou a ter o controle da política monetária. Naquele ano, as safras do agronegócio brasileiro registraram recordes. Em contrapartida, o período entre 2019 e 2020 registrou o aumento dos incêndios florestais e dos índices de desmatamento na Amazônia, no Cerrado e no Pantanal. Na Amazônia, por exemplo, a taxa de desmatamento cresceu 34% nesse período, segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe).

Por meio do uso das emendas individuais dos parlamentares, cuja execução é impositiva no orçamento e cujos recursos não precisam estar articulados às políticas federais, o Congresso Nacional passou a controlar uma parcela maior do orçamento. O expediente é considerado um modo de os deputados fortalecerem suas bases políticas sem que o destino dos recursos seja necessariamente debatido no **plenário**.

Entre 2019 e 2021, a taxa de desemprego atingiu os maiores níveis do período da redemocratização, chegando a 14% em 2021. A população enfrentou uma série de problemas econômicos e sociais no contexto de uma crise sanitária inédita: a pandemia de covid-19, que você estudará a seguir.



DARIO OLIVEIRA/NURPHOTO/AFP

Manifestação na cidade de São Paulo em favor de Jair Bolsonaro durante a campanha eleitoral. Fotografia de 2018.



CRIS FAGA/NURPHOTO/AFP

Manifestação na cidade de São Paulo contra Jair Bolsonaro durante a campanha eleitoral. Fotografia de 2018.

Imagens em contexto

No contexto da polarização política instaurada em meados da década de 2010 no Brasil, as mobilizações políticas e as manifestações populares, muitas vezes, ficaram limitadas a demonstrações favoráveis ou contrárias ao governo, perdendo o caráter propositivo.

Os dados numéricos sobre o desmatamento na Amazônia entre 2019 e 2020 foram retirados de: ESCOBAR, Herton. Desmatamento da Amazônia dispara de novo em 2020. **Jornal da USP**, 7 ago. 2020. Disponível em: https://jornal.usp.br/ciencias/desmatamento-da-amazonia-dispara-de-novo-em-2020. Acesso em: 13 ago. 2024.

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

Os dados numéricos sobre os óbitos provocados pela covid-19 no Brasil foram retirados de: PAINEL Coronavírus. **Coronavírus Brasil**. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Os dados numéricos sobre a CPI da pandemia foram retirados de: VIEIRA, Anderson. Após seis meses, CPI da Pandemia é encerrada com 80 pedidos de indiciamento. **Agência Senado**, 26 out. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/26/apos-seis-meses-cpi-da-pandemia-e-encerrada-com-80-pedidos-de-indiciamento/. Acessos em: 13 ago. 2024.

A pandemia de covid-19 no Brasil

Em 2020, o Brasil começou a enfrentar a maior crise de saúde pública já registrada de sua história: a pandemia de covid-19 (sigla, em inglês, do nome da doença *Coronavirus Disease-2019*), causada pelo Sars-Cov-2, ou coronavírus, que foi identificado pela primeira vez em Wuhan, na China.

Até 2024, 721.781 óbitos por essa doença foram confirmados no Brasil. Diante das altas taxas de contaminação, o sistema público de saúde brasileiro colapsou: em muitos hospitais faltaram leitos, aparelhos, medicamentos e outros insumos necessários ao tratamento dos pacientes. Além da insuficiência do governo central no combate à pandemia, membros do alto escalão, tanto do governo federal quanto de alguns estados, negaram a eficácia das medidas de distanciamento social, do uso de máscaras e da vacinação recomendadas por cientistas e por órgãos e instituições internacionais de saúde. Em alguns casos, autoridades do governo chegaram a recomendar tratamentos comprovadamente ineficazes para a doença, um sinal do negacionismo científico que se tornou comum no período.

Em razão de evidências de **improbidade** por conduta inadequada e a má gestão da crise sanitária por parte do governo federal, em abril de 2021 foi criada no Senado uma CPI para investigar a gestão da pandemia. Os trabalhos da CPI se prolongaram por seis meses, resultando em um relatório, com mais de mil páginas, que concluiu que o governo federal expôs a população à infecção em massa pelo vírus.

A CPI indiciou 78 pessoas e 2 empresas acusadas de charlatanismo, prevaricação e uso irregular de recursos públicos, por ações de negacionismo em relação ao vírus e à vacina, de corrupção na compra de vacinas pelo Ministério da Saúde e de promoção e aplicação de tratamentos sem comprovação científica. Entre os indiciados estão o então presidente Jair Bolsonaro, dois ministros da saúde, senadores e deputados. Uma vez aprovado, o relatório foi encaminhado à Procuradoria Geral da República, ao Ministério Público e aos demais órgãos competentes para dar continuidade às apurações. Até 2024, os pedidos da CPI não tinham resultado na abertura de inquéritos criminais.

Durante a pandemia de covid-19, a maioria dos doentes do país foi atendida pelo Sistema Único de Saúde, e a maioria da população foi vacinada também por meio desse sistema. O contexto evidenciou a importância do SUS para a população brasileira.

A pandemia afetou todo o país, mas alguns grupos sociais e categorias profissionais foram mais atingidos, tanto pela doença quanto pelos efeitos da crise econômica que se instalou no país. Entre os mais prejudicados, encontravam-se os trabalhadores informais e autônomos, muitos dos quais mulheres que desempenham papel fundamental no sustento de suas famílias.

OBJETO DIGITAL **Infográfico clicável: Cinco pontos sobre uma pandemia**

Improbidade: ação que fere os deveres de honestidade e moralidade no exercício de funções públicas.

Imagens em contexto

Durante a pandemia, antes que houvesse vacinas para que as populações fossem imunizadas, o que levaria a uma diminuição dos casos de infecção, o isolamento social e o uso de máscaras foram adotados a fim de reduzir o contágio pelo vírus que provoca a doença. A circulação de pessoas foi reduzida, e algumas atividades, como trabalhar, assistir a aulas ou mesmo encontrar-se com pessoas queridas tiveram que passar por adaptações.



MADS NISSEN/POLITIKEN/PANOS PICTURES

Usando equipamentos de proteção para evitar o contágio por covid-19, uma enfermeira e uma paciente de 85 anos abraçam-se após cinco meses de isolamento social durante a pandemia, em um lar de idosos em Ribeirão Pires, estado de São Paulo. Fotografia de 2020.

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

As eleições de 2022 e o terceiro governo Lula

As eleições presidenciais de 2022 ficaram marcadas pelo aumento do grau de violência política nos processos eleitorais no Brasil. Segundo levantamento da Agência Pública, 15 pessoas foram assassinadas ao longo da campanha eleitoral, e quatro durante as comemorações dos vencedores após o segundo turno. Também foram registradas tentativas de homicídio, ocorrências com armas de fogo e agressões físicas, entre outras formas de violência.

Nesse contexto, no centro do debate, além das questões econômicas usuais, estava a continuidade da democracia instituída no Brasil a partir de 1988. Mesmo após ter vencido as eleições em 2018, o presidente Jair Bolsonaro questionou a credibilidade do sistema de votação por meio das urnas eletrônicas. Inspirado na invasão do Congresso dos Estados Unidos, ameaças de que algo pior poderia acontecer no Brasil não eram incomuns. Nesse cenário, não se pode dizer que as eleições de 2022 tenham ocorrido num contexto de plena normalidade.

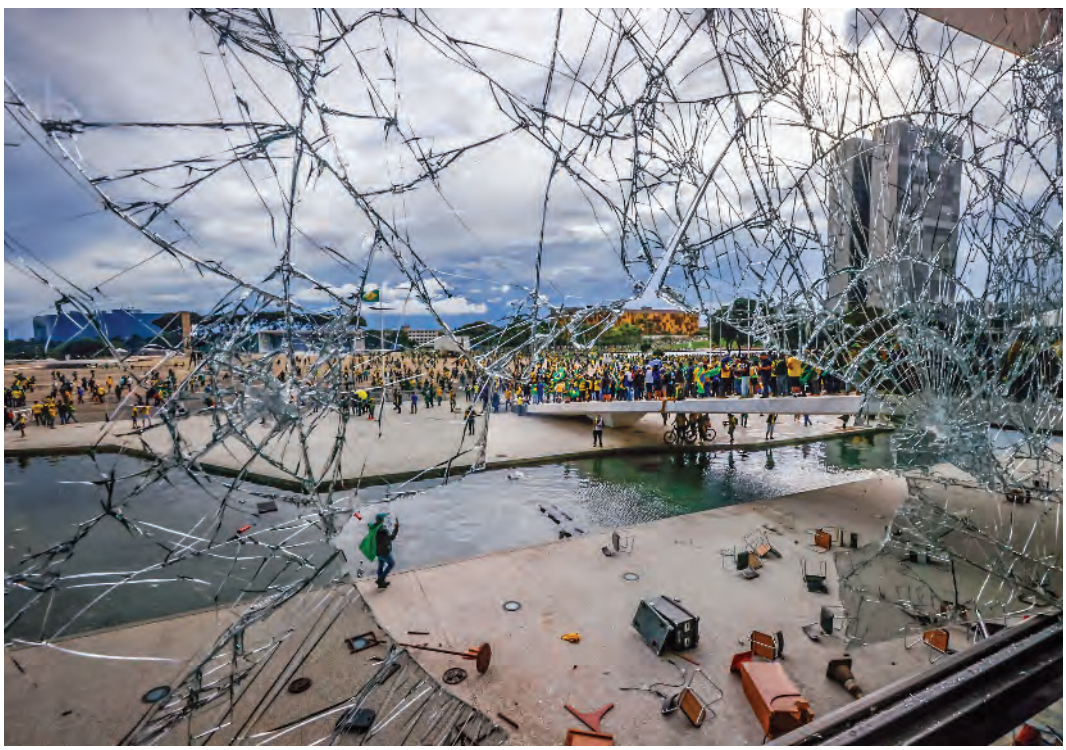
Já no primeiro turno, parte da oposição se articulou em uma "frente ampla", investindo no discurso de conciliação entre antigos adversários em nome da democracia. O candidato do PT, Lula, aliou-se a um rival histórico, Geraldo Alckmin, que, filiado ao PSB, integrou a chapa como candidato a vice-presidente. Também se apresentaram como candidatos a senadora Simone Tebet (MDB), que se destacou na CPI da pandemia, e Ciro Gomes (PDT), ex-governador do Ceará e ex-ministro da Fazenda de Itamar Franco e da Integração Nacional durante o primeiro governo Lula. O presidente Jair Bolsonaro, que havia deixado o PSL em 2019, candidatou-se à reeleição pelo PL.

No primeiro turno, Lula obteve 48% dos votos válidos, e Bolsonaro, 43%. No segundo turno, período em que se deu a maior parte dos casos de violência da campanha, Lula venceu as eleições com 50,9% dos votos válidos.

Como o presidente anterior se recusou a passar a faixa presidencial, conforme o rito estabelecido, representantes da diversidade étnica e social do Brasil, por exemplo, pessoa negra, pessoa indígena e pessoa com deficiência (PCD), subiram a rampa do Palácio do Planalto junto ao presidente eleito para entregar-lhe a insígnia do cargo.

Em 8 de janeiro, contudo, sem resistência das forças de segurança do Distrito Federal, a praça dos Três Poderes, em Brasília, foi tomada por apoiadores do ex-presidente que questionavam o resultado das eleições. Foram invadidos o Palácio do Planalto, o Congresso Nacional e o Superior Tribunal Federal. O evento promoveu a solidarização entre os membros dos Três Poderes na defesa das instituições democráticas.

O início do terceiro mandato presidencial de Lula foi marcado pela conciliação. Em 2023, foi aprovado o Projeto de Lei Complementar nº 93, que ficou conhecido como Novo Arcabouço Fiscal, que substituiu o teto de gastos estabelecido durante o governo Temer, deixando de atrelar os gastos federais à inflação, agora ligado ao estabelecimento de metas econômicas.



GABRIELA BILÓ/FOLHAPRESS

Destruição causada por manifestantes que questionavam os resultados da eleição presidencial de 2022 vista a partir do Palácio do Planalto, em Brasília, Distrito Federal. Fotografia de 2023. Foram invadidos o prédio do Congresso Nacional, o Palácio do Planalto e a sede do Supremo Tribunal Federal. Neles, foram depredados estruturas, mobiliário, peças de valor histórico, obras de arte e presentes recebidos pelo Estado brasileiro.

Os dados numéricos sobre os assassinatos e as tentativas de homicídio durante a campanha eleitoral presidencial de 2022 foram retirados de: AGÊNCIA Pública. As marcas da violência que atravessou a eleição de 2022. **Nexo**, 4 nov. 2022. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/externo/2022/11/04/as-marcas-da-violencia-que-atravessou-a-eleicao-de-2022. Acesso em: 14 ago. 2024.

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

Atividades

RESPONDA NO CADERNO.

1. Leia as afirmações a seguir e identifique as verdadeiras e as falsas. Depois, no caderno, corrija as afirmações falsas.

a. A redução da inflação foi a principal promessa de Itamar Franco durante sua campanha eleitoral.

b. No Plano Collor, os saldos de contas correntes e os investimentos da população superiores a 50 mil cruzeiros foram confiscados pelo governo para diminuir a inflação no país.

c. FHC desvalorizou o real ao desvinculá-lo do valor do dólar, e a elevada taxa de juros atingiu a indústria brasileira, gerando crise no setor.

d. O Plano Cruzado lançado por Sarney controlou a inflação, solucionou o desabastecimento do mercado interno e equilibrou a balança comercial do Brasil.

2. No trecho a seguir, a Constituição Federal de 1988 apresenta definições sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas e as condições para seu uso. Leia o trecho atentamente e, depois, responda às questões.

> § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios e 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. [...]

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

Lavra: nesse contexto, exploração econômica de uma jazida.

Em *sites* jornalísticos, jornais e revistas de grande circulação e outras fontes de informação, pesquise e selecione editoriais, notícias e artigos que expressam posições diferentes sobre os dois assuntos a seguir:

- marco temporal;
- garimpo nas terras Yanomami.

Depois, com base na pesquisa e no trecho da Constituição Brasileira, faça as atividades a seguir.

a. Defina, com suas palavras, o que são "terras tradicionalmente ocupadas por indígenas" e explique a importância delas para a vida dessas comunidades.

b. Elabore argumentos para defender seu ponto de vista sobre o marco temporal. Você acredita que as teses utilizadas para defendê-lo se sustentam ou não? Por quê? Utilize os dados confiáveis obtidos na pesquisa para sustentar seus argumentos.

c. Explique por que a crise do garimpo nas terras Yanomami fere a Constituição Federal. Utilize os dados confiáveis obtidos na pesquisa para apoiar sua explicação.

3. Retome os trechos deste capítulo sobre os processos eleitorais realizados no Brasil entre 1989 e 2022, leia-os atentamente e identifique as candidaturas e o histórico dos candidatos. Se preciso, faça também uma pesquisa em fontes impressas e digitais. Depois, responda às questões.

a. Descreva os principais antagonismos entre os partidos e os projetos políticos no Brasil após a redemocratização.

b. Por que os meios de comunicação tiveram um papel fundamental nos processos eleitorais desse período? Explique.

c. Considerando o ativismo digital e a disseminação de notícias falsas em campanhas eleitorais, responda: na sua opinião, as redes sociais contribuem para os processos democráticos ou os dificultam? Escreva uma dissertação para defender seu ponto de vista.

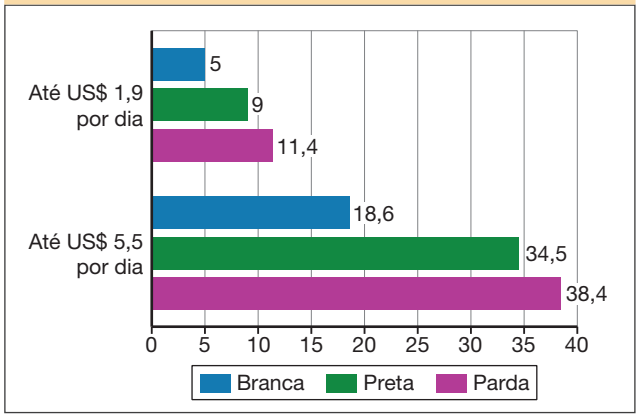
4. Leia o texto a seguir e analise os gráficos. Depois, responda às questões.

> Os ocupados pretos ou pardos eram maioria (53,8%) no mercado de trabalho em 2021, mas estavam em somente 29,5% dos cargos gerenciais, enquanto os brancos ocupavam 69% deles. Na classe de rendimento mais elevada, somente 14,6% dos ocupados nesses cargos eram pretos ou pardos, enquanto entre os brancos essa proporção era de 84,4%. [...]
>
> Uma análise das linhas de pobreza propostas pelo Banco Mundial atesta a vulnerabilidade das populações preta e parda. Em 2021, considerando a linha de [...] R$ 486 mensais *per capita* [ou 5,5 dólares por dia] [...], a taxa de pobreza dos brancos era de 18,6%. Já entre pretos o percentual foi de 34,5% e, entre os pardos, 38,4%. Na linha de extrema pobreza, [...] R$ 168 mensais *per capita* [ou 1,9 dólares por dia], [...] as taxas foram 5% para brancos, contra 9% dos pretos e 11,4% dos pardos. [...]

CABRAL, Umberlândia. Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento. **Agência IBGE Notícias**, 11 nov. 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento. Acesso em: 5 ago. 2024.

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

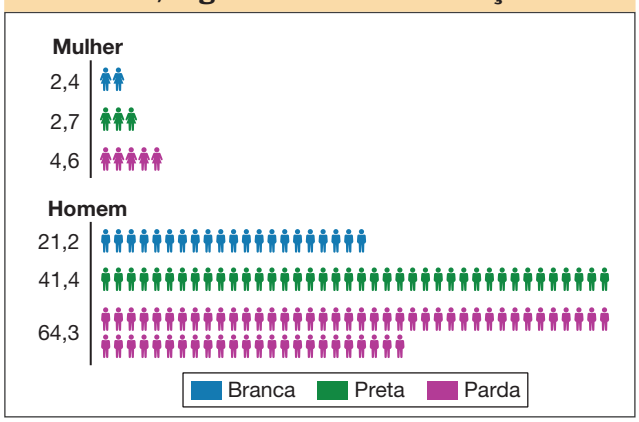
Brasil: pessoas com rendimento mensal domiciliar *per capita* abaixo das linhas de pobreza: percentual por cor ou raça – 2021



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. p. 6. (Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 48).

Brasil: taxa de homicídio por 100 mil habitantes, segundo sexo e cor ou raça – 2020



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. p. 12. (Estudos e Pesquisas: Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 48).

a. Explique as informações apresentadas no gráfico de 2021. Quais conclusões podem ser tiradas da análise dele?

b. Junte-se a alguns colegas e, com base no texto e nos gráficos, conversem sobre a questão: as desigualdades étnico-raciais são obstáculos à garantia de diretos constitucionais básicos da população negra no Brasil? Elaborem um pequeno texto sintetizando as conclusões do grupo.

c. Ainda em grupo, pesquisem e debatam os efeitos das desigualdades étnico-raciais na população jovem do bairro ou do município onde vocês vivem. Depois, produzam um *podcast* ou uma apresentação sobre políticas públicas que poderiam ser desenvolvidas para reduzir essas desigualdades.

ODS 10

5. Leia o texto a seguir e faça as atividades.

[...] os brancos escrevem livros porque têm o pensamento cheio de esquecimento. [...] Isso que a gente chama de capitalismo, na Idade Moderna, já existia no coração dessas pessoas, porque o mito de origem dos brancos é um mito de dominação da Terra. O deus deles mandou eles dominarem a Terra. Então eles são obedientes, só estão fazendo o que foi mandado. Os povos nativos de vários lugares do mundo resistem a essa investida do branco porque sabem que ele está enganado, e na maioria das vezes tratam ele como um louco. Sempre olhei essas grandes cidades do mundo como um implante sobre o corpo da Terra. Como se pudéssemos fazer a Terra diferente do que ela é, não satisfeitos com a beleza dela. A gente deveria é diminuir a investida sobre o corpo da Terra e respeitar sua integridade. Quando os índios falam que a Terra é nossa mãe, dizem "Eles são tão poéticos, que imagem mais bonita". Isso não é poesia, é a nossa vida. Estamos colados no corpo da Terra. Somos terminal nervoso dela. Quando alguém fura, machuca ou arranha a Terra, desorganiza o nosso mundo [...].

KRENAK, Ailton. O tradutor do pensamento mágico. [Entrevista cedida a] Amanda Massuela e Bruno Weis. **Revista Cult**, São Paulo, n. 251, 4 nov. 2019.

a. Qual é a opinião de Ailton Krenak sobre a relação entre as grandes cidades do mundo e o que ele chama de "mito de origem dos brancos"?

b. Segundo o entrevistado, de que modo os indígenas compreendem o seu relacionamento com a Terra? Justifique sua resposta com base no texto.

c. Explique o sentido da seguinte afirmação do entrevistado: "A gente deveria é diminuir a investida sobre o corpo da Terra e respeitar sua integridade".

d. Faça uma pesquisa e escolha um artista ou um intelectual de algum povo indígena para conhecer sua etnia, história e ideias. Depois, produza uma apresentação com os resultados de sua pesquisa e apresente-a à turma.

Enem e vestibulares

6. (Enem-Mec)

É difícil imaginar que nos anos 1990, num país com setores da população na pobreza absoluta e sem uma rede de benefícios sociais em que se apoiar, um governo possa abandonar o papel de promotor de programas de geração de emprego, de assistência social, de desenvolvimento da infraestrutura e de promoção de regiões excluídas, na expectativa de que o mercado venha algum dia a dar uma resposta adequada a tudo isso.

SORJ, B. **A nova sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000 (adaptado).

Nesse contexto, a criticada postura dos governos frente à situação social do país coincidiu com a priorização de que medidas?

a. Expansão dos investimentos nas empresas públicas e nos bancos estatais.

b. Democratização do crédito habitacional e da aquisição de moradias populares.

c. Enxugamento da carga fiscal individual e da contribuição tributária empresarial.

d. Reformulação do acesso ao ensino superior e do financiamento científico nacional.

e. Reforma das políticas macroeconômicas e dos mecanismos de controle inflacionário.

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

Perigos e impactos das notícias falsas

Neste livro, você estudou que o governo nazista criou instituições estatais, como o Ministério da Propaganda, e empregou diferentes estratégias para disseminar propaganda racista e antissemita contra os grupos que perseguia. Essas campanhas podem ser relacionadas ao que, hoje, é chamado de desinformação, em um contexto em que existe ampla difusão de notícias falsas. Afinal, esse fenômeno não é um problema exclusivo da era digital – há muitos indícios de suas raízes históricas que evidenciam os perigos dessa prática para as sociedades.

Compreender os efeitos sociais da desinformação e das notícias falsas é fundamental para enfrentar o problema. Além da verificação de fatos, fortalecer o pensamento crítico e contribuir para um esforço coletivo que deve envolver governos, instituições educacionais, mídias e seus usuários são ações que podem promover a conscientização social sobre os impactos das notícias falsas.

O que é?

Notícias falsas (ou ***fake news***) são informações enganosas, manipuladas ou distorcidas, apresentadas como autênticas e usadas com o objetivo de manipular a opinião pública, disseminar desinformação e promover interesses particulares.

Ainda que o fenômeno não seja novo, as formas de produzir e difundir informação nas redes sociais e nas plataformas digitais possibilitaram que informações falsas se espalhassem com velocidade e abrangência inéditas. Informações imprecisas, adulteradas e falsas produzem impactos significativos nas sociedades contemporâneas, encorajando intolerâncias e polarizações, comprometendo o diálogo construtivo e minando a confiança nas instituições e nas mídias tradicionais.

As **teorias da conspiração**, teorias não comprovadas e, muitas vezes, não comprováveis, que atribuem eventos a supostas ações secretas de grupos poderosos que manipulariam as sociedades e a opinião pública, têm ajudado a disseminar informações enganosas ou distorcidas com o intuito de gerar descrença em fatos objetivos e cientificamente comprovados.



NON SEQUITUR, WILEY MILLER © 2017 WILEY MILLER/ DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION

Non Sequitur, charge de Wiley Miller, 2017. A expressão latina que nomeia as histórias desse quadrinista significa "não segue que" e designa aquelas conclusões lógicas que não seguem as premissas de dado raciocínio, tipo de falácia comumente encontrado em notícias falsas.

Contextualizando

Notícias falsas circulam nas redes sociais, nos aplicativos de mensagens ou mesmo em *sites* criados exclusivamente para espalhar desinformação. Elas são estruturadas de forma a parecerem legítimas e, para isso, utilizam técnicas enganosas. Textualmente, esse tipo de conteúdo pode apresentar títulos sensacionalistas, linguagem emocional e apelativa, uso de citações falsas ou fora de contexto, além de informações não verificadas ou sem fontes confiáveis. Os textos podem ser escritos de forma persuasiva, para provocar reações emocionais nos leitores e incentivá-los a compartilhar a informação antes de analisá-la. Visualmente, elas podem vir acompanhadas de imagens manipuladas, gráficos com dados falsos ou fotografias e vídeos retirados de contexto. Esses elementos são projetados para aumentar o impacto ou a aparência de credibilidade da informação falsa.

Para promover o compartilhamento em massa, podem ser utilizadas contas falsas em redes sociais ou mesmo os *bots*, programas feitos para compartilhar, curtir e fazer comentários em determinados conteúdos de forma automatizada, com o propósito de aumentar o número de interações com um conteúdo, fator considerado pelos algoritmos para distribuí-lo a um público maior, aumentando assim as chances de viralização de uma postagem.

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

A desinformação gera impactos na formação de opiniões e contribui para o fortalecimento de preconceitos e de estereótipos. Políticos, partidos e grupos podem se beneficiar da disseminação de informações falsas para influenciar a opinião pública, desacreditar adversários ou desestabilizar processos democráticos. Na economia, isso pode afetar a reputação de empresas e gerar perdas financeiras. Nas áreas das ciências, da saúde e do bem-estar, informações falsas podem incentivar decisões prejudiciais e desacreditar o conhecimento científico, caso do negacionismo climático e dos movimentos antivacinas. Além disso, as notícias falsas alimentam conflitos sociais, discursos de ódio, xenofobia, racismo e violência.



HASAN ESEN/ANADOLU AGENCY/GETTY IMAGES

Grupo antivacinas protestando contra as medidas de proteção adotadas durante a pandemia de covid-19, como o uso de máscaras, a realização de testes e a vacinação. Um manifestante segura um cartaz em que se lê: "Não às vacinas obrigatórias". Londres, Reino Unido. Fotografia de 2020. Impulsionados por informações falsas e por posturas anticientíficas, movimentos antivacinas colocam em risco a saúde pública.

Leia, a seguir, algumas questões que podem guiar a checagem da credibilidade de uma informação.

- **Origem da informação**: antes de confiar em uma informação, verifique sua origem. Ela foi produzida por veículos profissionais de imprensa, instituições governamentais ou outras organizações reconhecidas? Se outras fontes confiáveis não relatarem a mesma informação, desconfie.
- **Responsabilidade pela informação**: identificar quem é o autor ou a organização responsável pela informação também ajuda a reconhecer notícias falsas. Publicações e profissionais confiáveis assumem a responsabilidade sobre as informações que divulgam.
- **Data de publicação**: informações antigas e desatualizadas ou imagens de eventos passados muitas vezes são apresentadas como recentes visando espalhar desinformação. Identifique quando a informação foi publicada.
- **Apresentação de evidências**: informações verdadeiras são amparadas em evidências e referências. Investigue se há estudos relevantes e atualizados que respaldam as afirmações.

Atualmente, diversas empresas de comunicação confiáveis têm editorias especializadas em checagem de informações.

Mão na massa

Agora, o desafio é desvendar o que está por trás de uma notícia falsa que circula no ambiente virtual. Esta atividade consiste em pesquisar, identificar e desvendar notícias falsas encontradas em redes sociais, aplicativos de mensagens e páginas da internet. Para isso, reúna-se em grupo com os colegas da turma e sigam estes passos.

1. **Pesquisa e seleção de material**: na escola ou em casa, visitem plataformas digitais de compartilhamento de vídeos, portais de informação, redes sociais e *microblogs* e identifiquem duas notícias suspeitas ou alarmantes. Registrem o título, a fonte e o conteúdo dessas notícias.
2. **Identificação de temas recorrentes**: compartilhem os materiais selecionados com o grupo e identifiquem se há temas que se repetem nas notícias selecionadas.
3. **Análise do material selecionado**: cada grupo deverá escolher e analisar uma das notícias, explicando as evidências que indicam tratar-se de uma notícia falsa e abordando os possíveis impactos do compartilhamento dela.
4. **Questionamento das causas e identificação dos agentes**: investiguem por que os temas dos materiais selecionados são objeto de desinformação e quem se beneficia disso. Por exemplo, o que favorece a disseminação de informações equivocadas a respeito de dietas? O conteúdo da notícia ou sua disseminação favorecem a quem ou a que grupos?
5. **Apresentação dos resultados**: divulguem o resultado da análise *on-line* ou, se preferirem, em um painel informativo, de modo que a turma componha um "observatório de mídias" em um espaço da escola ou da comunidade.

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

O trabalho no vídeo

Dados apresentados pela *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua* (Pnad Contínua), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelaram que, em meados de 2024, entre os 101,8 milhões de pessoas que exerciam atividade econômica remunerada no Brasil, 25,1% trabalhavam por conta própria. Desse total, cerca de 75% atuavam sem CNPJ, ou seja, sem registro formal de suas atividades. No setor privado, 26,4% dos trabalhadores não eram registrados e, entre os trabalhadores domésticos, mais de 75,3% se encontravam nessa condição.

Essas pessoas formavam o contingente denominado de **trabalhadores informais**, que não têm garantidos os direitos previstos na legislação trabalhista. Diaristas, vendedores ambulantes, entregadores, motoristas e muitos outros trabalhadores, que compunham cerca de 38,6% do total de pessoas ocupadas no Brasil, por opção ou por necessidade, se enquadram nessa categoria.

Esses trabalhadores assumem os benefícios e ônus de suas atividades profissionais. Se por um lado tarefas e horários, por exemplo, são definidos em função da demanda, por outro, seus ganhos e garantias também são variáveis.

Para grande parte dos trabalhadores informais, principalmente aqueles com pouca qualificação profissional, essa condição de trabalho não é uma escolha e gera rendimentos menores que os dos trabalhadores formais com perfil semelhante, que têm direitos garantidos, como décimo terceiro salário, descanso semanal e férias remuneradas.

Neste livro, você estudou algumas das transformações no mundo do trabalho ao longo do tempo. Algumas delas, possivelmente, farão parte da vida profissional de jovens como você, que estão ou vão ingressar no mercado de trabalho. Por isso, é importante conhecer essas noções.

Nesta seção, você e os colegas vão entrevistar trabalhadores informais do local em que vivem para produzir um documentário em curta-metragem sobre essa forma de trabalho. A produção e a exibição dele podem fortalecer os laços entre os trabalhadores e despertar novas perspectivas sobre o mundo do trabalho. Mãos à obra!

ARTHUR SOUZA/PHOTO PRESS/FOLHAPRESS



Jovens trabalhando em serviços de entrega por aplicativo no Recife, Pernambuco. Fotografia de 2022.

Os dados numéricos sobre o trabalho no Brasil contemporâneo foram retirados de: IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua**: Segundo Trimestre de 2024. Indicadores IBGE. IBGE: Rio de Janeiro, 2024. p. 8. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/76e2ce84083cc8092e5427929231e187.pdf; IBGE. **PNAD Contínua**. Divulgação: julho de 2024 Trimestre móvel: abr.-mai.-jun./2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/e43094870ed4f89c692eac61b80c4c8a.pdf. Acessos em: 5 set. 2024.

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

Objetivos

- Discutir as transformações nas relações de trabalho características da economia globalizada e digital.
- Conhecer aspectos da rotina e da carreira de trabalhadores informais e, sobretudo, suas condições de trabalho.
- Comparar diversas formas de trabalho, identificando pontos positivos e negativos.
- Realizar entrevistas semiestruturadas com trabalhadores informais locais e registrá-las em vídeo.
- Produzir um documentário em curta-metragem sobre o trabalho informal com as entrevistas realizadas.
- Divulgar para a comunidade escolar informações fundamentadas sobre o mundo do trabalho por meio dos documentários.

Procedimentos

1. A criação de um documentário envolve tarefas de pré-produção, produção e pós-produção. Na fase de **pré-produção**, com a orientação do professor, forme uma equipe com os colegas. Depois, sigam os passos.

- Reúnam-se para definir o enfoque do documentário. Considerem as condições atuais dos trabalhadores informais na localidade e explorem as possibilidades de mudança para a próxima década. Pesquisem essas projeções em jornais impressos, materiais digitais ou outras fontes. Lembrem-se de buscar informações em *sites* confiáveis. São exemplos: o da Fundação Getulio Vargas (FGV) e o do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea).
- Determinem qual será o perfil das pessoas entrevistadas, os locais visitados e os registros a serem analisados para a produção do roteiro.
- Sistematizem as decisões da equipe sobre a abordagem do tema, as locações (locais em que serão feitas as filmagens), os perfis dos entrevistados e os registros que serão utilizados.

2. Ainda na fase de pré-produção, a equipe deve verificar se os recursos necessários estão disponíveis.

- Verifiquem se é permitido realizar filmagens nas locações escolhidas.
- Convidem as pessoas com o perfil determinado para participar do documentário. Garantam que elas forneçam, por escrito, o consentimento para a utilização de imagem e informem a finalidade do trabalho.
- Sistematizem os outros materiais que serão utilizados, além das entrevistas, como fotografias, manchetes de jornal, etc. Um bom documentário se apoia em um rigoroso trabalho de pesquisa, o que contribui para o registro de um tema da realidade social e a reflexão sobre ele.
- Assistam a outros documentários para buscar inspiração e aumentar o repertório sobre essa linguagem.

3. A última etapa da pré-produção é a estruturação da entrevista e a criação do roteiro. Ambos funcionarão como guias para ajudar a construir a narrativa sem perder o foco.

- Produzam o roteiro de uma **entrevista semiestruturada**. Esse tipo de entrevista é utilizado na pesquisa social com propósitos variados, sobretudo acadêmicos. Para isso, definam qual informação vocês querem obter, pois o roteiro da entrevista deve ser feito conforme o que se deseja descobrir. A lista de perguntas deve nortear o diálogo com a pessoa entrevistada. Assim, lembrem-se das instruções a seguir.
  - ✓ As perguntas devem ser curtas e usar vocabulário acessível.
  - ✓ Evitem ambiguidades e perguntas tendenciosas, que direcionem a resposta.
  - ✓ Façam perguntas que colaborem para que a pessoa entrevistada apresente suas opiniões, hipóteses e julgamentos sobre o tema.
  - ✓ Apesar da existência de um roteiro, a entrevista semiestruturada pressupõe maior liberdade para que a conversa flua, portanto é importante que a pessoa que vai conduzi-la seja flexível e esteja preparada para receber informações imprevistas e continuar sua investigação com base nelas.
  - ✓ Durante a entrevista, mantenham um nível de descontração e informalidade, de modo que a pessoa entrevistada se sinta à vontade para conceder o depoimento.

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

- ✓Interfiram de forma discreta para incentivar a fala. Demonstrem empatia e interesse e mantenham o foco da entrevista em temas relacionados ao trabalho informal.
- ✓Garantam que as informações fornecidas não sejam distorcidas nem usadas de forma que prejudique o entrevistado.
- ✓Peçam permissão ao entrevistado para filmar eventuais objetos e documentos que complementem suas afirmações.
- ✓Tentem registar os sentimentos dos entrevistados. Essa é uma maneira de apresentar o assunto de forma mais humanizada e de gerar maior identificação do público.

- Finalizado o roteiro das entrevistas, é hora da elaboração do **roteiro do documentário**.
  - ✓Determinem qual ponto de vista pretendem apresentar. Vocês podem produzir uma lista de tópicos que indique quais temas, exemplos e situações têm o objetivo de explorar.
  - ✓Incluam informações sobre como os cenários, os entrevistados e como as informações serão apresentados visualmente.
  - ✓Acrescentem dados sobre o direcionamento da câmera e os efeitos sonoros ou visuais para acompanhar as cenas.
  - ✓Organizem o roteiro em duas colunas: uma sobre o vídeo e outra sobre o áudio. Confiram o exemplo.

Roteiro

Vídeo	Áudio
O motorista dirige pelas ruas da cidade. A câmera o focaliza na diagonal mostrando seu rosto em perfil e o que ele vê pelo para-brisa do carro.	*Depoimento do motorista sobre como é seu cotidiano.*

  - ✓Vocês também podem criar um *storyboard* do roteiro para definir esboços de como querem que as cenas fiquem.

4. A fase da **produção** envolve a realização das **gravações**. Para realizá-las, considerem as seguintes recomendações.

- Fiquem atentos à qualidade da captação das imagens e dos sons. Para evitar cenas tremidas, se possível, usem um tripé. Para captar o áudio com qualidade, considerem utilizar microfones.
- Diversifiquem os planos e os enquadramentos ao filmar uma cena, buscando registrar os diferentes ângulos dela. Imagens estáticas, como de uma pessoa vista de frente todo o tempo, tendem a tornar o resultado monótono e gerar desinteresse.
- Cuidem da iluminação, de modo que seja adequada ao projeto. Vocês podem realizar uma filmagem com mais sombras ou mais luz, dependendo do resultado estético que desejam alcançar.
- Filmem cenários ou objetos que possam ser usados para complementar a narrativa. Uma possibilidade é registrar aspectos da rotina dos entrevistados, o movimento pela cidade, paisagens etc. Essas cenas podem ser incluídas durante a edição para dar ênfase a algum aspecto abordado no curta-metragem.
- Informem os entrevistados sobre os planos feitos pela equipe para a gravação e lembrem-se de orientá-los a não olhar somente para o entrevistador, podendo, também, falar diretamente para a câmera.
- Como sugestão, gravem uma locução à parte das filmagens e usem-na para explicar o contexto de alguma cena. Nesse caso, é importante que a locução seja feita com um tom de voz agradável e em um ritmo que permita a compreensão, mas que não seja excessivamente lento.

5. Na fase de **pós-produção**, o documentário será montado e editado, poderá ser incluída, por exemplo, uma trilha sonora e/ou uma locução (narração "em *off*"). Para isso, sigam os passos.

- Escolham as cenas que efetivamente ajudam a apresentar a narrativa proposta.
- Ajustem as cores e a iluminação utilizando programas de edição de vídeo.
- Usem pausas, cortes e efeitos para dar ênfase a informações ou evidenciar emoções.
- Insiram e sincronizem as gravações de áudio e a trilha ou os efeitos sonoros. Há trilhas gratuitas disponíveis em bibliotecas de áudio na internet.
- Insiram os créditos da produção, nomeando todos os participantes do documentário, assim como as pessoas entrevistadas. Se for o caso, informem quais instituições ou pessoas colaboraram e agradeçam-lhes. Lembrem-se também de informar os créditos da trilha e dos efeitos sonoros utilizados.

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

Compartilhamento

1. Após a finalização dos documentários, com a orientação do professor, agendem um dia para assistir às produções, anotando impressões sobre os trabalhos. Estabeleçam uma sequência para a exibição ao público.
2. Definam com o professor e a direção da escola a data e o local das sessões de exibição para a comunidade escolar. O espaço deve ter equipamentos para a projeção dos filmes e cadeiras para acomodar os espectadores.
3. Divulguem a data das apresentações e distribuam ingressos para controlar o número de espectadores, conforme a capacidade do local das sessões. Para gerar expectativa para a estreia, divulguem pequenos trechos dos curtas-metragens ou cenas dos bastidores.
4. Após as sessões, realizem debates com o público, que deve ser formado pela comunidade escolar, e anotem as principais impressões causadas pelos documentários.
5. Ao final das exibições, os documentários produzidos pela turma e os pontos mais relevantes debatidos com a comunidade podem ser divulgados na internet para que mais pessoas conheçam o trabalho realizado.



GUSTAVO OLIVEIRA/ARQUIVO É NÓIS NA FITA



GUSTAVO OLIVEIRA/ARQUIVO É NÓIS NA FITA

Estudantes do curso de cinema do projeto *É nóis na fita*, em São Paulo, estado de São Paulo. Fotografia de 2023. A produção de vídeos sobre assuntos atuais é uma oportunidade de expressão criativa e engajamento comunitário.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

O livro, que tem como base uma palestra da autora, discute visões de mundo forjadas em preconceitos e estereótipos.

ALONSO, Angela. **Flores, votos e balas**. O movimento abolicionista brasileiro (1868-1888). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Com foco nas estratégias de atuação de Luís Gama, André Rebouças, José do Patrocínio e Joaquim Nabuco, o livro caracteriza o movimento abolicionista.

ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado absolutista**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

O livro trata do desenvolvimento dos Estados absolutistas na Europa.

BARBOSA, Alexandre de Freitas. **O mundo globalizado**. Política, sociedade e economia. São Paulo: Contexto, 2012. (Coleção Repensando a história).

A obra analisa os processos históricos do surgimento da globalização às consequências para as sociedades contemporâneas.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**. A transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

O autor trata da gradativa transformação dos consumidores em mercadorias, analisando a diferença entre consumo e consumismo e os impactos do estabelecimento de uma cultura consumista.

BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina colonial**. São Paulo: Edusp, 2004. v. 1.

Nesse volume, são examinadas as histórias dos povos nativos americanos antes da chegada dos europeus.

BETHELL, Leslie (org.). **História da América Latina**: da independência a 1870. São Paulo: Edusp, 2018. v. 3.

O volume analisa a derrocada dos espanhóis e portugueses nas suas colônias na América e a formação dos países independentes.

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

A obra trata da metodologia da história, do ofício e da função do historiador: difundir e esclarecer.

BOAHEN, Albert Adu (org.). **África sob dominação colonial, 1880-1935**. Brasília, DF: Unesco, 2010. (Coleção História geral da África, v. VII).

O volume aborda a história do continente africano, da ocupação europeia e da partilha colonial à invasão da Etiópia pela Itália fascista.

BOXER, Charles. **O império marítimo português**: 1415--1825. Lisboa: Edições 70, 1994.

O autor analisa o império marítimo português, desde o seu início, no século XV, até a independência do Brasil.

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e capitalismo**: séculos XV-XVIII. São Paulo: Martins Fontes, 1996. v. 3.

O livro apresenta uma análise profunda da economia mundial entre os séculos XV e XVIII.

BURCKHARDT, Jacob. **A cultura do Renascimento na Itália**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

Nessa obra é analisada a cultura do Renascimento, tratando, além do contexto cultural, da história política e religiosa da Península Itálica.

CAMARGO, Cláudio. Guerras Árabe-Israelenses. *In*: MAGNOLI, Demétrio (org.). **História das Guerras**. São Paulo: Contexto, 2006.

O livro analisa as guerras árabe-israelenses em diferentes momentos.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Livro que narra, considerando o imaginário e o cotidiano político, os impasses acerca da república que surgia.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim**. O cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da Belle Époque. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

A obra aborda o cotidiano dos trabalhadores na cidade do Rio de Janeiro no início do século XX.

DECCA, Edgar de; MENEGUELLO, Cristina. **Fábricas e homens**: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores. São Paulo: Atual, 2009. (Coleção História geral em documentos).

O livro aborda os efeitos da Revolução Industrial na vida dos trabalhadores por meio da análise de documentos de época relacionados ao cotidiano das fábricas e à organização das primeiras greves e lutas sindicais.

DEMANT, Peter. Fundamentalismo muçulmano. *In*: PINSKY, Carla (org.). **Faces do fanatismo**. São Paulo: Contexto, 2004.

O autor analisa o surgimento, as características e os impactos do fundamentalismo muçulmano no mundo contemporâneo.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

O livro aborda em seu livro fatos relevantes da história brasileira com ênfase em aspectos sociopolíticos.

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

FERNANDES, Fátima Regina. Cruzadas na Idade Média. *In*: **História das Guerras**. São Paulo: Contexto, 2008.

O livro analisa o contexto histórico das Cruzadas e as consequências dessas campanhas para a Europa e o mundo islâmico.

FERRO, Marc. **A Revolução Russa de 1917**. São Paulo, Perspectiva, 2004.

A obra analisa os fatores que levaram à revolução e as consequências desse processo.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Pensando a história).

O autor aborda alguns aspectos históricos da Grécia e da Roma antigas.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. **Pré-história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

A obra analisa as grandes ondas migratórias que povoaram o território que hoje corresponde ao do Brasil.

GRINBERG, Keila; SALLES, Ricardo. **O Brasil imperial**: 1831-1870. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. v. II.

Volume que narra a história do Brasil no contexto do período imperial.

HARARI, Yuval Noah. ***Sapiens***: uma breve história da humanidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

O livro revisa a história da humanidade a partir de uma análise multidisciplinar.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

A autora apresenta a África contemporânea com a diversidade de culturas, processos históricos e identidades.

HETZEL, Bia; NEGREIROS, Silvia (org.). **Pré-história do Brasil**. Rio de Janeiro: Manati, 2007.

Nessa obra, são apresentadas pesquisas e descobertas sobre os modos de vida nos primórdios da história brasileira.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções**: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

A obra analisa a queda do Antigo Regime e os ideais revolucionários do início da Revolução Francesa até as Revoluções de 1848 na Europa.

HOBSBAWM, Eric. **A era do capital**: 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

O autor trata do capitalismo industrial e da cultura burguesa.

HOBSBAWM, Eric. **A era dos impérios**: 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

A obra coloca em evidência os anos de paz, de expansão capitalista e dominação europeia anteriores à Primeira Guerra Mundial.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

No livro, é feito um histórico panorâmico no qual o autor defende a ideia de que o século XX se iniciou com a eclosão da Primeira Guerra Mundial e findou com a derrocada da União Soviética.

HOBSBAWM, Eric. **Globalização, democracia e terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

A obra traz uma coletânea de palestras e conferências em que o autor analisa o cenário internacional contemporâneo.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Nesse livro são propostas categorias centrais para o entendimento da história do Brasil, como a figura do homem cordial.

HRBEK, Ivan (ed.). A difusão do islã na África ao sul do Saara. *In*: EL FASI, Mohammed (ed.). **África do século VII ao XI**. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. (Coleção História geral da África, v. III).

O livro analisa o processo de difusão do islamismo na África Subsaariana.

JAMES, Cyril Lionel Robert. **Os jacobinos negros**. Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2010.

Obra que narra a insurreição de escravizados que expulsou os colonizadores franceses de São Domingos (atual Haiti).

KARNAL, Leandro *et al*. **História dos Estados Unidos**: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2010.

A obra apresenta o contexto de formação dos Estados Unidos, os conflitos do país no século XIX, o crescimento capitalista e a crise de 1929, o papel do país na Segunda Guerra Mundial e seu contexto político e social no século XX.

MARICHAL, Carlos. **Nova História das grandes crises financeiras**. Uma perspectiva global, 1873-2008. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

A obra apresenta uma análise abrangente de diferentes crises financeiras que marcaram a história nos séculos XIX e XX, suas características e consequências.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. São Paulo: N-1 edições, 2018.

O autor aborda como o poder de uma entidade política pode determinar quem deve viver e quem deve morrer em uma sociedade.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). **Ditaduras militares**: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

Os artigos desse livro tratam de aspectos sociais, culturais e políticos das ditaduras que ocorreram na América Latina.

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

NIANE, Djibril Tamsir (ed.). **História geral da África**: África do século XII ao XVI. Brasília, DF: Unesco, 2010. (Coleção História geral da África, v. VI).

Nesse volume, os capítulos abarcam a história da África do século XII ao XVI.

NOVAIS, Fernando Antônio (dir.). **História da vida privada no Brasil**. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3.

O livro reúne sete artigos que tratam dos efeitos das transformações na economia, na tecnologia e nos hábitos da sociedade brasileira entre o fim do século XIX e o início do século XX.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Oliver. **A história da escravidão**. São Paulo: Boitempo, 2009.

O autor analisa a história da escravidão de forma abrangente e propõe reflexões sobre as consequências dessa forma de exploração no mundo contemporâneo.

PINSKY, Jaime. **As primeiras civilizações**. 25. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

O livro narra o processo dos nossos ancestrais no desenvolvimento de elementos que se tornaram legados para o tempo presente: a fala, a agricultura, a escrita, as cidades, os templos etc.

PINTO, Otávio Luiz. **Rota da Seda**. São Paulo: Contexto, 2023.

O livro trata dos fluxos e das conexões da Rota da Seda e o impacto dessa rota nas trocas comerciais e culturais entre povos.

PRADO, Maria Ligia Coelho. **América Latina no século XIX**: tramas, telas e textos. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

A autora analisa a história da América Latina da perspectiva da cultura e das ideias políticas que circularam no século XIX.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**: colônia. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

O autor volta ao passado colonial para entender os impasses presentes no Brasil contemporâneo.

PROUS, André. **O Brasil antes dos brasileiros**: a pré-história do nosso país. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

O autor narra a história da arqueologia brasileira, analisando hipóteses sobre o povoamento e a ocupação do território brasileiro.

SANTOS, Eduardo Natalino dos. **Cidades pré-hispânicas do México e da América Central**. São Paulo: Atual, 2004. (Coleção A vida no tempo).

O livro trata do cotidiano de cidades localizadas em determinados territórios que correspondem ao atual continente americano antes da chegada dos espanhóis.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (org.). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Livro com 50 textos produzidos por especialistas no tema da escravidão.

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

A obra apresenta uma abordagem abrangente da história do Brasil, considerando aspectos políticos, culturais e econômicos.

SCHWARTZ, Stuart. **Segredos internos**: engenhos e escravos na sociedade colonial. 1550-1835. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

O autor analisa as dinâmicas sociais nos engenhos do Brasil colonial e aborda a importância da mão de obra indígena para a economia canavieira mesmo após a chegada maciça de africanos escravizados.

SCHWARTZ, Stuart; LOCKHART, John. **América Latina na época colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

A obra analisa a colonização da América Latina por portugueses e espanhóis e os processos de independência.

SILVA, Alberto da Costa e. **Um rio chamado Atlântico**: a África no Brasil, o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

O autor discute a importância do estudo da história da África para os brasileiros e trata das relações históricas entre o Brasil e a África.

SILVA, Kalina; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009.

Obra que realiza discussões teóricas e problematiza conceitos pertinentes ao campo da história.

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2012.

O livro trata da formação do continente e das sociedades africanas, o comércio e a integração de africanos escravizados e seus descendentes na sociedade brasileira.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**: a árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. v. 1.

Livro que apresenta uma reflexão sobre a sociedade inglesa do final do século XVIII.

VAINFAS, Ronaldo. **Dicionário do Brasil colonial**: 1500-1808. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Obra que, por meio de verbetes, discute aspectos históricos, culturais e políticos do Brasil colonial.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos das mulheres**: o primeiro grito feminista. São Paulo: Boitempo, 2016.

Obra considerada um dos documentos fundadores do feminismo.

ZIBLATT, Daniel Ziblatt; LEVITSKY, Steven. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

Os autores analisam e alertam para os fatores que colaboram para o enfraquecimento e o colapso de democracias contemporâneas.

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

SUPLEMENTO PARA O PROFESSOR

Durante o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, espera-se que os estudantes consolidem o aprendizado dos anos anteriores, desenvolvam autonomia intelectual para refletir sobre a realidade complexa que os cerca e tenham condições de exercer a cidadania conscientemente e traçar um projeto de vida.

Para os estudantes, esse desafio é potencializado por outros apresentados durante a adolescência, fase da vida de grandes transformações físicas, emocionais e psicológicas: as mudanças do corpo, as relações afetivas, dúvidas quanto ao futuro profissional e muitos outros motivos geradores de conflitos internos, às vezes incompreendidos por quem está ao redor.

Para os professores, a difícil missão de estabelecer uma estratégia de trabalho sustentável que garanta o diálogo com estudantes de perfis tão diferentes se torna mais árdua pelas cobranças de resultados, pela dificuldade de se manter atualizado(a) devido aos inúmeros afazeres exigidos pelo ofício (dentro e fora das salas de aula e nem sempre em condições adequadas) e pela necessidade de acompanhar as políticas educacionais em constante transformação.

Para ser uma ferramenta de auxílio ao docente, esta coleção une o trabalho de autores e autoras experientes dos quatro componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com o objetivo de subsidiar uma experiência de ensino-aprendizagem que seja realmente significativa, colaborando com o trabalho do professor para o efetivo desenvolvimento das competências e habilidades esperadas para os estudantes do Ensino Médio e contribuindo para a formação de indivíduos críticos, participativos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo, tolerante e sustentável.

Desejamos a todos uma excelente jornada.

Os autores

SUMÁRIO

Pressupostos teórico-metodológicos da coleção MP003

O entendimento da coleção sobre ensino-aprendizagem MP003
O estudante no centro do processo MP003
A aprendizagem precisa ser significativa MP003
Conhecimento integrado MP003
O enfrentamento de situações-problema MP004
O estímulo à interação e à cooperação MP004
Instrumentalizar o estudante MP004

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio MP005
As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas MP006
Entendendo como avaliar os diferentes graus de complexidade das competências da BNCC MP009
A BNCC na coleção MP010

A prática docente no século XXI MP011
Juventudes e as culturas juvenis MP011
As tecnologias digitais MP012
Práticas para o ensino MP014
Sugestões de práticas para o desenvolvimento de ambientes inclusivos MP020
O ensino interdisciplinar MP024

A coleção MP025
As unidades temáticas MP025
Sugestões de cronogramas para uso da coleção MP027
Elementos que compõem o livro do estudante MP030

Pressupostos teórico-metodológicos do livro de história MP033

A história para o mundo de hoje MP033
História plural e eticamente orientada MP034
Pesquisa e trabalho com fontes diversas MP035
A história e os desafios da interdisciplinaridade MP036
Processo de avaliação e suporte ao planejamento MP037

Orientações específicas e respostas MP038

UNIDADE 1 Natureza em transformação MP038
Capítulo 1 A origem da humanidade e as transformações da natureza MP038

ESTRATÉGIA DE ESTUDO Mapa conceitual MP042
Capítulo 2 O povoamento do continente americano e os recursos naturais MP042

UNIDADE 2 Sociedade, política e cultura MP046
Capítulo 3 Fluxos e conexões: comércio e cultura na Ásia, na África e na Europa antigas e medievais MP046
Capítulo 4 Formação do Estado Moderno, Renascimento e Reforma Protestante MP049
Capítulo 5 A expansão marítima europeia e a colonização da América MP052

UNIDADE 3 Trabalho, ciência e tecnologia MP056
Capítulo 6 Formas de trabalho na América MP056
Capítulo 7 Revolução Industrial e transformações no mundo do trabalho MP059

UNIDADE 4 Poder e política MP063
Capítulo 8 Revoluções, nacionalismo e teorias sociais MP063
Capítulo 9 Poder e reorganização política na América: as lutas por independência MP066
Capítulo 10 A consolidação do Estado brasileiro MP070

UNIDADE 5 Conflitos e desigualdades MP073
Capítulo 11 Do imperialismo ao fim da Primeira Guerra Mundial MP073
Capítulo 12 Da Primeira República ao fim da Era Vargas MP076
Capítulo 13 Da Segunda Guerra Mundial à Guerra Fria MP079

UNIDADE 6 Globalização, emancipação e cidadania MP083
Capítulo 14 Populismos e ditaduras no Brasil e na América Latina MP083
Capítulo 15 Mundo globalizado MP086
Capítulo 16 Brasil contemporâneo MP089

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA Perigos e impactos das notícias falsas MP092

MOVIMENTAÇÃO O trabalho no vídeo MP093

Referências bibliográficas comentadas MP094

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO

O entendimento da coleção sobre ensino-aprendizagem

Todos que tiveram o magistério como escolha profissional foram movidos pelo desejo de fazer diferença na vida dos jovens e, de algum modo, colaborar para construir um mundo mais justo, democrático e igualitário. Entretanto, a realização desse anseio depende do desenvolvimento de um trabalho que faça sentido para os estudantes e desperte neles a vontade de serem os protagonistas de suas vidas e sujeitos transformadores da realidade. Como conseguir isso? Que conteúdos selecionar para ensinar aos estudantes? Qual método utilizar? Quais ferramentas e estratégias podem ser empregadas para incentivar os jovens para o estudo? Como saber se os objetivos estão sendo alcançados? Essas e outras questões vêm sendo debatidas intensamente pelos pensadores da educação desde que o ensino tradicional passou a ser questionado com o advento da Escola Nova no final do século XIX.

O chamado escolanovismo produziu uma grande variedade de ramificações e projetou os nomes de pensadores da educação como Célestin Freinet, John Dewey, Lev Vygotsky e Jean Piaget, cuja produção intelectual se orientou pela negação de um modelo educativo centrado na figura do professor, na memorização e na valorização exclusiva dos conteúdos informativos. Essas ideias influenciaram muitos teóricos da educação e tiveram grande repercussão nas práticas pedagógicas dos séculos XX e XXI – e embasaram teoricamente essa coleção, como será apresentado a seguir.

O estudante no centro do processo

A presente coleção foi concebida tomando como ponto de partida o pressuposto de que o aprendizado só se dá efetivamente quando ocorre o ativamento de processos mentais que provoquem a internalização do conhecimento. Essa ativação depende de o estudante ter um papel central no seu processo de aprendizagem, o que significa levar em conta suas experiências pessoais e conhecimentos adquiridos dentro e fora do espaço escolar. Como afirma Zabala,

> Aprender a elaborar uma representação pessoal do conteúdo objeto da aprendizagem, fazê-lo seu, interiorizá-lo, integrá-lo nos próprios esquemas de conhecimento. Essa representação não inicia do zero, mas parte dos conhecimentos que os alunos já têm e que lhes permitem fazer conexões com os novos conteúdos, atribuindo-lhes certo grau de significância. As relações necessárias a estabelecer não se produzem automaticamente – são o resultado de um processo extremamente ativo realizado pelo aluno, o que há de possibilitar a organização e o enriquecimento do próprio conhecimento. [...]
>
> ZABALA, Antonio. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 98-99.

Baseando-se nesse pressuposto, a coleção pretende estabelecer uma comunicação mais próxima com os estudantes, buscando referências de seu cotidiano e propondo atividades que os convidem a expor seu ponto de vista, investigar e refletir, compartilhando suas conclusões.

A aprendizagem precisa ser significativa

A ideia de que a aprendizagem só é sólida quando ocorre de maneira significativa foi elaborada pelo psicólogo estadunidense David Ausubel (1918-2008). Segundo sua teoria, que será apresentada com mais detalhes no tópico "Práticas para o ensino", as novas informações se integram à mente por meio de conceitos organizadores, que funcionam como uma espécie de armação, nas quais novas informações e conceitos se ajustarão em rede. Com o aprendizado, as tramas dessa rede vão se remodelando, multiplicando as conexões, de modo que toda a estrutura vai se tornando mais complexa e, portanto, capaz de acomodar mais e mais informações novas. Assim, a coleção tem a preocupação não só de investigar os **conhecimentos prévios** dos estudantes, como também de introduzir ou ampliar conceitos próprios da área de Ciências Humanas e Sociais, como *Estado*, *hierarquia*, *ética*, entre outros, demandando seu emprego nas reflexões e argumentações propostas nas atividades.

Conhecimento integrado

A concepção da estrutura cognitiva humana sustentada por Ausubel contraria a compartimentação tradicional do conhecimento em disciplinas isoladas, pois a ideia de articulação em rede pressupõe a intercomunicação dos saberes e o estabelecimento de relações entre os conceitos. Por conseguinte, **uma aprendizagem significativa** robusta deve ocorrer dentro de uma **perspectiva interdisciplinar**, como explica Juares da Silva Thiesen:

> Na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável.
>
> THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008. p. 551. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/?lang=pt. Acesso em: 11 set. 2024.

Corroborando esse entendimento, a coleção busca favorecer a interdisciplinaridade, sugerindo atividades que exigem a mobilização de conceitos e informações relativos a diferentes componentes curriculares das várias áreas do conhecimento. Essas propostas interdisciplinares estão devidamente indicadas na parte do suplemento "Orientações específicas e respostas" para cada capítulo.

O enfrentamento de situações-problema

Ausubel sugeriu que uma estratégia eficiente para transformar as estruturas cognitivas é provocar discordâncias ou **conflitos cognitivos**, quer dizer, apresentar evidências ou situações que coloquem em xeque os conhecimentos prévios dos estudantes, despertando neles incertezas e compelindo-os, assim, a buscar o reequilíbrio, recorrendo à reflexão e à investigação, cujo efeito final é a reconstrução do conhecimento.

Efeito semelhante pode ser obtido por meio da proposição de **situações-problema** para as quais os estudantes não dispõem de solução imediata, sendo instigados a se apropriar de conhecimentos elaborados de base científica e a aplicar seus recursos cognitivos a fim de encontrar respostas originais para o desafio apresentado.

O enfrentamento de situações-problema pode colaborar ainda para sensibilizar os estudantes em relação a questões contemporâneas de interesse social, tirando-os de posições mais individualistas e promovendo situações para reflexão sobre seu papel como **sujeitos históricos**, capazes de agir e transformar a realidade.

Nas palavras de Paulo Freire,

> [...] a prática problematizadora [...] propõe aos homens sua situação como problema [...] como incidência de seu ato cognoscente, através do qual será possível a superação da percepção mágica ou ingênua que dela tenham. A percepção ingênua ou mágica da realidade da qual resultava a postura fatalista cede seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se. E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la. Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se "apropriam" dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos.
>
> FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022. p. 103-104.

Ciente do papel da educação na consolidação da democracia e da formação de sujeitos conscientes de seu potencial transformador para construir um país mais justo e sustentável, esta coleção se empenha em apresentar aos estudantes diversos desafios e problemas concretos experimentados pela população brasileira ou por determinados segmentos dela e convocá-los a refletir sobre soluções possíveis. Por exemplo, a seção "Movimentação" oportuniza a investigação de problemas atuais relacionados ao cotidiano dos estudantes (como o descarte e a gestão do lixo, no livro de geografia, e o trabalho informal, proposta apresentada no volume de história), demandando produções que apresentem sugestões para tratar o problema. Da mesma forma, muitas das propostas apresentadas nos boxes "Você pesquisador", "Explore" e na seção "Atividades" convidam o estudante a pensar sua realidade a fim de transformá-la.

O estímulo à interação e à cooperação

Outro princípio que rege a coleção é o de que o processo de ensino-aprendizagem se desenrola em um **contexto de interação social e cultural**. Segundo Vygotsky,

> [...] toda função em desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria interpsíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Isso se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade.
>
> VIGOTSKI, Lev Semionovic. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 1995. p. 150. (Tradução nossa).

Sendo assim, o pleno desenvolvimento das capacidades cognitivas do adolescente depende de ele encontrar oportunidades diversas de interagir com seus pares e professores para debater ideias, confrontar hipóteses, trocar opiniões e argumentar. Por isso, a coleção considera a importância de incentivar a cooperação entre os estudantes e promover em sala de aula situações de diálogo e debate sobre temas associados a questões sensíveis do presente.

Instrumentalizar o estudante

Se por um lado se concebe o papel central dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de o conhecimento ser assimilado de maneira significativa, por outro deve-se reconhecer o valor do conhecimento sistematizado e a **competência do professor** para planejar e coordenar o trabalho pedagógico que permitirá ao estudante estar devidamente instrumentalizado para conquistar autonomia e desenvolver ao máximo suas potencialidades. Isso significa procurar, simultaneamente, equilibrar a aquisição de conhecimentos acadêmicos relevantes e sólidos, sem os quais não há material para reflexão, e o amadurecimento de habilidades sem as quais não se pode desenvolver competências. Perrenoud enfatiza a necessidade de perseguir esse equilíbrio ao afirmar que,

> [...] para entender o mundo e agir sobre ele, não se deve, ao mesmo tempo, apropriar-se de conhecimentos profundos e construir competências suscetíveis de mobilizá-los corretamente? A figura do especialista o atesta: ele se define, simultaneamente, como um cientista, um erudito, alguém que "leu todos os livros" e acumulou tesouros de conhecimentos por meio da experiência; alguém que tem intuição, senso crítico, *savoir-faire* e o conjunto de capacidades que permitem antecipar, correr riscos, decidir, em suma, agir em situação de incerteza.
>
> PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 11.

Por essa razão, a presente coleção procura assegurar aos estudantes informações relevantes e consistentes sobre os temas selecionados e, ao mesmo tempo, oferecer grande variedade de situações e atividades voltadas para a aquisição de habilidades e domínio de procedimentos fundamentais para a construção de competências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, assegurada inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, e determinou a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Até então, conforme a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, o Ensino Médio (antigo segundo grau) não era obrigatório.

Quase uma década após a promulgação da constituição, a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), segundo as quais a educação é entendida como um processo formativo abrangente que se desenvolve "na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais". Quatro anos depois, seguindo o movimento de promoção de reformas educacionais que permitissem ao país melhorar os índices de escolarização e nível de conhecimento de seus jovens para superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos países desenvolvidos, foram publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), que reconheceram um novo contexto para os anos finais da Educação Básica e reiteraram a necessidade de um ensino contextualizado para a formação integral dos estudantes.

Contudo, no início da segunda década do século XXI, o modelo predominante para o Ensino Médio no Brasil ainda era essencialmente aquele que se estabeleceu durante a Primeira República (1889--1930): os estudantes são agrupados em turmas de acordo com a idade, e a progressão de um ano para outro depende da assimilação de conteúdos dos diversos componentes curriculares. Esses são ministrados por docentes especialistas em horários delimitados e preestabelecidos, havendo pouca ou nenhuma interação entre os componentes curriculares. O conhecimento assim ministrado, em geral, adquire contornos tecnicistas e é apresentado de maneira fragmentada, sem relação com a realidade vivida pelos jovens, parecendo-lhes frequentemente distante e destituído de sentido (Gerhard; Rocha, 2012).

Nesse contexto, em 16 de fevereiro de 2017 foi sancionada a Lei n. 13.415, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, estabelecendo os pressupostos do que foi chamado "o novo Ensino Médio", que tem como base o incentivo ao **ensino integral**, a **articulação com a formação técnica profissional**, a **flexibilização do currículo** e a **ampliação da carga horária**. Além disso, a lei que estabeleceu a reforma do Ensino Médio instituiu que os objetivos de aprendizagem essenciais para essa etapa da educação devem ser os definidos pela BNCC.

A BNCC foi homologada em 2017, e por meio desse documento foram definidas **dez competências gerais da Educação Básica**, que se relacionam e se desdobram no tratamento didático para todas as etapas da Educação Básica, ou seja, dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, com o objetivo de desenvolver atitudes e valores nos termos já previstos desde a LDB. A BNCC entende como competência a capacidade de mobilizar conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do exercício da cidadania.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. p. 9-10.

Em dezembro de 2018, foi aprovada a BNCC para o Ensino Médio, que, além da continuidade do desenvolvimento progressivo dessas competências gerais, determinou como objetivo do Ensino Médio a preparação básica dos estudantes para o trabalho e o exercício da cidadania, bem como a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos durante o Ensino Fundamental. Assim como rege a lei, o documento estabeleceu competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo da última etapa da Educação Básica em **quatro áreas do conhecimento**: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Desse modo, impôs-se uma reestruturação para o Ensino Médio, na qual a ênfase do processo de ensino-aprendizagem deslocou-se do conteúdo informativo para o desenvolvimento de competências e habilidades; e, no lugar da antiga segmentação das disciplinas, definiu-se o ensino por áreas.

Em julho de 2024 foi sancionada a Lei n. 14.945, que reestruturou a Política Nacional para o Ensino Médio. Após um processo de consulta pública, a lei alterou parcialmente a BNCC para essa etapa do ensino. Resumidamente, aumentou a carga horária da Formação Geral Básica, explicitou o ensino de todos os componentes curriculares em suas respectivas áreas do conhecimento e determinou a construção de diretrizes para a oferta dos Itinerários Formativos.

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Segundo a BNCC, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é integrada por filosofia, geografia, história e sociologia, com o propósito de ampliar e aprofundar as aprendizagens essenciais desenvolvidas durante o Ensino Fundamental, e sempre orientada por uma formação ética.

Considerando a maior maturidade cognitiva dos estudantes e sua capacidade de articular informações e conhecimentos, espera-se que durante o Ensino Médio eles possam ampliar seu repertório conceitual, desenvolver as capacidades para perceber de forma mais acurada a realidade e realizar raciocínios mais complexos, além de dominar a leitura de diferentes linguagens, fator essencial para os processos de simbolização e abstração.

Tendo em vista esses aspectos e as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes nessa etapa da educação formal, a BNCC definiu as seguintes categorias fundamentais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas a serem tematizadas e problematizadas.

- **Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética**: categorias que permitem aos estudantes a análise crítica sobre a sociedade em que vivem e sobre eles mesmos como indivíduos, além da compreensão das diferentes formas de organização social baseadas em valores, tradições, práticas, hábitos e formas específicas de manejar a natureza. Portanto, essas categorias são próprias da constituição das Ciências Humanas e Sociais, quando possibilitam a compreensão da produção do indivíduo como ser social, da forma como as diferentes sociedades se organizam no espaço físico-territorial, das especificidades das relações que estabelecem com o meio e as suas consequências ambientais.
- **Política e trabalho**: categorias importantes por mediarem a vida em sociedade, em que se pressupõem iniciativas individuais e coletivas. A política deve ser compreendida como meio de inserção do indivíduo no coletivo, de prática da cidadania e como forma das lógicas de poder estabelecidas entre diferentes grupos, o que inclui os tipos de organização dos Estados e o estabelecimento de governo. A dimensão do trabalho pode ser compreendida por diversas perspectivas: filosófica, histórica e sociológica, entre outras, por se relacionar às formas de dominação e transformação da natureza, de produção de riqueza, de humanização ou de alienação.
- **Tempo e espaço**: categorias essenciais para o estudo das Ciências Humanas uma vez que permitem a identificação de contextos, a análise de acontecimentos e a compreensão de processos, bem como as suas rupturas e permanências. Durante o Ensino Médio os estudantes devem desenvolver a compreensão de dimensões simbólicas e abstratas do tempo, bem como das noções que diferentes sociedades têm dele, ultrapassando a percepção uniforme de linearidade. Em relação ao espaço, espera-se que se tornem capazes de entender as suas dimensões históricas e culturais, além de suas representações cartográficas, pois a trajetória de diferentes grupos humanos (migrações, ocupações, disputas, produção e distribuição de produtos, relações de trabalho etc.) realiza-se em um determinado espaço e em um tempo específico.
- **Território e fronteira**: categorias indispensáveis para a compreensão de processos identitários relacionados a territorialidades e de estabelecimento de fronteiras de diferentes significados (territoriais, culturais, econômicas, sociais, entre outras). Espera-se que os estudantes possam compreender que território, além de significar uma porção da superfície terrestre relacionada à sobrevivência, à identidade e à segurança de diferentes grupos humanos (nações, povos, Estados), como categoria engloba noções de lugar, região, limites políticos e administrativos, sendo, portanto, suporte de esquemas abstratos de organização espacial da realidade (cidades, estados, países). De forma associada, fronteira deve ser entendida como uma categoria historicamente construída que pode ser expressa nas dimensões territoriais, mas também culturais, econômicas, sociais e políticas – muitas delas, permeáveis e móveis.

Tendo como base essas categorias, e para assegurar aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, a BNCC definiu para o Ensino Médio **seis competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, que devem ser articuladas às competências gerais da Educação Básica. Cada uma das competências específicas se desenvolve por meio de um conjunto de habilidades.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

Compência específica 1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
Habilidades	**(EM13CHS101)** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. **(EM13CHS102)** Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. **(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). **(EM13CHS104)** Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. **(EM13CHS105)** Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades. **(EM13CHS106)** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e 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 difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
Competência específica 2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
Habilidades	**(EM13CHS201)** Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. **(EM13CHS202)** Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais. **(EM13CHS203)** Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras). **(EM13CHS204)** Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. **(EM13CHS205)** Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis. **(EM13CHS206)** Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.
Competência específica 3	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
Habilidades	**(EM13CHS301)** Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável. **(EM13CHS302)** Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade. **(EM13CHS303)** Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

Continua

Continuação

Habilidades	**(EM13CHS304)** Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável. **(EM13CHS305**) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis. **(EM13CHS306)** Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).
Competência específica 4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
Habilidades	**(EM13CHS401)** Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos. **(EM13CHS402)** Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica. **(EM13CHS403)** Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos. **(EM13CHS404)** Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.
Competência específica 5	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
Habilidades	**(EM13CHS501)** Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade. **(EM13CHS502)** Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais. **(EM13CHS503)** Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. **(EM13CHS504)** Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.
Competência específica 6	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Habilidades	**(EM13CHS601)** Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. **(EM13CHS602)** Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual. **(EM13CHS603)** Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.). **(EM13CHS604)** Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais. **(EM13CHS605)** Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. **(EM13CHS606)** Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. p. 571-579.

Entendendo como avaliar os diferentes graus de complexidade das competências da BNCC

A capacidade humana para decidir e agir depende de uma série de processos mentais que configuram nossas competências, sejam elas de natureza prática ou teórica. Contudo, essas competências não são inatas. Elas devem ser aprendidas e desenvolvidas, e a escola desempenha papel importante nesse processo.

O conceito de competência

Ao nascer, todos os indivíduos contam com esquemas hereditários que servem de ponto de partida para a construção de outros esquemas mais complexos que constituirão aquilo que Pierre Bordieu chamou de *habitus*, quer dizer, "um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações" (Bourdieu, 1983). O *habitus* se constitui assim como um lote de esquemas mais ou menos formatados para lidar com situações determinadas que, por meio de transferência analógica e mediante algumas adaptações, pode ser mobilizado no enfrentamento de situações novas. Todavia, à medida que estas se singularizam e os esquemas disponíveis já não podem ser simplesmente adaptados para enfrentá-las,

> [...] há uma tomada de consciência, ao mesmo tempo do *obstáculo* e dos *limites* dos conhecimentos e dos esquemas disponíveis, ou seja, a passagem para um funcionamento reflexivo. Nasce, então, um *processo de procura* que culmina, na melhor das hipóteses, em uma ação original por sucessivas aproximações, recorrendo-se até à teoria e ao cálculo formal.
>
> Esse trabalho de reflexão, que está no centro das competências mais valorizadas, também depende do *habitus*, na medida em que o controle reflexivo da ação, a conscientização e o pensamento formal passam pela implementação de esquemas de pensamento, avaliação e julgamento. Trata-se, portanto, dos esquemas mais gerais do sujeito, que permitem a abstração, o relacionamento, a comparação, o raciocínio, a conceituação; em outras palavras, os esquemas que constituem a *lógica natural* ou a inteligência do sujeito.
>
> PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 26.

A capacidade de orquestrar com autonomia e destreza um conjunto de esquemas organizados é, portanto, o que constitui uma competência. Em nível elevado, a articulação de um conjunto de competências permite que o sujeito, diante de um desafio singular, seja capaz de elaborar uma resposta original e até inédita.

Desenvolvendo competências na escola

Não raro, os estudantes questionam por que razão precisam saber algum conteúdo escolar. A questão é pertinente, pois o conhecimento não se integra automaticamente a sistemas mais elaborados de pensamento que auxiliem o jovem a entender o mundo e seu papel nele, nem se constitui mecanicamente em recurso a ser mobilizado para solucionar problemas ou enfrentar situações cotidianas.

Para que ocorra a aquisição de uma competência, os estudantes devem fazer mais do que exercícios de fixação e de aplicação do conhecimento escolar. Eles precisam associar seus aprendizados de maneira sistemática e contínua a práticas sociais, o que significa expô-los a questionamentos e situações que, para serem enfrentados, exigem a ativação sinérgica de recursos variados (informações, modelos, métodos, procedimentos, teorias, tecnologias, habilidades psicossociais, cognitivas etc.). Como afirma Perrenoud,

> [...] a escolaridade geral pode e deve [...] contribuir para construir verdadeiras competências. Não é uma simples questão de motivação ou de sentido, mas sim uma questão didática central: aprender a explicar um texto "para aprender" não é aprender, exceto para fins escolares, pois existem tantas maneiras de explicar ou de interpretar um texto quantas perspectivas gramaticais. Se esse aprendizado não for associado a uma ou mais práticas sociais, suscetível de ter um sentido para os alunos, será rapidamente esquecido, considerado como um dos obstáculos a serem vencidos para conseguir um diploma, e não como uma competência a ser assimilada para dominar situações da vida.
>
> PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: 1999. p. 45.

A construção de competências de alto nível pode ocorrer por meio de um componente curricular em particular, ou pode se dar transversalmente, promovendo-se a transferência de conhecimentos de diversas naturezas, ou mobilizando-os por meio dos estudos de conteúdos disciplinares para enfrentar situações complexas da realidade.

Trabalhando as competências da BNCC

A BNCC estabelece **competências gerais** para serem trabalhadas no decorrer de todo o Ensino Básico e **competências específicas** para serem trabalhadas por área do conhecimento a cada etapa da Educação Básica.

As competências gerais, mais abrangentes, serão desenvolvidas progressivamente desde a entrada da criança no universo escolar, para que, ao término do Ensino Médio, lhe seja assegurada educação integral e formação adequada, de modo a tornar-se um adulto preparado para atuar com responsabilidade e consciência, tanto na vida profissional e pessoal, quanto na vida pública, como cidadão.

As **competências específicas** são o pilar das **competências gerais**, e sua aquisição depende do aprendizado de informações, conceitos, métodos, habilidades, procedimentos e atitudes que estão vinculados às diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, nas Ciências Humanas, espera-se que, ao concluir o Ensino Médio, os estudantes tenham adquirido os recursos básicos para "identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos" (**competência específica 5 das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, BNCC). Essa é uma das condições básicas para que ele se torne um cidadão capaz de "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" (**competência geral da Educação Básica número 9**, BNCC).

Ora, quais são os recursos necessários para os estudantes desenvolverem a competência específica mencionada anteriormente? A resposta para essa questão será elaborada pelos professores ao definirem os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais dos diferentes componentes curriculares que poderão favorecer o desenvolvimento de habilidades, como a de "analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade" (habilidade **EM13CHS501** da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, BNCC) ou a de "analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais" (habilidade **EM13CHS502** da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, BNCC).

E aqui está uma das vantagens de fazer um planejamento por habilidades e competências: não é necessário se prender a um único currículo ou mesmo repetir as sequências canônicas de conteúdos. É possível até introduzir conteúdos novos, considerando os interesses, conhecimentos prévios e perfil de seus estudantes e as oportunidades de realizar propostas interdisciplinares em conjunto com seus pares. Assim, um professor de história pode decidir desenvolver a habilidade **EM13CHS501** tanto analisando com seus estudantes o depoimento de Adolf Eichmann no Tribunal de Nuremberg, quanto debatendo a decisão dos Estados Unidos de utilizar bombas atômicas contra o Japão na Segunda Guerra Mundial, enquanto o professor de sociologia trabalha com notícias de jornais que discutem a relações entre ética e administração pública. As possibilidades são quase infinitas e favorecem a construção de cursos muito mais motivadores e significativos para os estudantes sem abrir mão de conteúdos informativos importantes, além de promover a mobilização de recursos variados para a resolução de problemas reais.

A BNCC na coleção

Os quatro volumes desta coleção foram organizados por unidades temáticas norteadas pelas categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas consideradas fundamentais pela BNCC. Uma vez que tempo e espaço são categorias inerentes na tratativa de qualquer tema da área, a coleção tem como temas: **natureza em transformação**, **globalização**, **emancipação e cidadania**, **trabalho**, **ciência e tecnologia**, **poder e política**, **sociedade, política e cultura**, e **conflitos e desigualdades**. A relação estabelecida entre as categorias e o modo como são trabalhadas em cada componente curricular estão explicados no tópico que apresenta a estrutura da coleção.

Os volumes são independentes, apresentando os objetos de conhecimento de um único componente curricular em cada um deles, mas sempre considerando uma perspectiva de abordagem interdisciplinar tanto entre os quatro componentes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como com outras áreas do conhecimento.

Cada um dos volumes que compõem a coleção considera a progressão das abordagens dos conteúdos e sua articulação com as competências e habilidades, possibilitando arranjos flexíveis, para que escola e professores organizem seus cursos com autonomia, de acordo com sua realidade. Em cada um deles é objetivado o aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental de forma relacionada à atualidade, além de apresentar abordagens novas referentes aos componentes de filosofia e sociologia, introduzidos nessa etapa dos estudos. Para que se efetive um processo significativo da aprendizagem, a coleção oferece numerosas oportunidades de pesquisa, análise e produção não só de textos, mas de outros objetos.

No conjunto dos volumes, são trabalhadas todas as competências gerais da Educação Básica, bem como as competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas respectivas habilidades. Nas orientações específicas de cada um deles, são explicitados os elementos dos capítulos e sua articulação com as referidas competências e habilidades.

Além das categorias, competências e habilidades estabelecidas para cada área do conhecimento na etapa final da Educação Básica, a BNCC reforçou a obrigatoriedade do trabalho com os **Temas Contemporâneos Transversais**, preconizados na legislação educacional do país desde a década de 1990 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em 2019, com o objetivo de orientar as redes em relação ao trabalho com esses assuntos, o Ministério da Educação publicou um documento intitulado *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Nessa publicação, os quinze temas contemporâneos transversais foram agrupados em seis macroáreas temáticas, conforme o esquema no final da página. O documento ressalta que os referidos temas não devem ser trabalhados de forma rígida, em estruturas fechadas, mas integrados às diferentes áreas do conhecimento, cabendo às redes de ensino verificar a melhor forma de incorporar o desenvolvimento obrigatório desses temas aos seus currículos.

Para auxiliar o trabalho dos educadores nesse aspecto, além de propostas de atividades nos boxes "Explore" e na seção "Atividades", esta coleção apresenta a seção "Em pauta", desenvolvida com o objetivo de promover leituras, principalmente de notícias, reportagens, artigos jornalísticos e demais publicações institucionais não acadêmicas, que propiciam discussões proveitosas, muitas vezes relacionadas aos temas contemporâneos transversais. As oportunidades para a abordagem de temas contemporâneos transversais estão indicadas na parte "Orientações específicas e respostas" deste suplemento.



ERICSON GUILHERME LUCIANO/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos 2019. Brasília, DF: MEC/SEB, 2019. p. 13.

A prática docente no século XXI

Hoje está estabelecida a concepção de que a sala de aula deve ser um espaço de trocas e diálogo e que a assimilação do conhecimento é mais efetiva quando os estudantes são envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o papel do docente como condutor do aprendizado se transfigurou, derivando para a concepção do **professor como administrador do processo de ensino-aprendizagem**. Se a princípio parece não haver muita diferença entre as duas concepções, deu-se, de fato, um alargamento das atribuições dos profissionais da educação e uma ampliação das competências necessárias ao exercício do magistério.

Com a constatação de que os estudantes são diferentes uns dos outros e não aprendem em ritmos idênticos nem por meio das mesmas estratégias, o professor passou a ter a responsabilidade de planejar e administrar o percurso a ser feito por seus estudantes, individualmente e em grupo, organizando e dirigindo as situações de aprendizagem. Assim, cabe a ele mapear os diferentes processos de aprendizagem nas turmas pelas quais é responsável, identificar casos singulares, criar estratégias diversificadas que considerem as características dos estudantes para envolvê-los e mantê-los ativos, avaliá-los por meio de diferentes instrumentos, corrigir os rumos do curso com base nos resultados obtidos e assegurar condições para que todos progridam.

Muitos professores temem que essa multiplicação de demandas resulte em uma redução do seu papel em sala de aula. Perrenoud afasta esse risco lembrando que o abandono do modelo tradicional de aula

> [...] não invalida o recurso a um ensino magistral, que é, às vezes, a situação de aprendizagem mais pertinente, considerando-se os conteúdos, objetivos visados e as imposições. A aula deveria, entretanto, tornar-se um dispositivo didático entre outros, utilizado conscientemente, mais do que o emblema da ação pedagógica, qualquer outra modalidade sendo exceção.
>
> PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 19.

A complexidade das tarefas que se acumulam exige ainda que os professores busquem trabalhar em equipe com muito mais intensidade e estabeleçam uma relação maior de diálogo e troca com as famílias dos estudantes, com o objetivo de mantê-las informadas e envolvidas no processo de ensino-aprendizagem dos jovens.

Outro ponto a se destacar é a necessidade de os docentes se manterem atualizados – porque dos assuntos da atualidade é que emergirão as situações-problema a serem propostas em sala de aula – e perseguirem uma formação contínua para acompanhar o ritmo das transformações tecnológicas e dos novos conhecimentos produzidos em diversas áreas de pesquisa associadas à educação. Mais uma vez, sabendo-se da impossibilidade de todos estarem sempre atualizados sobre tudo, é do trabalho coletivo dinâmico, da troca vigorosa de conhecimentos e experiências entre os educadores, que uma nova escola poderá surgir e desempenhar papel relevante na formação das futuras gerações.

Juventudes e as culturas juvenis

Com o objetivo de tornar a aprendizagem significativa para os estudantes, as novas propostas educacionais para o Ensino Médio orientam escolas e professores a perseguirem a contextualização dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, especialmente valorizando o universo no qual os estudantes estão inseridos e que lhes é familiar. Em outras palavras, a aprendizagem será potencializada se os programas escolares considerarem os interesses, as preocupações, as aspirações e as atividades cotidianas que conformam as culturas juvenis.

Certamente, quando se mencionam as culturas juvenis, logo vêm à mente aquelas manifestações culturais que já integraram o estereótipo do jovem contemporâneo: o *skate* e o futebol, o *funk*, o *hip hop*, o uso contínuo dos *smartphones* e das redes sociais e os jogos digitais, por exemplo. Elaborar projetos que considerem essas manifestações é, sem dúvida, fundamental, mas não suficiente. É necessário ter consciência de que esse conjunto de manifestações culturais representa um recorte do universo dos jovens, não dando conta dele em sua integridade e em sua complexidade. Deve-se ter em mente que há outros aspectos importantes da experiência juvenil bastante distintas dessas. Por exemplo, deve-se considerar que os jovens brasileiros frequentam espaços religiosos, festas em casas de amigos e reuniões em praças e outros locais públicos. Ao mesmo tempo, muitos deles podem nunca ter ido a uma biblioteca, ao teatro ou ao cinema. É importante levar em conta as múltiplas realidades brasileiras nas quais os jovens estão inseridos, pois, se essa diversidade for desprezada pela escola, parte significativa dos jovens não será atraída pelas atividades propostas pelos professores.

A juventude em suas muitas faces

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) definiu a adolescência como a fase que se estende dos 12 aos 18 anos. Embora a adolescência possa estar contida na ideia de juventude, não deve ser confundida com ela. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o fator etário pode ser flexibilizado de acordo com as condições de vida do indivíduo. Reconhece-se, portanto, que a experiência de ser jovem varia muito em função de renda, gênero, raça e até endereço, principalmente em um país ainda marcado por enormes desigualdades como o Brasil. Por essa razão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) evidenciaram a importância de não se adotar uma caracterização específica e homogênea com referência ao público dessa etapa do ensino. Ao contrário, elas destacam que esses jovens devem ser percebidos como sujeitos que têm valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades específicas.

A heterogeneidade das experiências juvenis no nosso país implica, portanto, um desafio de dimensões consideráveis para os professores, porque requer que eles tenham capacidade de escuta e de observação para identificar as características específicas do grupo de jovens com o qual estão trabalhando, além de flexibilidade para adaptar os programas, garantindo que o conhecimento transmitido seja significativo para os estudantes e dialogue com a realidade deles. Desse modo, o educador que trabalha na zona rural precisará planejar seu curso de maneira diferente de um colega que dá aulas em um grande centro urbano; aquele que está alocado em uma escola da periferia terá eventualmente de propor situações-problema diversas das que cabem a uma escola em um bairro de classe média; e todos deverão se lembrar de que, dentro de uma mesma sala de aula, estudantes brancos e negros, do sexo masculino e feminino enfrentarão desafios e dúvidas distintos, o que se refletirá em diferentes interesses e pontos de vista sobre uma mesma questão.

Contudo, se é fato que a juventude é multifacetada, não se pode negar a existência de certas condições que são compartilhadas pela maior parte dos jovens do presente e estão associadas ao período histórico que atravessamos. A juventude de hoje não está sujeita, como as gerações passadas, a determinadas regras sociais que a obrigam a se adaptar a formas prescritivas de entrada na vida adulta. Segundo o cientista social José Machado Pais, os jovens ingressam nela por caminhos erráticos, marcados por idas e vindas, avanços e recuos, que estão relacionados com a transitoriedade das relações profissionais e afetivas do presente. Para ele, a tendência de os jovens relativizarem tudo é a resposta a uma realidade pouco palpável, marcada pela impermanência e a consequente incerteza sobre o futuro. Diante da dificuldade de planejar o dia de amanhã, o jovem tende então a viver o aqui e agora, tomando caminhos incertos e cheios de desvios e mudanças de sentido (Pais, 2006).

Outro fenômeno que marca a experiência dos jovens no presente é a tendência ao prolongamento do tempo de permanência no lar paterno em comparação com os jovens de algumas décadas atrás. Colaboram para isso diversos fatores: a extensão dos ciclos escolares decorrente do ingresso de um número maior de jovens no Ensino Superior, a insegurança do mundo do trabalho, a dificuldade de acesso à moradia e as transformações nas relações familiares, por exemplo (Botelho; Araújo; Codes, 2016).

Além do exposto, deve-se considerar que a transição entre a infância e a vida adulta é marcada pelas mudanças biológicas, que ocasionam alterações físicas. Essas transformações provocam uma nova percepção do jovem em relação a si e, consequentemente, uma modificação na forma como ele se relaciona com o mundo ao seu redor. Em um contexto que supervaloriza o corpo e pressiona os indivíduos a buscarem por todos os meios moldá-lo conforme padrões idealizados, as transformações corporais típicas da adolescência são fatores de ansiedade e insegurança que afetam os jovens.

Essa característica da experiência juvenil potencializa o impacto das redes sociais na vida dos jovens. Para eles, sua identidade passou a ser definida pela aparência, e sua existência confunde-se com a visibilidade que conseguem nas mídias, especialmente as digitais. Assim, quando não conseguem estar em evidência, os jovens experimentam uma sensação de invisibilidade e morte. Pela mesma lógica, quando sua aparência é reprovada, muitas vezes entendem que são destituídos de qualquer talento ou valor.

Soma-se a essa busca de uma identidade, o desenvolvimento de formas mais abstratas de raciocínio e a capacidade de se descentrar, o que significa rever preconceitos e conhecimentos que têm diante de situações novas. Como consequência, o jovem questiona mais, confronta a autoridade dos pais e professores, argumenta. Não é de espantar, portanto, que na última década os jovens estiveram mais organizados e mobilizados para exigir mais protagonismo e participação na vida pública. Todas essas variadas questões devem estar presentes no debate provocado pelo material didático.

Juventudes, culturas juvenis e a escola

Quando os jovens são perguntados em pesquisas sobre a confiança que têm nas instituições sociais, apontam a escola como a instituição na qual depositam mais confiança (Novaes, 2006). Porém, por outro lado, afirmam não ter a ilusão de que os estudos lhes garantirão um emprego no futuro. Se a aquisição dos conhecimentos escolares não é mais entendida como caminho para a segurança financeira e a estabilidade, o que a escola pode oferecer aos jovens? Que caminho ela precisa tomar para voltar a ter sentido para os estudantes?

Para acessar o jovem e conquistá-lo para o trabalho escolar é necessário transformar não só a dinâmica das escolas, como a própria abordagem pedagógica. Muitos professores se queixam, não sem razão, da indisciplina. Parte do problema, certamente, está relacionada a causas sociais que escapam das responsabilidades das instituições escolares. Uma parcela dessas dificuldades, porém, pode ser minimizada, e até eliminada, se os estudantes encontrarem na escola um espaço de acolhimento e de escuta e onde suas experiências e seus conhecimentos sejam levados em consideração. Nesse aspecto, a presente coleção busca ser um instrumento para contribuir com a ação docente que dialogue com os jovens, suas realidades e experiências.

Para trabalhar culturas juvenis, as aulas precisam ser construídas levando-se em consideração o que os estudantes já sabem e têm a dizer, suas aflições, suas dúvidas e sua necessidade de se mover e criar. A título de exemplo, o professor pode apresentar aos estudantes fotos de pichações pela cidade e perguntar se eles consideram aquilo bonito. Alguns manifestarão no debate uma série de informações fundamentais para o educador identificar conhecimentos prévios: sua concepção de belo, sua percepção das territorialidades no espaço urbano, seu entendimento sobre o que é espaço público, entre outras. A seguir, o professor pode exibir exemplos de manifestações artísticas que ressignificam a pichação e repetir a questão, obtendo mais informações. Nessa segunda etapa, uma nova provocação pode ser feita: "pichação é arte?". A partir daí, uma série de dúvidas e polêmicas abrirão portas para os professores trabalharem temas distribuídos entre as várias áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de maneira desafiadora, delegando para os estudantes tarefas com o objetivo de eles recolherem dados, informações e argumentos para sustentar seus pontos de vista: as pichações nas paredes dos edifícios romanos na Antiguidade e sua relação com a política, o conceito filosófico de estética, a noção de belo entre os gregos antigos, o conceito geográfico de território, entre outras inúmeras possibilidades que contemplam as habilidades e competências definidas na BNCC para o Ensino Médio. Ao longo do processo, o docente determinará quais são as informações fundamentais que ele oferecerá em aula para subsidiar as investigações dos estudantes e quais serão obtidas pelos jovens como resultado de pesquisa, leitura de textos, análise de imagens etc., e compartilhadas com os colegas por meio de seminários, painéis, apresentações multimídia ou outras consideradas adequadas para atingir os objetivos desejados.

É importante observar que, em uma proposta como a utilizada no exemplo, a provocação inicial não se esgotou nela mesma. Ela serviu como disparadora de uma série de dúvidas e polêmicas que incentivaram a participação dos estudantes, mantendo-os engajados e dando-lhes a oportunidade de contribuírem com seus conhecimentos e sua visão de mundo, além de promoverem a aquisição de conhecimentos que poderão subsidiar reflexões sobre suas inquietações íntimas: "quem define, afinal, o que é feio ou bonito?", "que espaço eu ocupo na cidade?", "como eu manifesto minha insatisfação?". Em suma, para que os objetivos de uma educação integral se concretizem, é necessário que a escola seja um espaço de acolhimento, de promoção do respeito aos indivíduos e aos seus direitos e de reconhecimento dos estudantes como interlocutores legítimos, dando-lhes, assim, oportunidade para que sejam protagonistas de seu processo de escolarização.

Sugestões

Livro

Culturas juvenis: múltiplos olhares

Afrânio Mendes Catani; Renato de Sousa Porto Gilioli. Campinas: Editora Unesp, 2008.

Apresenta análises de expressões de diferentes grupos juvenis do espaço urbano em busca de compreender as diferentes juventudes, reconhecendo as culturas jovens como legítimas e relacionando-as a aspectos diversos como educação, entrada no mercado de trabalho, formações familiares e violência.

Site

Observatório da juventude UFMG

Disponível em: https://observatoriodajuventude.ufmg.br/. Acesso em: 24 ago. 2024.

O programa de ensino e extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais realiza, desde 2002, pesquisas e projetos relacionados ao tema juventude e educação. Por meio de seu portal, o programa disponibiliza publicações, vídeos e materiais didáticos do seu acervo.

As tecnologias digitais

As tecnologias digitais e a computação são indissociáveis da vida contemporânea. O constante aprimoramento dessas tecnologias e a transformação ocasionada por elas abrangem as dimensões individuais, sociais e do mundo do trabalho. Um modelo de educação que pretenda uma formação ampla e integral de seus educandos não pode ignorar esse aspecto da atualidade.

Especialista no assunto, o professor José Armando Valente (2019) assinala que a ampliação do acesso aos dispositivos e, consequentemente, o aumento do uso das tecnologias digitais, inclusive na área educacional, não foram suficientes para o desenvolvimento do pensamento lógico dos estudantes e não têm contribuído para a compreensão das especificidades do funcionamento dessas tecnologias.

A constatação de Valente nos faz refletir sobre a dificuldade de adequação do campo educacional em relação ao novo. Muito antes dele, Edgard Morin (2001) destacou saberes necessários para a educação do futuro que não estavam previstos nos currículos escolares. Além de tratar sobre a importância de uma abordagem integrada das diferentes áreas do saber para a construção de um conhecimento pertinente à vida, Morin destacou a importância da formação para que os jovens consigam enfrentar o desconhecido. A mesma preocupação é expressa na BNCC:

> Essa constante transformação ocasionada pelas tecnologias, bem como sua repercussão na forma como as pessoas se comunicam, impacta diretamente o funcionamento da sociedade e, portanto, o mundo do trabalho. [...]. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos.
>
> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. p. 473.

Ao tratar dos aspectos que caracterizam a computação e as tecnologias digitais, a BNCC considera conhecimentos, habilidades, atitudes e valores organizados em três eixos de aprendizagem, os mesmos dos referenciais da Sociedade Brasileira de Computação (SBC, 2017):

- **Cultura digital**: relacionada ao uso fluente das tecnologias digitais da comunicação e informação de forma ética e responsável, compreendendo seus impactos sociais.
- **Mundo digital**: corresponde à compreensão em relação ao processamento da transmissão e da distribuição de informações de maneira segura por meio de diferentes dispositivos físicos (computadores, celulares etc.) e virtuais (internet, redes e nuvens de dados, entre outros), bem como do seu uso de forma competente e eficaz.
- **Pensamento computacional**: abrange o desenvolvimento das habilidades necessárias para resolver problemas de forma metódica e sistemática por meio do desenvolvimento de algoritmos: um conjunto de procedimentos lógicos para a solução de um problema em etapas.

A dimensão da cultura digital torna-se inerente às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas uma vez que objetivos de aprendizagem da área estão voltados para a formação ética e cidadã dos jovens, o que compreende estudos e práticas norteados pela ideia de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, compreensão e reconhecimento das diferenças e combate a preconceitos de qualquer natureza (BNCC).

Nesse sentido, um aspecto da cultura digital que não pode ser negligenciado pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas é o comportamento ético no uso de tecnologia digital. Deve-se enfatizar a questão fundamental do respeito à autoria e do combate à prática do plágio, inclusive abordando os problemas de ordem legal. De acordo com Danielle dos Santos Veloso da Costa e Tiago de Oliveira (2019), a educação acerca do plágio no Ensino Superior se mostrou mais eficiente do que as estratégias de detecção e penalização, o que sugere que iniciar esse trabalho ainda na Educação Básica pode favorecer a construção de uma consciência ética sobre o uso dos recursos digitais de pesquisa e produção textual. Também merece destaque o uso responsável das redes sociais, ensinando os estudantes a selecionarem informações confiáveis e a identificarem estratégias de desinformação – as chamadas *fake news* –, que nos últimos anos vêm representando um risco considerável à estabilidade social e política das democracias pelo mundo, pois

> Os propósitos políticos, ideológicos e até comerciais dos fabricantes de desinformação encontram-se com a polarização social em torno de determinadas ideias e convicções e dessa interseção surgem as partilhas de desinformação que proliferam nas redes sociais. O funcionamento destas redes propicia o afunilamento das discussões que desembocam numa polarização dos utilizadores em grupos que são ilhas no imenso oceano da informação. E estas ilhas não comunicam entre si, vivem em isolamento, voltadas para si mesmas, sem se questionarem e atraindo mais e mais habitantes que se identificam com elas.
>
> [...]
>
> Deste modo, o mundo em volta parece confirmar as suas próprias concepções, reforçando a convicção nas mesmas, favorecendo visões monolíticas do mundo, o pensamento único e a cristalização de ideias e crenças. Sendo escasso o confronto com ideias diversas, fica de parte a reflexão e potencia-se o fechamento do debate público que tende a resumir-se a barricadas defendidas por lados opostos de argumentação, que não dialogam e apenas se confrontam de forma beligerante.
>
> Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC). **A desinformação – contexto europeu e nacional**. Lisboa, 4 abr. 2019. p. 36. Disponível em: https://www.parlamento.pt/Documents/2019/abril/desinformacao_contextoeuroeunacional-ERC-abril2019.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

A **educação digital** de cidadãos precisa se tornar parte integrante da educação escolar, cabendo às instituições de ensino a incumbência de adaptar seus currículos e desenvolver estratégias para ensinar os estudantes a reconhecer as responsabilidades e funções dos meios de comunicação, analisar criticamente o conteúdo de postagens em redes sociais, pesquisar a veracidade das informações difundidas pelos meios digitais nos *sites* de checagem de fatos e investigar dados e informações em fontes fidedignas. Neste sentido, a coleção tem uma seção específica para esse trabalho – "Educação midiática", além de atividades que demandam produção e compartilhamento de conteúdos digitais, de forma crítica, significativa e ética.

Sugestões

Publicação

Jornalismo, *fake news* & desinformação: manual para educação e treinamento em jornalismo

Cherilyn Ireton e Julie Posetti (ed.). Paris: Unesco Publishing, 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368647. Acesso em: 24 ago. 2024.

A publicação aborda questões relevantes da comunicação digital relacionadas às estratégias do falseamento da informação e oferece dinâmicas diversificadas para ensinar estudantes de jornalismo – que podem ser adaptadas ao ciclo básico – a desenvolver o pensamento crítico, compreender a lógica dos meios digitais e reconhecer e combater o falseamento da informação.

As compreensões relativas ao mundo digital, por se relacionarem a aspectos mais técnicos, estão contidas nas competências e habilidades de outras áreas do conhecimento. Mas as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem contribuir, apresentando práticas de produção e compartilhamento seguro de informação por meio de propostas de produções digitais.

Já o pensamento computacional, por ser uma forma ordenada de análise e resolução de problemas – não se reduzindo necessariamente a soluções automatizadas aplicadas por computadores –, pode ser desenvolvido de maneira estruturada por todas as áreas de conhecimento. Assim, esta coleção possibilita o exercício do pensamento computacional no contexto escolar, por meio de: atividades que levam os estudantes à decomposição de um problema para que apreendam o tema e, então, elaborem uma resposta; e atividades de pesquisa, por meio das quais os estudantes tenham que realizar uma abstração, ou seja, filtrar e separar dados eliminando os que não são relevantes, concentrando-se, assim, nos elementos realmente importantes para a solução do problema (o desenvolvimento da proposta de atividade).

Práticas para o ensino

Sabemos que são muitos os desafios para a implementação do ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação cidadã. O ensino no país passa por dificuldades relacionadas à falta de estrutura física e de recursos didáticos nas escolas, e há necessidade de formação continuada e de valorização dos profissionais da área. Somam-se aos fatores estruturais mencionados, dificuldades e problemas locais, seja da comunidade, seja da instituição de ensino, seja da própria turma de estudantes.

Com o objetivo de subsidiar o trabalho diário dos professores, apresentaremos sugestões para **facilitar a prática docente**, como formas de **mapear os conhecimentos prévios dos estudantes** e usar essa informação para o **planejamento de aula**, a **proposição de formas de organização da turma além do modelo enfileirado**, as **práticas de pesquisa** e o **desenvolvimento da análise**, **inferência** e **argumentação**, e os **métodos de avaliação**.

Levantamento dos conhecimentos prévios e estruturação da aprendizagem

Na década de 1960, o pesquisador David Paul Ausubel ganhou notoriedade ao propor o conceito de **aprendizagem significativa**, que questionava o modelo mecânico baseado exclusivamente na memorização e repetição de informações. Ele defendeu que nenhum conhecimento novo é aprendido de maneira permanente e sólida se não estiver articulado à rede de conceitos e informações preexistentes dos estudantes, como foi exposto anteriormente. De acordo com o pesquisador, o armazenamento de informações assemelha-se a uma teia, na qual cada novo fio só tem firmeza se estiver bem atado a outros e desde que todos estejam igualmente entrelaçados entre si. No centro dessa teia estarão os conceitos estruturantes, os *subsunçores*, que permitem a sustentação dos demais conceitos a eles interligados. À medida que novos fios vão se amarrando à trama já existente, toda a teia se alarga e sua estrutura se torna mais complexa e resistente. Assim, "Ausubel vê o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são relacionados (e assimilados) a conceitos e proposições mais gerais, mais inclusivos" (Moreira, 2001, p. 7-8).

Todavia, os estudantes também precisam aprender conteúdos para os quais não têm nenhuma base que lhes sirva de ancoragem. Nesse caso, é preciso construir essa base de algum modo, seja por meio do estímulo à descoberta por meio da experimentação, seja pela aprendizagem por repetição, que se dá de maneira mecânica. Nesse último caso, os *subsunçores* serão, em um primeiro momento, frágeis e dispersos, mas servirão de suporte para novas informações que, tendo a que se amarrar, ou seja, sendo significativas, poderão começar a se organizar em rede. Com o tempo, aqueles primeiros *subsunçores* terão se desenvolvido com o aporte de novos conhecimentos, ganhando robustez e servindo para ancorar de maneira crescente novas informações.

Com o objetivo de favorecer o primeiro contato do estudante com o conhecimento que lhe será apresentado, Ausubel propõe o uso de *organizadores prévios*, que, *grosso modo*, são materiais introdutórios selecionados pelas experiências ou informações familiares ao estudante. Esses organizadores servem de ponte, aproximando os novos conteúdos à rede de conceitos e informações que o estudante já possui. Se o novo conteúdo apresentado for totalmente estranho ao estudante e este não o atrelar a nenhum *subsunçor*, ancorando-o à sua estrutura de conhecimento, provavelmente ele ficará "solto", esvaziado de sentido, e o estudante será no máximo capaz de reproduzi-lo, sem conseguir mobilizá-lo em qualquer operação mental. Desse modo, o estudante que não aprendeu de maneira significativa, por exemplo, a composição da sociedade feudal, poderá ser capaz de citar as três ordens do feudalismo em uma questão, mas não será capaz de reconhecer referências que as identifiquem em uma fonte primária. Em outras palavras, o estudante terá informações memorizadas, mas pode não estabelecer significado entre elas e não as compreenderá de fato.

Ausubel entende que cada vez que uma nova informação é aprendida ou que um conceito é revisado em um contexto significativo, toda a estrutura cognitiva do estudante se reorganiza de uma forma que a compreensão daquilo que está sendo estudado se aprofunda e alarga. Para o pensador,

> O desenvolvimento de conceitos é facilitado quando os elementos mais gerais, mais inclusivos de um conceito são introduzidos em primeiro lugar e, posteriormente, este é progressivamente diferenciado, em termos de detalhes e especificidade. Segundo Ausubel, o princípio *diferenciação progressiva* deve ser considerado ao se programar o conteúdo, quer dizer, as ideias mais gerais e mais inclusivas da disciplina devem ser apresentadas no início para, somente então, serem progressivamente diferenciadas, em termos de detalhes e especificidade.
>
> MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001. p. 29.

Além disso, para que a aprendizagem seja efetiva, deve-se também planejar a programação dos conteúdos a serem ensinados explorando-se o emprego de conceitos em diferentes contextos e as relações entre ideias e informações, ou seja, mobilizando-se os conteúdos para que fomentem o pensamento, a reflexão, naquilo que Ausubel chama *reintegração integrativa*. Esse princípio é especialmente importante em situações de aprendizagem nas quais os conceitos introduzidos em aula contrariam ideias já estabelecidas na estrutura cognitiva dos estudantes, fazendo-os remodelar toda a cadeia de ideias associada àquele conceito e ajustar sua compreensão. Para simplificar, podemos dizer que a aprendizagem é um processo que se dá de maneira progressiva: à medida que os estudantes vão acomodando os novos conceitos à sua estrutura cognitiva, ela também se reorganiza e se transforma.

Desse modo, em primeiro lugar, é necessário **averiguar os conhecimentos prévios** dos estudantes, a fim de **identificar quais conceitos e informações já integram suas estruturas cognitivas**. Embora pareça um caminho seguro perguntar diretamente aos estudantes o que eles sabem sobre determinado assunto ao introduzi-lo, essa não é a melhor estratégia, pois nem sempre os jovens têm consciência do que sabem ou deixam de saber sobre diversos temas. Muitos conhecimentos não estão isolados na mente dos estudantes, mas articulados a outros, de modo que não podem ser facilmente identificáveis, emergindo somente quando mobilizados pelo pensamento. Assim, é preciso criar estratégias que ativem esses conhecimentos prévios para que eles se manifestem. Isso pode ser conseguido com o apoio de textos ou de materiais audiovisuais, acompanhados por provocações que instiguem os estudantes a verbalizar suas ideias.

Na coleção, a "Abertura de Unidade" cria um momento valioso para esse trabalho ao apresentar uma situação-problema relacionada aos temas que serão estudados, a fim de que os estudantes compartilhem experiências e opiniões sobre as questões levantadas. Os professores devem ficar atentos aos conhecimentos difundidos pelo senso comum que podem ser questionados nesse momento de sensibilização e anotar o que poderá ser mais bem esclarecido ao longo dos estudos. Para que o trabalho em relação ao levantamento de conhecimentos prévios seja efetivo para toda a turma, é importante provocar a participação dos estudantes menos comunicativos, pedindo que apresentem seus pontos de vista.

Apresentar uma **situação-problema** ou provocar uma dúvida por meio da oferta de informações que contrariem o senso comum levará os estudantes a expressar seus conhecimentos de modo mais espontâneo. Nessa situação, o professor terá a oportunidade de examinar esses conhecimentos em um contexto dialógico, o que lhe permitirá colher uma quantidade maior de elementos para preparar as próximas aulas.

Uma vez identificados os conhecimentos prévios dos estudantes, deve-se avaliar como eles podem ancorar os conceitos que serão trabalhados nas aulas seguintes. Recomenda-se **priorizar**, quando possível, **os conceitos mais gerais e inclusivos**, tomando-se o cuidado de evitar detalhamentos desnecessários que sobrecarregam o estudante e dificultam a construção de uma estrutura cognitiva organizada. Por exemplo, se o programa de história prevê desenvolver o conceito de absolutismo, deve-se partir daquilo que os estudantes já entendem sobre o conceito mais geral de Estado; se o tema de estudo da área de sociologia for as ações afirmativas e as políticas públicas de inclusão social, as reflexões podem ser propostas a partir dos conceitos de igualdade/desigualdade.

A seguir, o professor identificará os conceitos subordinados àqueles mais gerais, traçará sua ordenação hierárquica e estabelecerá as relações existentes entre eles. Os conceitos serão então apresentados aos estudantes de modo progressivamente diferenciado, ou seja, a cada desdobramento dos conteúdos mais gerais e inclusivos, o estudante entrará em contato com informações mais detalhadas e específicas, sempre resgatando as relações que ligam os conceitos dos vários níveis dessa organização. Nos exemplos anteriores, depois de trabalhar o conceito de Estado com base nas informações preliminares coletadas das falas dos estudantes, pode-se trabalhar conceitos como justiça, lei e poder antes de definir absolutismo; partindo de uma discussão sobre igualdade/desigualdade, é possível tratar de discriminação, direitos e exclusão antes de chegar ao foco das políticas afirmativas.

É importante destacar que a participação dos estudantes nesse processo deve ser ativa, posto que a aprendizagem se dá por uma progressiva assimilação e acomodação das novas informações à estrutura cognitiva do indivíduo, o que só é possível mediante o ato de pensar. Por isso, a aula será mais eficiente se for deslocada do centro do curso para ser usada estrategicamente, com o objetivo de ajudar os estudantes a estabelecerem conexões depois de terem, por exemplo, lido textos variados, examinado gráficos e estatísticas, anali-sado mapas, explorado fotografias e extraído informações importantes de cada uma dessas atividades. Tomemos o caso do tema do absolutismo proposto anteriormente: digamos que, depois de discutirem uma notícia atual sobre uma situação de tensão entre o Executivo e o Judiciário, os estudantes sinalizaram ter alguns conhecimentos prévios sobre os poderes do Estado e suas respectivas funções. Em vez de explicar já de início o que é absolutismo e listar suas características, pode-se solicitar aos estudantes que leiam um trecho de uma lei estabelecendo o monopólio régio sobre algum produto das colônias francesas e interpretem a famosa frase de Luís XIV – "O Estado sou eu" – para, depois, compararem a organização do Estado e o funcionamento do governo francês dos séculos XVII e XVIII com os atuais e apontarem diferenças entre os dois. Só então, ao final dessa dinâmica, a aula expositiva será empregada com a função de amarrar e organizar as reflexões e conclusões parciais dos estudantes para, com a participação deles, chegar ao que se entende por Estado absolutista.

A proposta de atividades que induzem os estudantes a se manifestarem, organizarem e elaborarem reflexões também dará ao professor subsídios para observar que atitudes eles têm em relação ao estudo e às relações interpessoais, que procedimentos dominam e quais habilidades cognitivas têm desenvolvidas. Com as informações coletadas dessa observação, o professor terá condições para planejar a melhor forma de organizar os estudantes, identificar os procedimentos que precisam ser ensinados ou exercitados e as habilidades que devem ser estimuladas.

Proposição de formas de organização da turma além do modelo enfileirado

Provavelmente, a maior parte do professorado guarda na memória a disposição das carteiras enfileiradas nas salas de aula da sua infância. Esse modelo se tornou dominante no século XIX, quando a lógica da produção em série, derivada da Revolução Industrial, foi reproduzida na educação. O modelo enfileirado pode favorecer algumas situações, mas definitivamente não colabora para o desenvolvimento de uma aula dinâmica, em que os estudantes debatam temas ou desempenhem atividades coletivas. O emprego de metodologias ativas, como a **sala de aula invertida**, na qual o professor delega para casa o trabalho individual (que pode ser a leitura de um texto, a realização de uma pesquisa, assistir a uma explanação gravada em videoaula etc.) e usa o tempo de aula na escola para atividades participativas, exige a adaptação do espaço para que possam se desenvolver. As salas de aula podem então ser organizadas de acordo com formatos variados, dos quais destacamos algumas possibilidades, lembrando que a escolha por um formato ou outro deve ter relação com o objetivo da atividade proposta pelo professor.

- **Sala de aula em ferradura**: produz a organização de um anfiteatro (é possível variar fazendo duas fileiras em U), e é especialmente interessante para aulas dialógicas em que o professor deseja contar com a participação dos estudantes, mas sem perder a função de gerenciador da dinâmica, como nas propostas de abertura de unidade dessa coleção. Essa forma de organização também favorece atividades em que os estudantes devem apresentar seminários e dramatizações, pois libera o espaço do centro da sala para que o grupo em evidência se movimente e tenha a atenção e participação dos colegas.
- **Sala de aula organizada em círculo**: é a ideal para debates e rodas de conversa porque garante que todos os estudantes vejam uns aos outros e possam interagir. A dinâmica será mais interessante se o professor ficar fora do círculo, sempre atrás do estudante que está com a palavra, pois esse posicionamento impede que os estudantes dirijam suas falas ao professor e os induz a falar olhando para os colegas, reforçando seu protagonismo. Além disso, a permanência do professor fora do círculo facilita a observação da dinâmica da turma e o registro dos conhecimentos mobilizados pelos estudantes durante o debate.
- **Sala de aula organizada em dois círculos concêntricos**: empregada para atividades em que o grupo do círculo central é designado para debater um problema, enquanto o grupo de fora observa e avalia a dinâmica do debate. Dependendo do objetivo do professor, a posição dos grupos pode ser invertida em um segundo momento para que todos os estudantes experimentem ambas as situações.
- **Sala de aula organizada em duplas**: bastante utilizada no cotidiano escolar, principalmente para atividades compartilhadas, é um modelo que favorece a integração dos estudantes e, ao mesmo tempo, a concentração na tarefa realizada. Ela é muito útil para atividades que têm como objetivo reduzir a defasagem de aprendizagem de parte dos estudantes porque os próprios colegas podem realizar com eles um trabalho dirigido de monitoria.
- **Sala de aula organizada em trios ou quartetos**: recomendada para trabalhos de análise de mapas, imagens, textos e outros materiais em que se almeja a troca de ideias entre os estudantes, mas de maneira mais contida, sem correr o risco de dispersão de parte deles. Essa organização também facilita o atendimento mais personalizado pelo professor, que pode circular entre os trios ou quartetos para sanar dúvidas ou observar como os estudantes trabalham o material que têm em mãos: se levantam hipóteses e como o fazem, se estabelecem relações com as informações que já aprenderam, se comparam dados oferecidos por diferentes fontes etc.
- **Sala de aula em grupos de quatro ou seis**: é excelente para a prática de jogos pedagógicos em equipes e para trabalhos de pesquisa porque permite aos estudantes trabalhar em cooperação, mas dividindo tarefas entre si. Esse tipo de formação facilita a organização do espaço para os estudantes utilizarem simultaneamente vários recursos, como *tablets*, livros e até *smartphones*, se o professor julgar conveniente e adequado.
- **Sala de aula dinâmica**: indicada para atividades que envolvam o conjunto dos estudantes em diferentes funções, como a organização de mostras e feiras, e exigem uma mobilidade maior em sala de aula. Para isso, pode-se organizar estações de trabalho pelas quais os estudantes circularão. Assim, enquanto um grupo monta um painel, outro grupo pode selecionar e emoldurar fotos, enquanto um terceiro se dedica a elaborar uma linha do tempo, por exemplo.

Práticas de pesquisa

A pesquisa, utilizada no ambiente escolar muito antes do advento das chamadas metodologias ativas, é um processo autônomo e objetivo para a busca de informações, conhecimentos e soluções. Contudo, os resultados são frequentemente questionáveis, porque na maioria das vezes se resumem à reprodução acrítica de informações localizadas sem grandes dificuldades, quando o principal objetivo para o levantamento de informações é sua apuração, organização, análise e interpretação. Certamente, um dos principais motivos para a falta de êxito das atividades escolares de pesquisa é a falta de clareza quanto aos seus objetivos e métodos. Existem dois tipos de pesquisa: a quantitativa e a qualitativa. A pesquisa quantitativa consiste em quantificar/medir informações para determinado objetivo, ou seja, prioriza dados numéricos que podem ser utilizados para o estudo de opiniões, tendências, comportamentos etc. Para tanto, realiza-se a coleta de dados de forma estruturada por meio de elaboração de questionários objetivos, com perguntas fechadas (cabe ao pesquisado escolher uma das alternativas oferecidas no questionário). Já a pesquisa qualitativa se dedica à coleta e à investigação de aspectos mais subjetivos do comportamento humano e/ou dos fenômenos sociais, isto é, aborda questões que não podem ser conhecidas somente pela contabilização numérica dos dados. As pesquisas qualitativas podem ser realizadas de diferentes formas, como o estudo de caso, no qual se busca analisar uma situação específica de forma aprofundada.

Para que os estudantes possam se apropriar de diferentes métodos de pesquisa e compreender suas diferenças de aplicação, são apresentadas ao longo da coleção, por meio do boxe "Você pesquisador" e da seção "MovimentAção", diferentes propostas com as respectivas orientações metodológicas no suplemento para o professor, na parte dedicada às orientações específicas do volume. Além disso, na seção "Atividades" apresentamos solicitações de pesquisas com objetivos claros estabelecidos para que as oportunidades práticas sejam frequentes, oferecendo aos estudantes a oportunidade de exercitar a curiosidade intelectual, de analisar informações investigadas, e refletir sobre elas, de formular hipóteses e propor soluções criativas, em suma, de construir seu conhecimento. Desse modo, as práticas de pesquisa, exercícios fundamentais para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, são recorrentes na coleção.

Sugestões

Livro

Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada

Maria do Rosário Knechtel. Curitiba: InterSaberes, 2014.

Além de tratar dos aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, a autora aborda a relação entre a prática de pesquisa e o ensino, além de compartilhar suas experiências como professora e pesquisadora.

Desenvolvimento da inferência e da argumentação

Para que o estudante seja capaz de analisar dados e informações pesquisadas e de construir argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis, como preconiza a BNCC, ele precisa, em primeiro lugar, ser um **leitor competente**, capaz de interagir com os diferentes tipos de texto para responder adequadamente às demandas escolares e sociais.

Leitura inferencial

Espera-se que os jovens do Ensino Médio sejam leitores proficientes, capazes de identificar diferentes tipos textuais e produzir sentido em suas leituras. Mas é sabido que, país afora, a realidade das salas de aula é composta de jovens de diferentes perfis e experiências, o que pode interferir diretamente na capacidade de leitura, que depende tanto da decodificação de informações explícitas como das implícitas. Do mesmo modo, a capacidade de inferência dos estudantes depende de suas experiências, memórias, impressões e conhecimento, pois trata-se de um processo cognitivo que consiste em chegar a uma conclusão, tendo como referência a verificação de evidências, ou seja, corresponde a depreender alguma ideia a partir de uma base de informação incompleta ou limitada. Portanto, há inferência quando associamos informações explícitas no texto a conhecimentos prévios e, por meio dessa operação, criamos sentido para o que está sendo informado pelo texto. Assim, a inferência está na leitura, e não no texto em si.

Dessa forma, o professor deve buscar identificar se as dificuldades de leitura eventualmente apresentadas pelos estudantes se originam no texto (por sua estrutura, linguagem ou outras características) ou são próprias do jovem (Rangel, 2005).

Na maioria das vezes, os professores que não têm formação na área de Linguagens e suas Tecnologias encontram dificuldades em auxiliar os estudantes a atingir os níveis inferenciais desejados, insistindo no fornecimento de informações relacionadas ao assunto do texto lido inadequadamente ou tentando fazê-los buscar na memória conhecimentos prévios sobre o assunto lido. Contudo, lembrar de referências relacionadas ao assunto não é suficiente para fazer inferências. O estudante precisa ser capaz de estabelecer conexões entre as ideias para dar sentido ao que leu.

Para um **primeiro diagnóstico**, pode-se tentar identificar diferenças de perfis leitores por meio da aplicação de questionários no início do curso, perguntando sobre hábitos de leitura: "Você gosta de ler?", "Por quê?", "Em sua casa há material de leitura?", "Quais?", "O que você costuma ler?", "Onde costuma ler?", entre outras. Também pode-se entregar um texto com questões de interpretação e análise para aprimorar o diagnóstico. As respostas permitirão identificar os que merecerão mais atenção na sequência das aulas.

É importante orientar os estudantes a **estabelecer estratégias para leitura**, como a construção de fichamentos, esquemas ou resumos, para estimular a identificação do tema e das ideias centrais dos textos lidos. Algumas dessas estratégias estão na seção "Estratégia de estudo", presente nos quatro volumes da coleção.

Para aqueles com mais dificuldades, recomenda-se uma conversa individual sobre o diagnóstico, explicando que o objetivo é o aprimoramento dele e que, para que você tenha condições de auxiliá-lo a superar as dificuldades e a alcançar metas estabelecidas em parceria, ele deverá dedicar-se a algumas tarefas e entregá-las para acompanhamento. Nesses casos, pode-se começar com resumos e progredir para fichamentos.

Outra possibilidade para trabalhar com turmas compostas de diferentes perfis de leitores é a **análise coletiva de diferentes tipos de texto**. O professor deve solicitar uma primeira leitura individual e, na sequência, incentivar os estudantes com menos fluência (sem que saibam, claro, que esse é o critério da escolha) a fazerem perguntas sobre o texto para que sejam respondidas em conjunto pela turma. Assim as compreensões e interpretações são compartilhadas. Nesse momento, a figura docente é importantíssima para esclarecer o sentido de termos desconhecidos, retomar as informações explícitas no texto, garantir que a atividade não se limite a um grupo reduzido de indivíduos e corrigir interpretações equivocadas. Nesse caso, em vez de fornecer respostas, o recomendável é fazer perguntas que ajudem os estudantes a alcançar o objetivo desejado. Para os leitores mais fluentes, é recomendável direcionar perguntas mais desafiadoras, de modo que não se sintam desestimulados.

Para que a dinâmica produza os efeitos esperados, é necessário que o professor faça com a turma a leitura prévia do material a ser analisado, avaliando o nível de dificuldade, que estabeleça objetivos a serem alcançados e que elabore previamente perguntas com diferentes níveis de dificuldades para usar durante a atividade, direcionando-as aos estudantes de acordo com a proficiência de cada um. A avaliação dos resultados da dinâmica é fundamental para o aprimoramento da prática e para que os diagnósticos sejam atualizados frequentemente. Além de contribuir com o desenvolvimento da proficiência leitora, as atividades coletivas de análise favorecem o desenvolvimento da capacidade da crítica e da empatia.

A coleção oferece momentos diversificados de propostas de atividades que desenvolvem a leitura inferencial para seleção do professor: desde atividades – na bateria de atividades ao final dos capítulos – que exigem a análise de diferentes tipos textuais até – em seções como "Trabalho com fontes" e "Em pauta" – propostas de atividades divididas em duas partes, sendo a primeira direcionada a procedimentos próprios da análise por meio de questões organizadas em níveis de dificuldade que permitem as operações de identificação, contextualização, interpretação e análise.

Argumentação

Assim como a capacidade para decifrar informações, a aptidão para utilizá-las é essencial à vida em sociedade e, por isso, também deve ser desenvolvida ao longo da trajetória estudantil. A argumentação é a forma pela qual as pessoas defendem pontos de vista, cobram demandas e justificam ações.

> Mais recentemente, o estudo da argumentação se apresenta sob duas formas: uma relacionada à retórica e outra ligada à ciência. Quanto à retórica, a argumentação é entendida como sua parte fundamental. De acordo com esse ponto de vista, o discurso é definido como um conjunto de atos de linguagem planejados e dirigidos a um público em determinado contexto. Diferentes etapas do processo conduzem ao discurso argumentado: a etapa propriamente argumentativa (a procura de argumentos), a textual (a organização dos argumentos), a linguística (a colocação da argumentação em palavras e frases), a memorização (o trabalho do orador para o público). A análise do discurso produzido é a estrutura final do discurso, que compreende a introdução, a narração dos fatos e a conclusão, tudo orientado para o esclarecimento da posição do argumentador.
>
> [...] Se a argumentação se sustenta, fala-se de demonstração, se não se sustenta trata-se de sofisma ou paralogismo. O sistema de normas científicas é a teoria do silogismo válido, obra de Aristóteles. O silogismo se apresenta sob a forma de três proposições/enunciados em que a conclusão é inferida das outras proposições, que são as premissas. Com suas condições de validade, o silogismo é a essência dos estudos científicos.
>
> BARBISAN, Leci Borges. Uma proposta para o ensino da argumentação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, jun. 2007. p. 112.

Atualmente as diversas linhas de estudo dedicadas à argumentação (fundamentadas na retórica, na lógica, na pragmática, na conversação e na filosofia) concordam quanto ao objetivo dela: agir sobre o receptor dos argumentos, procurando modificar de alguma forma seu pensamento ou comportamento, e considerar a linguagem o instrumento para alcançar o propósito (Barbisan, 2007). A seguir, alguns tipos de recurso argumentativo.

- **Causa e consequência**: fundamenta-se na apresentação de motivos, razões e seus respectivos efeitos.
- **Analogia**: utilizada para estabelecer relações de semelhança entre ideias, fatos ou situações diferentes para concluir algo.
- **Enumeração**: consiste em enunciar dados, eventos, informações que podem comprovar/justificar as suas afirmações.
- **Comparação**: baseia-se na apresentação das semelhanças e diferenças das variadas informações utilizadas na argumentação.
- **Comprovação**: dá-se pela apresentação de pesquisas, estudos, dados, que são utilizados para a confirmação do que está sendo afirmado.
- **Citação**: fundamenta-se na menção de pessoas com reconhecido saber/experiência em relação ao assunto abordado, por isso também é um recurso chamado "argumento por autoridade".
- **Exemplificação**: consiste em apresentar relatos de situações/experimentos/dados que representem o que está sendo defendido pela argumentação, normalmente utilizado em defesas de teses que precisam de esclarecimentos por meio de exemplos concretos.

É importante apresentar aos estudantes os principais tipos de argumentação antes de atividades práticas, orais ou escritas. A primeira pode ser realizada por meio das atividades de debate ou pelo desenvolvimento oral das atividades, em que o professor deve ficar atento às exposições de ideias e auxiliar os estudantes a desenvolver ou ampliar sua capacidade argumentativa, estimulando a construção de argumentos por meio de "operadores argumentativos", expressões que ligam as ideias. Isso pode ser feito com perguntas, por exemplo, "Por quê?", "Como?", "Qual é o efeito disso?", "Isso acontece quando?", solicitando exemplos e sugerindo relações: "Semelhante a...", "Diferente de...", "Da mesma forma que...", entre outros.

A estratégia de direcionar perguntas aos estudantes também os ajuda a identificar fragilidades argumentativas sem que o professor precise apontá-las diretamente. Por exemplo, se um estudante atribui a um grupo social específico algum comportamento, pergunte-lhe se ele pode afirmar que todos os indivíduos daquele grupo apresentam o mesmo comportamento ou peça a ele que fundamente a afirmação com dados concretos, como porcentagens.

Já a prática escrita pode ser realizada recorrendo à formulação de respostas, dissertações e formalizações dos resultados de pesquisas. Nesse caso, é importante que os estudantes tenham *feedback* do material produzido, usando o mesmo critério de estímulo das atividades orais, por meio de apontamentos que os façam refletir sobre os pontos a serem aprimorados. Desse modo, indique claramente as fragilidades argumentativas, tais como digressões, incoerências internas, uso de informações não confiáveis, entre outras – por exemplo: "Faltou explicar como", "Poderia ter fornecido exemplos", "Deveria ter apresentado dados que comprovem tal afirmação" etc.

Desse modo, os estudantes de diferentes perfis receberão o retorno e o incentivo adequados ao seu nível de proficiência. Diferentemente de uma avaliação que somente atribui uma nota ou indica o que está certo ou errado, o trabalho para o aprimoramento da argumentação deve ser complementado com orientações para que os jovens busquem informações confiáveis para a construção de seus argumentos.

Métodos de avaliação

Como já mencionado, até meados do século XX, a concepção de educação dominante considerava os professores detentores absolutos do conhecimento, cabendo aos estudantes o papel de receptores passivos. Dentro dessa lógica educativa, a avaliação pretendia medir o quanto dos conteúdos transmitidos havia sido absorvido pelos estudantes e a destreza com que eles eram capazes de reproduzir as informações recebidas de seus mestres. Desse modo, as avaliações consistiam, basicamente, em exames orais e escritos e tinham como objetivo classificar os estudantes e selecionar aqueles considerados aptos para prosseguir os estudos.

A necessidade de mensurar o conhecimento para obter referências que permitissem desenvolver políticas públicas de educação ganhou corpo nos Estados Unidos quando o impacto causado pela Revolução Industrial se converteu em pressão para ampliar a oferta de mão de obra técnica. A lógica que então passou a guiar a educação foi a mesma aplicada ao gerenciamento industrial e pautou-se por três critérios fundamentais: a sistematização, a padronização e a eficiência. Como consequência, buscou-se criar instrumentos que tornassem possível medir a eficiência dos professores e das escolas. Assim, desde o começo do século XX, testes objetivos e padronizados passaram a ser aplicados com a finalidade de avaliar quantitativamente a aprendizagem dos estudantes.

Todavia, na década de 1960, o baixo desempenho dos estudantes das escolas da periferia das cidades estadunidenses conduziu estudiosos a questionar a adequação dos instrumentos e estratégias de avaliação empregados para avaliar o sistema escolar, sobretudo dos testes padronizados (Vianna, 2015). Desde então, a preocupação com a avaliação da aprendizagem ganhou relevância e passou a ser tema de estudo especializado.

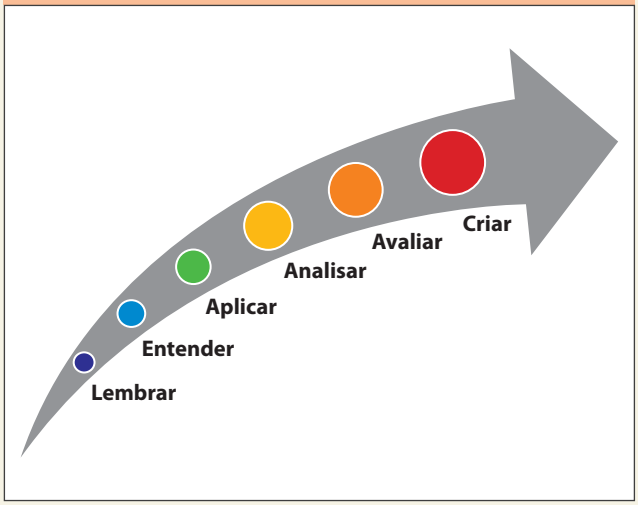
Desde o fim dos anos 1940, o educador estadunidense Ralph Tyler defendia a diversificação dos instrumentos de avaliação, argumentando que a educação envolvia, além da aprendizagem de conteúdos informativos, vários outros aspectos do desenvolvimento do estudante, como as habilidades psicomotoras. Defendia também que a avaliação não deveria ser realizada apenas ao ser concluído o processo de ensino, mas no decorrer dele.

A compreensão do ensino como processo também esteve na base das ideias dos pesquisadores estadunidenses Lee Joseph Cronbach e Benjamin Samuel Bloom. Na década de 1950, Cronbach propôs que a avaliação servisse para nortear ajustes nos cursos e melhorar sua eficiência. Além disso, ressaltou a importância de avaliar não meramente o que o estudante sabe, mas como mobiliza e aplica o conhecimento, inclusive a novas situações (Vianna, 1989).

Contemporâneo de Cronbach, Bloom liderou uma equipe multidisciplinar e propôs uma classificação da aprendizagem em três domínios: o cognitivo, o psicomotor e o afetivo. Cada um desses campos se subdividiria em níveis de complexidade crescente, e os três domínios se desenvolveriam, ao longo do processo educativo, de maneira interativa e simultânea (Bloom, 1974). Sua preocupação era favorecer o planejamento das práticas educativas para que elas se dessem de maneira consciente e segundo uma escala de exigências compatíveis com aquilo que os estudantes pudessem fazer em cada uma das fases do seu desenvolvimento.

Assim, de acordo com os estudos de Bloom, as capacidades cognitivas dos estudantes passariam por um amadurecimento progressivo, partindo das mais simples às mais complexas, que caracterizariam a maturidade cognitiva. O resultado desses estudos originou a taxonomia dos objetivos educacionais. Assim, na ilustração a seguir, é possível verificar o caminho pelo qual o estudante passa, iniciando com um processo de menor complexidade cognitiva para gradativamente exercitar as de maior complexidade.

Taxonomia de Bloom Revisada – domínio cognitivo



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: RIGHI, Flávia Pereira; DICETTI, Tanara da Silva; BULEGON, Ana Marli. Mapeamento de produções científicas acerca de atividades e ferramentas digitais na educação na perspectiva da taxonomia de Bloom. **ReTER**, Santa Maria, v. 2, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reter/article/view/65642/html. Acesso em: 27 ago. 2024.

Bloom estabeleceu três funções para a avaliação: a diagnóstica, a formativa e a somativa, que serão explicadas na sequência. É importante pontuar, no entanto, que, embora a definição de objetivos claros para a prática pedagógica e a revisão contínua do curso sejam importantes para a obtenção de maior eficiência do ensino, não se deve ter a ilusão de que os resultados computados pelos docentes são inquestionáveis e absolutos. É preciso ter em mente que no processo avaliativo há sempre certa dose de subjetividade, que entre aquilo que o estudante produz e o que o professor aceita ou rejeita há um espaço razoável de modulação – que pode favorecer o trabalho pedagógico se usado para adaptar os critérios avaliativos às necessidades dos estudantes. Assim, o docente pode avaliar com mais rigor um estudante que atingiu sem dificuldades os objetivos definidos do curso, ao passo que pode adequar sua exigência para outro que precisou empenhar mais esforço para progredir, a fim de não o desestimular. Porém, para uma avaliação verdadeiramente formativa, é importante que o professor abandone práticas muito centralizadoras e estabeleça com os estudantes uma relação mais horizontal, mais cooperativa, para que desenvolvam maior capacidade de autoavaliação (Perrenoud, 1999).

É importante destacar também que, sejam quais forem as ferramentas de avaliação utilizadas, espera-se que o professor produza um histórico dos conteúdos conceituais aprendidos e dos que ainda não foram dominados pelos estudantes, das dificuldades procedimentais percebidas (por exemplo, ler uma imagem ou elaborar um gráfico embasado em um conjunto de dados) e do nível de desenvolvimento das habilidades cognitivas de cada estudante (habilidade de estabelecer relações, de fazer comparações, de interpretar, classificar etc.). Registros sobre o envolvimento do estudante com as aulas e atividades, a frequência e dedicação das tarefas, entre outras atitudes de trabalho, também são importantes para buscar meios de corrigir a conduta dos estudantes diante de seu processo de aprendizagem.

O trabalho de avaliação pode ser ampliado com o compartilhamento de registro entre os professores – se não for possível com todos, pelo menos com os da mesma área de conhecimento. Antes de partir para uma nova etapa dos estudos, o docente deve analisar atentamente os registros do resultado das avaliações dos estudantes, considerando seu histórico de resultados individuais, nos quais identifique dificuldades persistentes e avanços. Deve também analisar os resultados de cada estudante no contexto da turma, observando se há dificuldades que se repetem no grupo, uma vez que isso pode indicar uma ineficiência das estratégias de ensino empregadas e sinalizar a necessidade de revisá-las. Também é recomendado que o professor convoque os estudantes (alguns ou todos, dependendo da disponibilidade de tempo) para discutir com eles seus resultados, mostrando-lhes os registros e incentivando-os a pensarem sobre o próprio processo de aprendizagem. Essa etapa será mais proveitosa se os estudantes realizarem autoavaliação e levarem suas impressões para a conversa.

As avaliações formativas foram tratadas com destaque considerando o objetivo de formação integral dos estudantes. Contudo, o trabalho docente para verificar a melhor maneira de apoiar o desenvolvimento dos estudantes pode ser feito por outros tipos de avaliação, com funções distintas.

Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica deve ser feita principalmente no início do período letivo ou no começo de um novo assunto, a fim de identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e definir conceitos e habilidades que deverão ser trabalhados com base na realidade observada, bem como definir as estratégias mais adequadas para cada grupo específico de estudantes. Sugere-se que a avaliação diagnóstica sirva como baliza para planejar as aulas. Embora a aplicação de pequenos testes e questionários – a forma mais comum de averiguação de conhecimentos – tenha sua utilidade, é recomendável lançar mão de instrumentos variados de avaliação, escolhendo os que sejam mais coerentes com os objetivos estabelecidos e tenham mais afinidade com as etapas anteriores da sequência didática determinada.

Avaliação formativa

A avaliação formativa deve ocorrer ao longo do processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de verificar se os objetivos anteriormente estabelecidos estão sendo cumpridos e fazer possíveis ajustes de rotas, inclusive oferecendo subsídios para que o professor possa orientar melhor seus estudantes e ajudá-los a tomar consciência do próprio percurso, corrigindo-o. Uma ferramenta para a realização das avaliações formativas é o uso de rubricas. Resumidamente, são indicadores para verificação de critérios específicos em diferentes níveis, como as sugeridas para a seção "MovimentAção", nas orientações específicas do volume de geografia.

Exemplo de rubricas

Nível / Critérios	Plenamente satisfatório	Satisfatório, com poucas ressalvas	Pouco satisfatório, com muitas ressalvas	Insatisfatório
Abrangência da pesquisa	Ampliou significativamente o conhecimento sobre a produção, a coleta e a destinação do lixo de acordo com a abrangência estipulada.	Apresentou conhecimento sobre a produção, a coleta e a destinação do lixo, porém de forma pouco profunda.	Apresentou pouco conhecimento sobre a produção, a coleta e a destinação do lixo.	Não realizou ou não apresentou pesquisa de acordo com os itens solicitados.
Fontes selecionadas	Indicou fontes confiáveis para todas as informações citadas.	Indicou fontes confiáveis para a maioria das informações citadas.	Indicou fontes confiáveis para a minoria das informações citadas.	Não indicou fontes de pesquisa confiáveis.

Fonte: Material da própria coleção.

Avaliação somativa

A avaliação somativa é realizada ao final do período letivo ou no fechamento de um assunto, buscando fazer um balanço geral do desenvolvimento do estudante, tendo como referência os objetivos propostos. É importante sublinhar que, nessa concepção de avaliação, o estudante não é objeto dela, mas sujeito ativo, estando permanentemente em contato com o educador, interagindo com ele e participando do próprio processo de aprendizagem.

Avaliação comparativa e ipsativa

É ainda possível trabalhar com outras formas de avaliação não teorizadas por Bloom, claro. Existem, por exemplo, a avaliação comparativa e a ipsativa, explicadas na sequência.

A **avaliação comparativa** deve ser realizada de maneira rotineira e ágil na forma de testes, questionário curto, perguntas orais, lições para casa, registro escrito das principais informações aprendidas no dia, entre outros métodos que ofereçam ao professor e aos estudantes um indicativo do aproveitamento da aula. Trata-se de uma avaliação de aspectos pontuais que permita oferecer pistas da eficiência das estratégias de ensino-aprendizagem empregadas e sinalizar a necessidade de reforçar alguma informação ou retomar algum conceito, por exemplo. No entanto, deve-se ter sempre em mente que os estudantes não respondem todos de maneira idêntica às mesmas intervenções pedagógicas e que toda aprendizagem se dá como processo, não se encerrando em uma única aula ou ao final de uma única atividade.

A **avaliação ipsativa** tem como alvo o processo de aprendizagem individual dos estudantes. Assim como a avaliação formativa permite ao professor avaliar os próprios métodos e corrigir as rotas que planejou para seu curso, a avaliação ipsativa fornece elementos para o professor verificar se os estudantes estão fazendo conquistas em relação a si mesmos, ou seja, se estão compreendendo melhor os conceitos e empregando-os com mais propriedade do que haviam feito em momentos anteriores, se estão desenvolvendo alguma habilidade operatória que lhes faltava ou se estão aprimorando sua capacidade de expressão oral e escrita, por exemplo. Para poder realizar a avaliação ipsativa, é importante que o professor tenha critérios de avaliação claros e utilize métodos de registro do progresso individual de seus estudantes ao longo do ano letivo.

Sugestões

Livro

Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola

Vários autores. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

A publicação é resultado do projeto homônimo realizado pelo Centro de Pesquisa e Inovação em Educação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No segundo capítulo, "Criatividade e pensamento crítico: dos conceitos às rubricas de fácil compreensão e uso pelo professor", são apresentados os resultados de cinco anos de pesquisas em onze escolas do mundo que resultaram na criação de um banco de rubricas testadas.

Avaliações em larga escala

Não podemos esquecer que os estudantes serão submetidos a avaliações em larga escala e devem estar preparados para isso. No contexto da renovação das políticas educacionais e dos debates sobre como avaliar o desenvolvimento dos estudantes e de que forma os resultados apurados seriam utilizados, foram implementadas as avaliações em larga escala no país. O Saeb foi o primeiro, em 1990, seguido pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), denominada Prova Brasil, e pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), em 2005, que, por sua vez, se articulam com o Ideb, instituído em 2007, iniciativas justificadas pela necessidade de monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer subsídios à formulação de políticas educacionais com dados sobre as aprendizagens dos estudantes. A partir de 2019, as avaliações em larga escala identificadas pelas siglas ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), Anresc e Aneb foram unificadas pelo Saeb.

Nesse mesmo movimento, em 1998, aconteceu a primeira edição do **Exame Nacional do Ensino Médio** (**Enem**). Em 2004, o recém-criado Programa Universidade para Todos (ProUni) passou a utilizar a nota do Enem para concessão de bolsa de estudos integrais e parciais. Em 2013, o exame foi adotado como critério de seleção pelas instituições federais de educação superior.

A avaliação educacional em larga escala para o estabelecimento de políticas públicas adequadas para a última etapa da Educação Básica converteu-se, dessa forma, no maior exame admissional do Ensino Superior do país. Além disso, em 2014 foi criado o Enem Portugal, um programa de acordos que permite que a nota individual do exame seja utilizada no processo seletivo de instituições de educação portuguesas.

O exame do Enem é dividido em quatro provas objetivas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias), somadas a uma redação dissertativo-argumentativa, que é corrigida individualmente com pontuação máxima de 1.000 pontos.

As notas máximas e mínimas das provas objetivas variam a cada ano e são calculadas por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que designa um nível de dificuldade para cada questão. De acordo com o *site* do Ministério da Educação, esse método busca priorizar a coerência no desempenho dos estudantes. Se alguém acerta as questões mais difíceis, mas erra aquelas consideradas fáceis, provavelmente escolheu aleatoriamente as respostas das que acertou, ou seja, não foi uma resposta fruto de seu conhecimento efetivo. Por isso, terá uma nota inferior à de um estudante que acertou o mesmo número de questões consideradas mais fáceis, mas errou as mais complexas. Assim, duas pessoas que fizeram a mesma edição do Enem e tiveram número igual de acertos podem ter notas diferentes.

Considerando essa nova realidade dos estudantes de Ensino Médio, que atualmente está bastante relacionada ao Enem, a coleção aborda os conteúdos da área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de forma integrada, reproduz questões do Enem e apresenta outras elaboradas no mesmo formato do exame, a fim de que os estudantes sejam familiarizados com sua configuração, além de terem os conhecimentos, competências e habilidades exigidos para a sua realização. Caso o professor queira reforçar esse trabalho, pode adotar em avaliações periódicas o formato de questões de múltipla escolha com análise de excertos e imagens e propostas de dissertações que abordem questões da atualidade relacionadas à área do conhecimento.

Sugestões de práticas para o desenvolvimento de ambientes inclusivos

A passagem da infância para a adolescência é marcada por um conjunto de transformações físicas, cognitivas, sociais e psicológicas bastante impactante para o indivíduo. Nessa fase, o jovem pode sentir-se inseguro em relação ao seu corpo, deslocado e ter dificuldades para se socializar. Pode também ter necessidade de se autoafirmar e de conquistar aprovação de seus pares. Ao mesmo tempo, com o amadurecimento cognitivo, torna-se capaz de refletir sobre si e elaborar explicações para o mundo a sua volta, o que amplia sua habilidade de argumentação e negociação por um lado, mas, por outro, torna-o mais resistente às hierarquias e regras consolidadas socialmente.

A depender da relação que estabelece no processo de interação social na família, na escola e nas relações de amizade, as situações de tensão aumentam e, em determinadas circunstâncias, podem se converter em episódios violentos. Essas situações todas são estressantes para o jovem e, quando experimentadas de maneira contínua e cumulativa, podem desencadear psicopatologias como ansiedade, depressão, transtornos alimentares e de conduta. Não raramente, inclusive, é na adolescência que os jovens se expõem a situações de risco, como abuso de álcool e drogas, prática de sexo inseguro e envolvimento com comportamentos delinquentes. Um estudo desenvolvido pelo Centro de Integração de Dados e Conhecimentos para Saúde (Cidacs/Fiocruz Bahia), em colaboração com pesquisadores de Harvard e publicado pela *The Lancet Regional Health – Americas*, no início de 2024, apontou que, entre 2011 e 2022, um total de 147.698 jovens brasileiros entre 10 e 24 anos tiraram a própria vida, o que representou uma elevação anual de 6% nas taxas de suicídio nessa faixa de idade em relação ao período anterior. No mesmo intervalo de tempo, as notificações por autolesão cresceram 29% ao ano, indicando um caminho inverso ao observado em países fora do continente americano, onde as taxas tenderam a reduzir em média 36%.

Uma pesquisa sobre o estresse emocional entre adolescentes conduzida em 2015 pelas psicólogas Ana Paula Justo e Sônia Regina Fiorim Enumo, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com um grupo de 83 estudantes entre 12 e 15 anos, apontou que cerca de metade do grupo avaliado apresentava algum tipo de sofrimento psíquico, cujas causas mais recorrentes foram dificuldades para se relacionar com seus pares e/ou familiares e preocupações emocionais, especialmente as relacionadas à autoimagem. O fracasso escolar também foi apontado pelos adolescentes como fator de desgaste emocional. Para as autoras do estudo, esse tipo de estresse prediz o desenvolvimento de problemas emocionais em adolescentes, funcionando como fatores de risco. Dessa forma, medidas que evitem o efeito acumulativo do risco podem contribuir para a diminuição do número de eventos estressores. Podem também colaborar na elaboração de intervenções eficazes para a promoção de estratégias de enfrentamento adaptativas para os adolescentes (Justo; Enumo, 2015). Resultados como os da pesquisa mencionada indicam que a saúde mental dos jovens não deve ser negligenciada pela escola. É no espaço escolar que muitos dos fatores de estresse se desenrolam, mas é igualmente nele que muitos jovens podem receber orientação e apoio adequados para aprender a lidar com seus sentimentos e dúvidas.

O enfrentamento ao *bullying* e ao *cyberbullying*

Entre as principais causas de desconforto e, em situações mais graves, de ansiedade e depressão em jovens, está o *bullying*. O termo, emprestado da língua inglesa, designa "um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento" (Fante, 2010, p. 28).

O *bullying* envolve sempre uma relação assimétrica em que a vítima se encontra em uma situação de fragilidade diante do seu opressor, sendo incapaz de reagir. Ele se manifesta das mais diferentes formas, como insultos, intimidações, ridicularização, exclusão das atividades coletivas, ameaças, emprego de violência física, entre outras.

Dentro da escola, é importante que o *bullying* não seja confundido com simples desentendimento entre estudantes. Enquanto estes são pontuais e geralmente apresentam uma causa, o *bullying* é caracterizado pela repetição seguida e sistemática de agressões gratuitas contra um indivíduo ou grupo em particular, sem que a(s) vítima(s) encontre(m) meios de se defender.

A prática do *bullying* pode acontecer abertamente dentro da sala de aula e no pátio, aos olhos de todos, e muitas escolas apostam na vigilância ostensiva para combatê-la. Todavia, justamente para evitar punições, é mais comum que os agressores ajam dissimuladamente ou busquem espaços mais reservados para coagir a vítima, como corredores, banheiros, ruas no entorno da escola, onde podem agir com mais liberdade e potencializar o medo e a sensação de impotência provocados pelos abusos.

Nas modernas sociedades, a prática do *bullying* foi notavelmente potencializada pelas redes sociais, o chamado *cyberbullying*, ao ampliar a exposição da vítima e invadir até mesmo sua vida privada, não lhe permitindo sentir-se protegida em nenhum lugar. O sofrimento é tão intenso que pode culminar com o suicídio.

Segundo Cláudia Prioste, os adolescentes envolvidos em caso de *cyberbullying* entrevistados em sua pesquisa acadêmica mostraram

> [...] dificuldade no manejo de conflitos intersubjetivos. Vivendo em uma sociedade que estimula a impulsividade e a inveja, as redes sociais tornam-se instrumentos para expressão de pulsões destrutivas e invejosas. Na maioria das vezes, aqueles que praticam *cyberbullying* não têm dimensão da projeção quase infinita dos conteúdos disseminados na internet, não sabem que uma postagem pode ser retransmitida de maneira descontrolada. Além disso, são insensíveis ao sofrimento que podem causar ao outro. [...] Muitos jovens também pensam que a prática de *cyberbullying* não terá qualquer consequência em suas vidas, pois devido à idade, eles são inimputáveis perante a lei. [...]
>
> PRIOSTE, Cláudia. **O adolescente e a internet**: laços e embaraços no mundo virtual. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2016. p. 160-161.

O combate ao *bullying* exige a observação cuidadosa da dinâmica de sala de aula pelo professor. Deve-se estar atento a qualquer estudante que sinalize nervosismo excessivo sem razão aparente, inibição, isolamento, reclamações frequentes de dor de barriga, enjoos ou dor de cabeça, choros, falta de motivação, irritação contínua, sinais de automutilação, entre outros comportamentos que sinalizam desconforto ou sofrimento.

Atividades em equipe são ocasiões propícias para identificar a prática do *bullying*, pois a vítima não se encaixa automaticamente em nenhum grupo, pede para fazer a atividade sozinha ou é rejeitada pelos colegas ou recebida friamente nos grupos, quando estes são determinados pelo professor. Não se deve esperar que as vítimas de *bullying* venham espontaneamente se queixar de seus algozes aos adultos, pois muito frequentemente sentem medo ou vergonha de externar sua dor. Por essa razão, é muito importante também que os educadores sejam muito cautelosos ao lidar com os estudantes, evitando tanto a exposição dos envolvidos quanto a omissão. Em grupos nos quais as relações não sejam harmônicas, deve-se evitar gracejos com estudantes, mesmo em tom bem-humorado, porque os adolescentes podem interpretar isso como uma licença para a ridicularização e a provocação de colegas. O combate ao *bullying* deve começar pela prevenção.

> [...] o ideal é que todas as escolas tomem a iniciativa de prevenir a violência antes que ela se instale em seu meio e inviabilize o processo educativo, chegando ao ponto de não conseguir resolver, de um modo geral, as questões ligadas principalmente aos conflitos interpessoais, gerando violência. Para tanto, a escola deveria ser um espaço democrático no qual o ensino se estendesse para além da instrução, a convivência fosse tratada de maneira democrática e os valores humanísticos fossem transmitidos pela educação dos sentimentos e das emoções.
>
> FANTE, Cleo. **Fenômeno *bullying***: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2010. p. 96.

Isso significa que o papel dos educadores (professores, coordenadores e gestores) se estende para além do ensino de conteúdos informativos e do desenvolvimento das habilidades cognitivas, sendo fundamental investir também no ensino das habilidades socioemocionais, igualmente preconizadas pela BNCC, por exemplo, por meio das **competências gerais da Educação Básica 8** e **9**.

É importante destacar que o ensino de habilidades socioemocionais não se confunde com a correção da conduta do estudante, quer dizer, não tem relação com a lógica ainda imperante no sistema de ensino brasileiro pela qual se busca corrigir o comportamento dos jovens lançando mão da punição e da recompensa. O objetivo não é apenas coibir os maus comportamentos, mas estimular o adolescente a valorizar a solidariedade, a cooperação, a aceitação das diferenças (sejam elas quais forem), as saídas dialógicas e pacíficas para situações em que haja conflito de interesses e a busca do consenso na tomada de decisões que afetam a coletividade.

A educação socioemocional constrói-se sobre bases humanistas, de modo que a solidariedade, a empatia e a aceitação das diferenças sejam promovidas pelo trabalho pedagógico. Para isso, a cultura da paz não deve ser ensinada como se fosse um conteúdo informativo; precisa necessariamente ser vivenciada no cotidiano da escola. Para tanto, é necessário garantir aos estudantes um ambiente de acolhimento e escuta, em que a competição seja substituída pela cooperação e as falhas sejam encaradas como parte natural do desenvolvimento do sujeito. Nos casos de condutas inadequadas, o professor deve provocar a reflexão sobre o porquê das atitudes do estudante e convidá-lo a tentar compreender como elas afetaram outras pessoas ou lhes causaram algum tipo de dano. Para isso, é importante que o professor se lembre de dirigir perguntas aos estudantes, em vez de lhes dar lição de moral, e evite julgamento precipitado. É prudente ter sempre em mente que

> [...] se a violência é um comportamento que se aprende nas interações sociais, também existem maneiras de ensinar comportamentos não violentos para que se possa lidar com as frustrações e com a raiva, e ensinar habilidades para que os conflitos interpessoais possam ser solucionados por meios pacíficos.
>
> FANTE, Cleo. **Fenômeno *bullying***: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2010. p. 93.

Seguem algumas sugestões para trabalhar as habilidades socioemocionais dos estudantes e prevenir o *bullying*.

Rodas de conversa

A roda de conversa é uma dinâmica que deve ser feita regularmente em sala para fomentar o hábito do diálogo e da negociação como caminho para a resolução de problemas, o que pode reduzir situações de tensão entre estudantes ou contribuir para sua resolução. Deve-se solicitar a eles que se sentem em círculo, de maneira que possam olhar uns para os outros, e providenciar um objeto que possa ser arremessado sem o risco de causar ferimentos, como uma bola de tênis ou de queimada. Só poderá falar o estudante que estiver com o objeto, e, se alguém quiser pedir a palavra, deverá levantar a mão. A pessoa que está com o objeto – portanto com o direito de fala – escolherá o próximo a falar. Contudo, o objeto só poderá passar três vezes pela mão da mesma pessoa. A conversa deve ser iniciada por meio de uma situação-problema a ser avaliada pelos estudantes: "Por que aconteceu?", "Poderia ter sido evitada?", "Como pode ser corrigida?", "Que compromissos cada um pode assumir para restaurar a paz?". A conversa não deve ter foco nos indivíduos em particular; a atenção de todos deve estar voltada à experiência coletiva. Durante a dinâmica, é importante o docente identificar os sentimentos e emoções dos estudantes que pedem a palavra, mas também dos que não o fazem. Deve-se ter especial atenção aos jovens que se encolhem, aos que debocham, aos agressivos. Caso o professor perceba alguém especialmente afetado pela discussão, deve chamá-lo para uma entrevista individual assim que possível. O tempo deve ser administrado de forma que os estudantes possam chegar a alguma conclusão.

Representação de sentimentos

Para trabalhar situações de *bullying* ou de episódios de hostilidade entre os estudantes, pode-se recorrer a uma dinâmica de representação de sentimentos, que consiste em desenhar o contorno de um corpo humano em tamanho natural em folha de papel pardo, recortá-la e colocá-la no centro da sala, da quadra ou do pátio com os estudantes sentados em volta.

Cada estudante deve receber um cartão correspondendo a um quarto de cartolina branca e um pincel atômico, para que registrem uma frase ou palavra que já o magoou. A seguir, um estudante por vez deve levar seu cartão até o centro e colocá-lo junto ao boneco. Ao fazê-lo, tem que amassar um pouco uma parte do boneco de papel. Depois de todos terem deixado suas palavras ou frases, falarão sobre o que sentiram e sobre a interpretação que fazem do boneco todo amassado.

Trocas de cartas: respostas aos sentimentos

Nessa dinâmica, os estudantes devem escrever uma carta relatando um dia na escola para uma pessoa com quem elas se sintam bem. Na carta, devem relatar o que sentem em cada momento da rotina escolar. Todavia, não devem colocar no texto nenhum nome, nem o próprio. Todos os nomes devem ser trocados por XXXX e a carta deve ser digitada e entregue impressa. Em uma aula posterior, o professor distribuirá as cartas aleatoriamente entre os estudantes para que eles leiam e respondam, seguindo as mesmas orientações da primeira escrita. O docente deve redistribuir as respostas entre os estudantes, sem se preocupar com que as respostas cheguem às mãos de quem escreveu a primeira carta. Ao final, numa roda de conversa, os estudantes compararão as experiências lidas.

Entrevista individual

Caso ocorra uma situação de agressão ou conflito violento em sala de aula, recomenda-se evitar ao máximo o confronto com os estudantes e a exposição dos envolvidos na situação. Em primeiro lugar, deve-se interceder de maneira que os ânimos sejam acalmados, solicitando ao estudante agressor, ou àquele que se mostrar mais descontrolado, que tente recuperar o equilíbrio fora da sala. É preciso deixar claro que ele não está sendo punido; a solicitação é apenas para que consiga se reorganizar internamente. Ao neutralizar o foco de tensão, o professor precisará mostrar firmeza e serenidade para a turma, pois os estudantes precisam se sentir seguros em situações de desarmonia.

Quando possível, o docente deve chamar os estudantes envolvidos na situação de conflito para conversas privadas, mostrando interesse em escutar seus argumentos, sem elaborar qualquer julgamento. É preciso esperar os estudantes terem tempo para refletir sobre o episódio antes de escutá-los pela segunda vez, ajudando-os a avaliar racionalmente a situação vivenciada.

Por uma educação antirracista

Durante muitos anos, a tese da democracia racial, forjada no começo do século XX, predominou no Brasil. Contudo, desde pelo menos a década de 1960, ganharam força estudos que denunciaram a existência de uma profunda desigualdade de caráter estrutural e sistêmico no país, defendendo que a democracia racial não passa de um mito. Dados estatísticos sustentam essa crítica.

Segundo o IBGE, em 2019, o número de desempregados negros ou pardos (13,6%) era superior ao de brancos (9,35%). Entre a população empregada, os brancos ganhavam em média 73,4% a mais do que os trabalhadores negros ou pardos, dos quais 47,4% se encontravam em situação de informalidade contra 34,5% de brancos. Em relação à educação, apenas 75,6% dos estudantes negros e pardos matriculados no Ensino Médio estavam no ano correspondente ao da sua idade, enquanto, entre aqueles que apresentavam algum atraso, a porcentagem de negros e pardos era 10% maior do que a de brancos. Na saúde, a situação não é diferente: um relatório do Ipea de 2023 demonstrou que a população mais pobre e negra tem menos acesso a serviços de saúde do que a branca, tanto pela falta de disponibilidade de profissionais e equipamentos públicos quanto pela dificuldade de se locomover até os estabelecimentos de saúde de alta complexidade, que geralmente estão localizados nas regiões centrais, ocupadas pela população branca de maior renda.

Dados como esses se tornam mais impressionantes se levarmos em conta que 55,5% dos brasileiros se autodeclararam negros e pardos no levantamento do censo do IBGE publicado em 2022, o que mostra a urgência de se adotarem medidas de combate à discriminação racial.

A escola desempenha papel relevante na formação de cidadãos conscientes das desigualdades que integram a estrutura da nossa sociedade. Cabe a ela desenvolver estratégias, tanto para valorizar a história e a cultura africanas e de afrodescendentes, quanto para assegurar que crianças e adolescentes negros e pardos se sintam representados no espaço escolar e nos conteúdos estudados.

Desde 2003, a legislação determina que as escolas incluam em seus currículos o ensino da história e da cultura africanas (Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003). Todavia, levantamento dos institutos Geledés e Alana divulgados em 2023 constataram que apenas 29% das prefeituras desenvolvem um projeto sólido de educação antirracista, 18% nem incluem a história e a cultura dos negros em seus currículos e as demais tratam do tema apenas de maneira esporádica.

Para oferecer uma educação antirracista, em primeiro lugar, a comunidade escolar deve reconhecer a necessidade e a importância desse conteúdo e reavaliar os currículos escolares para assegurar que ela seja sistematicamente incorporada nele, o que significa não tratar temáticas e personagens negros como um parêntese nos conteúdos tradicionalmente ensinados, mas garantir que ela atravesse a experiência escolar.

No Ensino Médio, várias estratégias podem ser adotadas com o objetivo de oferecer uma educação antirracista. Em primeiro lugar, deve-se assegurar espaço para a expressão da voz e o exercício de protagonismo para estudantes negros e pardos pois,

> [...] preconceitos, violência, marginalização, ensino de má qualidade, dificuldade em aceitar traços fenotípicos, limitação do vocabulário, necessidade de conciliar trabalho e estudos, são alguns dos desafios que os/as jovens negros/as precisam superar em sua vida escolar. Os efeitos psicológicos que essas condições provocam, moldam a conduta e a maneira como esses indivíduos pensam, produzem e sentem. Por não acreditarem em si, apresentam dificuldades de realizar determinadas atividades ou se recusam a assumir posições de liderança ou protagonismo. [...].
>
> OLIVEIRA, Marinês Barbosa de; FERREIRA, Leandro Tiago Gomes. "Com ciência negra": saberes, práticas e filosofias africanas e afrodescendentes: reflexões sobre a autoestima de adolescentes negros e negras no âmbito do Projeto Afrocientistas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Curitiba, v. 15, edição especial, p. 195-212, 2023. p. 203. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1497. Acesso em: 11 set. 2024.

Por conseguinte, facilitar a ocupação de um lugar de liderança e demonstrar interesse pelas experiências pessoais, pelos saberes familiares e pelas opiniões dos jovens negros pode encorajá-los a se engajar nas atividades escolares e mudarem a percepção que têm de si mesmos.

Em segundo lugar, a abordagem de vários assuntos pode tomar como ponto de partida manifestações culturais de matriz africana, teorias das mais diversas áreas do saber e conhecimentos técnicos e científicos africanos ou desenvolvidos por personalidades negras. Isso significa explorar um universo de informações que vai além das manifestações culturais de raiz africana já familiares aos estudantes, como a capoeira, o samba e o candomblé, e avançar para campos da produção humana cujo estudo, em geral, é marcado por forte eurocentrismo, como a filosofia e as ciências em geral. Assim, nesta coleção, por exemplo, trabalha-se também com os conhecimentos produzidos por filósofos africanos como Achille Mbembe e afrobrasileiros como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro.

É importante destacar que não é necessário, em todas as abordagens envolvendo a população negra, explorar a questão do racismo. Basta que os estudantes tenham referências para deduzir que os povos africanos e seus descendentes também são detentores de saberes complexos, têm produção intelectual e conseguem projeção em diversas áreas do conhecimento e da produção humanas.

Além das sugestões apresentadas, cabe avaliar a importância que o currículo tem dado aos temas relacionados à história e à cultura africanas porque, muitas vezes, o apego ao hábito leva os professores a enfatizarem os assuntos valorizados pela tradição eurocêntrica e a reduzirem o tempo e a atenção que dedicam ao estudo de questões associadas aos países e povos da África e América Latina. Como apontado por Joelson Alves Onofre,

> O silenciamento cultural no currículo, efetivado na prática escolar, parte do pressuposto descabido de que a cultura hegemônica e dominante deva prevalecer sobre as demais culturas consideradas minoritárias. Essa realidade, presente em muitas instituições escolares, reforça a defesa de uma estrutura curricular rígida que desconsidera todo tipo de manifestação e de experiência cultural advinda do meio popular.
>
> ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 103-122, jan./jun. 2008. p. 114. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/563/457. Acesso em: 11 set. 2024.

Em razão das considerações apresentadas, são enfatizados, em capítulos distintos da coleção, os saberes e as contribuições das culturas consideradas minoritárias. Além disso, os estudantes de Ensino Médio precisam também analisar dados da realidade brasileira que favoreçam a formação de uma consciência sobre o problema da desigualdade racial. Por isso, trabalhos com dados estatísticos, gráficos e tabelas que apresentem um retrato do problema são fundamentais e devem ser acompanhados de incentivo a fim de que os estudantes pesquisem e proponham soluções para os problemas detectados, o que é realizado nesta coleção nos diferentes componentes curriculares.

A inclusão dos estudantes com deficiência

Antes da década de 1970, as crianças e adolescentes com deficiência, quando não eram apartados do universo escolar, eram geralmente encaminhados para instituições filantrópicas ou para escolas especializadas, onde eram privados da convivência com crianças e jovens sem deficiência.

A proposta de educação inclusiva nasceu nos Estados Unidos em 1975, defendendo a inserção de crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares. Contudo, a inserção não se traduzia em inclusão social, uma vez que o sistema educacional não realizava qualquer alteração para receber esses estudantes.

A defesa da inclusão social ganhou novos contornos na década de 1990, quando as deficiências passaram a ser entendidas como manifestação normal da diversidade humana e definiu-se que eram as escolas que deveriam desenvolver estratégias para adaptar os sistemas de ensino-aprendizagem aos estudantes com deficiência, e não os estudantes com deficiência se conformarem ao sistema existente. Assim, a inclusão

> [...] envolve um processo de reforma sistêmica, incorporando aprimoramentos e modificações em conteúdo, métodos de ensino, abordagens, estruturas e estratégias de educação para superar barreiras, com a visão de oferecer a todos os estudantes uma experiência e um ambiente de aprendizado igualitário e participativo, que corresponde às suas demandas e preferências. [...]
>
> INSTITUTO ALANA. **Benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiências**. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/os-beneficios-da-educacao-inclusiva.pdf. Acesso em: 25 ago. 2024.

Apesar de a legislação assegurar às crianças e adolescentes com deficiência o direito à educação e determinar que as escolas regulares devem proporcionar todas as condições necessárias à sua inclusão no ambiente escolar, a educação inclusiva ainda enfrenta vários obstáculos no país, como o despreparo das instituições de ensino, de diferentes profissionais, incluindo professores, para receberem estudantes com deficiência, o preconceito por parte de pais e estudantes sem deficiência – traduzido em rejeição e hostilidade às crianças e jovens com deficiência – e a dificuldade dos familiares dos estudantes com deficiência de administrarem as relações com outros pais, com a escola e com os próprios filhos.

Para os professores, os desafios são muitos e não existe uma fórmula capaz de dar conta de todos eles. Dependendo da deficiência dos estudantes presentes em suas turmas, eles terão de assumir posturas diferentes, desenvolver em salas metodologias e dinâmicas de ensino variadas e definir para os estudantes com deficiência objetivos diversos daqueles estabelecidos para os demais. A título de exemplo, se o docente tiver em sala um estudante surdo, quando for dar uma orientação ou explicação para a turma precisará se lembrar de ficar em uma posição que facilite a leitura labial pelo estudante com deficiência; se tiver outro com limitações de mobilidade, haverá de levar isso em consideração quando quiser mudar a disposição das carteiras em sala para uma atividade específica; no caso de trabalhar com um estudante com Transtorno do Espectro Autista, talvez seja preciso lhe oferecer orientações por escrito, curtas e objetivas.

Todavia, para além das adaptações específicas, o professor precisará entender a sala de aula como um espaço orgânico, em que a aprendizagem ocorre por meio das interações e trocas entre todos os sujeitos e que aos estudantes com deficiência devem ser asseguradas oportunidades de contribuir para o crescimento coletivo.

Segundo Pilar Arnaiz Sánchez,

> Um dos principais problemas enfrentados atualmente por muitas escolas é a visão delas sobre a atenção à diversidade, ainda estreitamente relacionada ao modelo clássico, denominado médico-psicológico, que caracterizou a educação especial. Essa perspectiva legitima as NEE [Necessidades Educativas Especiais] descontextualizadas do resto da classe e impregna a percepção social que se tem delas. Por isso, as práticas associadas ao movimento da integração escolar tornam-se, em muitos contextos, reduzidas às práticas realizadas a partir de uma perspectiva individualista, caracterizada por perceber o aluno com deficiências como o centro de toda a atenção. É muito comum que durante as aulas o trabalho realizado por um aluno com NEE esteja descontextualizado dos trabalhos feitos por seu grupo, ou que estes alunos recebam geralmente os apoios fora da sala de aula, com outros alunos da escola que também têm dificuldades. Este tipo de planejamento da atenção à diversidade é entendido a partir de uma perspectiva individualista, centrada no aluno, que tolera processos de instrução diferentes, especiais, segregados e sempre dirigidos aos alunos com deficiências.
>
> SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. Educação inclusiva na Espanha. *In*: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: Unesco, 2009. p. 94.

Para romper com essa perspectiva criticada pela especialista em educação inclusiva, o foco do trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência deve ser transferido das suas dificuldades para as suas habilidades e capacidades, de maneira que eles possam ter um papel ativo na dinâmica do grupo. Isso significa que um estudante com importante comprometimento intelectual pode não conseguir contribuir com os colegas em uma análise de dados estatísticos, mas pode compilar e organizar a bibliografia pesquisada em ordem alfabética, ou que um estudante autista com habilidade artística talvez não mostre nenhum interesse por produzir um relatório, mas pode ter um desempenho extraordinário criando um infográfico.

Contudo, se o sistema de ensino se mantiver engessado em um modelo baseado na exposição de conteúdos pelo professor e na assistência passiva dos estudantes, preocupado exclusivamente com os resultados quantitativos dos estudantes e buscando obter de todos eles resultados semelhantes, os jovens com deficiência dificilmente serão efetivamente incluídos. A inclusão pressupõe a existência de um sistema de ensino no qual os estudantes sejam protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e estejam envolvidos em aulas dinâmicas, que lancem mão de metodologias ativas e criem oportunidades para eles contribuírem com suas experiências pessoais, talentos e interesses de maneira colaborativa e interativa. Ao professor caberá menos o papel de palestrante e mais o de investigador, dedicando-se a administrar as situações de aprendizagem, observar, analisar e avaliar os estudantes e redirecionar o planejamento das aulas conforme considerar necessário para favorecer a aprendizagem dos seus estudantes.

Outro ponto a ser enfatizado é que o estudante com deficiência deve ser entendido não como objeto sobre o qual o professor exercerá uma ação, mas como sujeito participante de sua própria aprendizagem, capaz de expressar suas necessidades, indicar seus interesses e manter com o professor uma relação de diálogo e negociação, auxiliando-o a encontrar as melhores soluções para o enfrentamento dos desafios que tem pela frente.

Sugestões

Site

Biblioteca do Cetens – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Disponível em: https://ufrb.edu.br/bibliotecacetens/noticias/64-11-livros-gratuitos-sobre-educacao-inclusiva. Acesso em: 25 ago. 2024.

A Biblioteca Universitária do Centro de Energia e Sustentabilidade compõe o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (SIB/UFRB). A instituição tem como finalidade fornecer serviços para estudantes, professores e pesquisadores de dentro e fora da universidade. Em seu acervo, encontram-se livros gratuitos sobre educação inclusiva para *download*.

O ensino interdisciplinar

A ciência contemporânea tem sido marcada de maneira crescente pela interdisciplinaridade, que torna as fronteiras entre as diversas áreas do conhecimento permeáveis, permitindo que conhecimentos de uma disciplina joguem luz sobre outra, transformando-a e enriquecendo-a. As pesquisas no campo da arqueologia, por exemplo, multiplicaram-se notavelmente graças ao emprego de uma gama de conhecimentos químicos, físicos e biológicos na datação de artefatos arqueológicos e no mapeamento genético de populações nativas de várias regiões do planeta.

A busca por abordagens interdisciplinares também tem sido valorizada no campo da educação, pois leva para dentro da escola a efetiva experiência da realidade vivida pelos indivíduos, visto que não há divisão disciplinar da vida. Todos os conhecimentos se articulam para permitir aos sujeitos compreenderem o seu mundo e agirem na vida social.

A atual proposta do Ensino Médio de estabelecer como objetivo da educação o desenvolvimento de competências e de abordar os objetos de conhecimento considerando-os dentro das áreas do conhecimento favorece a interdisciplinaridade, pois dá ao professor maior liberdade para definir as questões e os problemas que irão nortear o trabalho pedagógico, e, por conseguinte, abre uma infinidade de possibilidades de exploração dos conteúdos a serem estudados.

Se a escola pretende oferecer aos estudantes condições de entender o mundo em sua complexidade e tomar decisões por uma visão mais holística, ela precisa assegurar, em primeiro lugar, que as barreiras que separam o conhecimento acadêmico das experiências de vida dos estudantes sejam rompidas e os conteúdos escolares sejam usados como chave de interpretação de problemas reais, que afligem os jovens. Isso não significa renunciar ao rigor conceitual tampouco desprezar o conhecimento produzido na academia. Trata-se de tornar esse conhecimento aplicável, de maneira que os estudantes o valorizem e vejam sentido nele.

O processo de globalização, o alto grau de desenvolvimento tecnológico, os graves desequilíbrios ambientais e a complexidade das relações sociais, políticas e econômicas dentro de cada país e entre todos eles exigem respostas originais e criativas, que sejam capazes de considerar todos esses aspectos simultaneamente.

Sugestões para o trabalho interdisciplinar considerando o planejamento individual e o coletivo

Há vários caminhos que possibilitam a interdisciplinaridade. Os professores podem desenvolver de maneira colaborativa com seus pares e com a participação dos estudantes projetos estruturados em torno da definição de um conceito, pautados por algum questionamento ou interesse dos jovens, orientados para a resolução de um problema específico ou tendo como objetivo a produção de algum produto em particular. Segundo Hernández, a função de um projeto é

> [...] favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.
>
> HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 61.

Para o desenvolvimento de um projeto, os professores podem dar muita autonomia para os estudantes, atuando como gerenciadores e orientadores do processo de aprendizagem, ou podem dosar a liberdade de trabalho deles, utilizando metodologias como as da aula invertida com atividades dirigidas para serem realizadas no âmbito de cada componente curricular, a fim de conduzir o trabalho pedagógico na direção do objetivo a ser alcançado. A decisão de como encaminhar o projeto dependerá de uma série de fatores a serem considerados caso a caso, de acordo com o perfil dos estudantes, o funcionamento do estabelecimento de ensino, a disponibilidade de recursos didáticos, entre outros.

Uma preocupação que eventualmente aflige os professores é que o desprendimento do currículo tradicional possa resultar em uma educação deficitária para os seus estudantes. Ora, a construção do planejamento baseada no desenvolvimento de competências e norteada por problemas do presente não significa o descarte dos conteúdos clássicos dos diferentes componentes curriculares. Pelo contrário, o objetivo da flexibilização é a possibilidade de rearranjar aqueles conhecimentos para que eles sejam colocados a serviço da reflexão e da busca por soluções para problemas reais do presente, tornando-se significativos aos estudantes e, assim, favorecendo uma aprendizagem mais sólida e efetiva. Por conseguinte, para Japiassu,

> [...] do ponto de vista integrador, a interdisciplinaridade requer equilíbrio entre amplitude, profundidade e síntese. A amplitude assegura uma larga base de conhecimento e informação. A profundidade assegura o requisito disciplinar e/ou conhecimento e informação interdisciplinar para a tarefa a ser executada. A síntese assegura o processo integrador.
>
> JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 65-66.

Nesta coleção, em todos os capítulos dos volumes há indicações de momentos em que os conteúdos de determinado componente curricular se relacionam com os demais componentes. Além disso, as propostas de atividades levam muitas vezes os estudantes a mobilizarem conhecimentos oriundos de diferentes áreas do saber para a sua realização, uma vez que muitas das propostas partem, por exemplo, da atualidade e demandam que os estudantes a analisem e compreendam. Além disso, as sensibilizações propostas nas Aberturas de Unidade envolvem os quatro componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e as seções finais dos volumes, "Educação Midiática" e "MovimentAção" apresentam propostas interdisciplinares, em que a última traz a proposta de desenvolvimento de projetos.

A coleção

Como já mencionado, a coleção é composta de quatro volumes, organizados em seis unidades temáticas, que têm como base as categorias fundamentais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas preconizadas pela BNCC. Cada volume é dedicado a um componente curricular da área.

As unidades temáticas

A seguir, apresentamos as seis unidades temáticas e seus objetivos. Eles guiaram a seleção de conteúdos dos diferentes componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – filosofia, geografia, história e sociologia – em cada uma dessas unidades. Assim, o arranjo das unidades temáticas apresenta ao docente formas de articulação do seu respectivo componente curricular com outros da área, facilitando seu planejamento individual e o coletivo.

Conflitos e desigualdades

A promoção de sociedades justas, pacíficas e inclusivas é objetivo reiterado por tratados internacionais, como plano de ação global da Organização das Nações Unidas (ONU) para o desenvolvimento sustentável que ficou conhecida como *Agenda 2030*. No entanto, as notícias frequentemente destacam desigualdades, conflitos, guerras e violências cotidianas. Esse paradoxo ilustra a complexidade das sociedades humanas, uma vez que esses ideais, apesar de universais, não são inatos, e buscar alcançá-los requer um esforço contínuo. A construção de uma sociedade mais justa e equânime é uma questão central nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente em contextos de disparidades sociais significativas, como os encontrados no Brasil.

Nesse sentido, a unidade foi organizada com o objetivo de explorar diversos conflitos históricos que transformaram a organização social e os valores das sociedades contemporâneas, examinando criticamente diferentes formas de violência, tensões e desigualdades no mundo atual e como impactam as relações de poder e afetam diversos grupos sociais, tanto em várias partes do mundo quanto no Brasil. O objetivo é auxiliar os estudantes a desenvolver uma análise sobre essas questões, de modo que compreendam e se posicionem em relação a elas, com respeito aos direitos humanos e em prol da construção da cultura de paz.

Nos capítulos do componente curricular história, são analisadas as origens dos principais conflitos do século XX, destacando a relação entre eles e os desdobramentos do imperialismo nos continentes africano, americano e asiático no século XIX. Também é abordado o surgimento de regimes totalitários na Europa, bem como a configuração da ordem mundial bipolar resultante da disputa de poder entre os Estados Unidos e a União Soviética. Além disso, é analisado o processo de formação da República Brasileira, com foco nas revoltas e exclusões sociais durante a Primeira República, assim como nos avanços e retrocessos da Era Vargas.

Nos capítulos de geografia, o foco reside na criação e no papel da Organização das Nações Unidas (ONU), explorando suas formas de atuação e os desafios que enfrenta atualmente, promovendo a análise e a discussão sobre conflitos em diversas regiões do mundo e o impacto deles no aumento da violência global.

Na perspectiva da sociologia, o tema é abordado por meio do estudo sobre desigualdade racial e de gênero na sociedade brasileira, problematizando o racismo e o preconceito no cotidiano. São exploradas as noções de etnia, multiculturalismo, interculturalidade, gênero e sexualidade, entre outras, e discute-se a importância dos movimentos sociais na identificação das desigualdades e na transformação das estruturas de poder e dominação econômica, cultural e política.

No volume do componente curricular filosofia, os capítulos dedicados ao tema analisam as diversas dimensões da violência e as estratégias para combatê-las, além de investigar teorias sobre os direitos humanos, suas características e formas de violação.

Globalização, emancipação e cidadania

O termo *globalização* designa um fenômeno de conexão entre diferentes localidades do mundo viabilizado pelas inovações tecnológicas, especialmente nos setores de comunicação, informação e transporte. Essa integração global possibilita a difusão de conhecimentos diversos, favorecendo o compartilhamento de informações relevantes, como as de pesquisas científicas e as denúncias de corrupção e de violação de direitos; propicia a organização da sociedade civil pelas mais diversas causas, assim como as trocas comerciais e a ampliação de diferentes negócios; e, em meio aos mais diversos tipos de troca, possibilita os intercâmbios culturais. Contudo, essa integração também resultou na concentração de riqueza por pequenos grupos economicamente favorecidos e na submissão daqueles que deles são financeiramente dependentes e, consequentemente, mais vulneráveis. Outro aspecto a ser considerado no mundo globalizado é a rápida disseminação de doenças provocando pandemias.

Apesar de um fenômeno tão complexo como a globalização poder ser descrito por inúmeros outros fatores, não há dúvidas sobre a abrangência de seus impactos nas diferentes dimensões da vida humana, como a cultural, a econômica e a social, entre outras. Por isso, esse é um dos grandes temas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, abordado nesta unidade na perspectiva de seus diferentes componentes curriculares. Por se referir a interações econômicas e políticas em uma lógica internacional, que têm diferentes impactos nas esferas locais, o tema globalização é abordado de forma crítica e analítica, considerando suas relações com os conceitos de emancipação e cidadania.

Nos capítulos de história, são estudados os processos políticos do Brasil e de outros países da América Latina, como a Argentina e o Chile, ao longo do século XX, além das consequências sociais e econômicas desses processos, que perduram nesses países. Também são abordados o fenômeno da globalização e as desigualdades resultantes da economia globalmente interconectada. Por fim, são analisados os desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pelo país no contexto do mundo globalizado.

A abordagem do tema pela geografia se dá por meio da análise dos processos que permitiram a ampliação de um sistema de integração econômica do espaço mundial e as transformações provocadas pelos avanços tecnológicos nas redes de transporte e de comunicação globais.

Nos capítulos de sociologia são abordadas diferentes perspectivas teóricas sobre a globalização, considerando seus aspectos econômicos, sociais e culturais, inclusive sob a ótica do respeito aos direitos humanos. Além disso, são apresentados conceitos necessários para a compreensão dos arranjos do sistema capitalista mundial e as relações econômicas estabelecidas entre os países.

Na perspectiva da filosofia, o tema é desenvolvido por meio dos estudos de importantes pensadores dos séculos XIX, XX e XXI que se dedicaram à reflexão sobre a noção de sujeito e de subjetividade, e de questões que permeiam as sociedades globalizadas e os fenômenos da pós-modernidade.

Natureza em transformação

Refletir sobre a transformação da natureza pela ação humana e sobre o processo pelo qual os indivíduos se constroem como seres sociais marca o desenvolvimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, desde a dedicação dos primeiros filósofos ao pensar sobre a natureza e a essência do ser humano, até os tempos atuais, em que lidar com os impactos dessa transformação ao longo do tempo se tornou uma questão premente.

Por meio do componente curricular história, esse tema é desenvolvido no estudo do surgimento da espécie humana, da formação das sociedades e das relações que elas estabeleciam com a natureza; bem como das teorias que explicam o povoamento da América e os modos de vida das sociedades e civilizações indígenas do continente antes da colonização europeia.

Nos capítulos de geografia, são exploradas as dinâmicas dos componentes físico-naturais, destacando-se as estruturas geológicas, as formas de relevo, os sistemas climáticos e as características dos biomas existentes no Brasil e no mundo, e discutem-se os impactos das intervenções humanas na natureza e a urgente necessidade de promover o uso dos recursos naturais de forma sustentável para garantir o futuro das próximas gerações. Por fim, é apresentado o panorama da produção e do consumo de energia, as consequências das mudanças climáticas e as discussões atuais que permeiam a agenda ambiental na escala global.

No volume de sociologia, nos capítulos dedicados ao tema, aborda-se a lógica capitalista de mercado e sua dinâmica em relação à natureza, considerando as desigualdades sociais que contribuem para a situação de fome e insegurança alimentar no mundo. Discutem-se, também, de maneira crítica, os efeitos da reprodução do pensamento colonial, que impôs não apenas um sistema econômico e político aos povos colonizados, mas também uma forma de pensar e de sentir pautada na exploração predatória da natureza. Nessa perspectiva são abordadas diferentes formas de ver e viver no mundo, como as das comunidades tradicionais.

Nos capítulos de filosofia desta unidade temática, são apresentadas concepções sobre a natureza com base em estudos e reflexões dos filósofos desde a Antiguidade até a contemporaneidade. Discute-se também a relação dos povos tradicionais com a natureza, para que os estudantes tenham condições de analisar a relação das sociedades ocidentais com o meio ambiente.

Poder e política

A popularização da internet nas últimas décadas promoveu transformações significativas nas diversas dimensões da vida social. Nesse contexto, as relações de poder e as formas de participação política também foram afetadas de diferentes modos: a organização dos movimentos sociais e a criação de ações de massa utilizando-se das redes sociais, o uso das ferramentas digitais como instrumento de dominação política e a fiscalização das ações do Estado por parte da sociedade civil são algumas das consequências dessa expansão.

Nesse cenário, algumas perguntas emergem: o que significa fazer política na atualidade? Como as transformações mencionadas afetam as sociedades e os jovens que dela fazem parte? Tais perguntas nortearam a elaboração dos capítulos deste livro, visando dar aos jovens condições para o exercício pleno da cidadania.

Os capítulos de história abordam a formação dos movimentos revolucionários na Europa nos séculos XVII, XVIII e XIX, os processos de formação de nações politicamente independentes na América e a consolidação e declínio do poder imperial brasileiro no século XIX.

Na perspectiva da geografia, o tema é desenvolvido por meio da análise da relação entre Estado, poder e território, discutindo os processos que levaram à configuração atual das fronteiras nacionais e a emergência da ordem mundial multipolar. Além disso, são analisados conflitos atuais relacionados às disputas territoriais e os novos significados para o conceito de território a partir das vivências e modos de vida das comunidades tradicionais.

Nos capítulos de sociologia, os conceitos de política, poder e Estado e as principais formas históricas do Estado Moderno são estudados, bem como as características das diferentes formas e sistemas de governo e sistemas políticos. Por fim, são analisados alguns aspectos da democracia no Brasil.

Em filosofia, são abordados conceitos e teorias políticas desenvolvidas na Antiguidade, na Idade Moderna e na contemporaneidade necessários para a compreensão das relações sociais e de poder ao longo do tempo e nos dias atuais.

Sociedade, política e cultura

Os capítulos propostos nesta unidade trabalham as dimensões sociedade, política e cultura, importantes categorias dos estudos desenvolvidos no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A ideia de cultura engloba múltiplos significados e interpretações. De maneira geral, pode ser entendida como a "ação de cultivar saberes, práticas e costumes em um determinado grupo" (BNCC, 2018, p. 566). Discutir a noção de cultura envolve, necessariamente, refletir sobre a sociedade, pois as duas se desenvolvem mutuamente. Da mesma forma, é essencial considerar a dimensão política, pois ela está constantemente articulada às relações sociais e às manifestações culturais. Essas três dimensões são inerentes às organizações humanas e devem ser estudadas e compreendidas em conjunto.

Nos capítulos de história, são analisados os impactos das trocas comerciais e culturais nos processos de aproximação e de conflito entre diferentes povos e na formação de sociedades na Ásia, África e Europa durante a Antiguidade e a Idade Média. Também são discutidas as profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que marcaram a transição para a Idade Moderna na Europa. Por fim, é realizado um estudo das relações de dominação e comércio durante o processo de expansão marítima europeia, que resultou na ampliação da circulação de pessoas, ideias e culturas entre os povos dos continentes europeu, africano, asiático e americano.

Na perspectiva da geografia, o tema é tratado por meio do estudo de deslocamentos populacionais e os desafios enfrentados por imigrantes e refugiados na atualidade. Também são apresentadas as transições demográficas ocorridas nos séculos XX e XXI e seus impactos sociais, políticos, econômicos e culturais. Além disso, discute-se o processo de urbanização, destacando-se os principais problemas enfrentados pelas cidades em diversas partes do mundo. Há, ainda, uma análise do processo de formação da população brasileira, enfatizando a diversidade étnico-cultural como resultado do encontro das populações indígenas, africanas, europeias e asiáticas, incluindo os fluxos migratórios passados e contemporâneos.

Nos capítulos de sociologia, a produção do conhecimento e os diversos métodos de análise da realidade são discutidos sob a perspectiva do componente curricular. Também são abordados os movimentos políticos e sociais que questionam a hierarquização de diferentes tipos de saberes, dentro de contextos sociais, políticos, econômicos e culturais dominantes. Além disso, propõe-se um debate sobre o papel da sociedade e da cultura na formação dos indivíduos, com ênfase nos processos de socialização e controle social. Por fim, são analisados os diversos significados e formas culturais, assim como suas relações com o poder e a ideologia.

Em filosofia, o tema é desenvolvido por meio da noção de cultura baseada em aspectos como linguagem, comportamento, arte, tradição e ruptura. Também são tratados aspectos da condição humana, apresentando diferentes perspectivas filosóficas sobre a crença, a morte e o amor.

Trabalho, ciência e tecnologia

Além de ser um conceito de grande importância na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o trabalho é assunto de total relevância para os estudantes do Ensino Médio, visto que parte deles já está atuando no mercado e outros entrarão nele em breve. Analisar as mudanças históricas e discutir os novos arranjos nas relações de trabalho é importante para que reconheçam situações de exploração e de falta de condições adequadas a que muitos trabalhadores estão sujeitos no desempenho de suas funções. Além disso, a análise da relação entre trabalho, ciência e tecnologia é necessária para as escolhas profissionais e para a construção de seu projeto de vida. Ademais, em uma era marcada pelo rápido desenvolvimento científico e tecnológico, é importante que os jovens reflitam sobre os impactos desses avanços em suas vidas e sobre as implicações éticas no uso da ciência e da tecnologia.

Nos capítulos de história, é analisado o conceito de escravidão e suas práticas ao longo do tempo, além de outras formas de trabalho compulsório, como as utilizadas na América durante o processo de colonização europeia. Também, as transformações ocorridas no mundo do trabalho durante as revoluções industriais nas relações de trabalho são estudadas.

De forma complementar, nos capítulos de geografia discute-se a dinâmica atual da atividade industrial no Brasil e no mundo e analisam-se as perspectivas para o mercado de trabalho na contemporaneidade.

Nos capítulos de sociologia, são analisadas as transformações do trabalho no mundo contemporâneo, bem como são examinados os diferentes sistemas de estratificação social, atentando às desigualdades sociais presentes nas sociedades modernas e contemporâneas, com destaque para o contexto socioeconômico brasileiro.

Na perspectiva da filosofia, o tema é desenvolvido por meio do estudo do trabalho como condição humana de existência, suas transformações ao longo do tempo e sua relação com a noção de lazer, e a análise de valores éticos e políticos em relação ao desenvolvimento científico.

Sugestões de cronogramas para uso da coleção

De acordo com as DCNEM, as instituições e redes de ensino ficam livres para definir seus arranjos curriculares, bem como a distribuição da carga horária, desde que atendidas as determinações da BNCC. Desse modo, as possibilidades de arranjos são inúmeras. Considerando a quantidade média de aula dos quatro componentes curriculares de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresentamos sugestões de cronogramas de trabalho para a parte de formação básica da BNCC em cursos semestrais, trimestrais ou bimestrais. Vale lembrar que são sugestões, sendo o docente aquele que consegue determinar o melhor uso do material didático que tem em mãos.

Curso semestral em três anos

Componente curricular	Semestre 1	Semestre 2
História	**Capítulo 1** A origem da humanidade e as transformações da natureza **Capítulo 2** O povoamento do continente americano e os recursos naturais	**Capítulo 3** Fluxos e conexões: comércio e cultura na Ásia, na África e na Europa antigas e medievais **Capítulo 4** Formação do Estado Moderno, Renascimento e Reforma Protestante **Capítulo 5** A expansão marítima europeia e a colonização da América
Sociologia	**Capítulo 1** Produção de conhecimento **Capítulo 2** Indivíduo, sociedade e cultura	**Capítulo 3** Trabalho e desigualdades **Capítulo 4** Estratificação social
Filosofia	**Capítulo 1** O estudo da natureza na Antiguidade e na Idade Média **Capítulo 2** O estudo da natureza a partir da Idade Moderna	**Capítulo 3** Trabalho e lazer **Capítulo 4** Ciências
Geografia	**Capítulo 1** Tempos da natureza e ação humana **Capítulo 2** Os desafios da sustentabilidade e a agenda ambiental	**Capítulo 3** Economia global e trocas desiguais **Capítulo 4** O mundo em rede

Componente curricular	Semestre 3	Semestre 4
História	**Capítulo 6** Formas de trabalho na América **Capítulo 7** Revolução Industrial e transformações no mundo do trabalho	**Capítulo 8** Revoluções, nacionalismo e teorias sociais **Capítulo 9** Poder e reorganização política na América: as lutas por independência **Capítulo 10** A consolidação do Estado brasileiro
Sociologia	**Capítulo 5** Poder, política e Estado **Capítulo 6** Governo e participação política	**Capítulo 7** Racismo na cidade contemporânea **Capítulo 8** Gênero, sexualidades e identidades

Continua

Continuação

Filosofia	**Capítulo 5** Cultura, linguagem e arte **Capítulo 6** Teorias sobre a crença, a morte e o amor	**Capítulo 7** Teorias políticas: Antiguidade **Capítulo 8** Teorias políticas: Idade Moderna e contemporaneidade
Geografia	**Capítulo 5** Indústria, tecnologia e trabalho **Capítulo 6** Inovação tecnológica e transformações espaciais no Brasil nos séculos XX e XXI	**Capítulo 7** Territórios e fronteiras dos Estados nacionais **Capítulo 8** Fronteiras estratégicas e disputas territoriais

Componente curricular	Semestre 5	Semestre 6
História	**Capítulo 11** Do imperialismo ao fim da Primeira Guerra Mundial **Capítulo 12** Da Primeira República ao fim da Era Vargas **Capítulo 13** Da Segunda Guerra Mundial à Guerra Fria	**Capítulo 14** Populismos e ditaduras no Brasil e na América Latina **Capítulo 15** Mundo globalizado **Capítulo 16** Brasil contemporâneo
Sociologia	**Capítulo 9** Sociedade e meio ambiente **Capítulo 10** Críticas à colonialidade	**Capítulo 11** Globalização, cidadania e direitos humanos **Capítulo 12** Sociologia do desenvolvimento
Filosofia	**Capítulo 9** Teorias sobre o sujeito **Capítulo 10** A filosofia no mundo globalizado e a pós-modernidade	**Capítulo 11** Teorias sobre a violência **Capítulo 12** Direitos humanos
Geografia	**Capítulo 9** Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais **Capítulo 10** Brasil: diversidade cultural	**Capítulo 11** A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais **Capítulo 12** Conflitos regionais na ordem global

Curso trimestral em três anos

Componente curricular	Trimestre 1	Trimestre 2	Trimestre 3
História	**Capítulo 1** A origem da humanidade e as transformações da natureza **Capítulo 2** O povoamento do continente americano e os recursos naturais	**Capítulo 3** Fluxos e conexões: comércio e cultura na Ásia, na África e na Europa antigas e medievais **Capítulo 4** Formação do Estado Moderno, Renascimento e Reforma Protestante	**Capítulo 5** A expansão marítima europeia e a colonização da América
Sociologia	**Capítulo 1** Produção de conhecimento **Capítulo 2** Indivíduo, sociedade e cultura	**Capítulo 3** Trabalho e desigualdades	**Capítulo 4** Estratificação social
Filosofia	**Capítulo 1** O estudo da natureza na Antiguidade e na Idade Média **Capítulo 2** O estudo da natureza a partir da Idade Moderna	**Capítulo 3** Trabalho e lazer	**Capítulo 4** Ciências
Geografia	**Capítulo 1** Tempos da natureza e ação humana **Capítulo 2** Os desafios da sustentabilidade e a agenda ambiental	**Capítulo 3** Economia global e trocas desiguais	**Capítulo 4** O mundo em rede

Componente curricular	Trimestre 4	Trimestre 5	Trimestre 6
História	**Capítulo 6** Formas de trabalho na América **Capítulo 7** Revolução Industrial e transformações no mundo do trabalho	**Capítulo 8** Revoluções, nacionalismo e teorias sociais **Capítulo 9** Poder e reorganização política na América: as lutas por independência	**Capítulo 10** A consolidação do Estado brasileiro

Continua

Continuação

Sociologia	**Capítulo 5** Poder, política e Estado **Capítulo 6** Governo e participação política	**Capítulo 7** Racismo na cidade contemporânea	**Capítulo 8** Gênero, sexualidades e identidades
Filosofia	**Capítulo 5** Cultura, linguagem e arte **Capítulo 6** Teorias sobre a crença, a morte e o amor	**Capítulo 7** Teorias políticas: Antiguidade	**Capítulo 8** Teorias políticas: Idade Moderna e contemporaneidade
Geografia	**Capítulo 5** Indústria, tecnologia e trabalho **Capítulo 6** Inovação tecnológica e transformações espaciais no Brasil nos séculos XX e XXI	**Capítulo 7** Territórios e fronteiras dos Estados nacionais	**Capítulo 8** Fronteiras estratégicas e disputas territoriais

Componente curricular	Trimestre 7	Trimestre 8	Trimestre 9
História	**Capítulo 11** Do imperialismo ao fim da Primeira Guerra Mundial **Capítulo 12** Da Primeira República ao fim da Era Vargas	**Capítulo 13** Da Segunda Guerra Mundial à Guerra Fria **Capítulo 14** Populismos e ditaduras no Brasil e na América Latina	**Capítulo 15** Mundo globalizado **Capítulo 16** Brasil contemporâneo
Sociologia	**Capítulo 9** Sociedade e meio ambiente	**Capítulo 10** Críticas à colonialidade	**Capítulo 11** Globalização, cidadania e direitos humanos **Capítulo 12** Sociologia do desenvolvimento
Filosofia	**Capítulo 9** Teorias sobre o sujeito	**Capítulo 10** A filosofia no mundo globalizado e a pós-modernidade	**Capítulo 11** Teorias sobre a violência **Capítulo 12** Direitos humanos
Geografia	**Capítulo 9** Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais	**Capítulo 10** Brasil: diversidade cultural	**Capítulo 11** A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais **Capítulo 12** Conflitos regionais na ordem global

Curso bimestral em três anos

Componente curricular	Bimestre 1	Bimestre 2	Bimestre 3	Bimestre 4
História	**Capítulo 1** A origem da humanidade e as transformações da natureza	**Capítulo 2** O povoamento do continente americano e os recursos naturais	**Capítulo 3** Fluxos e conexões: comércio e cultura na Ásia, na África e na Europa antigas e medievais **Capítulo 4** Formação do Estado Moderno, Renascimento e Reforma Protestante (início)	**Capítulo 4** Formação do Estado Moderno, Renascimento e Reforma Protestante (continuação) **Capítulo 5** A expansão marítima europeia e a colonização da América
Sociologia	**Capítulo 1** Produção de conhecimento	**Capítulo 2** Indivíduo, sociedade e cultura	**Capítulo 3** Trabalho e desigualdades	**Capítulo 4** Estratificação social
Filosofia	**Capítulo 1** O estudo da natureza na Antiguidade e na Idade Média	**Capítulo 2** O estudo da natureza a partir da Idade Moderna	**Capítulo 3** Trabalho e lazer	**Capítulo 4** Ciências
Geografia	**Capítulo 1** Tempos da natureza e ação humana	**Capítulo 2** Os desafios da sustentabilidade e a agenda ambiental	**Capítulo 3** Economia global e trocas desiguais	**Capítulo 4** O mundo em rede

Continua

Continuação

Componente curricular	Bimestre 5	Bimestre 6	Bimestre 7	Bimestre 8
História	**Capítulo 6** Formas de trabalho na América	**Capítulo 7** Revolução Industrial e transformações no mundo do trabalho	**Capítulo 8** Revoluções, nacionalismo e teorias socialistas **Capítulo 9** Poder e reorganização política na América: lutas por independência (início)	**Capítulo 9** Poder e reorganização política na América: lutas por independência (continuação) **Capítulo 10** A consolidação do Estado brasileiro
Sociologia	**Capítulo 5** Poder, política e Estado	**Capítulo 6** Governo e participação política	**Capítulo 7** Racismo na cidade contemporânea	**Capítulo 8** Gênero, sexualidades e identidades
Filosofia	**Capítulo 5** Cultura, linguagem e arte	**Capítulo 6** Teorias sobre a crença, a morte e o amor	**Capítulo 7** Teorias políticas: Antiguidade	**Capítulo 8** Teorias políticas: Idade Moderna e contemporaneidade
Geografia	**Capítulo 5** Indústria, tecnologia e trabalho	**Capítulo 6** Inovação tecnológica e transformações espaciais no Brasil nos séculos XX e XXI	**Capítulo 7** Territórios e fronteiras dos Estados nacionais	**Capítulo 8** Fronteiras estratégicas e disputas territoriais

Componente curricular	Bimestre 9	Bimestre 10	Bimestre 11	Bimestre 12
História	**Capítulo 11** Do imperialismo ao fim da Primeira Guerra Mundial **Capítulo 12** Da Primeira República ao fim da Era Vargas (início)	**Capítulo 12** Da Primeira República ao fim da Era Vargas (continuação) **Capítulo 13** Da Segunda Guerra Mundial à Guerra Fria	**Capítulo 14** Populismos e ditaduras no Brasil e na América Latina **Capítulo 15** Mundo globalizado (início)	**Capítulo 15** Mundo globalizado (continuação) **Capítulo 16** Brasil contemporâneo
Sociologia	**Capítulo 9** Sociedade e meio ambiente	**Capítulo 10** Críticas à colonialidade	**Capítulo 11** Globalização, cidadania e direitos humanos	**Capítulo 12** Sociologia do desenvolvimento
Filosofia	**Capítulo 9** Teorias sobre o sujeito	**Capítulo 10** A filosofia no mundo globalizado e a pós-modernidade	**Capítulo 11** Teorias sobre a violência	**Capítulo 12** Direitos humanos
Geografia	**Capítulo 9** Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais	**Capítulo 10** Brasil: diversidade cultural	**Capítulo 11** A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais	**Capítulo 12** Conflitos regionais na ordem global

Reforçando, os cronogramas apresentados são apenas propostas. Outra possibilidade de organização de curso, por exemplo, poderia ser a organização do trabalho em torno das unidades dos livros, sendo uma mesma unidade trabalhada ao mesmo tempo pelos diferentes professores. Para cronogramas, cada docente é aquele que melhor sabe que organização de curso funciona para sua realidade em sala de aula.

Elementos que compõem o livro do estudante

Cada volume da coleção destina-se a um dos quatro componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada um dos volumes desenvolve as mesmas seis unidades temáticas, divididas em capítulos. O trabalho pedagógico é organizado por seções e boxes com propósitos específicos, apresentados a seguir.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

A coleção tem o compromisso de evidenciar a importância dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) elaborados pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a relação do conteúdo abordado com tais metas de desenvolvimento sustentável, que devem ser efetivadas até 2030. No início de cada livro da coleção, por meio de ícones e textos explicativos, um infográfico apresenta aos estudantes os ODS e seus objetivos. Ao longo dos livros, os ícones são associados aos textos e às atividades, indicando como eles estão relacionados a determinado ODS. Neste suplemento, as "Orientações específicas e respostas" apresentam textos explicativos sobre essas possibilidades de trabalho em cada capítulo dos volumes.

Abertura de Unidade

As unidades temáticas são apresentadas nas Aberturas de Unidade com base na perspectiva do componente curricular de cada livro. Isso é feito por meio de textos, imagens e questionamentos que demandam uma reflexão inicial dos estudantes a partir de uma situação-problema, articulando o tema da unidade a questões da atualidade. Um quadro indica quais capítulos dos demais volumes compõem a unidade temática. Desse modo, a Abertura de Unidade possibilita desenvolver a interdisciplinaridade entre os componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, pois, compartilhados por todos os componentes curriculares dessa área, tais temas articulam toda a coleção, favorecendo também o desenvolvimento dos Temas Contemporâneos Transversais.

Abertura de Capítulo

Na lateral da primeira página de cada capítulo, um texto apresenta os assuntos que serão abordados, estabelecendo conexões com a unidade temática comum a todos os volumes e com os assuntos estudados em capítulos anteriores. Dessa forma, o estudante pode estabelecer relações entre o capítulo que vai estudar em um componente e outros do mesmo volume ou coleção, ampliando sua compreensão sobre as relações intrínsecas entre os objetos de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Sugestão

Ao longo dos capítulos, a coleção apresenta sugestões de *sites*, livros, filmes, *podcasts* e jogos que aprofundam e ampliam o estudo dos assuntos abordados. As indicações também contribuem para ampliar o repertório cultural dos estudantes e, muitas delas, dialogam com as culturas juvenis, contribuindo para engajar os jovens em seus estudos de forma mais prazerosa.

Imagens em contexto

Ao longo dos capítulos são apresentados comentários sobre as relações entre a(s) imagem(ns) presente(s) na página e os assuntos abordados no texto, informações adicionais sobre as imagens e informações complementares sobre o assunto representado na imagem. O objetivo é incentivar os estudantes a compreender como os elementos visuais que compõem a coleção – fotografias, charges, obras de arte, mapas, gráficos e outros – podem ser analisados e explorados como fontes de informação, tratando-se, portanto, de elementos que contribuem para o saber tanto quanto o texto.

Explore

Propostas de atividades relacionadas a citações, ilustrações, gráficos, mapas e demais elementos que compõem os livros da coleção são apresentadas ao longo dos capítulos no boxe Explore. Essas atividades promovem a análise de tais recursos e as conexões entre o assunto abordado e as questões da atualidade. As atividades sugeridas proporcionam ao professor possibilidades de orientar o trabalho pedagógico desenvolvido durante o estudo do capítulo e de identificar dificuldades e progressos dos estudantes, incentivando o acompanhamento do percurso deles antes das atividades finais dos capítulos.

Você pesquisador

Propõe práticas de pesquisa de maneira articulada com algum dos assuntos abordados no capítulo. Tais práticas, colocam o estudante como protagonista da construção de sua aprendizagem, incentivando o desenvolvimento da autonomia e valorizando a investigação científica, ao mesmo tempo que propicia a apropriação dos procedimentos epistemológicos e técnicos da área pelos estudantes. Esse boxe se apresenta como um momento oportuno de exercício da **Competência Geral da Educação Básica 7**.

Em pauta

A seção promove leituras e discussões a respeito de temas contemporâneos relacionados aos assuntos do capítulo por meio de diferentes tipos de texto (notícias, reportagens, artigos jornalísticos, publicações institucionais e outros). Dessa forma, a seção propicia a interdisciplinaridade e o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais.

Trabalho com fontes

A seção propõe a análise de diferentes fontes direcionada por questões que permitem as operações de identificação, contextualização, interpretação e análise. Por meio da seção e do trabalho com fontes diversas, os estudantes podem compreender que muitos materiais que talvez eles não considerassem como documentos podem ser fontes de estudo na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, favorecendo a compreensão deles sobre os objetos de conhecimento dessa área.

Trabalho e juventudes

A seção apresenta campos profissionais relacionados ao assunto estudado no capítulo. São explorados aspectos como o histórico de tal campo, as possibilidades de atuação e os caminhos para formação profissional, a fim de que os jovens possam conhecer e ampliar suas possibilidades de escolha para o futuro. O objetivo é apresentar diferentes campos de atuação profissional como modo de reforçar as relações entre a formação educacional e o mundo do trabalho, temática especialmente importante nesse segmento de ensino. O trabalho com essa seção contribui, portanto, para o desenvolvimento da **Competência Geral da Educação Básica 6**, ao incentivar o estudante a se analisar e a compreender suas próprias aptidões e interesses relacionados ao mundo do trabalho, e do Tema Contemporâneo Transversal **Trabalho**.

Atividades

Com propostas de diferentes formatos (questões de associação, análise, interpretação, debates, dissertações, entre outros), as atividades apresentam estratégias para mobilização dos assuntos abordados no capítulo, promovendo situações nas quais os estudantes possam exercitar a autonomia na aprendizagem e desenvolver diferentes habilidades. Também são apresentadas questões do Enem e de vestibulares, importantes para o trabalho com esse segmento de ensino. As atividades proporcionam o exercício das competências gerais e específicas e das habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além da interdisciplinaridade e de reflexões sobre os Temas Contemporâneos Transversais.

Estratégia de estudo

Entre os capítulos 1 e 2 de todos os volumes da coleção, essa seção apresenta diferentes métodos para sistematização, organização e estabelecimento de conexões entre os assuntos estudados, indicando as situações de uso de diferentes estratégias e propondo práticas para que os estudantes se apropriem delas e as incorporem na sua rotina de estudos. Essa seção foi desenvolvida tendo o objetivo de promover a autonomia e o protagonismo do estudante, aspectos que, como mencionado neste suplemento, embasam esta coleção.

Educação midiática

No final dos quatros volumes, a seção Educação midiática propõe percursos de trabalho que contribuem para adquirir as habilidades necessárias ao desenvolvimento de competências para utilização das tecnologias digitais voltadas a comunicação, pesquisa e criação de conteúdo de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. São propostas pedagógicas que mobilizam a interdisciplinaridade, principalmente com a área de **Linguagens e suas Tecnologias**. Além disso, essa seção possibilita o desenvolvimento da **Competência Geral da Educação Básica 5**, ao incentivar os estudantes a analisar criticamente as ferramentas digitais presentes em seu cotidiano e, por meio das atividades propostas, produzir conhecimentos relacionados às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

MovimentAção

No final dos volumes, a seção MovimentAção apresenta propostas estruturadas de trabalho colaborativo visando criar oportunidades de intervenção cidadã dos estudantes no meio em que vivem, ao mesmo tempo que competências e habilidades são mobilizadas promovendo a expressão dos estudantes por meio das diferentes elaborações e criações. Dessa forma, a seção propicia a valorização do protagonismo dos estudantes e da interdisciplinaridade. As propostas de trabalho em grupo e com etapas favorecem, sobretudo, o desenvolvimento das **Competências Gerais da Educação básica 9** e **10**.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO LIVRO DE HISTÓRIA

A história para o mundo de hoje

A produção do saber histórico e sua importância foram compreendidas de diversas maneiras ao longo do tempo por diferentes sociedades. Desde o século XIX, a criação e a transformação da história como ciência foi marcada por correntes distintas, como o historicismo, o materialismo histórico e o positivismo, e por escolas historiográficas, como a dos Annales e a da micro-história italiana.

Historiadores de diversas correntes de pensamento e pesquisa, a fim de compreender melhor o mundo e a sociedade em que viviam, desenvolveram procedimentos e propuseram problemáticas disciplinares. O lugar social da história se definia por práticas de pesquisa, descrição e narração dos processos históricos. Essas práticas eram delimitadas na maioria das vezes pelas formas de produção e circulação de conhecimento relacionadas à escrita. Mas, seja como ciência, seja como componente curricular ensinado nas escolas, a história não se limitou às fontes escritas. Ao contrário, sempre avançou para a interpretação de um conjunto de vestígios que permitiam extrapolar essa limitação. Contudo, sua maneira de representar os resultados ou criar as aulas se sustentava principalmente na palavra escrita. Por muito tempo, portanto, a história se baseou em formas de comunicação relativamente estáveis. Atualmente, no entanto, enfrenta-se um novo desafio em razão da emergência da cultura digital, caracterizada, entre outros aspectos, pela rápida difusão e dispersão das informações, o que provocou mudanças na produção e no consumo de conteúdos. Essa mudança tem efeitos sobre a produção do conhecimento em geral, mas afetou a sala de aula intensamente porque desafia o papel da docência como exercício de mediação do conhecimento disponível.

Essa nova situação trouxe questões importantes para o ensino da história. Por exemplo, a história precisa responder aos anseios de uma sociedade em rápida transformação, na qual diferentes culturas, muitas vezes contrastantes, podem conectar-se? Ou a história ensinada deve considerar de alguma forma a variedade de "gostos pelo passado" dos estudantes, uma vez que muitos produtos e criações relacionados à história conquistam a curiosidade de diferentes gerações, em especial a dos jovens, mas muitas vezes divergem dos conhecimentos ensinados em sala de aula?

Essas questões da docência são fruto da interconexão cultural facilitada principalmente pela internet e pelos meios digitais que provocaram uma transformação no modo como o conhecimento histórico é produzido e divulgado. A comunicação da história se altera e provoca uma mudança no trabalho dos historiadores, que desejam ter seus trabalhos difundidos em *blogs*, redes sociais ou plataformas de compartilhamento de vídeos e necessitam aprender a comunicar-se de maneira mais sucinta, além de familiarizar-se com os termos e tipos de linguagem característicos dessas ferramentas. Simultaneamente, as ferramentas, as plataformas e os dispositivos portáteis tornaram a relação com a história mais corriqueira, além de possibilitar a qualquer indivíduo com acesso à internet contribuir para o estudo e a difusão do conhecimento histórico. O público ampliou os modos de apropriação dos procedimentos da história disciplinar ou deles manteve uma distância nem sempre proveitosa. Houve um aumento de trabalhos históricos desenvolvidos por pessoas que não têm formação na área, o que certamente é interessante. No entanto, isso também trouxe um aumento no negacionismo ou revisões que deturpam o conhecimento histórico acumulado.

Nessa circunstância, como os historiadores e os professores se posicionam? Uma resposta está na defesa do rigor científico que a profissão demanda e que possibilita, entre outras habilidades, a crítica documental e a contextualização histórica ausentes em diversos textos e postagens que circulam pelas mídias digitais. Somado a isso, reforça-se a necessidade da mediação que os profissionais da história exercem diante de tantos objetos culturais em circulação. Nesse sentido, a atividade de historiadores e professores de história se aproxima da noção de intelectual mediador. O papel do professor como mediador já foi explorado anteriormente neste suplemento.

Considerando os desafios apresentados e as contribuições possíveis do ensino de história, este livro adota como premissa desenvolver a consciência histórica e o raciocínio espaço-temporal dos estudantes, sustentando-se no estudo de conteúdos socialmente relevantes e na investigação de fontes produzidas em diversas linguagens – verbais, visuais, audiovisuais etc. Nesse processo, ocorre a construção de uma visão ética e plural da história, articulando-a à formação para a cidadania.

A **consciência histórica** é a habilidade humana de se situar no tempo e de refletir sobre seu lugar no processo temporal da existência. Desenvolver a consciência histórica implica nos entendermos como sujeitos no tempo, submetidos ao passado que herdamos e podemos transformar no presente, tendo em vista o futuro individual e coletivo. Nossas ações no presente dependem, portanto, da percepção da realidade vivida, compreendendo-a por meio de uma apropriação reflexiva do passado.

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	• Percepção do tempo histórico como processo. • Leitura da realidade para reconhecer discursos e relações de força, interesses dominantes, desigualdades sociais e econômicas etc. • Capacidade de lidar com versões contraditórias e conflitos, contextualizando-os, com consciência da distância que os separa do passado e de suas perspectivas do lugar que ocupam no mundo. • Capacidade de se orientar no presente por meio da apropriação reflexiva do passado.

Fonte: GAGO, Marília. Consciência histórica e narrativa no ensino de história. Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 76-93, 2016.

Inerente à condição humana e desenvolvida em maior ou menor intensidade por indivíduos e coletividades, a consciência histórica é uma habilidade essencial, que contribui para o autoconhecimento e para o reconhecimento da sociedade em que se vive.

Neste livro, pretende-se exercitar um olhar compreensivo sobre o passado a fim de nos aproximarmos criticamente do objeto analisado e reconhecer a diferença entre o presente e o passado, bem como a historicidade das linguagens, ideias, formas sociais e conceitos. Assim, o estudo da história permite aos estudantes interpretar a realidade e atribuir sentido às experiências coletivas e individuais.

Esses processos ganham nova densidade no Ensino Médio porque os estudantes já dominam conceitos e procedimentos fundamentais, como o entendimento de cronologia possibilitando avançar para entendimentos mais complexos da experiência histórico-temporal. Além disso, a reflexão histórica tendo em vista a orientação prática para as ações se articula ao momento da vida dos estudantes no qual são instigados a imaginar a vida adulta. Por isso, em muitos momentos e propostas de atividades presentes nos boxes "Explore", na seção "Em pauta" e em exercícios na seção "Atividades", o livro busca apresentar aos estudantes questões do presente atreladas aos conteúdos explorados no capítulo.

Já o desenvolvimento do **raciocínio espaço-temporal** provoca o entendimento de que a passagem do tempo é culturalmente percebida. Logo, é uma percepção que varia de acordo com a diversidade das sociedades humanas que se articulam em determinado espaço físico e social. Identificar essas características possibilita aos estudantes interpretar e compreender a diversidade das ações humanas no passado e no presente. Tal compreensão implica uma apropriação de ordem ética, pois a avaliação sobre a diversidade do tempo, do espaço e das relações sociais pode ser incorporada à produção das próprias relações com seu tempo. Logo, é fundamental dominar os conceitos históricos de permanência e continuidade, ruptura e transformação, duração e temporalidade. O tempo realiza-se espacialmente, de modo que precisamos refletir sobre as diversas maneiras de produção e de compreensão do espaço por indivíduos e coletividades.

Dessa maneira, o trabalho com recortes espaço-temporais fornece os parâmetros conceituais necessários às análises comparativas, permitindo observar se discursos, práticas e estruturas de tempos passados sobrevivem e são perpetuados, resultando na manutenção de um quadro de referências históricas. As rupturas podem indicar a alteração de contextos e forças, assinalando motivos pelos quais os cenários dos tempos passados não são reproduzidos.

Assim, analisar as características dos espaços por meio de descrições e imagens colabora para a compreensão dos elementos da vida cotidiana e das características socioculturais construídas pela humanidade ao longo do tempo. Essa noção de que as rupturas contribuem para a mudança de cenários e oportunidades tem o potencial de incentivar os estudantes a atuar como cidadãos ativos e transformadores do mundo, pois mobiliza a ideia de que o futuro pode ser diferente do presente. É papel do professor de história auxiliar para que eles desenvolvam essa sensibilidade na construção de uma sociedade mais justa e tolerante.

A questão espacial sempre pareceu mais pertinente aos estudos geográficos. No entanto, a emergência desse debate no campo de reflexão da história ampliou consideravelmente os recortes, os objetos e as fontes de estudo do historiador. Por essa razão, o livro se dedica a analisar as dimensões sociais, culturais e simbólicas dessa categoria, relacionando o espaço ao mundo vivido, percebido e disputado pelos sujeitos. Assim, ao longo do livro, são exercitadas a leitura de mapas e diversas representações espaciais e a análise dos espaços patrimoniais, também se discute como diferentes grupos sociais concebem os lugares diversamente segundo categorias temporais e espaciais que lhes são próprias etc. Por meio desses exercícios, reforça-se o caráter interdisciplinar da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ou seja, em torno de problemas históricos, são mobilizados conhecimentos de diferentes componentes da área para sua resolução.

No que se refere à progressão da compreensão do tempo histórico, embora o livro retome a organização cronológica, as relações temporais e os conceitos empregados apontam visões mais complexas das relações temporais.

História plural e eticamente orientada

Pretende-se, neste livro, contemplar as experiências históricas de grupos usualmente silenciados ou esquecidos por visões tradicionais da história. Assim, é dada especial atenção ao protagonismo de indígenas, de mulheres e de africanos e afrodescendentes, procurando não só valorizar seus discursos, mas também comunicar sua posição como agentes históricos, ou seja, com capacidade de agir na história e transformar o mundo. Essa visão plural da história significa um enfoque ético do componente curricular, comprometido com o combate a qualquer tipo de discriminação e intolerância, em consonância com as leis vigentes no país (Lei nº 10.639, de 2003, modificada pela Lei nº 11.645, de 2008) e com a BNCC.

De acordo com uma das competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os estudantes precisam:

> Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
>
> BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 550-551.

O livro fornece elementos para que os estudantes possam, de forma crítica e autônoma, incorporar em seu cotidiano valores e práticas baseados na justiça, na solidariedade, no reconhecimento das diferenças e na defesa dos direitos humanos. Esses recursos estão presentes desde o texto-base, onde a narrativa histórica de cada tempo é também composta pela experiência de mulheres, povos originários e afrodescendentes. Assim, evita-se o encapsulamento de certos temas em determinadas temporalidades – por exemplo, a história indígena restrita ao período colonial ou uma história do negro relacionada exclusivamente à escravidão – algo que foi muito comum na historiografia escolar.

No texto-base do livro do estudante, são enfatizadas a atuação da variedade dos sujeitos históricos, bem como sua capacidade de interpretar o processo. Visões alternativas da história, elaboradas e registradas por esses sujeitos são apresentadas nas análises de documentos propostas aos estudantes. Em parte das atividades, os estudantes são incentivados a se posicionar sobre o presente, fazendo valer a ideia de que a história é útil à vida pública sustentada na argumentação racionalmente conduzida com base nos saberes disponíveis.

Esse trabalho com as fontes, aliado à ênfase na relevância do passado para refletir e agir no presente, aponta outros aspectos de uma história plural e eticamente comprometida defendida neste volume. A pluralização da história não se dá apenas pela renovação dos conteúdos, como na incorporação de outras visões de mundo a respeito do tempo vivido. O pensamento histórico plural depende da habilidade de decodificar as hipóteses existentes e criar outras interpretações na sala de aula. Em outras palavras, os princípios de investigação histórica são reforçados nessa proposta para o Ensino Médio, quando os estudantes já são capazes de produzir abstrações elaboradas sobre a história. Ao mesmo tempo, essa habilidade de fazer história, isto é, de apropriar-se das ferramentas do componente, ajuda os estudantes a participar dos processos decisórios dentro e fora da escola, reforçando o compromisso ético do conhecimento desenvolvido.

Novas abordagens do ensino de história: história da África, da cultura afro-brasileira e história indígena

No Brasil, principalmente nos dias de hoje, uma história plural e eticamente orientada exige que o ensino de história inclua a história da África, a história e cultura afro-brasileiras, bem como a história e cultura dos povos originários. A incorporação desses temas deve permear todo o conteúdo apresentado, e este livro se organiza dessa forma. Além disso, o objetivo de tornar visível e integrar à reflexão a diversidade da experiência afro-brasileira e indígena implica um esforço de toda a escola. Isso envolve a inclusão desses temas no projeto político-pedagógico da escola, a elaboração de projetos interdisciplinares, a inclusão de atividades extracurriculares e, principalmente, o engajamento dos grupos culturais dessas comunidades.

Muitas vezes essas temáticas são associadas ao entendimento e combate às discriminações raciais, seja contra a população negra, seja contra os povos indígenas. Na produção didática, essa tem sido a tônica central da temática. Trata-se de um movimento importante e que foi preservado neste livro. Contudo, é preciso ir além dessa abordagem e compreender os diferentes momentos das histórias africana, afro-brasileira e indígena, entendendo substantivamente essas diferenças pelo destaque da agência desses sujeitos por meio da história brasileira e também com estudos de caso que emergem no trabalho com as fontes, por exemplo.

Do ponto de vista dos conteúdos, ao abordar especificamente as histórias africana e afro-brasileira, deve-se analisar a relação entre o continente africano e o Brasil, tanto no passado quanto no presente, destacando a influência da cultura africana na cultura brasileira, assim como sua centralidade na produção de identidades híbridas resultantes da combinação com outras referências culturais, como a europeia e a indígena. Isso também vale para as diferentes culturas ameríndias que fizeram e fazem o Brasil como ele é.

No trabalho didático, assim como apontado neste livro, as estratégias de valorização da cultura, da estética e das histórias africana e afro-brasileira, podem despertar nos estudantes o sentimento de pertencimento, assim como o reconhecimento de suas raízes e conexões e o orgulho de sua identidade étnico-racial. Além disso, é fundamental abordar a relação dos povos da África e suas culturas com outros grupos e sociedades do planeta. Materiais como a coleção *História geral da África*, produzida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em parceria com o Instituto Humanize, auxiliam nesse processo.

Para que os estudantes compreendam de modo conceitual a história afro-brasileira é necessário, principalmente, abordar com eles a historicidade das relações raciais e sensibilizá-los para o fato de que o racismo é um problema estrutural, com raízes no passado e graves consequências no presente. Para isso, é possível trabalhar com a análise de dados estatísticos que demonstrem a desigualdade social entre os diferentes grupos brasileiros, com músicas de denúncia, textos jornalísticos e obras de autores brasileiros como Carolina Maria de Jesus e Jeferson Tenório, que contribuem para a produção da identidade afro-brasileira e o estudo da complexidade das relações sociais na atualidade.

Para deixarmos de vez a palavra *índio* e valorizar a diversidade da vida indígena, é preciso reconhecer a voz dos povos nativos como elemento fundamental para superar a visão romântica que os considera os habitantes originais do território e, ao mesmo tempo, deslegitima sua existência na atualidade com base na ideia preconceituosa de que muitos perderam a identidade ao adotar, por exemplo, tecnologias de última geração. Entre outros aspectos, com base no trabalho de escritores e artistas indígenas contemporâneos, como Ailton Krenak e Denilson Baniwa, é possível abordar a necessidade da adoção de um relacionamento mais afetivo entre ser humano e natureza, utilizando como exemplo as culturas indígenas, e, ao mesmo tempo, desestabilizar os discursos etnocêntricos que caracterizam esses diferentes povos como a-históricos ou inferiores.

O recurso à variedade das histórias afro-brasileira e indígena, destacando o protagonismo de diferentes sujeitos, grupos e etnias, fortalece a formação ética porque reconhece substantivamente a diferença na história. Dessa forma, não discriminar é necessário, mas deve ser complementado por um aprendizado verdadeiro que reconheça as diferenças como fundamento para repensar a própria identidade. Essa estratégia possibilita criar espaços educativos sensíveis às discriminações étnico-raciais, assim como para a formação de sujeitos críticos e capazes de defender, de maneira fundamentada, a igualdade de direitos e a justiça social.

Pesquisa e trabalho com fontes diversas

No Ensino Médio, as dificuldades no processo de aprendizagem estão relacionadas, sobretudo, a conteúdos que exigem alta capacidade de abstração: a comparação entre sociedades, as durações e temporalidades cruzadas, os conceitos históricos interpretativos e de época (como linguagem da ciência) e formas narrativas cada vez mais complexas. Nesse contexto, pesquisa é essencial para ultrapassar a simples memorização como estratégia arraigada na cultura escolar, complexificar e aprofundar a atitude historiadora trabalhada nos anos finais do Ensino Fundamental, bem como para contribuir para a formação de sujeitos com autonomia para buscar e aprender novos conhecimentos.

Por meio de propostas de investigação, pode-se desenvolver a capacidade de interpretação e de representação que caracteriza o conhecimento histórico. Trata-se de interrogar as fontes mais variadas, aproximando-se do método histórico, assim como construir hipóteses, argumentar em sua defesa e produzir narrativas como enredos explicativos. Com a iniciação à pesquisa no ensino de história, de maneira geral, pode-se:

- promover o reconhecimento do regime de evidências como parâmetro necessário à análise do passado;
- reconhecer a variedade tipológica das fontes históricas, considerando sua materialidade e as características da(s) linguagem(ns) que as compõe(m);
- promover a percepção da historicidade das fontes históricas, partindo de sua datação mais evidente, passando pela localização da autoria e pelo contexto de produção;
- exercitar o que se denomina crítica da fonte, promovendo a capacidade de desvendar seus significados e seu sentido histórico no momento em que foi produzida;
- estimular o uso criterioso das fontes na representação do tempo histórico em formas narrativas variadas, bem como no gradual aprendizado da construção de hipóteses.

Este livro apresenta uma série de atividades voltadas ao exercício da pesquisa e da análise de diferentes fontes, recursos e documentos em suas diversas vertentes. Isso fica evidente na seção "Trabalho com fontes", mas também na seção "Em pauta" e na "Abertura de unidade", visto o entendimento amplo de fonte que considera a contemporaneidade. Além disso, as propostas na seção "Atividades" na parte final de cada capítulo abarcam uma diversidade de práticas científicas no campo da história e das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

O trabalho com fontes

Para desenvolver as habilidades investigativas e compreender a importância da pluralidade na produção do conhecimento, é necessário que os estudantes exercitem a problematização dos documentos e do tempo histórico, assim como a interpretação de diferentes linguagens. Para isso, o trabalho com diferentes fontes documentais é fundamental e constitui uma das bases deste livro.

Texto e oralidade compõem o universo da linguagem verbal que domina boa parte das interações humanas, constituindo objetos de investigação histórica. Os **textos escritos** podem ser considerados materialmente ou de acordo com suas finalidades. Há as inscrições, os manuscritos, os textos impressos e os digitais. Apesar da dificuldade em recuperar a concretude dos documentos utilizados, é possível identificar o suporte dos diferentes sistemas de escrita, disponíveis por fac-símiles e fotografias, além de investigar e refletir sobre sua intencionalidade, circulação social etc. **As fontes orais** também podem ser estudadas com base na finalidade. É possível diferenciar um depoimento oral, uma canção, um poema declamado ou um discurso radiofônico gravados, disponíveis nos ambientes digitais. Do ponto de vista dos objetivos originais das fontes, também é possível discernir registros artísticos, políticos, testemunhos, reportagens radiofônicas e uma infinidade de outros objetos sonoros, de reproduções da voz humana, que remetem ao advento da reprodutibilidade técnica. O trabalho com a oralidade e com a coleta de testemunhos também pode ser desenvolvido em diálogo com o tema das ditaduras na América Latina, sobretudo quando se discute a produção do memorial às vítimas de crimes contra a humanidade, por exemplo.

Considerar o trabalho com as **diferentes tipologias de imagem** também é importante. Há imagens com finalidade mais informativa, como as representações cartográficas e as plantas arquitetônicas. Podem ser considerados imagens artísticas a pintura, a escultura e os diversos tipos de gravura. Imagens técnicas, por sua vez, são os mapas, a fotografia analógica e digital, o cinema, a televisão e outras produções audiovisuais. Cada uma delas possui sua especificidade para análise e interpretação. Contudo, guardadas suas especificidades, para realizar a análise dessas imagens, devem-se seguir os procedimentos clássicos de **crítica das fontes**: definição das tipologias, datação, identificação da autoria etc. A leitura de imagens, isto é, a interpretação de seus significados e da relação que mantêm com outras, demanda um aprendizado e a constituição de um repertório por parte dos professores e dos estudantes.

Já o conceito de **patrimônio artístico e histórico**, que se sustentava na lógica monumental herdada do século XIX, foi alterado em 1988, com a definição dos bens que constituem o patrimônio cultural no artigo 216 da Constituição Federal. Essa mudança se relaciona a uma lógica representativa, em que a atribuição de valor artístico, histórico ou cultural deixa de ser exclusividade de setores especializados identificados ao Estado e incorpora reivindicações de grupos sociais em busca de reconhecimento. A coleção apresenta diversos conteúdos e atividades que envolvem o **patrimônio cultural**. Espera-se que, ao realizar as atividades, os estudantes relacionem sua história com o conceito de patrimônio, além de identificar algumas das estruturas institucionais responsáveis pelo reconhecimento de um bem cultural. A incorporação do patrimônio cultural ao ensino de história remete também ao estudo de objetos da cultura material.

No livro, além da seção "Trabalho com fontes", há propostas diversas de atividades que apresentam diferentes fontes para a análise por parte dos estudantes, contribuindo, dessa forma, não só para a prática de uma atitude historiadora (a de investigador das fontes), mas também para promover a autonomia e o protagonismo dos jovens, premissa desta coleção como um todo.

Orientações para realização de pesquisa de campo e visita guiada

Para a integração da educação patrimonial ao ensino escolar, há vasto repertório de metodologias, como as visitas guiadas e os estudos do meio, que tem o potencial de sensibilizar os estudantes para questões sociais, éticas e políticas, permitindo-lhes também refletir sobre o modo como estão inseridos no mundo que habitam. Nos museus, entendidos como espaços de salvaguarda, pesquisa e comunicação das referências patrimoniais e expressões culturais, os indivíduos podem dialogar com as memórias de uma coletividade, posicionando-se em relação a elas e refletindo sobre o lugar que ocupam na sociedade e, principalmente, a respeito do lugar que desejam ocupar.

A preparação para esse tipo de atividade exige um esforço coletivo e projetos de longo prazo, envolvendo três momentos: o de preparação da turma, com as orientações acerca do que os estudantes deverão observar e registrar; o da visitação ou pesquisa de campo propriamente dita; o da organização, do compartilhamento de informações e da elaboração de relatórios (que podem ter diferentes formatos, mesclar linguagens e suportes diversos).

Vale lembrar que para a realização de atividades fora do ambiente escolar é necessário tomar precauções, como **verificar a segurança** dos meios de transporte necessários, a classificação etária indicada de museus e exposições, a acessibilidade dos locais e a necessidade de entrega de formulários de autorização, para **garantir a integridade física** dos estudantes, professores e demais pessoas envolvidas.

O uso pedagógico da tecnologia

Além de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais lúdico, as novas tecnologias de informação e comunicação podem ser utilizadas nos campos da pesquisa e da produção do conhecimento. Boa parte dos estudantes do Ensino Médio cresceu cercado por tecnologia digital. A incorporação desses recursos na prática escolar, portanto, além de ser um fator de motivação para os jovens, pode colaborar para a formação deles, capacitando-os para o uso responsável da tecnologia como ferramenta de aprendizagem, de produção e disseminação de conhecimento, e contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia. Vale lembrar que, para o sucesso das estratégias aplicadas com o uso desses recursos, é essencial que o professor se assegure de que os estudantes têm acesso, na escola ou em casa, à internet. Como esse acesso não está democratizado no país, cabe ao professor avaliar a indicação de atividades que demandam uso exclusivo da tecnologia.

Pela internet, os estudantes podem acessar laboratórios virtuais, por exemplo, nos quais estão disponíveis trabalhos científicos e, por vezes, experimentos que seriam inacessíveis a eles de modo presencial. É o caso do Laboratório de Arqueologia Romana Provincial, do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (USP), no qual está disponível uma série de conteúdos interativos que podem ser utilizados para estudar a presença romana nas diferentes áreas de dominação (disponível em: http://www.larp.mae.usp.br/. Acesso em: 25 set. 2024). O jogo *O último banquete em Herculano* está disponível para *download* nesse *site* e pode ser utilizado como **atividade complementar**. De maneira lúdica e interativa, o jogo em questão promove o estudo do cotidiano dos romanos no contexto da erupção do Vesúvio. Além desse, outros jogos podem ser indicados para o trabalho em sala de aula. Um bom exemplo é o jogo *Sociedade Nagô*. Por meio do entretenimento e da recreação, o objetivo do jogo é aprofundar o conhecimento dos estudantes sobre a cultura dos grupos que protagonizaram a Revolta dos Malês em Salvador, no século XIX.

As visitas virtuais a instituições como museus também podem aproximar o conhecimento histórico do cotidiano dos estudantes. Instituições como a Pinacoteca do Estado de São Paulo e o Museu Afro Brasil, entre diversas outras, dispõem de portais nos quais é possível realizar visitas virtuais ao acervo. Além disso, disponibilizam nesses portais suporte para diversas atividades, como a análise da cultura material, dos discursos expositivos e de obras de arte.

O trabalho com bibliotecas e acervos virtuais, por sua vez, pode ser considerado uma estratégia-chave para a utilização pedagógica da tecnologia na produção do conhecimento histórico. Nesses *sites*, é possível consultar bibliografias e fontes para realizar pesquisas que, em outro caso, demandariam deslocamento. Nessa categoria, podem-se citar: a Hemeroteca Digital, da Fundação Biblioteca Nacional, a Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo, a Biblioteca Nacional Digital, o portal Domínio Público, o acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea e do Brasil (CPDOC), mantido pela Fundação Getulio Vargas, e o portal IBGE Educa.

A história e os desafios da interdisciplinaridade

A dinâmica de uma sala de aula é múltipla, multifacetada e polifônica, o que, por sua vez, transforma a ação de "dar aula" em uma operação complexa, desafiadora e que exige do docente o domínio de vários saberes correlacionados e diálogo. Não por acaso, a preocupação de integrar, articular e trabalhar em conjunto, pensando a relação entre conteúdos específicos, procedimentos acadêmicos e situações da vida real, aparece em boa parte dos documentos legais orientadores da educação brasileira. A questão da interdisciplinaridade no ensino já foi abordada neste suplemento. Mas, pensando no componente, como romper as barreiras da disciplinarização e curricularização do ensino de história? Como manter um diálogo produtivo e permanente com áreas e disciplinas afins, mas também com aquelas aparentemente mais afastadas do objeto de estudo da história? Esses são alguns dos grandes desafios colocados pelo Novo Ensino Médio aos professores especialistas, formados disciplinarmente, e que de agora em diante deverão orientar sua prática em sala de aula com base em um conjunto de habilidades e competências pensadas de forma interdisciplinar.

E, talvez, a primeira grande dúvida ou angústia de um professor confrontado com essa nova realidade de ensino possa ser resumida nos seguintes questionamentos: Então eu não darei mais aulas do meu componente curricular específico? Não serei mais um professor de história? Retornamos, portanto, a uma lógica curricular relacionada às Humanidades, subtraindo aquilo que há de específico em cada disciplina alocada na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas?

As respostas a todas essas perguntas certamente variam. Mas vale relembrar que a BNCC do Ensino Médio não prevê propostas de currículo, tampouco o fim dos especialistas. As aprendizagens essenciais enunciadas no documento atribuem aos sistemas de ensino autonomia para gerir seus currículos de acordo com as especificidades regionais e em consonância com os documentos legais da educação brasileira. Retornando às dúvidas levantadas anteriormente, uma proposta de ensino interdisciplinar não deve caminhar na direção de um apagamento da trajetória acadêmica e profissional do professor, mas, sim, no sentido da reconfiguração das suas formas de análise de um dado objeto de conhecimento, com o objetivo de possibilitar aos estudantes uma compreensão do mundo mais complexa e articulada, em que se inter-relacionem elementos da vida social e da natureza física, biológica, química etc., mas sem ignorar o que há de específico em cada ciência.

Assim, como salienta a historiadora da educação Circe Bittencourt:

> É fundamental o professor ter profundo conhecimento sobre a sua disciplina, sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios de seu campo de conhecimento, para poder dialogar com os colegas de outras disciplinas. Os recortes de conteúdo de acordo com problemáticas comuns, a seleção dos conceitos para serem ampliados e aprofundados, enfim, a organização e sistematização de informações que possam se integrar e fornecer aos alunos uma visão de conjunto do objeto do conhecimento são possíveis apenas se houver domínio por parte dos especialistas das áreas. Essa condição é a garantia da preservação de um conhecimento escolar sem superficialidade, que aborde temas interdisciplinares em profundidade. Cada disciplina, no processo de constituição de um conhecimento interdisciplinar, tem uma contribuição específica.
>
> BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018. p. 213.

Já foram apresentadas teorias sobre a interdisciplinaridade anteriormente neste suplemento. Como complemento, pesquisas mais recentes, como as de Ricardo Fernandes Pátaro e Marcos Clair Bovo apontam, por exemplo, que temas como ciência e tecnologia, meio ambiente e consumo, direitos humanos – apenas para citar alguns – não pertencem a uma área específica do conhecimento, mas atravessam todas elas. Nesta coleção, como já explicitado, os capítulos organizados em unidades temáticas permitem aos professores das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas identificarem possibilidades de trabalho e temas correlatos, contribuindo para uma abordagem multifacetada de temáticas abrangentes.

Em relação ao ensino de história, a abordagem interdisciplinar envolve, prioritariamente, a atenção dos docentes para identificar oportunidades em sala de aula que demonstrem como determinados objetos de estudo exigem o conhecimento de outras áreas, convocando esses saberes durante a análise. Por exemplo: a leitura e a interpretação de um gráfico requer a mobilização de conhecimentos de matemática; para elaborar textos de diversos gêneros, entrevistas ou para interpretar fontes históricas escritas de variadas tipologias, os estudantes podem recorrer aos conhecimentos que têm de língua portuguesa. Na parte de "Orientações específicas e respostas" deste suplemento estão indicadas as possibilidades de trabalho interdisciplinar em cada capítulo.

Processo de avalição e suporte ao planejamento

Por fim, um dos desafios do ensino de história é a avaliação da aprendizagem. Já foram apresentadas questões neste suplemento sobre o processo de avaliação. É necessário, como já exposto, que a avaliação seja entendida como um processo contínuo, em constante renovação. Assim, deve ser utilizada também para verificar os métodos adotados pelo professor. Nesse sentido, a avaliação verifica se as ações previstas no planejamento são capazes de alcançar os resultados almejados. Ela,

> [...] atravessa o ato de planejar e de executar; por isso contribui em todo o percurso da ação planificada. [...] Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planificou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. A avaliação é uma ferramenta da qual o ser humano não se livra. Ela faz parte de seu modo de agir e, por isso, é necessário que seja usada da melhor forma possível.
>
> LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. *In*: CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO (CRE). **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n. 15, 1992.

O processo de avaliação adotado deve trabalhar de modo adequado às diferentes potencialidades dos estudantes. Os diferentes ritmos de aprendizado, por exemplo, são um desafio a ser enfrentado. O trabalho com eles supõe o respeito à individualidade e a superação da noção de linearidade na sala de aula, ou seja, a ideia de que todos aprendem o mesmo conteúdo, da mesma forma e no mesmo tempo. Nesse sentido, o trabalho com ritmos diferenciados é facilitado quando parte-se de problematizações e do estudo de fenômenos de modo interdisciplinar. Especificamente na área de história, propostas que associam o passado ao presente, ou que permitem aos estudantes mobilizar dados e fontes confiáveis para produções textuais que demandam pesquisa, muitas vezes de caráter interdisciplinar, além das possibilidades de debate para o desenvolvimento da argumentação sólida pelos estudantes, apresentam-se como momentos importantes para a avaliação contínua do docente. Ao longo deste livro, muitas das propostas de atividades ao longo dos capítulos consideraram essas premissas para sua elaboração. Na parte de "Orientações específicas e respostas", há comentários sobre as atividades.

Além disso, como já dito neste suplemento, os capítulos apresentam questões do Enem e de vestibulares. Conhecer a estrutura e o funcionamento das principais avaliações nacionais e internacionais contribui para planejar a atividade docente. Além do Enem, já abordado neste suplemento, o **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)** é outro exame em larga escala importante. Realizado desde 2000 a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), dele participam estudantes na faixa dos 15 anos de vários países do mundo. O exame avalia alguns domínios inovadores (como o letramento financeiro e a resolução colaborativa de problemas) e três domínios básicos (leitura, matemática e ciências), e cada edição se aprofunda em um deles. Seu objetivo é verificar se os estudantes conseguem colocar em prática o que aprenderam na escola, fazendo uso de raciocínios e conhecimentos de forma interdisciplinar, criativa e prática. Assim, foca-se na interpretação de textos, na resolução de problemas matemáticos e na explicação de fenômenos científicos. Do mesmo modo que no Enem, os resultados são analisados pela Teoria de Resposta ao Item.

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS E RESPOSTAS

UNIDADE 1 NATUREZA EM TRANSFORMAÇÃO

A abertura da unidade (página 12) aborda a relação entre o desmatamento ilegal e os impactos nos geoglifos da paisagem amazônica. Essa discussão visa proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre a importância da conservação dos vestígios arqueológicos em razão de uma série de fatores, como: a possibilidade de aprofundar o conhecimento sobre civilizações antigas; a preservação da memória e da identidade cultural das comunidades locais; a proteção de espaços com significativo potencial para o desenvolvimento de estudos históricos e paleontológicos; e a preservação do patrimônio cultural brasileiro.

Competências e habilidades trabalhadas na abertura

Ao discutir os impactos ambientais, sociais e culturais do desmatamento na preservação dos geoglifos e no modo de vida dos povos tradicionais da Amazônia hoje, incentivando o posicionamento crítico dos estudantes quanto a essas questões, o tópico "Na prática" (página 13) favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 7** e das **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1** e **3**. Ao abordar a importância dos geoglifos como objeto da cultura material dos povos antigos da Amazônia e propor a reflexão sobre o papel da sociedade e de organismos nacionais para a garantia de recursos naturais e a promoção de práticas ambientais sustentáveis, a abertura favorece o trabalho com as habilidades **(EM13CHS104)** e **(EM13CHS305)**.

Respostas e comentários

1. Os estudantes podem apontar, por exemplo, que os vestígios históricos das sociedades antigas constituem o patrimônio cultural de um povo, preservando aspectos importantes de sua história e identidade.
2. Embora o desmatamento tenha tornado os geoglifos mais visíveis na Amazônia, essa prática é responsável por uma série de impactos ambientais negativos, incluindo alterações no regime de precipitação local e regional, aumento das emissões de gases de efeito estufa e redução dos hábitats naturais de fauna e flora. Além disso, o desmatamento compromete o modo de vida dos povos tradicionais, que dependem diretamente dos recursos fornecidos pela floresta para sua sobrevivência.
3. Espera-se que os estudantes reconheçam a responsabilidade do governo brasileiro na preservação dos geoglifos e recursos naturais do país. Isso envolve a ampliação da fiscalização e das punições para aqueles que praticam o desmatamento ilegal. Além disso, cabe a regulamentação das atividades econômicas considerando seus impactos ambientais e arqueológicos. A sociedade, por sua vez, pode cobrar do poder público medidas legais de conservação ambiental e adotar atitudes sustentáveis no cotidiano, como a economia de água e energia.

CAPÍTULO 1 A origem da humanidade e as transformações da natureza

Competências e habilidades trabalhadas

Ao mobilizar conhecimentos sobre a evolução humana para desconstruir a ideia de que ela ocorreu de maneira linear, como sugerido na proposta 2 da seção "Atividades" (página 36), favorece-se o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 1**. Ao propiciar a reflexão sobre os impactos das mudanças climáticas nos rios chineses e sobre os desdobramentos no mundo contemporâneo, a proposta 7 da seção "Atividades" (página 37) favorece o trabalho com a **competência geral da Educação Básica 7**. A ênfase no regime de evidências, isto é, na ideia de que a verdade histórica depende da análise de vestígios confiáveis, conecta o conteúdo do tópico "A história e o estudo da diversidade humana" (página 14) às **competências gerais da Educação Básica 2** e **7**.

Na seção "Em pauta" (página 25), o estudante é instigado a considerar os vestígios arqueológicos e os fósseis que indicam como Çatalhöyük enfrentou uma série de problemas urbanos e a traçar um paralelo entre eles e as dificuldades enfrentadas hoje pelas grandes cidades, favorecendo o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**. O capítulo também favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** ao propor que os estudantes analisem a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, como nos tópicos "A Mesopotâmia e o Crescente Fértil" (página 26) e "Sociedade, política e cultura na China antiga" (página 34). Além disso, os estudantes terão a oportunidade de refinar a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3** por meio da proposta 6 da seção "Atividades" (página 37), ao comparar os efeitos do Nilo sobre a sociedade egípcia no passado e no presente.

Ao incentivar a análise e comparação de diferentes fontes para elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos, como nas propostas 2, 3 e 4 da seção "Atividades" (página 36), o capítulo favorece o desenvolvimento das habilidades **(EM13CHS101)** e **(EM13CHS103)**.

Ao propor a análise de um registro rupestre na proposta 4 das "Atividades" (página 36), da coluna de pedra em que está gravado o Código de Hamurábi no tópico "Sociedade, política e cultura na Mesopotâmia" (página 27) ou da Paleta de Narmer, no tópico "O Egito antigo e o Vale do Nilo" (página 30), o capítulo possibilita o trabalho com a habilidade **(EM13CHS104)**.

Ao problematizar o uso do termo *Pré-história* e justificar a adoção do termo *Pré-escrita*, o tópico "A história antes da escrita" (página 21) favorece o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS102)**. Ao caracterizar os impactos da vida sedentária no tópico "Sedentarização e organização social" (página 23), favorecendo a problematização entre a dicotomia primitivo/desenvolvido, contribui-se para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS105)**.

O capítulo promove ainda a utilização de linguagem cartográfica de forma crítica, significativa e reflexiva para acessar informações, como no boxe "Explore" associado ao mapa "Mundo: agricultura e criação de animais – a partir de 8000 a.C." (página 22), contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e das habilidades **(EM13CHS106)** e **(EM13CHS206)**. Esta última habilidade também é trabalhada no estudo do tópico "Sociedades fluviais na Idade Antiga" (página 26), especialmente ao analisar as técnicas de produção agrícola e as estratégias empregadas na Antiguidade pelos povos que viveram na Mesopotâmia, no Egito e na China para otimizar o aproveitamento dos recursos hídricos.

Ao estudar o processo de formação das cidades em "Aldeias, cidades e formação do Estado" (página 24) e a relação das sociedades mesopotâmica, egípcia e chinesa com os grandes rios perenes no tópico "Sociedades fluviais da Idade Antiga" (página 26), os estudantes serão incentivados a analisar e caracterizar as dinâmicas das populações nos continentes africano e asiático, assim como na proposta 6 da seção "Atividades" (página 37), favorecendo o trabalho com a habilidade **(EM13CHS201)**.

A abordagem desses temas cria ainda a oportunidade para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS204)**, destacando-se os tópicos "O Egito antigo e o Vale do Nilo" (página 30) e "Sociedade, política e cultura no Egito antigo" (página 31), nos quais poderão conhecer como as disputas pelo controle dos recursos naturais colaborou para a formação dos aglomerados humanos e Estados antigos. A proposta 6 da seção "Atividades" (página 37) permite a comparação dos impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos hídricos pelos estudantes, contribuindo para o trabalho com a habilidade **(EM13CHS306)**.

Por fim, ao tratar do estabelecimento e da queda de impérios na Mesopotâmia, no tópico "Sociedade, política e cultura na Mesopotâmia" (página 27), e na China, no tópico "Sociedade, política e cultura na China antiga" (página 34), o capítulo incentiva os estudantes a analisar a formação de diferentes povos e de suas experiências políticas, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS603)**.

Temas contemporâneos transversais

Ao tratar da importância que os grandes rios perenes como o Nilo, o Tigre, o Eufrates e o Amarelo tiveram no desenvolvimento das sociedades fluviais e ao propor as atividades 6 e 7 da seção "Atividades" (página 37), o capítulo favorece o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Educação Ambiental**. Além disso, a proposta 7 também permite trabalhar com o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**, na medida em que favorece a análise da importância dos investimentos no desenvolvimento de tecnologias que contribuam para o aproveitamento sustentável dos recursos naturais e para a recuperação e proteção do meio ambiente.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo assegura o trabalho interdisciplinar na medida em que trata de maneira extensa do processo evolutivo humano no tópico "Os primeiros hominídeos e o gênero *Homo*" (página 17), dialogando com conceitos da área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**, como o de seleção natural e evolução, e permitindo contextualizar a evolução humana e desconstruir a perspectiva largamente difundida de que os seres humanos teriam se originado de um processo linear, único e atípico, que os descolaram do mundo animal, mobilizando a habilidade **(EM13CNT208)**.

O capítulo colabora também para as discussões sobre a importância da conservação da biodiversidade e da avaliação dos efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta ao problematizar as consequências das mudanças climáticas sobre os recursos hídricos, como ocorre no boxe "Explore" (página 29) e na proposta 7 da seção "Atividades" (página 37), favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CNT206)**.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao propor aos estudantes que investiguem soluções que resolveram problemas urbanos históricos verificados em grandes centros, selecionando aqueles que julgam melhores e divulgando-os, a proposta da atividade 4 da seção "Em pauta" (página 25) propicia o trabalho com o **ODS 11 Cidades e comunidades sustentáveis**. O boxe "Explore" (página 29) permite o trabalho com o **ODS 6 Água potável e saneamento**, uma vez que solicita aos estudantes que analisem os impactos das mudanças climáticas sobre os rios Tigre e Eufrates, avaliando como as alterações nesses rios afetam as populações que deles dependem, além de propor uma reflexão sobre a relação estabelecida entre as sociedades atuais e seus rios. Já a proposta 7 da seção "Atividades" (página 37), ao solicitar que os estudantes pesquisem e conheçam ações concretas realizadas visando suavizar os impactos das mudanças climáticas, dialogando com o contexto brasileiro, mobiliza o **ODS 13 Ação contra a mudança global do clima**.

Respostas e comentários

Explore (p. 14)

1. Os estudantes podem mencionar, por exemplo, a existência de cultivos agrícolas e de assentamentos humanos nas proximidades do Rio Hoang-Ho tanto em 1989 quanto em 2020. Caso os estudantes tenham dificuldades para compreender a noção de *permanência*, analise a imagem com a turma, destacando os elementos que permaneceram, como os cultivos agrícolas nas margens do rio (áreas na cor verde), durante um *período*, noção que também pode ser trabalhada com os estudantes.
2. Os estudantes podem mencionar a intensificação da ocupação humana que, mesclando áreas agrícolas e habitacionais, tomou boa parte do território chinês às margens do rio.

Explore (p. 19)

1. De acordo com o mapa, esses hominídeos pertenciam aos gêneros *Australopithecus* e *Homo*, incluindo espécies como *Homo habilis*, *Homo erectus* e *Homo sapiens*.
2. Os fósseis de hominídeos na África estão distribuídos de modo desigual, concentrando-se em vales e em áreas montanhosas, especialmente no Vale do Rift (atual Quênia, Tanzânia e Etiópia) e no sudeste da África (atual África do Sul). Também foram encontrados fósseis, como de *Homo erectus* e de *Homo sapiens*, no Norte da África (atual Argélia e Marrocos).

Explore (p. 22)

1. Na África, o cultivo de cevada teve início em 8000 a.C., o de trigo, em 6000 a.C., o de sorgo, em 4000 a.C., o de painço, em 3000 a.C., o de arroz, em 200 a.C., e o de inhame, em data desconhecida.
2. Dos seis alimentos localizados na África, o cultivo do painço teve início na Ásia em 6000 a.C., e o de inhame, na Ásia em 7000 a.C. e na América em 3000 a.C.
3. Não. O mapa demonstra que a Revolução Agrícola ocorreu em diferentes locais do planeta, em momentos também distintos.

Explore (p. 23)

1. O ferro pode ser obtido a partir de minerais como a hematita, magnetita, siderita e goethita, sendo a hematita um dos principais.
2. O processo de fundição consiste em tornar líquido um determinado material, de modo que o conhecimento das propriedades dos materiais envolvidos no processo, como a temperatura de fusão, permite o maior controle do processo de fundição e das aplicações possíveis das substâncias metálicas obtidas. Apesar de essa técnica ser utilizada desde a história

anterior à escrita, os conhecimentos científicos mais precisos sobre o processo de fundição do ferro foram sistematizados apenas por volta do século XIX.

Em pauta (p. 25)

1. Os estudantes podem listar os seguintes problemas: superlotação, violência interpessoal e falta de saneamento, que ocasionava alta incidência de doenças infecciosas e degradação ambiental.
2. Espera-se que os estudantes proponham hipóteses de como o crescimento demográfico e a configuração urbana de Çatalhöyük contribuíram para problemas como violência interpessoal e doenças infecciosas. O aumento populacional, a falta de espaço entre as casas, a ausência de ruas para circulação, o acúmulo de resíduos, a proximidade das habitações com áreas de pastagem e a falta de saneamento são fatores que provavelmente agravaram esses problemas.
3. Os estudantes podem apontar que a superlotação, a violência interpessoal e a falta de saneamento são problemas que também acometem a população de grandes centros urbanos da atualidade.
4. A ideia central é a de que os estudantes comparem os espaços urbanos do presente com o de Çatalhöyük, a fim de refletir sobre problemas urbanos e suas respectivas soluções. Incentive-os a pesquisar exemplos de cidades que adotam práticas sustentáveis no mundo contemporâneo e investigar soluções pontuais bem-sucedidas em aplicação de políticas de saneamento, reaproveitamento dos resíduos sólidos urbanos, despoluição de rios e afins no território brasileiro.
5. No portfólio, os grupos podem listar soluções globais, brasileiras ou locais para os problemas identificados, como cidades com planejamento urbano eficaz, calçamento em todas as ruas, acesso universal ao saneamento básico e sistema de fiscalização do descarte adequado dos resíduos. Incentive a escolha de exemplos aplicáveis em diferentes contextos. Cada grupo pode se responsabilizar por uma parte do portfólio, como seleção de imagens, redação, diagramação, impressão ou divulgação do material por meio da página da escola na internet ou das redes sociais.

Explore (p. 26)

1. Sim. Ur e Eridu foram fundadas na margem leste do Rio Eufrates, e Uruk e Kish, na margem oeste do rio Eufrates, estando localizadas entre este último e o Rio Tigre.
2. Os rios Tigre, Eufrates e Nilo têm suas várzeas localizadas em regiões áridas ou desérticas inundadas periodicamente por grandes volumes de água e de sedimentos, que são capazes de produzir um solo muito fértil. Esse solo fértil permitiu a produção de excedentes agrícolas, o que foi fundamental para o surgimento dos primeiros núcleos urbanos na região.

Explore (p. 29)

1. Os estudantes podem considerar que as alterações nos rios Tigre e Eufrates impactam diretamente o abastecimento de água. Além disso, é possível mencionar a escassez de alimentos decorrente dos impactos na agricultura e na pesca, a redução da disponibilidade de energia elétrica por causa da diminuição da vazão dos rios (que pode impactar a geração de energia em usinas hidrelétricas), a desertificação, a morte de espécies e o deslocamento de populações inteiras, entre outros aspectos.
2. Os estudantes podem apontar semelhanças, como o papel essencial dos rios nas atividades humanas (por exemplo, na agricultura e no abastecimento de água) na Antiguidade e no período contemporâneo, podem também destacar diferenças, refletindo sobre os impactos das sociedades contemporâneas industriais no meio ambiente ou ainda sobre o papel que os fenômenos naturais e os rios tinham na religiosidade e na cultura das sociedades antigas.

Explore (p. 30)

1. Na parte frontal do objeto, o faraó, em pé, utiliza uma coroa do Alto Egito e é representado diante de uma figura menor, no chão, submetida a ele (que pode representar o Baixo Egito). Acima dela, há uma ave que simboliza Hórus, o Deus-falcão, símbolo dos céus e relacionado à realeza egípcia antiga. No verso da paleta, Narmer continua sendo representado como uma figura maior que as demais e aparece usando outra coroa, que mescla os tipos de coroa utilizados no Alto e no Baixo Egito. Abaixo dessa cena, há dois animais fantásticos entrelaçados, com corpo de leopardo e cabeça de serpente, figura que os estudantes também podem associar à ideia de unificação.
2. O fato de um homem ser representado como uma figura maior, em pé, subjugando outro, ajoelhado, pode ser identificado como forma de violência simbólica, já que a diferença de tamanho das figuras denota que são representadas como dotadas de diferenças de poder. Além disso, a cena pode ser considerada um indicativo de que houve violência física no processo de conquista do Baixo Egito pelo Alto Egito.

Explore (p. 34)

1. Os estudantes podem relacionar a extensão do poder das dinastias Shang e Zhou ao domínio dos territórios dos deltas dos rios Huang-Ho (Amarelo) e Yang Tsé-Kiang (Azul) e dos territórios localizados entre esses rios nos quais essas duas dinastias consolidaram seu poder. A necessidade de obras de irrigação e a manutenção constante das redes de canais e diques para a agricultura e a proteção dos povoados podem ser destacadas como fatores que contribuíram para o estabelecimento dos laços de dependência entre os agricultores e o poder centralizado do Estado.
2. A sobreposição de territórios destacados em cores diferentes é o recurso visual utilizado no mapa para representar a sucessão de poder das dinastias da história tradicional chinesa.

Atividades (p. 36)

1. **a.** V; **b.** F; **c.** V; **d.** V.
2. **a.** Além das espécies do gênero *Homo*, foram representados espécies dos gêneros *Ardipithecus*, *Australopithecus* e *Paranthropus*, hoje extintas.
   b. Não. A forma de árvore sugere que a evolução humana não seguiu um caminho único e progressivo, mas apresentou ramificações e coexistência entre espécies diversas.
   c. Não existe relação direta específica entre todos eles. Algumas espécies de hominídeos deram origem aos seres humanos atuais; outras aos gorilas, chimpanzés e orangotangos. O fato de os seres humanos compartilharem ancestrais com outros primatas não significa, porém, que sejam descendentes deles. Os chimpanzés são como primos dos humanos na evolução, e o avô deles em comum foi extinto há milhões de anos.
3. **a.** Os neandertais eram caçadores-coletores e, para abater grandes animais, precisavam se aproximar muito deles, já que não possuíam lanças de arremesso a longas distâncias. O embate corpo a corpo com esses grandes animais facilitava os acidentes graves.
   b. O texto contraria a ideia de que a evolução humana se deu de modo linear, uma vez que evidencia que diferentes espécies coexistiram e interagiram e que o neandertal era uma espécie tão inteligente e organizada quanto o *Homo sapiens*, ainda que utilizasse tecnologias diferentes.
   c. As marcas de cicatrização, certamente demorada, sugerem que os feridos foram socorridos, cuidados e protegidos por outros membros do grupo do qual faziam parte.

4. **a.** Na cena, é possível identificar quatro figuras humanas, cavalos e cabras pintados com tinta vermelha terrosa sobre uma superfície rochosa. Os homens, à direita da cena, parecem se movimentar à frente dos animais, que os acompanham docilmente. Todas as figuras humanas seguram uma espécie de cajado ou bastão nas mãos. Uma delas parece estar sentada ou agachada entre outras duas. Uma quarta figura humana aparece montada a cavalo.
   b. A cena pode ser associada ao Período Neolítico porque evidencia a domesticação de animais.
   c. Pelas pinturas, nota-se que os habitantes do norte do Saara domesticavam equinos e caprinos. Eles fabricavam instrumentos para auxiliá-los nas tarefas cotidianas, que eram realizadas em grupos, e pigmentos para registrar cenas do seu dia a dia nas rochas. Pelo realismo dos animais representados, nota-se que os artistas do Saara eram observadores e tinham noção de tamanho e proporção bem desenvolvida.
5. Com a agricultura e a consequente domesticação de animais, os grupos passaram a se fixar em territórios. Tornaram-se, então, sedentários e passaram a organizar suas práticas sociais e culturais em aldeias: dividiram as funções familiares, as relativas ao universo do trabalho, as do universo religioso e as da administração do assentamento. A divisão do trabalho, o crescimento das aldeias e o surgimento de lideranças responsáveis por organizar a vida da comunidade estão na origem das primeiras cidades.
6. **a.** No atual Egito, o volume de água do rio se reduziu, e as cheias já não cobrem os campos como no passado. Com a redução da vazão do Nilo, a água salgada do Mar Mediterrâneo avança sobre as terras da região do delta. O resultado dessa mudança tem sido a redução da produtividade agrícola e a imposição de mais tarefas aos agricultores, como a de buscar acessar água subterrânea.
   b. Com a redução do fluxo de águas, hoje é preciso cavar poços até os lençóis freáticos, e a economia ligada ao setor agrícola enfrenta desafios.
   c. No passado, os habitantes do Egito se distribuíram ao longo das margens do Nilo, aproveitando-se da fertilidade dos campos para praticar a agricultura. Com as mudanças climáticas, principalmente na região do delta, os agricultores devem se deslocar para as cidades ou para outras áreas do Egito, onde possam encontrar melhores condições de sobrevivência.
7. Os grupos devem identificar as alterações que afetam o Rio Hoang-Ho, considerando aspectos como erosão do solo, regime de cheias, volume e qualidade de água, além das consequências para as espécies de animais que dependem dele. Em seguida, devem relacionar as mudanças ocorridas no rio a problemas enfrentados pela China no presente, como a redução da produtividade agrícola, a crise energética e hídrica, entre outros, e registrar as previsões dos pesquisadores para o futuro – por exemplo, o aumento da incidência de doenças e o deslocamento de populações do campo em razão de secas violentas. Depois, devem analisar as medidas tomadas pelo governo chinês para proteger o meio ambiente e controlar o aquecimento global, dentre as quais a despoluição dos rios, o desenvolvimento de fontes renováveis de energia, o restauro da cobertura florestal e a substituição dos automóveis movidos a gasolina por modelos elétricos. Ao final, organize os estudantes para um debate sobre o último item, estimulando-os a apresentar dados que subsidiem suas argumentações.
8. Alternativa **a**.
9. Alternativa **c**.

Atividade complementar

Proponha aos estudantes que perguntem aos pais, avós ou responsáveis quais recursos eles utilizavam para se comunicar quando eram crianças e o que eles usam para fazer isso hoje. Depois, solicite aos estudantes que pesquisem imagens dos recursos ou aparelhos mencionados. O material deverá servir de base para a elaboração de um texto curto sobre a história recente das formas de comunicação. Com essa atividade, espera-se incentivar a percepção das mudanças na comunicação e de suas continuidades. O reconhecimento das fontes históricas utilizadas (orais, escritas e visuais) e a compreensão de que essas fontes são evidências das mudanças nas formas de comunicação também podem ser trabalhados.

Texto complementar

Homo faber

A ideia do "homem fabricante", que constrói o mundo onde vive, é explorada por filósofos como Henri Bergson.

A evolução criadora

> Em milhares de anos, quando a distância do passado só deixar perceber suas grandes linhas, nossas guerras e nossas revoluções contarão muito pouco, supondo que ainda sejam lembradas; mas talvez se fale da máquina a vapor [...], como nós falamos do bronze ou da pedra talhada [...]. Se pudéssemos nos despojar de nosso orgulho, se, para definir nossa espécie, nos detivéssemos estritamente àquilo que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem [...] talvez não disséssemos *Homo sapiens*, mas *Homo faber*. Tudo isso somado, a inteligência [...] é a faculdade de fabricar objetos artificiais, em particular utensílios para fazer utensílios, e variar infinitamente sua fabricação.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 151. (Coleção Tópicos).

Sugestões

Vídeo

A guerra do fogo

Direção: Jean-Jacques Annaud. França, Canadá, Estados Unidos, 1981. Duração: 100 minutos.

A comunicação e o uso da linguagem são fatores importantes da condição humana. No entanto, a comunicação humana não se expressa apenas por meio da linguagem verbal. No filme, é narrada a história de um período anterior ao uso da língua de maneira universal, em que a linguagem corporal tinha forte apelo (o sorriso, por exemplo).

Livro

China: uma história em objetos

Jessica Harrison-Hall. São Paulo: Edições Sesc, 2018.

Nesse livro, a historiadora da arte Jessica Harrison-Hall examina mais de 600 objetos do Período Neolítico até o presente, contextualizando-os na história da China e oferecendo um panorama rico da cultura material de um dos estados mais antigos do mundo.

ESTRATÉGIA DE ESTUDO

MAPA CONCEITUAL

A produção de mapas conceituais (página 38), no contexto de aprendizagem significativa, possibilita ao estudante organizar seu conhecimento com autonomia, propiciando a melhor retenção do conteúdo aprendido. Para aprofundar fundamentos psicológicos e epistemológicos dos mapas conceituais, sugerimos a leitura do artigo: NOVAK, Joseph; CAÑAS, Alberto. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29, jan./jun. 2010.

Para avaliar a adequação de um mapa conceitual, verifique se ele apresenta estrutura hierarquizada, se as caixas apresentam conceitos e textos sintéticos e adequados e se as linhas de ligação são acompanhadas de palavras ou expressões que formam frases com sentido correto. Com base no texto fornecido para a atividade, os estudantes podem iniciar o mapa proposto com o termo "Controle do fogo", seguido de seus benefícios para os humanos (fonte de luz, fonte de calor, arma contra predadores) e seus consequentes desdobramentos. Ao explorar a linguagem gráfica para organizar e partilhar informações para o entendimento mútuo, a atividade proposta mobiliza a **competência geral da Educação Básica 4**.

CAPÍTULO 2 O povoamento do continente americano e os recursos naturais

Competências e habilidades trabalhadas

O capítulo, ao apresentar saberes e vivências culturais das populações ameríndias, nos tópicos "Os incas" (página 46), "Os maias" (página 48), "Os astecas" (página 50) e "A ocupação da floresta e os saberes ancestrais" (página 57), contempla a **competência geral da Educação Básica 6**. A seção "Trabalho e juventudes" (página 63), que incentiva os estudantes a analisar diferentes profissões como possibilidades de carreira, contribui para o desenvolvimento das **competências gerais da Educação Básica 6** e **8**. Já o tópico "Pensamento e visões de mundo indígenas" (página 60), que favorece a valorização dos saberes e das identidades dos povos originários, permite desenvolver a **competência geral da Educação Básica 9**.

Ao propor a análise de diferentes fontes expressas em diversas linguagens, como na proposta 5 da seção "Atividades" (página 65), o capítulo contribui para o trabalho com a habilidade **(EM13CHS101)**. A proposta 2 da seção "Atividades" (página 64) permite aos estudantes refletir sobre matrizes conceituais como "evolução" e "desenvolvimento", relativizando visões dualistas, e favorece o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS102)**. Já o tópico "As culturas ceramistas e os povos agricultores" (página 54) e o boxe "Explore" (página 55) contribuem para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS104)** na medida em que abordam a cultura material Marajoara e Santarém. Ao mobilizar essas habilidades, o capítulo promove o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**.

O capítulo também contempla a habilidade **(EM13CHS201)** nos tópicos "A chegada dos seres humanos ao continente americano" (página 40), que apresenta e discute as possíveis rotas de acesso dos primeiros grupos humanos à América, "Os astecas" (página 50), que trata do deslocamento, da fixação e do desenvolvimento dessa civilização nas proximidades do Lago Texcoco, e "A expansão da agricultura e os Tupi-Guarani" (página 56), dedicado a abordar a relação das práticas agrícolas Tupi e a sua expansão pelo território. A proposta 2 da seção "Atividades" (página 64), por discutir as diferentes formas de organização social entre os ameríndios, relativizando visões dualistas, contribui para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS203)**.

O tópico "Sociedades hierarquizadas da Mesoamérica e dos Andes" (página 44), no qual se aborda o papel das atividades comerciais e religiosas e dos conflitos e das alianças entre diferentes povos na dinâmica de ocupação e nas influências culturais, favorece o desenvolvimento das habilidades **(EM13CHS204)** e **(EM13CHS206)**. Essa última habilidade também é trabalhada no tópico "A expansão da agricultura e os Tupi-Guarani" (página 56). Ao mobilizar essas habilidades, o capítulo favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2**.

O capítulo também promove as **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3** e **5** ao analisar as relações entre os seres humanos e a natureza e os consequentes impactos econômicos e ambientais, mobilizando diferentes habilidades.

Os tópicos "Os impactos na megafauna" (página 42), "O declínio das cidades maias" (página 49) e "A ocupação da floresta e os saberes ancestrais" (página 57) possibilitam o trabalho com a habilidade **(EM13CHS302)** ao permitir que os estudantes analisem e avaliem criticamente os impactos socioambientais das atividades humanas praticadas em diferentes escalas. O boxe "Explore" (página 42), os tópicos "A América indígena" (página 43), "Agricultura e tecnologias incas" (página 47), "Os maias" (página 48) e "Amazônia, floresta em transformação" (página 58), a seção "Trabalho com fontes" (página 62) e as propostas 3 e 4 da seção "Atividades" (página 64) favorecem o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS306)**, uma vez que possibilitam discutir o uso de recursos naturais em diferentes contextos e sociedades, bem como os impactos desse uso. Já o tópico "Pensamento e visões de mundo indígenas" (página 60), ao apresentar aos estudantes a cosmovisão de indígenas brasileiros, possibilitando identificar nela princípios éticos que estimulam a busca de uma convivência mais harmoniosa e democrática entre povos e uma relação mais sustentável com a natureza, contribui para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS501)**.

Temas contemporâneos transversais

Os tópicos "A ocupação da floresta e os saberes ancestrais" (página 57) e "Pensamento e visões de mundo indígenas" (página 60), na medida em que contrapõem a visão de mundo indígena à concepção utilitarista da natureza e apresentam um novo parâmetro das relações entre seres humanos e mundo natural, contribuem para abordar o Tema Contemporâneo Transversal **Educação Ambiental**.

Os tópicos "Cerâmica, agricultura e sedentarização" (página 55) e "A expansão da agricultura e os Tupi-Guarani" (página 56), ao identificar a origem de alguns hábitos e certas técnicas tradicionais da cultura nacional, como o consumo de mandioca e seus derivados e a prática da coivara, favorecem o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo dialoga com a área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** ao examinar os impactos da extinção da megafauna à natureza e os efeitos da intervenção humana na seleção de espécies vegetais da região amazônica. Nesse sentido, colabora para o aprimoramento da habilidade **(EM13CNT203)** e cria oportunidade para debate sobre preservação e conservação da biodiversidade, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CNT206)**, especialmente por meio das atividades da seção "Trabalho com fontes" (página 62) e das propostas 3 e 6 da seção "Atividades" (página 64).

O capítulo também favorece a interdisciplinaridade com a área de **Matemática e suas Tecnologias**, ao propor o cálculo percentual, a coleta de dados e a construção e análise de tabelas no boxe "Você pesquisador" (página 59), contribuindo para o desenvolvimento das habilidades **(EM13MAT202)** e **(EM13MAT406)**.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

O boxe "Explore" (página 42) propõe atividades que incentivam a reflexão sobre a ameaça de extinção de espécies da flora e da fauna na atualidade e as possíveis medidas para evitar essa extinção, favorecendo o trabalho com o **ODS 15 Vida terrestre**. Já a proposta 3 da seção "Atividades" (página 64) favorece a reflexão dos estudantes sobre a agricultura sustentável e contribui para o trabalho com o **ODS 2 Fome zero e agricultura sustentável**.

Respostas e comentários

Explore (p. 42)

1. A extinção dos grandes mamíferos da megafauna resultou na diminuição da distância de dispersão das sementes maiores, que antes eram transportadas em seu trato digestivo. Isso afetou a formação e a diversidade genética das plantas, diminuindo suas chances de sobrevivência em longo prazo. A queda das sementes próximas às plantas-mãe, por sua vez, diminuiu suas chances de germinação, pois passou a haver competição por luz, água e nutrientes. As sementes também ficaram à mercê de predadores, como os roedores.
2. Os estudantes podem citar ações coletivas, de governos e de instituições não governamentais que visem à conservação dos diferentes ecossistemas, por exemplo, o combate ao desmatamento das florestas, à degradação de hábitats naturais, à caça ilegal e ao tráfico de espécies da flora e da fauna, bem como o incentivo ao reflorestamento e ao manejo florestal sustentável.

Explore (p. 45)

1. Significa dizer que os espaços e os grupos dessa sociedade estão subordinados a uma hierarquia de poder. No texto, os estudantes podem identificar a organização do espaço em Monte Albán como um exemplo de sociedade hierarquizada, onde a praça principal foi construída no alto de uma colina, destacando a sua importância, e camadas mais baixas da sociedade viviam em locais mais distantes.
2. Os estudantes podem identificar as técnicas de construção que viabilizavam construções monumentais como as pirâmides e o domínio de técnicas que facilitavam a atividade agrícola, como a construção de aquedutos.
3. É provável que os estudantes citem o uso de símbolos e figuras na comunicação virtual, como emojis, gifs e figurinhas (*stickers*), populares em redes sociais de mensagens instantâneas. Incentive-os a estabelecer relações com o cotidiano e a notar que as cenas figuradas e os símbolos são utilizados pelos seres humanos de acordo com as tecnologias disponíveis em cada período.

Explore (p. 47)

1. A técnica de cultivo em terraços facilitava a produção agrícola em regiões montanhosas, pois dessa forma a água escoava mais lentamente e continha a erosão do solo.
2. Entre os fatores que contribuem para o terraceamento ser uma prática agrícola sustentável está a redução da erosão, uma vez que água escoa mais lentamente e preserva os nutrientes do solo. Ao escoar de forma mais lenta, também há melhor retenção e reaproveitamento da água, o que favorece a irrigação das plantas e contribui para a conservação da biodiversidade. Sobre esse tema, os estudantes podem consultar: BRASIL. **Caminhos para a agricultura sustentável**: princípios conservacionistas para o pequeno produtor rural. Brasília, DF: Editora IABS, 2015.

Explore (p. 49)

1. Não. Segundo o autor, o que ocorreu foi um processo de decadência cultural, que aconteceu ao longo de um século.
2. Segundo o texto, a decadência da civilização maia resultou de uma combinação de fatores demográficos (o aumento populacional), ambientais (como o desgaste do solo, a erosão, a derrubada de bosques, a diminuição da produtividade e a seca) e políticos (como a competição entre as cidades-Estado, o distanciamento entre a elite e as massas camponesas e as guerras).

Explore (p. 50)

1. Espera-se que os estudantes notem a presença da águia sobre o cacto tanto no códice quanto na bandeira do México. O símbolo é uma referência à fundação da cidade de Tenochtitlán.
2. Sim. Ao manter na bandeira um símbolo que remete à fundação da cidade de Tenochtitlán, o país fortalece a preservação de suas raízes indígenas.

Explore (p. 55)

1. Esses objetos são importantes fontes históricas porque revelam aspectos da cultura e do modo de viver dos povos que os produziram.
2. A relação entre a difusão da agricultura e a produção da cerâmica é expressa, por exemplo, por meio do cultivo da mandioca e da produção da farinha, pois, ao desenvolver técnicas para extrair a substância tóxica da raiz da mandioca, os povos agricultores também desenvolveram peças de cerâmicas especiais, impermeáveis, que podiam ser levadas ao fogo.

Explore (p. 56)

1. Os povos Tupi-Guarani viviam principalmente na faixa litorânea, no litoral do atual Pará até a atual Bahia e no litoral do atual estado do Rio de Janeiro até o atual Rio Grande do Sul. No interior, esses povos viviam sobretudo em áreas entre os atuais estados do Pará e do Mato Grosso e em áreas dos atuais estados: Bahia, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul.
2. Os estudantes podem mencionar a difusão da agricultura e a necessidade de buscar novas terras cultiváveis, uma vez que a técnica da coivara esgotava o solo ao longo do tempo.
3. Os povos Jê habitavam áreas que correspondem ao interior do atual estado do Maranhão até o atual estado de Goiás e áreas do interior dos atuais estados de São Paulo, Paraná e Santa Catarina.

Explore (p. 57)

1. A imagem mostra o solo normal amazônico, à esquerda, e a chamada "terra preta de índio", à direita. No solo normal, as camadas mais profundas são mais pobres em nutrientes, e o processo de absorção desses nutrientes pelas plantas, chamado de ciclagem, ocorre na superfície, onde há uma camada de restos orgânicos chamada serrapilheira. Já a camada mais profunda da chamada "terra preta de índio" é mais rica em nutrientes, graças à ação humana, contendo matéria orgânica, cinzas, carvão vegetal e vestígios de cerâmica.
2. O objetivo da atividade é refletir sobre o uso das redes sociais e sensibilizar os estudantes sobre o consumo de informações confiáveis nos meios digitais.

Você pesquisador (p. 59)

Essa atividade visa aproximar os estudantes da amostragem estratificada proporcional e pode ser realizada com a participação do professor de Matemática.

1. Incentive os estudantes a realizar uma pesquisa prévia sobre o tema escolhido a fim de embasar a construção do questionário. Oriente-os a formular perguntas simples, curtas e fechadas, em que o entrevistado escolhe uma ou mais opções entre as respostas disponíveis, pois elas facilitam a tabulação dos dados. Durante a elaboração do questionário, é fundamental identificar as principais possibilidades de resposta para cada uma das questões. Antes da entrevista, os estudantes devem explicar o objetivo da atividade e solicitar ao entrevistado sua autorização para publicizar os dados coletados.

2 e **3**. O número de pessoas que frequentam regularmente a escola pode ser consultado na secretaria da instituição. Explique que, se a escola for frequentada por 1.000 pessoas (100%),

das quais 950 são estudantes (95%), 40 são professores (4%) e 10 são funcionários (1%), essa proporção deverá ser respeitada na seleção de pessoas que serão consultadas na pesquisa. Assim, se 200 pessoas forem consultadas (100% dos pesquisados), essas deverão ser compostas de 190 estudantes (95%), 8 professores (4%) e 2 funcionários (1%).

4. Os dados coletados na pesquisa podem ser organizados em tabelas. Oriente os estudantes a identificar as respostas mais escolhidas para cada questão e aquelas que foram menos selecionadas pelos participantes, e, se possível, calcular os percentuais de cada resposta do total de pessoas consultadas e dos grupos da amostragem.
5. Promova um debate sobre os dados obtidos com a turma e oriente os estudantes a produzir um painel para comunicar os resultados da pesquisa à comunidade escolar. Além do painel, os resultados podem ser compartilhados por meio de panfletos impressos ou digitais.

Explore (p. 60)

1. Daniel Munduruku relaciona a memória à tradição, destacando a importância desse elemento para as comunidades indígenas do presente. Ao relacionar a concepção do autor à discussão do capítulo 1, espera-se que os estudantes destaquem a relevância das memórias coletivas para um povo e problematizem seu processo de construção.
2. A produção do conhecimento por indígenas apresenta perspectivas e visões de mundo diferentes daquelas relativas às sociedades de não indígenas, sendo importante para a valorização e a ampliação da pluralidade de saberes.

Trabalho com fontes (p. 62)

1. Para os Krenak, os humanos são parte da natureza, e não seres apartados dela e que dela podem se apropriar. Essa cosmovisão está em desacordo com o que o autor identifica como a visão dos economistas, em referência aos povos não indígenas, que enxergam na natureza uma fonte de recursos e mantêm com ela uma relação de exploração e utilitarismo.
2. Em tom de denúncia, Krenak problematiza o episódio do rompimento da barragem de Fundão, ocorrido em Mariana, em 2015, que despejou toneladas de rejeitos de minério nos afluentes do Rio Doce, contaminando a água e o solo e provocando destruição e mortes. Para o autor, esse desastre não foi acidental, mas criminoso.
3. Considerando o texto, a noção de natureza como fonte de recursos expressa a visão de que ela existe para ser explorada pelo ser humano. De acordo com Krenak, a exploração desenfreada caracteriza um projeto que está na base da história do Brasil e levará à exaustão da natureza.
4. Ao conhecer perspectivas menos predatórias e utilitaristas sobre a natureza, os estudantes podem refletir sobre a sociedade em que vivem e sua relação com o ambiente, percebendo, por exemplo, a necessidade de conservação dos rios e a importância do manejo sustentável do solo e do consumo consciente. Em um mundo marcado por emergências ambientais, práticas milenares de povos indígenas e sociedades tradicionais demonstram que é possível produzir em abundância e subsistir sem degradar o planeta.

Trabalho e juventudes (p. 63)

As carreiras ligadas à conservação do patrimônio podem atrair jovens interessados por arte, trabalhos manuais e temas históricos e culturais em geral. Os estudantes interessados na carreira de museologia e restauro devem ser observadores, mostrar sensibilidade estética e ter alguma habilidade manual. Já a carreira em história pode interessar aos estudantes com gosto pela leitura e desejo de compreender processos políticos, sociais, econômicos e culturais. Para seguir carreira em história e áreas afins, é desejável ter facilidade para ler, interpretar, produzir textos e análises, além de mostrar aptidão para realizar trabalhos metódicos, que exigem paciência e concentração. O professor pode notar essas aptidões durante a realização de atividades de análise de texto e imagens, no desenvolvimento de trabalhos de pesquisa, no transcorrer de debates e na preparação de ambientes de exposição para feiras e mostras culturais.

Atividades (p. 64)

1. **a** e **c.** Correção: **a.** Novas descobertas arqueológicas provaram que a ocupação do continente é mais antiga do que o proposto pela teoria de Clóvis. **c.** Os primeiros grupos humanos que se estabeleceram na América são chamados de paleoíndios.
2. **a.** Segundo o texto, o desenvolvimento organizacional dos povos ameríndios estava relacionado à forma como cada sociedade interagia com a natureza. Sociedades que agrupavam muitas pessoas em um mesmo espaço desenvolveram estruturas de poder hierárquicas, distribuindo funções, organizando as construções, a produção alimentícia etc. Em contraste, sociedades que se organizaram em áreas com abundância de recursos naturais tendiam a ser mais igualitárias, não por falta de adaptação a hierarquias, mas porque nessas condições era menos provável que um indivíduo se subjugasse a outro dentro do mesmo grupo.
   b. O texto relativiza a ideia de que sociedades hierarquizadas são mais evoluídas que as sem hierarquia, destacando que as diferentes formas de organização social estão relacionadas ao modo como cada sociedade se relacionava com a natureza.
3. **a.** A domesticação consiste na transformação de uma planta selvagem em cultivada. Nesse processo, ocorre a seleção e a reprodução de características, implicando uma transformação genotípica e fenotípica na planta.
   b. O processo de domesticação do milho iniciou-se na região mesoamericana com seu ancestral selvagem: o teosinto. Esse processo consistiu na seleção e na reprodução contínuas das maiores espigas e dos grãos mais macios do teosinto até chegar ao milho que conhecemos hoje. A descoberta de que o processo de domesticação do milho se expandiu para a região sudoeste da Amazônia contribuiu para romper com a antiga visão de que os indígenas que viviam na floresta estavam isolados.
   c. Segundo os textos, as plantas domesticadas e os seres humanos apresentam uma relação coevolutiva de dependência, pois o milho cultivado hoje não tem capacidade de se reproduzir em estado selvagem.
   d. Os bancos de sementes armazenam e distribuem sementes de variedades tradicionais aos agricultores, que, em troca, destinam uma parte de sua produção para recompor e ampliar esse banco. O objetivo é garantir a diversidade genética dos alimentos e promover o cultivo de variedades tradicionais e a agricultura sustentável. Como as variedades tradicionais geram alimentos nutritivos e sementes férteis, elas podem ser aproveitadas nas safras seguintes. Isso favorece os agricultores, em especial, os agricultores familiares, que não precisam comprar novas sementes no mercado a cada nova safra. O acesso facilitado às sementes também favorece o aumento da produção, contribuindo para a segurança alimentar dos pequenos produtores.
4. Oriente os estudantes na construção de um quadro comparativo. Indique as categorias fixas que devem constar nas linhas e colunas dessa representação. Com base no quadro, os estudantes podem construir um texto destacando, por exemplo, a proximidade geográfica das civilizações maia e asteca; o fato de os maias serem os únicos a se organizar em cidades-Estado independentes e de apenas os Tupi-Guarani não formarem sociedades rigidamente hierarquizadas; bem como o uso comum da coivara por maias e indígenas Tupi-Guarani.
5. **a.** O personagem central é Chan Muwan II, o último governante conhecido de Bonampak. O governante usa vestimentas e

ornamentos em diversas partes do corpo que demonstram a sua distinção. Nos cantos esquerdo e direito da imagem, há outros membros da elite maia, que também vestem roupas e ornamentos similares aos do governante. Na parte inferior da imagem estão os prisioneiros, representados com características físicas parecidas e com poucas vestimentas.

b. Na imagem, prisioneiros de guerra são apresentados a Chan Muwan II. Dois deles, à esquerda, têm os dedos sangrando, possivelmente em razão de suas unhas terem sido arrancadas. Outro está sentado diante do governante, com os braços inclinados, parecendo suplicar-lhe perdão. O quarto prisioneiro tem o corpo reclinado para trás, parecendo estar desmaiado. Mais dois prisioneiros são vistos parcialmente, da cintura para cima. O governante segura uma haste adornada e encara o prisioneiro com olhar severo. Os demais membros da elite maia seguram bastões, que podem representar instrumentos de guerra.

c. O mural de Bonampak revela diversos aspectos da sociedade maia: o domínio das técnicas de pintura; a hierarquia social, evidenciada na representação de um governante; o uso da arte para exaltar feitos dos líderes; as guerras entre cidades-Estado, resultando na prisão de adversários; e a tortura e o sacrifício de prisioneiros de guerra, conforme representado no mural.

6. Espera-se que, após a leitura dos textos citados, os estudantes estejam inclinados a pensar que o ser humano não pode ser dissociado da natureza. Para Daniel Munduruku, por exemplo, tudo o que existe, seja o ser humano ou os elementos naturais, tem um espírito e é parte da trama da vida. Percepção semelhante é expressa por Cristine Takuá, para quem a teia da vida envolve a humanidade e o restante do cosmos e é a natureza quem dá sentido a ela. Davi Kopenawa amplia a discussão abordando o valor de fertilidade da floresta (chamado *në rope*), os espíritos das grandes minhocas e o respeito dos indígenas por esses seres e pela terra.

7. Alternativa **d**.

8. Alternativa **e**.

Atividade complementar

Proponha uma atividade de pesquisa a respeito dos mitos dos povos indígenas que vivem no território brasileiro. Comente que há mais de duzentos povos remanescentes do século XVI, quando a colonização pelos portugueses teve início. Organize os estudantes em grupos e defina os povos indígenas que terão seus mitos pesquisados. Se possível, inclua povos originários da região onde a escola está localizada, de modo que a pesquisa possa levar a descobertas sobre a cultura indígena local. Solicite aos grupos que compartilhem o resultado com o restante da turma. É importante que eles percebam que cada povo indígena é único na composição da diversidade cultural do Brasil. Para a realização da atividade, além de livros, jornais e revistas, pode ser consultada a página *Povos Indígenas no Brasil*, do *site* do Instituto Socioambiental.

Texto complementar

Sambaquis

No texto a seguir, a historiadora Marília Oliveira Calazans aborda a exploração industrial dos sambaquis.

Os sambaquis e a arqueologia no Brasil do século XXI

No Brasil, desde o século XVI, as conchas e ossos extraídos dos sambaquis consistem em uma das principais matérias-primas da arquitetura colonial para a elaboração de cal e argamassa [...]. O consumo dos sambaquis como fonte para a construção civil durante séculos demonstra a relevância que tais ostreiras possuíam para a administração colonial. Por isso, é comum que alguns sambaquis atuais estejam associados na paisagem a fornos construídos para a queima das conchas e ossos. A dimensão desta exploração, isto é, quantos sítios foram esgotados, contudo, não podemos saber.

A indolência da qual os indígenas foram acusados foi respondida pela insensibilidade da engenharia e arquitetura do período: moer ossos para construir igrejas! Embora a cal não fosse obtida exclusivamente a partir das conchas dos sambaquis – usava-se também conchas marinhas de bancos naturais e, mais tarde, de pedras calcáreas, sobretudo nos interiores do país – a exploração destes sítios perpassou leis de proteção e continua no século XXI, a despeito de monumentais esforços de preservação.

CALAZANS, Marília Oliveira. **Os sambaquis e a arqueologia no Brasil do século XXI**. 2017. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. p. 127.

Sugestões

Livro

A vida não é útil

Ailton Krenak. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

O pensador indígena Ailton Krenak tece uma forte crítica ao que costuma ser associado à "civilização", denunciando suas tendências destrutivas, como a degradação da natureza e a obsessão pelo consumo, lembrando os leitores de sua responsabilidade na conservação do planeta e na proteção do futuro de todos os seres viventes.

Vídeo

Para'í

Direção: Vinicius Toro. Brasil, 2023. Duração: 82 minutos.

O filme narra a história de uma menina, filha de indígenas Guarani aculturados, que, depois de encontrar uma espiga de milho silvestre, resolve plantar as sementes. Esse gesto a conduz a uma busca de suas raízes e de sua identidade indígena e ao entendimento do valor da terra para seu povo.

UNIDADE 2 SOCIEDADE, POLÍTICA E CULTURA

A abertura da unidade (página 66) discute o choque cultural provocado pelo encontro entre europeus e povos originários do continente americano e a forma como o confronto com o "outro" permitiu justificar a dominação de povos por aqueles que se consideravam civilizados e superiores em contraposição ao modo de vida indígena. Para ampliar a discussão, a abertura apresenta a perspectiva de Ailton Krenak sobre o encontro entre povos indígenas e não indígenas na atualidade, que provoca desdobramentos e impactos para a sociedade brasileira.

Competências e habilidades trabalhadas na abertura

Ao problematizar o choque cultural no encontro entre europeus e povos originários do continente americano, ampliando as discussões sobre os impactos desse encontro na atualidade e o conceito de alteridade, o tópico "Na prática" favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 9**, das **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** e **5** e das habilidades **(EM13CHS204)** e **(EM13CHS502)**.

Respostas e comentários

1. Espera-se que os estudantes percebam que o autor chama a atenção em seu texto para os conflitos e as ameaças ao modo de vida tradicional que comunidades indígenas do mundo contemporâneo vêm enfrentando, principalmente em decorrência da expansão da fronteira agrícola e das atividades ligadas à exploração dos recursos naturais.
2. Os estudantes podem apontar, por exemplo, que o contato entre indígenas e não indígenas pode impactar a transmissão de saberes entre culturas e a identidade dos grupos.
3. Os estudantes devem compreender que o conceito de alteridade se relaciona com a capacidade de reconhecer a existência do outro como um sujeito diferente de si em diversos aspectos, entre eles cultural, social, étnico e religioso. O reconhecimento das diferenças culturais é um caminho necessário para a promoção do respeito mútuo e coletivo, para a valorização da diversidade e para a construção de uma sociedade inclusiva e democrática.

CAPÍTULO 3 Fluxos e conexões: comércio e cultura na Ásia, na África e na Europa antigas e medievais

Competências e habilidades trabalhadas

O capítulo permite desenvolver a **competência geral da Educação Básica 1**, na medida em que motiva os estudantes a buscar na história das interações comerciais e culturais entre europeus, africanos e asiáticos a origem de diversos produtos, conhecimentos, tecnologias, costumes e manifestações culturais compartilhados por esses povos e integrados ao nosso cotidiano, como o alfabeto fonético, apresentado no tópico "Fenícios" (página 70), o sistema democrático, abordado no tópico "A democracia ateniense e a democracia contemporânea" (página 74), ou a doutrina cristã, apresentada no tópico "A expansão do cristianismo" (página 78).

O capítulo favorece o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS102)** nos tópicos "Fenícios" (página 70) e "Gregos" (página 71), em que o estudante encontra a definição e a caracterização de *cidade-Estado*, bem como a diferenciação das pólis de Atenas e Esparta; nos tópicos "Atenas" (página 73), que explica o funcionamento da democracia ateniense, e "A democracia ateniense e a democracia contemporânea" (página 74), que diferencia a democracia praticada em Atenas da que é aplicada no presente; e no tópico "A formação da burguesia" (página 91), no qual é feita a contextualização histórica da origem dos burgos e da emergência da burguesia. Já o boxe "Explore" (página 70), ao demandar a análise cartográfica dos fluxos comerciais estabelecidos pelos fenícios, evidenciando o papel do Mar Mediterrâneo, contribui para o desenvolvimento das habilidades **(EM13CHS103)** e **(EM13CHS106)**. Dessa forma, o capítulo também contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**.

O capítulo colabora ainda para desenvolver a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** no estudo dos tópicos "Rotas da Seda" (página 68), em que são examinadas as disputas pelo controle das importantes vias de comércio que atravessavam o Oriente e as estratégias usadas pelos chineses para assegurar sua hegemonia, "A expansão do islã na África" (página 85), que trata do processo de islamização de povos africanos e suas consequências, e "As Cruzadas e o renascimento comercial e urbano na Europa" (página 88), ao abordar as disputas pelo controle de territórios e rotas comerciais entre cristãos e muçulmanos.

O trabalho com a habilidade **(EM13CHS201)** é favorecido nos tópicos "Rotas da seda" (página 68), que apresenta a dinâmica das caravanas comerciais pelas rotas orientais e as disputas pelo controle delas; "Fenícios" (página 70), que aborda as práticas comerciais empregadas pelos fenícios e suas relações com outros povos do Mediterrâneo; "A região do Sahel e as rotas comerciais" (página 85), ao tratar das transformações ocorridas nas atividades comerciais na África a partir da islamização dos povos africanos do Sahel; e na proposta 2 da seção de "Atividades" (página 92), que incentiva a análise de uma fala do presidente chinês Xi Jinping, associando um programa de seu governo voltado para obras de infraestrutura com a antiga Rota da Seda. A habilidade **(EM13CHS204)** é mobilizada no tópico "Atenas" (página 73), quando discute as condições das mulheres em Esparta e Atenas, as relações de poder vivenciadas por elas e os lugares ocupados, que são determinantes para compreender as territorialidades em suas respectivas sociedades; no tópico "O Império Romano" (página 78), que aborda a relação do Estado romano com os territórios e povos sob seu domínio; e no estudo da formação dos burgos, no tópico "A formação da burguesia" (página 91).

O capítulo favorece ainda o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS501)**, na medida em que apresenta em linhas gerais as regras de conduta do islamismo nos tópicos "*O Alcorão* e os princípios do islamismo" (página 82), "A expansão do islã" (página 83) e "A expansão do islã na África" (página 85). Dessa forma, também mobiliza a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5**.

Os tópicos "Gregos" (página 71) e "Romanos" (página 75), nos quais são abordados, respectivamente, os temas da constituição e do funcionamento do sistema democrático ateniense e da fundação, da organização e do funcionamento do governo republicano em Roma, contribuem para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS603)** e o trabalho com a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6**.

Temas contemporâneos transversais

O Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos** perpassa o capítulo, por exemplo, no tópico "Atenas" (página 73), em que se aborda a origem do conceito de *cidadania* e se levanta a discussão em torno do papel das cotas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e no tópico "A República Romana" (página 76), o qual trabalha a concepção de que as decisões e condutas dos governantes devem estar em conformidade

com a lei. Também o Tema Contemporâneo Transversal **Vida Familiar e Social** é explorado na seção "Trabalho com fontes" (página 79), na qual o estudante é convidado a examinar um afresco e, a partir dele, fazer inferências sobre o papel da mulher em Pompeia e no ambiente doméstico contemporâneo.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo favorece a interdisciplinaridade com a área de **Matemática e suas Tecnologias** ao incentivar o desenvolvimento da habilidade **(EM13MAT101)**, uma vez que o boxe "Explore" (página 88) propõe que o estudante examine um gráfico representando a dinâmica do crescimento urbano na Europa Central entre 1200 e 1950 e faça inferências a partir dele. Também assegura a interdisciplinaridade com a área de **Linguagens e suas Tecnologias** ao provocar a reflexão crítica na análise de uma tirinha sobre democracia, na proposta 3 da seção de "Atividades" (página 92), favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13LGG101)**.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

O estudo do tópico "A democracia ateniense e a democracia contemporânea" (página 74) permite abordar as transformações no conceito de cidadania ao longo do tempo, incentivando que os estudantes reflitam sobre os limites históricos da cidadania e da representatividade política de grupos excluídos ou minoritários nos espaços de decisão e de liderança política, favorecendo o diálogo com o **ODS 10 Redução das desigualdades**.

A seção "Trabalho com fontes" (página 79), em especial a proposta de atividade 4, que propõe a análise de dados sobre as horas a mais que as mulheres passam em afazeres domésticos em relação aos homens e a produção textual sobre essa problemática, contribui para o trabalho com o **ODS 5 Igualdade de gênero**.

Respostas e comentários

Explore (p. 70)

1. Os principais produtos comercializados pelos fenícios eram: pessoas escravizadas, minerais (como ouro, prata e cobre – este último usado na produção do bronze), púrpura, sal, azeite, cereais e marfim. Com base no texto didático, os estudantes também podem mencionar estanho, cedro, produtos agrícolas e outros de origem animal (como gado ou lã, por exemplo).
2. Por meio do Mar Mediterrâneo, o comércio praticado pelos fenícios articulou três continentes: o asiático, o africano e o europeu –, alcançando o sul e o sudeste da Península Ibérica, as ilhas italianas, a Grã-Bretanha, o Egito, a Ásia Menor e o Norte da África.
3. A questão permite refletir sobre formas de consumo e a importância do consumo sustentável.

Explore (p. 73)

1. Em Esparta, os esparciatas eram considerados cidadãos. Em Atenas, para ser considerado cidadão, era preciso ser homem, ter mais de 18 anos, ser livre e ter pai e mãe atenienses.
2. Em Esparta, as mulheres eram subordinadas aos homens, mas aquelas que pertenciam à aristocracia podiam assumir bens e os negócios da família, frequentar espaços públicos sozinhas e eram incentivadas a fazer exercícios físicos. Em Atenas, as mulheres eram submetidas ao poder dos homens e tinham menos liberdade que as espartanas.

Explore (p. 74)

1. Plebiscito e referendo são consultas em que o povo deve decidir sobre questões de natureza constitucional, legislativa ou administrativa. A principal diferença entre eles é que o plebiscito é convocado antes de a decisão sobre determinado assunto ser tomada, já o referendo é convocado depois, cabendo ao povo decidir se a proposta será mantida ou não. Os estudantes podem pesquisar, por exemplo, o plebiscito que ocorreu em 1993 para determinar a forma e o sistema de governo do Brasil e o referendo de 2005 em que a população brasileira votou "não" ao fim do comércio de armas de fogo e munições no país, previsto no artigo 35 do Estatuto do Desarmamento.
2. Espera-se que os estudantes notem que mecanismos como plebiscito e referendo fortalecem a democracia, uma vez que expressam a vontade da maioria da população sobre determinado assunto.
3. Espera-se que os estudantes percebam que, embora a Constituição brasileira garanta direitos civis, políticos e sociais a todos os cidadãos, na prática, a cidadania não é plenamente exercida. Uma parcela da população tem o acesso limitado a direitos básicos, como saúde e educação. Há também diferentes desigualdades, como social, racial e de gênero, que limitam o exercício da cidadania no país.

Explore (p. 77)

1. Após a Segunda Guerra Púnica e a vitória sobre Cartago, Roma expandiu ainda mais o seu território, conquistando possessões no Norte da África, na Ásia e na Europa entre os séculos II a.C. e I a.C.
2. A proximidade de Roma com o Mar Mediterrâneo facilitava suas expansões naval e territorial.

Trabalho com fontes (p. 79)

1. A mulher está tocando um instrumento musical, o que pode ser inferido tanto pela legenda da imagem quanto pelos elementos da pintura.
2. Pode-se questionar, com base nessa cena, o entendimento de que todas as mulheres romanas se dedicavam exclusivamente aos afazeres domésticos e cuidados com a família. É importante pontuar o fato de que a pintura foi encontrada em uma casa que pertencia a uma pessoa abastada. Além disso, as vestes e os enfeites representados na pintura identificam as figuras como pessoas de posição social elevada.
3. Nas sociedades ocidentais que creditam suas origens ao mundo greco-romano, o entendimento de que as mulheres da Antiguidade restringiam-se ao espaço doméstico e se comportavam de modo submisso pode ter exercido influência nas restrições à participação política delas, assim como na concepção de que tais restrições seriam "naturais" para as mulheres, já que existiam desde a Antiguidade em algumas sociedades.
4. Pretende-se com essa atividade promover o exercício de estratégias de argumentação e incentivar os estudantes a refletir sobre os papéis sociais atribuídos às mulheres e o modo como eles foram construídos historicamente. Para a elaboração da dissertação, incentive os estudantes a utilizar dados estatísticos atualizados e de fontes confiáveis sobre o tema, indicando a fonte dos dados utilizados.

Explore (p. 80)

1. Nessa tirinha, a divisão entre "bárbaros" e "não bárbaros" é apresentada por Hagar como dicotômica e impositiva ("só existem dois tipos de pessoas no mundo").
2. Hagar, um guerreiro *viking*, explica a seu filho, Hamlet, que tal divisão foi criada pelos "bárbaros". O humor da tirinha está justamente em sua resposta, já que povos como os romanos categorizaram "os outros", ou seja, os que são considerados diferentes deles, como "bárbaros". No entanto, na visão de Hagar, os "bárbaros" não são os *vikings*, mas, sim, aqueles que criaram essa contraposição. Os estudantes podem deduzir que essa contraposição favorece somente aqueles que a criaram, funcionando como uma maneira de se distinguir de outros povos e discriminá-los. Muitas vezes, essa distinção é utilizada como argumento para estabelecer hierarquias entre sociedades distintas e exercer dominação.

Explore (p. 83)

1. De acordo com o mapa, a expansão islâmica teve início com Maomé e concentrou-se, principalmente, em regiões da Península Arábica. Entre 632 e 661, o islã expandiu-se para partes da África e da Ásia. Entre 661 e 750, expandiu-se ainda mais ao leste da Ásia e para regiões como o Magrebe, no noroeste da África. Entre 750 e 850, o islã chegou à Índia, à Península Itálica e às ilhas do Mar Mediterrâneo.
2. Os estudantes devem identificar no mapa as principais rotas comerciais pelo tracejado roxo e o fluxo de produtos indicados pelo tracejado vermelho. Entre os produtos, eles podem destacar: ouro, escravizados, algodão, couro, pedras preciosas, porcelana, especiarias etc.

Explore (p. 85)

1. Entre as rotas comerciais, podem-se destacar as que conectavam as cidades de Djenné, Walata, Taghaza, Sidjilmasa, Marrakech e Fez; Djenné, Walata, Tombouctou e Tadmakka; e Gao ao Cairo.
2. A região do Sahel foi ocupada por diversos povos ao longo do tempo e caracterizada por um intenso fluxo comercial e cultural. Sua posição geográfica, as rotas comerciais e a grande circulação de pessoas fizeram com que região se tornasse fundamental para o desenvolvimento do comércio transaariano.

Explore (p. 86)

1. *Mansa* Musa foi representado no trono com a coroa e o cetro, símbolos da realeza europeia.
2. O cartógrafo utilizou, sobretudo, linhas vermelhas que conectam um lugar a outro no mapa, representando as rotas comerciais.

Explore (p. 88)

1. De acordo com o gráfico, o século XIII, mais especificamente o período entre 1250 e 1300, foi aquele em que mais cidades foram fundadas na Europa Central, ultrapassando a marca de 200 cidades fundadas no período mais intenso.
2. Os estudantes podem relacionar o aumento do comércio interno e de longa distância na Europa com o cruzamento de rotas, a criação de feiras e o surgimento de novas cidades muradas tributárias de mercados, feiras e postos de reabastecimento de comitivas de mercadores. Além disso, houve aumento populacional, melhorias agrícolas, fim das invasões *vikings* e islâmicas, fim das Cruzadas e novos acordos comerciais entre sociedades europeias (como as cidades italianas) e orientais, entre outros.

Explore (p. 89)

1. Espera-se que os estudantes notem que o combate à intolerância religiosa é fundamental em uma sociedade democrática. A sociedade civil pode contribuir denunciando esses atos às autoridades competentes, elaborando campanhas de conscientização, cobrando do poder público medidas efetivas etc. Ao poder público, cabe assegurar que o direito à liberdade de crença garantido na Constituição seja respeitado, por exemplo, ao criar e aplicar leis.
2. Os estudantes devem perceber que a liberdade religiosa é importante para o alcance de uma sociedade mais justa, igualitária e que respeita os direitos humanos. Com base nessa discussão, a campanha de conscientização pode ser divulgada presencialmente ou por meio das redes sociais da escola.

Atividades (p. 92)

1. **a.** F; **b.** V; **c.** V; **d.** F. Correção: **a.** A expansão de religiões como o budismo, o zoroastrismo e o islamismo foi favorecida pelos fluxos comerciais das Rotas da Seda; **d.** O intenso fluxo de produtos que chegavam à Europa por rotas marítimas e terrestres após as Cruzadas resultou no renascimento urbano e no aumento da importância das cidades na Europa.
2. **a.** O Império Chinês esteve envolvido na integração econômica da Eurásia por meio das Rotas da Seda. Esses caminhos ligavam a China, a Ásia Central, a Mesopotâmia e Ásia Menor e, mais tarde, passaram a integrar o Mar Mediterrâneo, a Índia e o Egito.
   b. Ao relacionar o nome do projeto anunciado em 2013 às Rotas da Seda da Antiguidade, o presidente da República Popular da China parece reivindicar parte da história imperial chinesa como meio de afirmar o poderio chinês sobre os outros povos da Eurásia e sobre a integração econômica da Eurásia.
3. **a.** Ambas limitavam a participação política, excluindo grande parte da população da cidadania.
   b. Mulheres, escravizados e menores de 18 anos. É importante ressaltar o fato de que na democracia ateniense não havia a diferenciação censitária presente na Assembleia das Centúrias da República Romana.
   c. O sistema satirizado na tirinha é parecido com o que está em vigor no sistema eleitoral do Brasil atual (a democracia indireta), no qual os eleitores escolhem representantes para governar o lugar onde vivem, diferentemente do que ocorria, por exemplo, em Atenas, na Grécia antiga, onde os cidadãos participavam da Eclésia para decidir diretamente sobre os assuntos da cidade (democracia direta).
4. **a.** Implicitamente, o autor se refere ao período de dominação islâmica na Península Ibérica, iniciado com a formação do território Al-Andalus. Se preciso, auxilie os estudantes no processo de inferência, retomando os tópicos estudados sobre esse período ao longo deste capítulo.
   b. Os estudantes podem considerar que o desenvolvimento da ciência e das tecnologias é intensificado pelas trocas de conhecimentos, fluxos de pessoas e comércio ao longo do tempo. O texto sugere isso ao citar os astrolábios, usados pelos gregos antigos e aprimorados pelos muçulmanos para determinar a direção de Meca. O fluxo comercial e a convivência de diversos sujeitos históricos também são percebidos no instrumento, com inscrições em hebraico e palavras em árabe e espanhol (gravadas no sistema de escrita hebraica), resultado da convivência entre islâmicos, hebreus e românicos em Al-Andalus, importante centro cultural e científico cosmopolita do período.
   c. Os estudantes podem relacionar o papel do islã no comércio que, por volta do século VIII, conectou três continentes: África, Ásia e Europa, reunindo influências, conhecimentos, produtos e necessidades de diferentes povos. Considerando a data de produção do objeto (por volta do século XIV) e o mapa da página 90, que localiza as cidades e regiões mencionadas no texto citado (Sevilha, Toledo, Pirineus e Norte da África), os estudantes podem constatar que elas estavam ligadas por rotas comerciais, o que lhes permitirá relacionar a diversidade cultural de que esse astrolábio é fruto ao renascimento comercial na Europa a partir do século XIII.
5. Alternativa **b**.
6. Alternativa **d**.

Sugestões

Filme

Cruzada

Direção: Ridley Scott. Alemanha, Espanha, Marrocos, Estados Unidos, Itália, França, 2005. Duração: 144 minutos.

Filme épico ambientado pouco antes da Terceira Cruzada, no século XII, com primoroso cuidado técnico na construção dos cenários e figurinos de época. O roteiro evita fórmulas maniqueístas e procura apresentar as perspectivas de cristãos e muçulmanos sem estigmatizar nenhum dos lados.

CAPÍTULO 4 Formação do Estado Moderno, Renascimento e Reforma Protestante

Competências e habilidades trabalhadas

O capítulo favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 1** por meio do estudo dos tópicos "O processo de centralização política na Europa" (página 94), em que os estudantes são incentivados a refletir sobre o processo de constituição de alguns dos Estados nacionais europeus, "O Renascimento" (página 97), ao estudar a origem do modelo de ciência e dos padrões estéticos e culturais que se difundiram pelo mundo ocidental, e "A Reforma Protestante" (página 104), ao serem incentivados a analisar os fatores que minaram a unidade do cristianismo e ocasionaram a fundação das igrejas protestantes.

O capítulo também colabora para a promoção da **competência geral da Educação Básica 2** na seção "Em pauta" (página 103), que discute o método científico, e na proposta 7 da seção "Atividades" (página 111), ao questionar o ideal de beleza clássica e renascentista que inspirou os padrões atualmente impostos pela mídia. Ao mesmo tempo, o estudo da produção artístico-cultural renascentista no tópico "O Renascimento" (página 97) contribui para o aperfeiçoamento da **competência geral da Educação Básica 3**.

Ao ser incentivado na proposta 7 da seção "Atividades" (página 111) a criar *slides* e/ou cartazes para debater com os colegas o padrão de beleza em vigor e, por meio dessa reflexão, entender melhor a si mesmo e aprimorar a relação com o próprio corpo, o estudante desenvolverá ainda as **competências gerais da Educação Básica 4** e **7**.

O capítulo favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**, mobilizando diferentes habilidades. Ao propor o estudo da formação dos Estados nacionais no tópico "O processo de centralização política na Europa" (página 94), das transformações de mentalidade e percepção do mundo renascentista no tópico "O Renascimento" (página 97) e das reformas religiosas da Idade Moderna no tópico "A Reforma Protestante" (página 104), ancorado no exercício de identificação, análise e comparação de diferentes e diversas fontes narrativas, o capítulo contribui para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS101)**. Ao serem incentivados a analisar criticamente diferentes fontes iconográficas para extrair delas informações sobre o contexto europeu da Idade Moderna, especialmente obras de arte renascentistas e charges francesas, os estudantes também aprimorarão as habilidades **(EM13CHS103)** e **(EM13CHS104)**.

Outra habilidade exercitada no capítulo é a **(EM13CHS102)**, ao incentivar a reflexão sobre a constituição e o significado dos conceitos de *nação* e *Estado* (página 94), *individualismo*, *antropocentrismo*, *racionalismo* e *experimentalismo*, (páginas 97 e 102), *absolutismo*, *mercantilismo* e *estamento* (páginas 108 e 109), relacionando-os às mudanças sociais, econômicas, políticas e de mentalidade ocorridas na Idade Moderna. Ao problematizar o termo *renascimento* no boxe "Explore" (página 97), refletir sobre a estética renascentista e sua influência na arte contemporânea (página 100) e relacionar o desenvolvimento da mentalidade empreendedora com as ideias calvinistas (página 106), os estudantes terão a oportunidade de desenvolver a habilidade (**EM13CHS103**).

O estudo do capítulo promove também a construção da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2**, uma vez que o estudo da formação dos Estados nacionais europeus no tópico "O processo de centralização política na Europa" (página 94) e da disputa de poder entre a Igreja Católica e as igrejas cristãs dissidentes no tópico "A Reforma Protestante" (página 104) permite aos estudantes elaborar análises do processo de formação de territórios e fronteiras na Idade Moderna na Europa Ocidental, e da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5**, uma vez que o estudo da Inquisição e das guerras religiosas pela Europa na Idade Moderna e a compreensão das suas relações com os poderes e as ambições políticas de diferentes agentes fomentam a reflexão sobre a importância de se defender a laicidade do Estado e a construção de um ambiente de tolerância religiosa.

No tópico "O processo de centralização política na Europa" (página 94), o capítulo permite que os estudantes comparem e avaliem o processo de formação dos territórios e das fronteiras dos Estados nacionais europeus (páginas 95 e 96), bem como territorialidades relacionadas à quebra da unidade cristã decorrente das reformas religiosas no tópico "A Reforma Protestante" (página 104), favorecendo o trabalho com a habilidade **(EM13CHS204)**.

O capítulo também permite analisar os fundamentos da ética moderna associada ao desenvolvimento da mentalidade burguesa e das relações capitalistas em sua fase embrionária, tal qual se observa na análise dos valores e ideais renascentistas no tópico "O Renascimento" (página 97 a 102), na ética protestante em "A Reforma Luterana" (página 105) ou nos argumentos político-filosóficos que justificavam a concentração de poder nas mãos dos reis nos tópicos "A Reforma Anglicana" e "O absolutismo" (páginas 107 e 108), contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS501)**. Ademais, ao estudar a formação dos regimes absolutistas, a eclosão das guerras religiosas e as práticas coercitivas da Igreja Católica para combater as heresias e o avanço da Reforma Protestante na Europa (páginas 104 a 107), os estudantes poderão identificar como a violência motivada pela intolerância religiosa serviu aos interesses políticos de reis, nobres e autoridades religiosas, contemplando a habilidade **(EM13CHS503)**.

Ao estudar a constituição dos estados ibéricos no contexto da Reconquista e dos estados francês e inglês no decorrer da Guerra dos Cem Anos (páginas 94 a 96), os estudantes são incentivados a mobilizar e aplicar conceitos políticos, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS603)**, bem como da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6**.

Temas contemporâneos transversais

O capítulo trabalha o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia** na medida em que aborda o processo de constituição do conceito moderno de ciência no tópico "O Renascimento científico e a imprensa" (página 102) e aprofunda o estudo do método científico na seção "Em pauta" (página 103). O Tema Contemporâneo Transversal **Saúde** também é contemplado na proposta 7 da seção "Atividades" (página 111), que favorece a reflexão sobre os padrões contemporâneos de beleza e os meios pelos quais os sujeitos buscam se adequar a eles.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo dialoga com a área de **Linguagens e suas Tecnologias**, particularmente com o componente curricular **arte**, ao propor a observação e a identificação das características de obras artísticas do Renascimento, bem como a compreensão de seus significados históricos, facilitando a apropriação do patrimônio artístico de diferentes regiões da Europa na Idade Moderna, em diálogo com a habilidade **(EM13LGG601)**, como nos boxes "Explore" (páginas 97 e 100) e "Imagens em contexto" (páginas 97 a 102) do tópico "O Renascimento" (página 97).

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

As atividades propostas no boxe "Explore" (página 95) incentivam a discussão sobre o casamento infantil no Brasil e o impacto dessa prática, possibilitando o trabalho com o **ODS 5 Igualdade de gênero**. O boxe "Explore" (página 109), ao se apresentar como uma oportunidade para que os estudantes argumentem sobre as possibilidades de reduzir as desigualdades na sociedade global contemporânea, contribui para o trabalho com o **ODS 10 Redução das desigualdades**.

Respostas e comentários

Explore (p. 95)

1. Não. Os territórios de Leão e Castela, no século X, e de Aragão e o Condado de Barcelona, no século XII, também foram unificados pelo matrimônio. Na época, o casamento era entendido como uma oportunidade política, sobretudo no caso da nobreza.
2. Com base nos dados apresentados, os estudantes, com a mediação do professor, devem discutir os impactos do casamento infantil na vida das meninas, que, ao se comprometer precocemente, acabam vinculadas a uma relação, e não a um projeto de vida emancipatório que lhes garanta autonomia e independência. Além disso, ficam mais expostas às violências física e psicológica, e se tornam financeiramente dependentes de seus parceiros. Alerte os estudantes de que a discussão deve ser respeitosa. Caso exista alguma adolescente nessa situação na sala de aula, conduza a conversa de forma sensível e, se possível, dê-lhe oportunidade para tomar o lugar de fala e compartilhar com a turma sua experiência. É importante não desrespeitar essas relações, mas, ainda assim, construir o entendimento de que, mesmo em casamentos com parceiros bem-intencionados, esse ato precoce afeta de forma considerável a vida da menina, que apresentará um déficit de autonomia. Por exemplo, em casamentos precoces, em geral as meninas engravidam cedo, e, segundo dados de 2024 da Fundação Abrinq, no Brasil, 30% das adolescentes mães abandonam a escola, o que prejudica consideravelmente o futuro delas. Entre as ações para mitigar o problema, os estudantes podem citar, por exemplo, a aprovação de leis que impeçam o casamento de menores de idade (hoje permitido para maiores de 16 anos com consentimento dos responsáveis), a educação sexual nas escolas e a oferta de auxílios governamentais para a renda familiar, uma vez que grande parte das menores que se casam é oriunda de famílias pobres.

Explore (p. 97)

1. O historiador Jacob Burckhardt retomou o conceito de *renascimento* e o utilizou para designar um período que ele considerava compreender o desenvolvimento do potencial do ser humano sobre o mundo.
2. Porque desconsidera o papel das culturas bizantina, islâmica, judaica, indiana e chinesa no desenvolvimento das atividades eruditas no Ocidente medieval. Além disso, baseia-se na falsa ideia de que durante a Idade Média houve a "morte da cultura", indicando uma perspectiva negativa sobre as expressões culturais desse período.

Explore (p. 100)

1. Além da técnica, é típica do Renascimento a escolha de um tema bíblico pintado emulando características greco-romanas, como a representação da nudez. São também perceptíveis a representação de emoções no rosto dos personagens e a imitação da realidade nas proporções empregadas nos elementos da pintura.
2. Espera-se que o debate promova uma reflexão sobre as influências artístico-culturais na sociedade contemporânea. As obras renascentistas influenciaram o que no Ocidente se considera belo. Essa influência pode ser percebida, por exemplo, nas várias releituras de obras do Renascimento feitas pelos mais diversos artistas em diferentes épocas. Se considerar pertinente, mostre aos estudantes as releituras da *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci. Ao final, conduza a discussão para problematizar a apropriação do repertório artístico renascentista. O ideário estético renascentista, inspirado em modelos greco-romanos, foi apropriado, por exemplo, pelos nazistas, que julgavam qualquer outro tipo de manifestação artística inferior, deturpando o movimento.

Em pauta (p. 103)

1. O conhecimento é algo em constante produção, reformulação e reelaboração. Nada é livre de contestação. Qualquer teoria pode ser revista desde que siga os procedimentos aceitos e referendados pelos pares da ciência após experimentação e verificação (método científico).
2. O cientista pode se autoenganar, se não estiver aberto à transformação de mentalidade ocasionada pelos resultados efetivos de suas experimentações.
3. Espera-se que os estudantes indiquem que não existe discurso que possa ser referendado exclusivamente por ser emitido por alguém com autoridade. Todo discurso é passível de críticas.
4. O debate propicia a discussão sobre a importância de diferentes pontos de vista na construção do conhecimento. Na história, por exemplo, muitas vezes determinado processo é interpretado de formas distintas por diferentes historiadores. Isso não altera os fatos, mas as interpretações sobre eles podem variar, o que é muito proveitoso para a construção do conhecimento. É importante que os estudantes compreendam que perspectivas diferentes podem se complementar, e que eles, mesmo não concordando com determinado ponto de vista, devem estar abertos a considerar argumentações distintas das deles, desde que não afrontem, por exemplo, os direitos humanos ou configurem crimes.

Explore (p. 106)

1. O registro como microempreendedor individual (MEI) foi instituído pela Lei Complementar nº 128, de 19 de dezembro de 2008, visando facilitar a formalização das atividades dos trabalhadores autônomos. O limite de faturamento anual de um microempreendedor individual é de 81 mil reais, e ele pode contratar um colaborador. O processo de formalização do trabalho do microempreendedor individual é simplificado e realizado pela internet. No Brasil, cabeleireiros, manicures e pedicures são os profissionais mais declarados como microempreendedores individuais. De acordo com dados do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae) de 2023, a renda *per capita* do microempreendedor individual é de 1.375 reais mensais no país. Profissionais liberais como psicólogos, advogados e afins não podem ser microempreendedores individuais.
2. Os estudantes podem citar argumentos positivos como o de que o registro como microempreendedor individual tira da informalidade muitos trabalhadores autônomos e assegura recolhimento de impostos e garantias como auxílio-doença. Como fatores negativos, podem citar a "pejotização" de trabalhadores que, antes, tinham contratos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e são demitidos e obrigados a atuar como microempreendedores individuais.

Explore (p. 109)

1. Nessa charge foram representados o clero (a personagem vestida de branco e preto como freira), a nobreza (com vestido efusivo e com chapéu de penas) e um terceiro grupo que incluía comerciantes, artesãos e agricultores (a mulher de roupa mais simples, segurando um instrumento agrícola). O terceiro grupo era o mais numeroso, e seus integrantes pagavam os impostos que sustentavam o Estado e as outras camadas sociais. Por isso, na charge, a nobreza e o clero estão representados nas costas da mulher do terceiro grupo.
2. Espera-se que os estudantes debatam a mobilidade social em um mundo cada vez mais estratificado, no qual ela existe como possibilidade, mas não é realidade para a maioria da população global. Espera-se, ainda, que eles proponham ideias para diminuir a desigualdade social no mundo. Algumas das possibilidades listadas no relatório da Oxfam citado na atividade são o fortalecimento dos governos, o aumento na cobrança de impostos dos mais ricos e a distribuição desse montante para os mais pobres por meio de programas sociais que beneficiem sobretudo as mulheres.

Atividades (p. 110)

1. **a.** V; **b.** V; **c.** F; **d.** F; **e.** V. Correção: **c.** A independência da monarquia portuguesa em relação a Castela se consolidou por meio da Revolução de Avis; **d.** A vitória da família Valois na Guerra dos Cem Anos fortaleceu a monarquia nacional francesa.
2. Oriente os estudantes na construção de um quadro comparativo, que pode conter as seguintes informações: A primeira fase do Renascimento, denominada *Trecento* (termo da língua italiana

que se refere aos anos 1300), foi caracterizada pelo uso de línguas nacionais ou dialetos locais e não mais do latim, idioma utilizado pela Igreja Católica. Obras: *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri, e as pinturas de Giotto. A fase seguinte, no século XV (o *Quattrocento*), foi marcada pela ascensão da escola florentina, a qual teve como expoente Nicolau Maquiavel, que revolucionou a maneira de se pensar a política na época. No mesmo período, alguns aspectos da arquitetura clássica foram revisitados, e os elementos góticos, utilizados nas construções, foram abandonados. Nas esculturas e pinturas, cada vez mais, elementos como a nudez, que fugiam da tradição cristã, eram utilizados. Obras: *O príncipe*, de Nicolau Maquiavel, e *O nascimento de Vênus*, de Sandro Botticelli. A última fase, no século XVI (o *Cinquecento*), teve como principal característica o uso intenso da perspectiva e a matematização do espaço, possibilitando a criação da ilusão de profundidade nos quadros e nas esculturas. Obras: é possível indicar as obras de Leonardo da Vinci, Michelangelo e Rafael.

3. O alemão Johannes Gutenberg foi responsável por criar os tipos móveis, ou seja, letras feitas de chumbo fundido. Elas eram combinadas, uma a uma, para ser impressas no papel. A invenção ajudou a baratear a produção de livros, além de diminuir o tempo de publicação. O processo de popularização da impressão tipográfica ajuda a explicar o aumento no número de livros entre os séculos XV e XVI. No entanto, as publicações eram destinadas às pessoas letradas da elite, principalmente intelectuais e pensadores humanistas atrelados ao movimento renascentista europeu.
4. **a.** A primeira imagem resgata uma obra da Antiguidade Clássica e reafirma os padrões de beleza do corpo humano herdadas do mundo greco-romano. Retoma também a noção de antropocentrismo, fundamental no Humanismo, de acordo com a qual o homem é o centro do universo. A segunda imagem, embora produzida no século XVII, é inspirada nas ideias de Nicolau Copérnico, o qual, por meio de observações astronômicas, concluiu que o Sol ocupava o centro do universo e que os planetas giravam ao redor dele (concepção heliocêntrica).
   b. O antropocentrismo (*antropo* = "homem") era fundamentado na percepção de que o homem, e não Deus, ocupava o centro do universo. Opunha-se, portanto, ao teocentrismo. Embora tenha se demonstrado equivocada (afinal, não há centro no universo), a concepção heliocêntrica rompeu com o geocentrismo defendido pela Igreja, segundo o qual a Terra (*geo*) era o centro do universo, e o Sol e os demais corpos celestes giravam ao seu redor. O questionamento da autoridade e do poder explicativo da Igreja marcou o período e esteve na base dos movimentos reformistas que se formaram na mesma época.
   c. Uma das características da modernidade associada ao Renascimento foi a crença no indivíduo e na capacidade humana de realizar as coisas e modificar a natureza. Entendia-se que os seres humanos eram a mais perfeita criação de Deus e, por isso, capazes de desenvolver conhecimento sobre tudo a seu redor, incluindo o corpo humano e o universo.
5. **a.** Não, pois a primeira imagem representa Lutero compactuando com Lúcifer, enquanto na segunda ele é representado lutando contra o demônio. Logo, no primeiro caso é feita uma evidente crítica ao reformador, enquanto no segundo ele é valorizado como defensor da fé.
   b. A imagem de 1520 foi produzida por católicos, e a de 1617, por protestantes. Isso pode ser percebido pois a imagem de 1520 critica Lutero ao representá-lo do lado do demônio, e a outra o defende, criticando o papado e o catolicismo ao representar o papa em forma de demônio.
   c. Podem ser mencionados televisão, rádio e, sobretudo, mídias digitais e redes sociais, por seu grande alcance e sua capacidade de atingir milhões de pessoas instantaneamente.
6. Apesar de, com a Reforma Anglicana, Henrique VIII ter rompido com Roma e criado uma igreja cristã, as desavenças entre a monarquia inglesa e o papado apresentavam motivações também de ordem política e de autoridade.
7. A atividade visa contribuir para a reflexão sobre os padrões estéticos, muitas vezes inalcançáveis, que podem causar problemas físicos e psicológicos, com destaque para a gordofobia, preconceito que acomete a sociedade brasileira e pode ser uma questão particularmente sensível para os adolescentes. Escreva os temas do seminário na lousa para facilitar a formação dos grupos. Depois, peça aos estudantes que se reúnam e oriente-os a pesquisar os temas em livros, revistas, jornais e *sites* confiáveis, tornando possível a realização do trabalho como tarefa de casa. O grupo do primeiro tema deve pesquisar, se possível, sobre o fato de a saúde física e a alimentação saudável não estarem associadas diretamente com o ideal estético, pois nem todas as pessoas gordas apresentam doenças, e nem todas as magras são saudáveis. Também podem pesquisar a relação entre a pobreza, a fome, o consumo de alimentos ultraprocessados e a obesidade. O segundo grupo deve buscar imagens de peças publicitárias recentes que representem diversidade racial e etária, pessoas com *piercing*, tatuagem, cabelos coloridos etc., e discutir os benefícios dessa flexibilização. O grupo do terceiro tema deve investigar causas, manifestações e tratamentos de transtornos alimentares, como anorexia, bulimia e compulsão alimentar, e os impactos de ideais de beleza inatingíveis e de padrões estéticos estritos, como o da magreza feminina ou o do físico musculoso masculino, na ocorrência de tais transtornos. O grupo do quarto tema deve buscar informações sobre a definição de gordofobia (aversão à gordura e a pessoas gordas) e as formas de manifestação desse preconceito (se possível, apresentem relatos em reportagens). A ideia é conscientizar os estudantes sobre casos de preconceito e *bullying* associados a padrões estéticos dominantes.
8. Alternativa **e**.

Texto complementar

A tipografia de Gutenberg

Sobre o impacto da difusão da invenção de Gutenberg, o historiador Peter Burke fornece alguns dados estatísticos.

Problemas causados por Gutenberg

> Por volta do ano de 1500 havia impressoras em mais de 250 centros europeus e elas já haviam produzido cerca de 27 mil edições. Fazendo uma estimativa conservadora de 500 exemplares por edição, haveria então algo em torno de 13 milhões de livros em circulação no ano de 1500 numa Europa de 100 milhões de habitantes [...]. Já para o período entre 1500 e 1750, foram publicados na Europa tantos volumes cujos totais os estudiosos da história do livro não conseguem ou não querem calcular (com base no índice de produção do século XV o total estaria ao redor de 130 milhões, mas de fato o índice de produção aumentou dramaticamente).

BURKE, Peter. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 44, p. 176, 2002.

Sugestões

Podcast

Episódio 80: Na fogueira

Radio Novelo. Brasil, 2024. Duração: 68 min. Disponível em: https://radionovelo.com.br/originais/apresenta/na-fogueira/. Acesso em: 4 set. 2024.

O episódio narra uma investigação sobre a atuação da Inquisição no Brasil e problematiza ideias difundidas pelo senso comum sobre o assunto.

CAPÍTULO 5 A expansão marítima europeia e a colonização da América

Competências e habilidades trabalhadas

O capítulo favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 3** ao apresentar as matrizes culturais de diversas manifestações das culturas brasileira e latino-americana, como a Festa dos Mortos mexicana no tópico "A conquista espiritual" (página 128) e a capoeira em "Culturas que cruzaram o Atlântico" (página 134), e ao incentivar a fruição estética a partir da análise de pinturas, como se nota no tópico "O sistema de castas" (página 129) e na proposta 6 da seção "Atividades" (página 137).

A **competência geral da Educação Básica 9** também é trabalhada na medida em que o conteúdo propõe o estudo das violências cometidas contra as populações indígenas e africanas no decorrer do processo de colonização, contribuindo para o exercício da empatia e do respeito a grupos de diferentes origens étnico-raciais, como nas propostas 4 e 6 da seção "Atividades" (páginas 136 e 137).

O capítulo contempla a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**, ao mobilizar diferentes procedimentos epistemológicos, como análise de textos e imagens e comparação de diferentes estratégias de colonização para compreender o processo histórico de formação dos países da América e se posicionar criticamente em relação a ele, como nos tópicos "A conquista espiritual" (página 128), "A França e a colonização da América" (páginas 130) e "A Inglaterra e a colonização da América" (página 131).

O capítulo também trabalha a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2**, ao analisar a formação de territórios e fronteiras coloniais, considerando as relações de poder e o papel geopolítico dos Estados modernos, como nos tópicos "Os tratados de divisão do mundo" (página 115) e "Invasões holandesas" (página 123); e a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3**, como na seção "Em pauta" (página 135), ao explorar a relação dos Yanomami com a floresta.

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4** é contemplada ao tratar das relações de trabalho nas colônias, sobretudo ao abordar o uso da mão de obra escravizada, como no tópico "A exploração mineradora" (página 124). Já a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** é mobilizada na medida em que o capítulo possibilita combater a violência e o preconceito contra os praticantes das religiões de matriz africana ao explicar o significado e as origens de seus rituais, como nos tópicos "Eurocentrismo e sincretismo religioso" (página 133) e "Culturas que cruzaram o Atlântico" (página 134).

O desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6** é incentivado no tópico "O sistema de castas" (página 129), ao favorecer a discussão acerca das desigualdades sociais nos países latino-americanos, e na seção "Em pauta" (página 135), ao promover a reflexão sobre os impactos da atividade do garimpo sobre a vida de povos indígenas.

O capítulo propõe a sistematização de dados e informações de natureza diversa, como nos boxes "Explore" (páginas 119, 124 e 128), contemplando a habilidade **(EM13CHS103)**. Os estudantes são também incentivados a analisar vestígios das culturas material e imaterial, por exemplo, nos tópicos "O sistema de castas" (página 129) e "Intercâmbios ecológicos e culturais" (página 132), na exploração da imagem do tópico "Culturas que cruzaram o Atlântico" (página 134), e nas propostas 5 e 6 da seção "Atividades" (páginas 136 e 137), mobilizando a habilidade **(EM13CHS104)**.

Ademais, a proposta 5 na seção "Atividades" (página 136), ao propor a pesquisa sobre bens culturais imateriais de matriz africana com levantamento, análise e divulgação de informações sobre eles, contribui para o trabalho com a habilidade **(EM13CHS106)**. Além disso, os estudantes são instigados a identificar e analisar matrizes conceituais, como *colonialismo* e *mercantilismo* em "Mercantilismo e colonização" (página 118) e *civilização* em "Portugal e a colonização da América" (página 119), mobilizando a habilidade **(EM13CHS102)**.

Estão ainda contempladas as habilidades **(EM13CHS202)** e **(EM13CHS403)**, posto que na seção "Em pauta" (página 135) os estudantes são convidados a analisar como o acesso dos Yanomami à tecnologia da comunicação lhes deu instrumentos para divulgar sua luta contra o garimpo e combater as graves violações aos direitos humanos ocorridas em seus territórios.

O capítulo ainda permite explorar as habilidades **(EM13CHS201)** e **(EM13CHS204)**, ao abordar o processo de expansão marítima e as características do comércio atlântico, como nos tópicos "A expansão marítima europeia" (página 112), "Viagens marítimas portuguesas" (página 114) e "O espaço atlântico e a mundialização do comércio" (página 116), e os processos de ocupação da América e formação dos territórios coloniais, examinando os conflitos populacionais e o papel desempenhado por diferentes agentes, como nos tópicos "Portugal e a colonização da América" (página 119), "A Espanha e a colonização da América" (pagina 126), "A França e a colonização da América" (página 130) e "A Inglaterra e a colonização da América" (página 131).

Outra habilidade trabalhada é a **(EM13CHS206)**, uma vez que a chegada dos europeus ao continente americano, a disputa pelo território com os povos originários e as transformações causadas no espaço pelos interesses coloniais são abordadas, por exemplo, nos tópicos "Viagens marítimas portuguesas" e "Viagens marítimas espanholas" (página 114) e "A chegada à América" (página 115) e no exame de mapas, como no boxe "Explore" (páginas 114) e do mapa "América espanhola: divisão política – século XVIII" (página 126).

O capítulo também aborda os impactos econômicos, culturais e socioambientais das trocas de recursos naturais promovida pelas navegações entre os séculos XV e XVII, como nos tópicos "O espaço atlântico e a mundialização do comércio" (página 116) e "Intercâmbios ecológicos e culturais" (página 132), contribuindo para o trabalho com a habilidade **(EM13CHS302)**.

Já a seção "Trabalho e juventudes" (página 125) pode levar os estudantes a refletir sobre os impactos da mineração ao longo do tempo, bem como sobre a responsabilidade do profissional da área de mineração no presente, em diálogo com a habilidade **(EM13CHS304)**. Os tópicos "O Pacto Colonial e a economia açucareira" (página 121), que apresenta a análise das relações entre grupos e classes sociais distintas no interior dos engenhos de açúcar, e "A exploração mineradora" (página 124), que discute a escravização e o papel dos africanos conhecedores das técnicas de mineração na exploração do ouro no Brasil, favorecem o trabalho com a habilidade **(EM13CHS401)**.

O capítulo ainda permite contextualizar práticas e hábitos indígenas e de origem africana, combatendo estereótipos e preconceitos, por exemplo, nos tópicos "Eurocentrismo e sincretismo religioso" (página 133) e "Culturas que cruzaram o Atlântico" (página 134) e na proposta 5 da seção "Atividades" (página 136), mobilizando a habilidade **(EM13CHS502)**. Os tópicos "A origem dos africanos escravizados traficados para a América portuguesa" (página 122) e "A conquista espiritual" (página 128) e a proposta 4 da seção "Atividades" (página 136) possibilitam aos estudantes identificarem e refletirem sobre diferentes formas de violência, favorecendo o trabalho com a habilidade **(EM13CHS503)**.

Os tópicos "A colonização da América portuguesa" (página 120), "A origem dos africanos escravizados traficados para a América portuguesa" (página 122) e "Culturas que cruzaram o Atlântico" (página 134), uma vez que abordam a história da América, com destaque para os mecanismos de exclusão dos povos indígenas e africanos das ordens social, econômica e política colonial, possibilitam a análise e compreensão dos protagonismos políticos desses grupos na contemporaneidade, mobilizando a habilidade **(EM13CHS601)**.

Este último aspecto também é contemplado na seção "Em pauta" (página 135), na qual o protagonismo indígena na luta contra a destruição das florestas recebe destaque.

O capítulo ainda trata de parte do processo de formação do Brasil, do povo e da cultura brasileiros, bem como de outros países e outras nações americanos, favorecendo o trabalho com a habilidade **(EM13CHS603)**, como nos tópicos "A colonização da América portuguesa" (página 120), que trata do estabelecimento das capitanias hereditárias e do governo-geral, "O controle político-administrativo da América espanhola" (página 127), dedicado ao estudo da implantação dos órgãos administrativos coloniais pela Coroa espanhola na América, e "O sistema de castas" (página 129), abordando a relação entre casta e acesso à estrutura administrativa das colônias espanholas.

Temas contemporâneos transversais

O capítulo, ao oferecer subsídios para tratar da exploração dos recursos naturais na América e na África pelos colonizadores europeus e dos desdobramentos dessa exploração, como no tópico "Intercâmbios ecológicos e culturais" (página 132), mobiliza o Tema Contemporâneo Transversal **Educação Ambiental**. Ao tratar dos intercâmbios culturais nos tópicos "Eurocentrismo e sincretismo religioso" (página 133) e "Culturas que cruzaram o Atlântico" (página 134) e na proposta 5 da seção "Atividades" (página 136), o capítulo mobiliza o Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo favorece a interdisciplinaridade com a área de **Linguagens e suas Tecnologias**, especialmente com o componente curricular **arte**, ao incentivar a observação, a descrição, a identificação de determinadas características de obras pictóricas e a compreensão de seus significados históricos, mobilizando a habilidade **(EM13LGG601)**, como no boxe "Explore" (página 119) e no tópico "O sistema de castas" (página 129).

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

A reflexão sobre a violência histórica e sistêmica sofrida pelos povos originários no Brasil, como proposta no boxe "Explore" (página 119), favorece o trabalho com o **ODS 16 Paz, justiça e instituições eficazes**. Ao propiciar a reflexão sobre o preconceito racial nas sociedades contemporâneas e as formas de superação das desigualdades, a proposta 6 da seção "Atividades" (página 137) favorece o trabalho com o **ODS 10 Redução das desigualdades**.

Respostas e comentários

Explore (p. 114)

1. Todos os navegadores, pois todas as rotas representadas no mapa passam pelo Oceano Atlântico.
2. O acesso ao Oceano Índico navegando pelo Oceano Atlântico foi estabelecido pela viagem de Bartolomeu Dias. Depois dele, navegaram pelo Oceano Índico Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral e Fernão de Magalhães. Apenas a rota de Fernão de Magalhães navegou pelo Oceano Pacífico.
3. A América foi alcançada pelas rotas de Cristóvão Colombo, Pedro Álvares Cabral e Fernão de Magalhães.

Explore (p. 117)

1. Segundo o texto, os portos envolvidos na viagem do Galeão de Manila eram os de Acapulco, na Nova Espanha, e o de Manila, nas Filipinas, e os principais produtos transportados eram a seda e a prata.
2. A rota do Galeão de Manila permitia aos espanhóis obter os produtos vindos do Oriente por meio de uma rota diversa daquela usada pelos portugueses. Além disso, essa longa travessia partia e retornava para portos em domínios coloniais espanhóis, o que permitia maior segurança ao transporte da valiosa carga.
3. A atividade proporciona aos estudantes que reflitam sobre como a globalização, por meio de produtos e culturas, influencia em seu cotidiano, bem como os impactos das redes sociais nesse processo.

Explore (p. 119)

1. O mapa de Giovanni Battista Ramusio representa o território do Brasil conhecido pelos europeus em meados do século XVI, destacando o escambo de pau-brasil com os indígenas.
2. Sobre o mapa do século XVI, próximo ao termo "terra non discoperta" (terra não descoberta), Denilson Baniwa escreve "terra invadida et saqueada"; nas velas dos navios europeus ele desenha caveiras e, nas embarcações, escreve as palavras "aids", "rubéola", "malária" e "sarampo"; além disso, cola a fotografia de um cemitério no canto inferior direito do mapa, na qual cruzes identificam dezenas de covas, e, acima da fotografia, registra a frase "Enfim, 'civilização'".
3. Denilson Baniwa contrapõem-se à visão europeia apresentada no mapa do século XVI, criticando a ideia de "civilização". Sua obra expressa a percepção de que as terras que hoje formam o Brasil foram invadidas e saqueadas pelos europeus, cuja presença trouxe doenças desconhecidas pelos indígenas e espalhou a morte. Na obra, a morte, representada pelas cruzes no cemitério, seria o resultado da pretensa "civilização".

Explore (p. 122)

1. Os estudantes podem considerar que o desprezo dos escravistas pelos nomes próprios e pela identificação de etnias, povos e sociedades dos africanos pode ter ampliado o profundo desenraizamento das pessoas escravizadas, cujos laços sociais e familiares anteriores à escravidão eram completamente rompidos e cujas histórias pessoais, ou mesmo a condição humana, não eram reconhecidas.
2. Os estudantes podem avaliar que, ao chegar à América portuguesa e, posteriormente, ao Brasil, a identificação da nação podia permitir o contato com outras pessoas de origens, costumes, línguas ou religiosidades relativamente aproximados, de modo que a nação poderia tornar-se um dos elementos formadores de uma nova identidade.

Você pesquisador (p. 123)

Os dados do Censo 2022, publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, podem ser usados como referência para abordar a diversidade da composição religiosa no Brasil. É possível consultar números sobre as religiões no país e compará-los com os dados sobre os municípios.

Explore com a turma os elementos formais que devem compor um relatório: capa, folha de rosto, resumo, introdução, desenvolvimento (referencial teórico, materiais e métodos, resultados e discussão), conclusão, referências e anexos (opcionais). Ressalte a importância da padronização das referências e do uso correto de citações e comente sobre os registros de linguagem mais usuais nesse gênero textual, como o uso de verbos em terceira pessoa (com o objetivo de colocar foco no objeto de pesquisa) e o uso de parágrafos curtos, períodos simples e linguagem objetiva.

Combine uma primeira tentativa de elaboração do relatório, a fim de identificar as principais dificuldades, e reserve um momento para que eles exercitem esses pontos. Depois, combine a entrega do relatório final e incentive que os estudantes comparem as versões iniciais e finais de seus relatórios, identificando os próprios progressos.

Explore (p. 124)

1. O período de maior extração de ouro ocorreu entre 1740 e 1759.
2. O volume expressivo de ouro extraído do Brasil era utilizado pelos portugueses para adquirir produtos manufaturados vendidos pelos britânicos. A riqueza gerada pelo ouro brasileiro permitiu o acúmulo de capitais na Grã-Bretanha, que foram empregados na industrialização do país.

Trabalho e juventudes (p. 125)

As carreiras na atividade mineradora atraem jovens com gosto por física e química, interesse por tecnologia e alguma familiaridade com conhecimentos do campo da geologia. Os estudantes com

aptidão para a profissão devem ter olhar analítico e capacidade de liderar equipes, tomar decisões, assumir responsabilidades dentro de parâmetros éticos e trabalhar de maneira cooperativa. Organização, proatividade e habilidade para resolver problemas são características importantes na profissão, assim como a disposição para estar constantemente buscando conhecimentos atualizados.

Explore (p. 128)

1. Las Casas denunciou a violência (guerra) cometida contra os indígenas com a justificativa de convertê-los ao cristianismo.
2. Ele usou os seguintes argumentos para provar que a violência contra os povos nativos era injusta: os indígenas nunca ofenderam a fé cristã por desconhecê-la até a chegada dos espanhóis; a guerra era contra o direito natural, pois causava muitos danos, como selvagerias, roubos e servidão, contra inocentes; a guerra também era contrária ao direito divino, que proíbe matar semelhantes, principalmente os inocentes.

Explore (p. 132)

1. Segundo o mapa, saíam da América itens agrícolas como milho, batata, mandioca, feijão, amendoim, pimenta, tomate, abacaxi, cacau e tabaco. No sentido contrário, a Europa enviou para a América animais como vaca, galinha, porco e cavalo. Além disso, transportou cana-de-açúcar, café, trigo, arroz, alface, banana, maçã, pera, uva, limão e sal. Por fim, o mapa destaca que os europeus trouxeram, ainda, doenças como gripe, sarampo, varíola etc.
2. Esses movimentos foram possíveis por causa das navegações oceânicas europeias. Por meio da atividade, é importante que os estudantes percebam os efeitos positivos e negativos desses intercâmbios.

Em pauta (p. 135)

1. O entrevistado menciona o garimpo, responsável pela destruição da floresta e pela disseminação de doenças nas terras Yanomami. Atualmente, as terras Yanomami são demarcadas, mas continuam a ser invadidas por garimpeiros para a extração de minérios, ameaçando o modo de vida desse povo.
2. Sim. Os estudantes podem selecionar trechos da primeira resposta do cineasta Morzaniel, na qual essa perspectiva é evidenciada.
3. Nos filmes, os indígenas podem registrar seu modo de vida e sua cultura e denunciar problemas que os afetam. Dessa forma, eles assumem o protagonismo na produção de conteúdos e conseguem ampliar a divulgação de suas lutas, atingindo espaços antes ocupados apenas por não indígenas, e podem conquistar o apoio de mais pessoas para suas causas.
4. Os grupos podem identificar problemas como a falta de coleta de resíduos, o calçamento inadequado das vias, a falta de acessibilidade em calçadas e prédios públicos e a inexistência de unidades básicas de saúde. Para elaborar a proposta, eles devem escolher um desses temas e definir o modo como ele pode ser abordado em um vídeo curto, de aproximadamente cinco minutos. Para isso, oriente-os a definir: o que será abordado, destacando a relevância ou a justificativa do vídeo; o tipo do vídeo (documentário, animação etc.); os recursos necessários para produzi-lo (celular com câmera, computador, programa de edição etc.); a inclusão ou não de cenas externas e a realização ou não de entrevistas. Nesse caso, oriente-os sobre os cuidados necessários, como a autorização prévia para filmagem em ambientes particulares e de pessoas entrevistadas. Se julgar apropriado, oriente os estudantes a executarem o roteiro. Os vídeos produzidos podem ser apresentados em um festival de curtas, aberto à comunidade escolar.

Atividades (p. 136)

1. **a.** V; **b.** V; **c.** F; **d.** F. Correção: **c.** A viagem de Cristóvão Colombo pretendia chegar às Índias navegando pelo Ocidente, mas acabou atingindo uma ilha das Bahamas, na atual América, em 1492; **d.** A escravidão foi a forma de trabalho predominante nos espaços dominados pelas potências europeias na América.
2. Na América, os europeus se concentraram no controle dos territórios, o que ocorreu por meio da promoção de diversas guerras, e do controle da população indígena. Na Ásia e na África, até meados do século XIX, os europeus se preocuparam em ocupar espaços econômicos, construindo feitorias e outros estabelecimentos para controlar o comércio.
3. **a.** O modelo geocêntrico de Ptolomeu, segundo o qual os astros giravam em torno da Terra – que favorecia a ideia cristã de que o ser humano era o centro do universo –, é um exemplo de um conhecimento herdado da Antiguidade Clássica e da Idade Média que passou a ser questionado nesse período. O modelo heliocêntrico – segundo o qual os planetas do Sistema Solar realizam movimentos em torno do Sol –, proposto por Nicolau Copérnico, cuja obra foi condenada pela Inquisição, por exemplo, opunha-se a essa concepção.
   b. Os estudantes podem relacionar as operações de observação e de comparação, tendo a razão como fundamento, à importância dos experimentos e da observação sistemática dos fenômenos para a produção do conhecimento científico, em oposição ao critério da autoridade, cujas conclusões, nas ciências, sempre estarão sujeitas a críticas, novos exames e reelaborações.
4. **a.** Davi Kopenawa afirma que inicialmente os europeus, seduzidos pela floresta, fizeram-se amigos de seus habitantes, mas com o tempo passaram a modificar as terras indígenas, construindo casas e roças e abrindo pastos para a criação de gado. Essas modificações foram acompanhadas de ações violentas contra os povos da floresta, que, obrigados a trabalhar para os europeus, acabaram vítimas de fome, exaustão e epidemias, além da expulsão de suas terras e casas.
   b. Não. Davi Kopenawa discorda da ideia, repleta de esquecimento, de que um português descobriu o Brasil. Ele reitera a presença de seus ancestrais no território desde tempos imemoriais e a criação do céu e da floresta por Omama, o criador dos Yanomami.
   c. Espera-se que os estudantes compreendam que a colonização implicou o estabelecimento de relações desiguais entre os europeus e os povos indígenas. Davi Kopenawa relata que o contato inicialmente amistoso deu lugar à violência e à dominação. Assim, se, na perspectiva europeia, o estabelecimento de rotas comerciais interligou o planeta e viabilizou o aumento de suas riquezas, na perspectiva indígena, isso acarretou destruição e sofrimento, ameaçando seus modos de vida.
5. A atividade se baseia em algumas premissas do pensamento computacional. A primeira etapa consiste na decomposição do trabalho, desmembrando um problema em partes menores para facilitar sua execução. Ao realizar a pesquisa, os estudantes podem consultar livros impressos ou a página do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) na internet. Alguns exemplos de bens culturais imateriais de matriz africana registrados são: a roda de samba do Recôncavo Baiano, o jongo do Sudeste, o tambor de crioula do Maranhão, o maracatu nação, o frevo, a roda de capoeira, o ofício das baianas de acarajé e o ofício dos mestres de capoeira. Ao selecionar as informações que serão comunicadas, os estudantes reconhecerão padrões, identificando as categorias que devem ser repetidas e descartando as irrelevantes, exercitando a habilidade de abstração de informações. Em seguida, devem decidir o formato do catálogo e escrever um relatório com as reflexões das etapas anteriores e um manual, ou seja, elaborarão instruções ou regras necessárias para a produção do catálogo. Por último, os grupos produzirão o catálogo utilizando as instruções elaboradas anteriormente.

6. **a.** Na pintura de Miguel Cabrera foram representados um homem espanhol, possivelmente *criollo*, uma mulher negra e uma criança mestiça. José de Alcíbar representou um homem negro, uma mulher indígena e uma criança mestiça.

b. As posturas e as ações dos tipos sociais representados indicam uma suposta desvirtuação da família nuclear. Na pintura de Miguel Cabrera, a mulher negra é representada ligeiramente distante da filha, que, por sua vez, foi retratada mais próxima do pai, de origem *criolla*, que a envolve e parece acariciá-la. Isso dá ao observador a impressão de que o pai, "mais puro ou nobre", estaria apto a cuidar da criança. Na pintura de José de Alcíbar, são representados um homem agredindo a esposa e uma criança que se desespera diante da cena, transmitindo a ideia da suposta instabilidade do núcleo familiar pobre e mestiço. A análise iconográfica pode ser uma oportunidade para refletir, de maneira crítica, sobre a violência contra a mulher, desnaturalizando-a.

c. Espera-se que os estudantes reflitam sobre o mundo que os cerca, marcado por desigualdades de diversos tipos, e desenvolvam atitudes de superação de preconceitos, sobretudo os raciais. Na sociedade brasileira, ainda são comuns atitudes discriminatórias, em especial contra afrodescendentes e indígenas. Conhecer as diferentes culturas, garantir a igualdade de oportunidades e adotar medidas para reduzir as desigualdades são formas de se combater o racismo e o preconceito. Na esfera governamental, é importante a existência de leis e de políticas públicas voltadas especificamente para esse fim. Ao elaborar suas conclusões, espera-se que os estudantes considerem esses aspectos, a fim de produzir um texto coeso.

7. Alternativa **d**.

Sugestões

Filme

Brasil DNA África

Direção: Mônica Monteiro. Brasil, 2016. Duração: 70 minutos.

Documentário que registra a busca de cinco cidadãos afrodescendentes por suas origens em solo africano depois de receberem os resultados de um teste genético. A película examina os laços entre as culturas africanas e a brasileira e propõe uma reflexão sobre os efeitos da escravização dos antepassados de parte considerável dos brasileiros.

Texto complementar

A Lei Federal nº 11.645/2008 e o estudo da história e cultura indígenas

No excerto do artigo a seguir, o historiador Antonio Simplicio de Almeida Neto discorre sobre a importância de ensinar história e cultura indígenas.

Por que ensinar história e cultura indígenas?

[...] alguns questionamentos são pertinentes e mesmo inevitáveis quando se propõe um olhar minimamente sensível e crítico sobre a questão indígena no Brasil. Por que para alguns a vida dessas pessoas pouco ou nada importa? Por que essa violência não nos horroriza tanto? Por que é tão pouco noticiada? Por que não ganha maior repercussão no horário nobre dos meios de comunicação de massa? [...]

[....] Consideramos que essas questões são graves e dizem respeito aos diversos âmbitos da sociedade, inclusive à educação escolar e seu currículo, seja porque o modo de socialização promovido pela instituição escola tornou-se predominante ou hegemônico ao longo do século 20 e ainda o é nos dias atuais [...] seja porque aquilo que os alunos aprendem dentro e fora da sala de aula é aspecto constituidor daquilo que se tornam, de sua identidade e subjetividade e, portanto, da maneira como percebem a si e ao outro, com que lidam com essas precariedades.

O entendimento de que a educação escolar incide diretamente na construção das relações sociais tem implicações no sentido dado ao ensino de história e cultura indígenas, obrigatório por lei. Às perspectivas tradicionalmente propostas, de caráter determinista, essencialista e meramente conteudista, sugerimos uma abordagem que provoque o deslocamento das representações que eclipsam a compreensão das precariedades mencionadas [...]

A Lei Federal 11.645/2008, que determinou a obrigatoriedade do "estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena [...] em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras", conforme o texto oficial, guarda uma expectativa de rompimento com certa tradição no trabalho com a temática indígena, presente no currículo escolar desde o século 19, como bem notou a historiadora Circe Bittencourt [...]. Observa-se que, durante as décadas que atravessaram o século 20, a tradição escolar situou os povos indígenas quase que exclusivamente na colonização portuguesa na América, excluindo-os dos demais períodos históricos ou inserindo-os em conteúdos que tratavam do folclore nacional. [...]

ALMEIDA NETO, Antonio Simplício. Por que ensinar história e cultura indígenas? **Revista E** (Sesc), São Paulo, ano 29, n. 9, p. 62-63, mar. 2023. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/editorial/povos-indigenas-e-educacao-artigos-refletem-sobre-o-ensino-da-cultura-indigena/. Acesso em: 22 set. 2024.

UNIDADE 3 TRABALHO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Na abertura de unidade (página 138), o tópico "Na prática" apresenta dados sobre o trabalho análogo à escravidão no mundo e no Brasil, destacando como esse problema social afeta crianças e adolescentes, especialmente pretas e pardas com baixo nível de escolaridade. Com base nesse cenário, os estudantes são incentivados a identificar os elementos que determinam uma relação de trabalho análogo à escravidão, a refletir sobre a origem dos produtos consumidos em seu cotidiano, os meios de denúncia e as medidas de combate a essa forma de exploração.

Competências e habilidades trabalhadas na abertura

A abertura oportuniza a reflexão crítica dos estudantes a respeito da persistência do trabalho análogo à escravidão no mundo contemporâneo e da urgente necessidade de combatê-lo, em prol da construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, democrática e que respeite os direitos humanos, favorecendo o desenvolvimento das **competências gerais da Educação Básica 1** e **6**, das **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4** e **5** e das habilidades **(EM13CHS403)** e **(EM13CHS503)**.

Respostas e comentários

1. De acordo com o artigo 149 do Código Penal, a submissão a trabalhos forçados ou a jornadas exaustivas, a sujeição a condições degradantes de trabalho e a restrição de locomoção do trabalhador são elementos que caracterizam a condição de trabalho análogo à escravidão.
2. Espera-se que os estudantes notem que, ao saber a origem dos produtos consumidos e priorizar aqueles produzidos por empresas que respeitem as leis trabalhistas, se contribui para o combate à exploração de mão de obra.
3. Em relação ao perfil de crianças e adolescentes resgatados, os estudantes podem indicar a importância de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência nas escolas, bem como o combate ao racismo e à pobreza. De forma geral, podem indicar outras medidas, como denúncias e campanhas de conscientização sobre o tema; fortalecimento dos órgãos de fiscalização do trabalho; aumento da fiscalização e da punição; ampliação de formas de resgate, apoio, reparação e justiça para as vítimas etc.
4. Incentive que os estudantes pesquisem os principais canais de denúncia, entre eles o Ipê, um sistema de coleta e tratamento das denúncias do Ministério do Trabalho e Emprego; o aplicativo Pardal, do Ministério Público do Trabalho; e o Disque 100, vinculado ao Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. Espera-se que eles ressaltem a importância da divulgação desses canais e de campanhas de combate e conscientização a respeito do tema.

CAPÍTULO 6 Formas de trabalho na América

Competências e habilidades trabalhadas

O capítulo mobiliza a **competência geral da Educação Básica 1** ao abordar os acontecimentos históricos que estiveram na base da discriminação e da marginalização das populações afrodescendentes e indígenas no Brasil e em outras partes do continente americano, como no tópico "Escravidão e trabalho compulsório na América" (página 145).

À medida que os estudantes são incentivados a refletir, pesquisar, levantar hipóteses, determinar causas, extrair conclusões e buscar soluções para problemas do presente envolvendo os descendentes dos povos originários e dos africanos escravizados, como ocorre nos boxes "Explore" (páginas 149 e 151) e na proposta 4 da seção "Atividades" (página 156), o capítulo favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 2**.

O capítulo demanda dos estudantes a identificação, análise e comparação de fontes diversas, como proposto nos boxes "Explore" (páginas 149 e 151) e nas propostas 3 e 4 da seção "Atividades" (página 156), favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS101)**. Eles também são incentivados a identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, econômicas, sociais e culturais de matrizes conceituais (*escravidão*, *racismo*, *servidão*, entre outras), avaliando criticamente seu significado histórico, como nos tópicos "Escravidão moderna" (página 140) e "Escravidão e trabalho compulsório na América inglesa" (página 145), e nas explicações sobre o argumento da "guerra justa" para legitimar a escravização de povos originários, no tópico "A escravização de indígenas" (página 148), mobilizando a habilidade **(EM13CHS102)**.

Ao propiciar a sistematização de dados e informações sobre a colonização da América a fim de elaborar hipóteses, selecionar evidências e argumentar sobre os fatores que explicam as profundas desigualdades sociais nas sociedades americanas e a discriminação sofrida por indígenas e afrodescendentes, por meio dos tópicos "A diáspora africana e o tráfico transatlântico" (página 142), "Escravidão e trabalho compulsório na América" (página 145) – com destaque para os boxes "Explore" (páginas 149 e 151) –, o capítulo favorece o trabalho com a habilidade **(EM13CHS103)**. Esses boxes, ao analisar a representação de populações indígenas e afrodescendentes ao longo do tempo, também mobilizam a habilidade **(EM13CHS104)**.

O capítulo incentiva a identificação, contextualização e crítica à oposição bárbaro/civilizado, como exemplificado nos tópicos "Escravidão moderna" (página 140) e "A ideia de 'guerra justa'" (página 149), contribuindo para o trabalho com a habilidade **(EM13CHS105)**.

O capítulo favorece, ainda, o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** ao abordar como as relações de poder entre colonizadores e colonizados influenciaram a composição das populações americanas e a distribuição geográfica de indígenas e descendentes de europeus e africanos na América, como é possível verificar na análise e caracterização das dinâmicas das mercadorias coloniais, do capital e das populações europeias, africanas e ameríndias, mobilizando a habilidade **(EM13CHS201)**, na comparação e avaliação dos processos de ocupação do espaço americano por indígenas, afrodescendentes e brancos e na identificação do papel desempenhado pelos reinos africanos, pelos Estados europeus, pelas igrejas cristãs e pelas elites coloniais na composição das sociedades coloniais americanas, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS204)**, como nos tópicos "A escravidão na África" (página 142), "Escravidão e trabalho compulsório na América inglesa" (página 145), "Escravidão e trabalho compulsório na América espanhola e no Caribe" (página 146) e "Escravidão e trabalho compulsório na América portuguesa e no Brasil" (página 148).

O capítulo também permite identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho compulsório em diferentes circunstâncias e contextos históricos e geográficos, e seus efeitos sobre as populações ameríndias e afrodescendentes ao longo do tempo, como nos tópicos "Escravidão moderna" (página 140), "A escravidão na África" (página 142), "Escravidão e trabalho compulsório na América espanhola e no Caribe" (página 146) e "A escravização de africanos e seus

descendentes" (página 150); e na proposta 3 da seção "Atividades" (página 156), favorecendo a aquisição da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4** e o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS404)**.

Também permite identificar diversas formas de violência praticadas contra os povos originários e afrodescendentes relacionadas ao trabalho compulsório e à escravização, como o boxe "Explore" (página 147); o trecho que expõe o tratamento dispensado aos escravizados nos engenhos de açúcar no tópico "A escravização de africanos e seus descendentes" (página 150); e a proposta 2 da seção "Atividades" (página 156), mobilizando a habilidade **(EM13CHS503)**. Dessa forma, também contribui para o aperfeiçoamento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5**.

O capítulo também trabalha a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6**, uma vez que permite a elucidação de parte dos fatores que produziram o contexto de exclusão de povos originários e afrodescendentes da ordem social e econômica presente ou sua inclusão precária, permitindo identificar, compreender e analisar as demandas e os protagonismos desses grupos, como ocorre, por exemplo, no boxe "Explore" (página 149), dedicado a analisar a rejeição de parte da sociedade a monumentos históricos que exaltam a figura dos colonizadores; nos trechos que tratam da revolta de Túpac Amaru II e da formação dos quilombos no tópico "Formas de resistência ao trabalho compulsório e à escravidão" (página 153); e nas propostas 1 e 4 da seção "Atividades" (página 156), mobilizando também a habilidade **(EM13CHS601)**.

Temas contemporâneos transversais

O capítulo favorece o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**, uma vez que, por meio de dados e informações históricos, desnaturaliza formas de opressão contra indígenas e afrodescendentes, evidenciando o processo de marginalização sofrido por esses grupos, como nos tópicos "Escravidão e trabalho compulsório na América portuguesa e no Brasil" (página 148) e "A escravização de africanos e seus descendentes" (página 150).

Trabalho interdisciplinar

Na abertura do tópico "Escravidão moderna" (página 140) e nas propostas 3 e 4 da seção "Atividades" (página 156), são oferecidas oportunidades de interdisciplinaridade com a área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**, haja vista que o capítulo problematiza o conceito de raça, estimulando os estudantes a investigar e discutir como os conhecimentos científicos do século XIX foram orientados por princípios excludentes e preconceituosos, tendo servido de base para leis discriminatórias contra os afrodescendentes e programas de branqueamento da população brasileira, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CNT305)**.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao propor aos estudantes uma discussão sobre como a noção de raça e o racismo afetam as sociedades contemporâneas por meio do item **d** da proposta 4 da seção "Atividades" (página 157), o capítulo desenvolve o **ODS 10 Redução das desigualdades**.

Respostas e comentários

Explore (p. 142)

1. O saleiro apresenta figuras de homens europeus, armados com espadas e portando crucifixos. A figura central carrega uma lança. Na tampa do recipiente em que se guardava o sal, há a representação de uma embarcação portuguesa. Nela, há a figura de um marinheiro. Os estudantes podem identificar as figuras como navegadores mercantes portugueses em razão das vestes, das armas, dos crucifixos e da embarcação.
2. Sim, pois a peça feita por artesão daquele reino reúne materiais e técnicas africanos (o marfim e o tipo de entalhe) e a representação de figuras de navegadores portugueses (com sua embarcação característica, armas e símbolos cristãos).

Explore (p. 144)

1. De acordo com o mapa, a América portuguesa e o Brasil independente, mais especificamente os portos do Rio de Janeiro e de Salvador, foi a região que recebeu o maior número de pessoas africanas escravizadas no período. Os estudantes podem apontar que identificaram a informação ao interpretar a espessura das setas representadas no mapa.
2. Segundo o mapa, entre 1501 e 1866, pessoas africanas escravizadas também foram enviadas para a América do Norte (Treze Colônias), para a América espanhola (portos de Buenos Aires, Veracruz, Cartagena e Havana), para as Antilhas e para São Domingos, no Caribe, para a Europa, para a Arábia, para o Norte da África (Marrakech, Argel, Trípoli, Cairo) e para a Índia.

Explore (p. 147)

1. Na gravura, elementos como chapéus, capas, rendas nos punhos, mangas e meias longas, sapatos, barbas compridas e a armadura (da figura do centro) caracterizam os espanhóis. A lança e a espada à cintura na figura do centro e o papel que a figura à direita segura representam a violência pelas armas e pelas leis e instituições coloniais (o papel pode ser entendido como um título, privilégio de *encomendero*, ou como um símbolo da lei colonial). À esquerda, é representado um indígena enforcado, pendurado em uma espécie de gárgula em uma muralha. Ele segura um crucifixo em suas mãos atadas, representando a conversão ao catolicismo. Na gravura, o espanhol no centro olha para o outro espanhol à direita com contentamento diante da cena. O indígena é representado como suscetível à violência colonial, mesmo convertido ao catolicismo. A muralha sugere a aplicação de uma punição exemplar, com o objetivo de inibir práticas semelhantes às dele.
2. Os tributos eram pagos aos *encomenderos* na forma de trabalho compulsório realizado pelos indígenas da localidade, que eram cedidos ao *encomendero* mediante a autorização da Coroa espanhola. O *cacique* era a figura que devia enviar os indígenas da comunidade para o trabalho compulsório. Desse modo, com base nessas informações, os estudantes podem elaborar a hipótese de que dom Juan Cavanchire tenha enviado menos indígenas do que o requisitado pelos espanhóis ou não os tenha enviado, e tenha sido executado por essa razão.
3. Entre as formas de violência, os estudantes podem mencionar o trabalho forçado, a violência física, a tomada de terras, a conversão religiosa decorrente da coerção dos colonizadores, a coação e as violências simbólicas e psicológicas envolvidas na sujeição de diferentes povos indígenas às autoridades espanholas, as formas de trabalho e os modos de vida impostos pelo colonizador.

Explore (p. 149)

1. No monumento, é representado um grupo de homens dispostos em fila e, atrás deles, uma canoa. Os personagens representados formam um conjunto que mistura portugueses (os bandeirantes) com outros povos, em especial indígenas. A canoa faz referência às monções, expedições fluviais que ligavam a vila de São Paulo de Piratininga e seus arredores a outras regiões. O conjunto representa a marcha colonizadora na conquista da terra e a possível ação desbravadora dos bandeirantes.
2. A tinta vermelha provavelmente foi utilizada para simbolizar o sangue indígena derramado durante as ações dos bandeirantes. As bandeiras eram organizadas com o intuito de capturar e escravizar indígenas. Isso explica a pichação da frase "bandeirantes assassinos" na canoa. É importante destacar aos estudantes que, apesar de se tratar de um protesto legítimo, essa ação envolveu a depredação de um patrimônio público. Assim, debata com eles a funcionalidade dessa e de outras formas de protesto, incentivando-os a pensar a respeito de sua efetividade em propor formas de reparação histórica.
3. Toda memória histórica é dinâmica e está relacionada a um processo de lembrança e esquecimento. Nesse caso específico, trata-se de um monumento que glorifica a ação dos bandeirantes

como desbravadora e responsável por fundar a grandeza territorial do Brasil, atribuindo protagonismo aos paulistas e ao estado de São Paulo. Essa memória deixa de lado a violência contra a população indígena, escravizada e dizimada no processo de interiorização da América portuguesa. O objetivo da atividade é estimular os estudantes a refletir sobre o fato de que um mesmo monumento histórico pode ser interpretado como símbolo de heroísmo ou de opressão.

Explore (p. 151)

1. Os estudantes podem interpretar que somente a figura considerada central para o conceito da artista foi representada com rosto na pintura: a representação de Cristo como um homem negro, escravizado e submetido à violência do contexto escravista colonial. Entre outras possibilidades, a escolha pode ser entendida como uma estratégia da artista para destacar essa figura entre as demais, tornando-a o foco principal da obra.
2. A controvérsia tem relação com a representação de Jesus Cristo como um homem negro escravizado, visto que essa representação afronta aquelas mais usuais no cristianismo, que geralmente apresentam Cristo como um homem branco. Além disso, a pintura coloca em discussão tanto o racismo na sociedade brasileira quanto a violência da história colonial e do Brasil.

Você pesquisador (p. 153)

Ao propor que pesquisem sobre a existência de quilombos no local onde vivem, a atividade aproxima o conteúdo do capítulo à vivência dos estudantes. Além disso, permite que eles reflitam sobre as principais formas de resistência à escravidão, destacando o protagonismo dos escravizados nesse contexto. Oriente os estudantes durante a pesquisa, que deve ser feita em fontes confiáveis, e no processo de produção textual, reunindo as principais informações obtidas em texto claro e coeso.

Explore (p. 153)

1. A pintura representa uma cena de fuga de pessoas escravizadas. Os estudantes podem mencionar: o título "Rumo à liberdade", as expressões das personagens que parecem apressadas e levam consigo as crianças (às costas ou segurando-as pelas mãos), os fardos carregados pelas mulheres, a mulher conduzindo algumas crianças na estrada à frente, entre outros elementos.
2. As fugas são consideradas uma das principais formas de resistência dos escravizados ao sistema escravista, visto que, por meio delas, eles procuravam encontrar outros meios de viver fora do sistema de exploração da escravidão. A fuga para os quilombos é exemplo disso. Na América do Norte, a fuga dos escravizados do sul para os territórios do norte, onde não havia escravidão, se tornou comum ao longo do século XIX.

Trabalho com fontes (p. 155)

1. Segundo o texto, o fato de a autora ter certeza de que seus filhos seriam colocados sob o mando do senhor escravista (médico que aparece sob o pseudônimo de sr. Flint na obra), como um meio de obter maior controle sobre ela própria, teria sido a razão de ela ter decidido fugir.
2. Segundo o trecho, o sr. Flint fez com que os barcos da região que partiam para os estados do norte dos Estados Unidos fossem inspecionados e que a lei que proibia abrigar fugitivos fosse lida a bordo. Além disso, enviou uma sentinela para a cidade, mobilizou grupos de buscas e espalhou anúncios oferecendo recompensas e reforçando que "abrigar ou empregar" a escravizada em fuga era contrário à lei local. O uso desses recursos pelo sr. Flint revela quanto a Justiça e a legislação funcionavam como mecanismos fundamentais para a sustentação do regime escravista.
3. Espera-se que os estudantes valorizem a importância desse relato autobiográfico como documento histórico para a compreensão dos processos da escravidão moderna, destacando, por exemplo, que a maior parte das fontes históricas sobre os escravizados foram produzidas por terceiros como resultado de transações econômicas e jurídicas, ou ainda por autoridades repressoras das formas de resistência dos escravizados, como inquéritos policiais, relatórios de autoridades e outros. Desse modo, a obra de Harriet Ann Jacobs, produzida em primeira pessoa, permite o contato com o ponto de vista de uma pessoa escravizada, que redigiu sua obra tendo como base suas experiências de vida.

Atividades (p. 156)

1. **a.** V; **b.** V; **c.** F; **d.** V; **e.** F. Correção: **c.** O Quilombo dos Palmares não foi uma comunidade isolada; ela reuniu, em seu auge, negros, indígenas, mestiços e judeus em diversos núcleos de povoamento; **e.** A constituição de quilombos não ocorreu apenas na América portuguesa. Nas colônias espanholas, na Jamaica e em outras partes do Caribe e da América dominadas pelos britânicos, franceses e holandeses, foram organizadas comunidades semelhantes.
2. Os indígenas foram escravizados no contexto da colonização da América por meio das chamadas "guerras justas", empreendidas pelos portugueses contra aqueles que eram considerados "índios bravios", ou seja, grupos contrários ao projeto colonizador. Além disso, houve o aprisionamento de indígenas por parte das expedições dos bandeirantes paulistas. Até o início do século XVII, o número de trabalhadores indígenas nos engenhos do Brasil era superior ao de africanos escravizados. Sua mão de obra foi utilizada não apenas nas lavouras, mas também na construção de obras públicas e na coleta das chamadas "drogas do sertão", os produtos da Floresta Amazônica.
3. Na Antiguidade, os escravizados desempenhavam atividades variadas, agrícolas, domésticas e em obras públicas. Uma pessoa podia ser escravizada em razão de dívidas ou por ser prisioneira de guerra. Os escravizados podiam proceder de diferentes regiões e apresentar características étnicas e culturais variadas, não raro, semelhantes às de seu senhor. Na América, a escravidão moderna "tornou-se racial", ou seja, foi racializada, produzindo um intenso afluxo forçado de pessoas negras oriundas de diversos locais da África. Destaca-se no texto o fato de o racismo ter estruturado as sociedades coloniais a tal ponto que mesmo a distribuição de tarefas esteve condicionada ao tom da pele de uma pessoa, estabelecendo uma "linha de cor" para o acesso a posições de maior prestígio social. Além disso, diferentemente da escravidão na Antiguidade, a escravidão moderna se configurou de acordo com a lógica mercantilista da expansão marítima europeia.
4. **a.** O primeiro texto foi produzido no contexto do Iluminismo francês, pelo filósofo Montesquieu. O segundo texto foi produzido no Brasil contemporâneo pelo filósofo, advogado e professor Silvio Luiz de Almeida.
   b. As circunstâncias históricas do século XVI às quais Silvio Luiz de Almeida se refere são aquelas relacionadas à escravidão moderna e ao estabelecimento do tráfico transatlântico de pessoas africanas escravizadas. Elas aparecem na primeira sentença do primeiro texto, produzido por Montesquieu, que, usando de ironia, defende a escravização de africanos afirmando que o açúcar seria demasiado caro se não fosse produzido em regime de escravidão.
   c. De acordo com o segundo texto, a ideia de raça retirou seu sentido do contexto histórico da escravidão moderna, que, visando ao lucro do comércio transatlântico, "abriu as portas" para concepções filosóficas europeias que classificaram os seres humanos e estabeleceram hierarquias entre eles, produzindo "tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações" no contexto da escravização de africanos. O primeiro texto, extraído de *O espírito das leis*, de Montesquieu, pode ser entendido como um apelo irônico em um contexto em que o pensamento iluminista não reconhecia todos os indivíduos como seres humanos com igualdade de direitos, configurando uma forma de, mais

que tentar justificar a escravização de africanos, eximir-se de comprometimento moral com a prática e lidar com a "aparente contradição" (evidente no contexto da Revolução de São Domingos e na independência do Haiti) entre a afirmação iluminista da liberdade e da igualdade entre todos os seres humanos e a escravização massiva de africanos.

d. Tendo em vista o contexto discutido e os textos apresentados, os estudantes podem considerar que, apesar de a antropologia e a biologia terem demonstrado – por exemplo, por meio do sequenciamento do genoma – que não existem diferenças biológicas e culturais que justifiquem a discriminação de seres humanos, a ideia de raça é o fundamento do racismo, ou seja, de práticas discriminatórias que produzem privilégios com base na classificação dos grupos humanos, sendo utilizada para naturalizar desigualdades sociais e econômicas, violências de todo tipo e para tentar legitimar a segregação de grupos sociais e a perpetração de genocídios. Neste item, os estudantes podem identificar diferentes manifestações de racismo que observem em seu cotidiano.

5. Alternativa **e**.

6. Alternativa **b**.

7. Alternativa **c**.

Sugestões

Livro

Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão. Saidiya Hartman. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

Nesse livro, a autora aborda sua trajetória em uma viagem como pesquisadora em Gana, procurando identificar as rotas do comércio escravista do interior até a costa da África e mapear sua própria origem no continente, refletindo sobre as lacunas deixadas pela escravidão que nunca poderão ser preenchidas, lacunas estas que a autora procura resgatar do esquecimento por meio da pesquisa histórica.

CAPÍTULO 7 Revolução Industrial e transformações no mundo do trabalho

Competências e habilidades trabalhadas

No capítulo, são dadas condições para a aquisição da **competência geral da Educação Básica 1**, uma vez que oportuniza a compreensão das transformações no mundo do trabalho, como ocorre nos tópicos "Cercamentos das terras comunais" (página 160) e "Impactos da industrialização no mundo do trabalho" (página 164), que explica como a mecanização da produção ocasionou mudanças nas condições de trabalho e de vida dos operários.

De forma geral, ao aprofundar o entendimento das relações entre capital e trabalho e abordar os impactos do desenvolvimento tecnológico ao longo dos últimos séculos nessas relações, o capítulo favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 6**.

Também promove o aperfeiçoamento das **competências gerais da Educação Básica 7** e **9** ao incentivar a formulação de argumentos baseados em fatos, dados e informações confiáveis para a defesa de posições alinhadas aos direitos humanos, bem como o exercício da empatia e do diálogo, por exemplo, no boxe "Explore" (página 166), no qual os estudantes são incentivados a refletir sobre as consequências da exploração do trabalho infantil nas fábricas durante a Revolução Industrial, e na proposta 5 da seção "Atividades" (página 174), que propõe a comparação entre os direitos das crianças e dos adolescentes na época da Revolução Industrial e no Brasil atual.

Habilidades relacionadas à **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1** podem ser desenvolvidas no estudo do capítulo, que apresenta diferentes fontes, principalmente textos, mapas e imagens, com base nos quais os estudantes poderão analisar contextos e fatos históricos, como nos boxes "Explore" (páginas 166 e 170), na seção "Em pauta" (página 173) e na proposta 7 da seção "Atividades" (página 175), mobilizando a habilidade **(EM13CHS101)**. Os estudantes também são instigados a identificar e analisar circunstâncias históricas, sociais, econômicas e culturais de matrizes conceituais como *progresso*, como nos tópicos "Novas relações com a natureza" (página 167) e "Reformas urbanas: vitrines do progresso" (página 172), desenvolvendo a habilidade **(EM13CHS102)**. A habilidade **(EM13CHS103)** também é trabalhada, tal como no boxe "Explore" (página 170), no qual os estudantes devem relacionar o mapa da rede ferroviária europeia no século XIX ao aumento da produção industrial.

Os tópicos "Origens da industrialização" (página 159), que aborda os cercamentos, o êxodo rural, a industrialização e o crescimento urbano; "Exposições universais" (página 171), em que a ideia de "civilização" é problematizada ao se examinar sua associação com a exploração colonial; e a proposta 2 da seção "Atividades" (página 174), que aborda as relações entre ciência e indústria incentivando problematizações da noção de progresso, favorecem o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS105)**. O uso reflexivo e crítico das tecnologias digitais de comunicação para acessar, produzir e transmitir informações, mobilizando a habilidade **(EM13CHS106)**, é incentivado na seção "Em pauta" (página 173), na qual é solicitada a produção de um *podcast* sobre os impactos do uso da inteligência artificial no mundo contemporâneo.

O capítulo favorece a aquisição da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** ao permitir a caracterização de dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital em decorrência do processo de expansão industrial, por exemplo, ao abordar o êxodo rural e o crescimento urbano na Grã-Bretanha no tópico "Origens da industrialização" (página 159), no boxe "Explore" (página 170) e na proposta 1 da seção "Atividades" (página 174), que incentiva a reflexão sobre os impactos da industrialização no meio rural.

Ao avaliar os impactos da industrialização na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas, bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais e econômicas, como expresso nos tópicos "A Revolução Industrial como processo" (página 158) e "Segunda Revolução Industrial" (página 170) e nas propostas 1 e 2 da seção "Atividades" (página 174), o capítulo favorece o trabalho com a habilidade **(EM13CHS202)**.

O capítulo oferece oportunidades para problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos e para refletir sobre a necessidade de promover a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável, relacionados à habilidade **(EM13CHS301)**, bem como analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais nas sociedades industrializadas, mobilizando a habilidade **(EM13CHS302)**, como no tópico "Novas relações com a natureza" e no boxe "Explore" que o acompanha (página 167); na seção "Trabalho e juventudes" (página 169); ao apresentar a gravura *Sopa de monstro* (página 171); e na proposta 7 da seção "Atividades" (página 175), favorecendo o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3**.

Ao abordar as condições de vida e de trabalho dos operários das sociedades industriais, o capítulo mobiliza a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4**. Os estudantes serão incentivados a identificar e analisar relações entre grupos, classes sociais e sociedades diante de transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das formas de trabalho que se desenvolveram ao longo do tempo, como nos tópicos "Impactos da industrialização no mundo do trabalho" (página 164), "Novas relações com a natureza" (página 167) e no boxe "Imagens em contexto" que acompanha o tópico "Novas relações com o tempo" (página 168), mobilizando a habilidade **(EM13CHS401)**.

Os estudantes terão a oportunidade de caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos direitos humanos, em desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS403)**, como no tópico "Impactos da industrialização no mundo do trabalho" (página 164) e nas propostas 4 e 5 da seção "Atividades" (página 174).

Ao comparar os sistemas artesanal, doméstico e manufatureiro no tópico "Impactos da industrialização no mundo do trabalho" (página 164), apresentar características do trabalho feminino e infantil durante a Revolução Industrial no tópico "O trabalho das mulheres e das crianças nas fábricas" (página 166) e incentivar a pesquisa sobre a previdência social no Brasil, como na proposta 6 da seção "Atividades" (página 174), o capítulo favorece o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS404)**.

Ao conhecer as formas de exploração do trabalho e as condições de vida a que trabalhadores e crianças foram submetidos nas fábricas, os estudantes podem analisar situações cotidianas, estilos de vida, valores e condutas, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, para identificar ações que promovam os direitos humanos e a solidariedade, aperfeiçoando a habilidade **(EM13CHS502)**, como ocorre no tópico "O trabalho nas fábricas e as condições de vida dos operários" (página 165) e no boxe "Explore" (página 166). Além disso, os estudantes são incentivados a identificar diversas formas de violência, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos, como no boxe "Explore" (página 166) e na proposta 5 da seção "Atividades" (página 174), favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS503)**. Ao serem incentivados a avaliar impasses ético-políticos decorrentes das transformações sociais, culturais e históricas e seus desdobramentos, como na seção "Em pauta" (página 173), pode-se desenvolver a habilidade **(EM13CHS504)**. Desse modo, os estudantes podem aperfeiçoar a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5.**

Temas contemporâneos transversais

O capítulo permite refletir sobre os prejuízos do trabalho infantil, as condições precárias de trabalho e moradia dos operários nos séculos XVIII e XIX, como no tópico "O trabalho nas fábricas e as condições de vida dos operários" (página 165); no boxe "Explore" sobre as condições de trabalho nas fábricas britânicas (página 166); e na proposta 5 da seção "Atividades" (página 174), favorecendo o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**. Ao tratar das transformações tecnológicas no processo da Revolução Industrial, como no tópico "Segunda Revolução Industrial" (página 170), o capítulo mobiliza o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo favorece a interdisciplinaridade com a área de **Linguagens e suas Tecnologias**, como na proposta 3 da seção "Atividades" (página 174), na qual os estudantes devem identificar os recursos textuais empregados por Eric Hobsbawm para caracterizar criticamente as exposições universais, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13LP06)**; e na seção "Em pauta" (página 173), que propõe a elaboração de roteiro para a produção de um *podcast*, possibilitando o trabalho com a habilidade **(EM13LP15)**.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao discutir a importância de medidas para garantir o fim do trabalho infantil no Brasil e no mundo (página 166), o capítulo favorece o diálogo com o **ODS 8 Trabalho decente e crescimento econômico**. Ao abordar a crescente participação de representantes de povos indígenas em eventos como a 28ª Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP28) e o reconhecimento da importância dos saberes tradicionais para a preservação do meio ambiente (página 167), o capítulo trabalha o **ODS 12 Consumo e produção responsáveis**. Ao problematizar o fato de que milhões de pessoas vivem ainda hoje sem energia elétrica, como expresso na proposta 4 da seção "Atividades" (página 174), o capítulo dialoga com o **ODS 7 Energia limpa e acessível**.

Respostas e comentários

Explore (p. 160)

1. As Leis dos Cercamentos possibilitaram à *gentry* ampliar a posse de terras, passando a se dedicar ao cultivo de gêneros agrícolas comercializáveis e à criação de ovelhas para produção e venda de lã, matéria-prima das manufaturas têxteis. Para os camponeses, os impactos foram negativos, uma vez que muitos deles foram privados das terras que tradicionalmente ocupavam, sendo obrigados a trabalhar como assalariados ou migrar para os centros urbanos.
2. Sim. Espera-se que os estudantes indiquem que as terras, antes de uso comum, ao serem cercadas, vendidas ou transferidas a membros da *gentry*, passaram a ser um bem, uma mercadoria, e a sua posse um elemento de distinção social.

Explore (p. 163)

1. O autor destaca que as ferrovias se tornaram um símbolo das transformações tecnológicas da Revolução Industrial. Ressalta, ainda, a maturidade técnica dessa invenção, bem como a velocidade e as obras de engenharia que atravessavam países e continentes, o que contribuiu para diminuir distâncias e aumentar o fluxo de pessoas e mercadorias. Espera-se que os estudantes problematizem a ideia de triunfo, citando, por exemplo, as consequências negativas do desenvolvimento tecnológico, como os impactos ambientais.
2. Sim. O trecho da obra *Germinal* expressa as péssimas condições de trabalho nas minas de carvão, enquanto o trecho de Hobsbawm elucida o sentimento de triunfo tecnológico que permeou a sociedade da época em razão do surgimento das ferrovias. Há, portanto, uma contradição entre o desenvolvimento tecnológico e as condições de vida e de trabalho às quais os operários eram submetidos.

Explore (p. 164)

1. Os estudantes podem mencionar que um objeto artesanal demanda mais tempo de produção e habilidades de quem o produz. Os artesãos também podem utilizar materiais de melhor qualidade para a confecção, quando comparados aos materiais utilizados na produção industrial. Além disso, um objeto artesanal é exclusivo, o que agrega valor ao produto.
2. Ao optar por produtos artesanais, os consumidores apoiam comunidades locais e colaboram para a preservação de métodos tradicionais de produção. A produção de um objeto artesanal também tem menor impacto ambiental, como menor descarte de lixo e menor uso de recursos naturais quando comparado à produção industrial, favorecendo um sistema produtivo sustentável.

Explore (p. 166)

1. Segundo o relatório do Parlamento britânico, as condições de trabalho nas fábricas eram péssimas. O ambiente fabril era insalubre. As fábricas eram sujas, escuras e mal ventiladas, com tetos tão baixos que era difícil ficar de pé no centro das salas.
2. Além de trabalhar em locais sujos, mal iluminados e ventilados, as crianças eram expostas a rotinas extenuantes de trabalho, com reflexos diretos na saúde e na exclusão da educação formal.
3. O poder público pode contribuir para o fim do trabalho infantil, por exemplo, ao implementar e fiscalizar o cumprimento de leis que proíbem o trabalho infantil e garantem o acesso à educação, o desenvolvimento de políticas de combate à pobreza e a redução da vulnerabilidade social de famílias. A sociedade civil pode contribuir, por exemplo, ao denunciar casos

de trabalho infantil às autoridades, promover campanhas de conscientização sobre o tema e apoiar programas de incentivo à educação.

Explore (p. 167)

1. A citação de Keith Thomas expõe a perspectiva ocidental do século XVII de que a natureza seria dominada e utilizada a serviço da vida humana, e expõe a visão de William Forsyth, no início do século XIX, de que o conhecimento sobre os insetos tornaria os pesquisadores aptos a encontrar um método que os destruíssem. Dessa forma, permite que os estudantes reflitam sobre as formas de relação com a natureza ao longo do tempo, destacando permanências e mudanças nessa visão de mundo.
2. Ao ampliar a participação de povos originários em eventos como a COP28, as sociedades não indígenas reforçam a importância das práticas e dos saberes indígenas, bem como da relação desses povos com a natureza, demonstrando a necessidade de pôr em prática modelos de desenvolvimento sustentáveis, que estejam alinhados à ética socioambiental e ao consumo responsável.

Trabalho e juventudes (p. 169)

Destaque a importância do trabalho do engenheiro ambiental e de outros profissionais do mesmo campo na conservação dos recursos naturais do planeta e na recuperação de áreas degradadas pela ação humana. O conhecimento sobre as carreiras de controle ambiental, gestão de resíduos sólidos e engenharia ambiental pode interessar os estudantes dispostos a refletir sobre as questões ambientais que demonstrem iniciativa para analisar problemas e propor soluções, que associem e integrem conhecimentos de diversas disciplinas, que sejam inventivos, críticos e habilidosos na mediação de conflitos e gestão de crises.

Explore (p. 170)

1. De acordo com o mapa, no século XIX, havia maior concentração de linhas férreas na Ilha da Grã-Bretanha e no norte da Irlanda, nas proximidades dos centros industriais de Glasgow, Liverpool, Sheffield, Birmingham e Londres; na região de Flandres e conectando centros industriais como Amsterdã, Roterdã, Bruxelas, Reims e Le Havre; além dos territórios que hoje correspondem à França, ao norte da Itália, à Áustria e à Alemanha, abarcando centros como Paris, Lyon, Berna, Turim, Veneza, Viena, Pilsen, Colônia, Berlim, Bremen e Hamburgo. O Reino Unido e o centro-norte da Europa Ocidental concentravam a maior parte das ferrovias. A oferta de carvão mineral e ferro, recursos naturais necessários para a construção das ferrovias, pode ser apontada como um dos fatores que contribuíram para isso.
2. O traçado das ferrovias acompanha os centros industriais porque as estradas de ferro foram fundamentais para levar matérias-primas até as fábricas e escoar a produção delas até os mercados consumidores.

Explore (p. 171)

1. Sim. As feiras de exposição da atualidade têm características semelhantes às das exposições universais, uma vez que os produtos são exibidos em grandes locais e atraem um público interessado em conhecer e consumir inovações tecnológicas.
2. Espera-se que os estudantes percebam a relação entre o consumo de produtos de alta tecnologia e o imaginário de "modernidade" e "desenvolvimento" nessa relação. Na lógica industrial e capitalista, a posição social de determinado grupo passou a se relacionar àquilo que ele pode comprar e consumir. Incentive-os a expressar suas opiniões sobre o tema.

Em pauta (p. 173)

1. Entre os benefícios da inteligência artificial, destacam-se antecipação de necessidades de saúde, auxílio na gestão de tráfego em centros urbanos, otimização de recursos escassos, auxílio em decisões financeiras e aumento da eficiência de serviços governamentais. Por outro lado, os problemas incluem o controle do fluxo de informações; a existência de plataformas algorítmicas que influenciam hábitos, culturas e valores compartilhados; e o uso de algoritmos que filtram e selecionam informações e podem induzir a vieses, reforçando racismo, preconceitos, discriminação e desinformação.
2. A inteligência artificial, principalmente por meio das plataformas algorítmicas, é capaz de influenciar hábitos e formas de pensar e consumir em uma sociedade. As publicidades sugeridas nas redes sociais, por exemplo, são resultado de um rastreamento do perfil do usuário e criam demandas de consumo. Conforme demonstra a polêmica da obra *Teatro de Ópera Espacial*, a inteligência artificial também atua em atividades que antes dependiam exclusivamente da criatividade humana, impactando as produções culturais.
3. Oriente os estudantes para que discutam em sala de aula os resultados obtidos na pesquisa. Em sequência, eles devem organizar as informações a serem apresentadas no *podcast*. Antes da gravação, sugira que eles leiam o roteiro em voz alta para se familiarizar com o texto e apliquem os ajustes necessários para obter um texto coeso. Após a gravação, eles devem verificar se é necessário editar o áudio gravado, ou seja, cortar ou acrescentar trechos. Depois de finalizado, os estudantes devem divulgar o *podcast* à comunidade escolar, por exemplo, por meio da rede social da escola. Caso a gravação do *podcast* não seja possível, o roteiro elaborado pode ser apresentado em sala de aula.

Atividades (p. 174)

1. A Revolução Industrial não apenas afetou o ambiente rural, como dependeu bastante dele. O aumento da produção de alimentos refletiu-se em um crescimento populacional que contribuiu para uma maior demanda e, por sua vez, impulsionou maior produtividade nas atividades econômicas. Da mesma forma, o fornecimento de matéria-prima para as fábricas dependia fundamentalmente das minas e dos campos, levando aos cercamentos. Isso não só mudou as atividades produtivas rurais, mas também deslocou grandes contingentes de pessoas do campo para as cidades.
2. No século XIX, a industrialização foi marcada pela relação entre as pesquisas científicas e os avanços tecnológicos. Estes últimos foram empregados na indústria e, muitas vezes, desenvolvidos especificamente para aplicação na produção industrial. Essa fase, marcada sobretudo pela utilização do conhecimento científico na indústria e pela aproximação entre a fábrica e o laboratório, ficou conhecida como Segunda Revolução Industrial. As relações entre ciência, tecnologia e sociedade serviram de base para a construção da crença de que a humanidade estava em um progresso inabalável rumo a um futuro supostamente melhor e mais desenvolvido tecnicamente. No esquema, espera-se que os estudantes organizem as informações de forma sucinta e objetiva.
3. **a.** O autor emprega termos hiperbólicos que remetem ao exagero para enfatizar e criticar as demonstrações de grandeza que as exposições universais pretendiam. Para isso, faz uso de expressões tais como: "vitória global", "gigantescos", "principesco monumento à riqueza e ao progresso técnico" e "quantidades astronômicas". A enumeração de cifras sobre as exposições universais amplia o efeito produzido pelas hipérboles, pois os números reforçam a ideia de grandeza. Entre as figuras estilísticas, além da hipérbole, os estudantes podem apontar o uso da metonímia, no trecho: "as cabeças coroadas da época agora se curvavam diante dos produtos da indústria", em que se toma uma parte, "cabeças coroadas", pelo todo, os monarcas (o imperador e a imperatriz do Brasil). Podem notar, ainda, a inversão nos

sentidos esperados nesta última sentença, já que, ao invés de serem reverenciados, são os reis que passam a se curvar diante dos produtos da indústria.

b. As mazelas sociais geradas pelo progresso e pela técnica, cujo desfrute estava limitado às elites, foram omitidas do trecho selecionado. No entanto, o conhecimento prévio desses processos contribui para criar um efeito de ironia no texto na medida em que se diz o contrário do que se quer fazer entender.

c. Segundo o autor, o sentido das exposições universais era permitir ao sistema capitalista se autoglorificar, louvando a riqueza e a técnica e consistindo-se em uma espécie de "ritual de autocongratulação" do capitalismo.

4. Sim. Espera-se que os estudantes notem que o conhecimento científico e tecnológico, apesar de ser um marco da Revolução Industrial, não é acessível a todas as pessoas e, portanto, não foi democratizado. Eles podem discutir, nesse sentido, a persistência de desigualdades sociais no mundo contemporâneo e as formas de combatê-las.

5. Com a proposta de produção textual, pretende-se incentivar os estudantes a reconhecer as rupturas e permanências nas condições de existência de crianças e adolescentes e levá-los a refletir sobre o trabalho infantil no Brasil atual. Além da comparação sugerida, o texto pode revelar empatia pelos menores que trabalham e questionar as razões da exploração do trabalho infantil. Os estudantes podem destacar a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente para a defesa do direito à educação e da proibição do trabalho para menores de 14 anos, exceto na condição de aprendizes. Ao final da atividade, incentive que os estudantes discutam propostas para a solução do problema do trabalho infantil no presente, destacando, por exemplo, a importância do fortalecimento da proteção à criança e ao adolescente por meio da atuação do Estado e do suprimento das necessidades econômicas das famílias em situação de vulnerabilidade social.

6. A previdência social, em linhas gerais, é um seguro social formado pela contribuição dos trabalhadores, dos empregadores e do Estado, com o objetivo de garantir renda aos trabalhadores e a suas famílias em caso de doença, invalidez, acidentes e na velhice. A previdência social também garante a licença-maternidade para as trabalhadoras e tem dispositivos para amparar os dependentes dos trabalhadores (filhos e cônjuges) em caso de reclusão ou morte, além de prestar assistência a idosos e pessoas com deficiência que não tenham condições de contribuir com a previdência. Embora nos anos 1920 e 1930 tenha se iniciado com categorias profissionais específicas, como ferroviários e portuários da aviação e da navegação, foi a partir da década de 1930, por meio das Caixas de Aposentadorias e Pensões, que os seguros sociais se expandiram. Em 1960, a previdência social foi institucionalizada no Brasil pela Lei Orgânica da Previdência Social, e teve as normas das categorias profissionais unificadas e uniformizadas. Os trabalhadores rurais foram incluídos em um fundo próprio somente em 1963. Na Constituição de 1988, criada durante a redemocratização do país, a previdência foi incluída entre os direitos sociais dos cidadãos. Em 2013, os trabalhadores domésticos foram integrados ao sistema previdenciário por meio de uma emenda constitucional. A reforma da previdência de 2019 trouxe mudanças significativas, incluindo idade mínima para aposentadoria, de 62 anos para as mulheres e 65 anos para os homens, aumento no tempo de contribuição e alterações no cálculo do valor das aposentadorias. Há ainda regras específicas para trabalhadores rurais, professores, policiais (legislativos, federais e civis do Distrito Federal) e agentes penitenciários. Auxilie os estudantes na pesquisa e organização das informações que servirão de base para a produção do seminário. Além de incentivar a atitude pesquisadora, a atividade permite que eles entrem em contato com uma importante dimensão da vida adulta e do mundo do trabalho.

7. a. A charge critica o consumismo no mundo contemporâneo e, consequentemente, o lixo gerado por ele, representado pela pilha de produtos descartados.

b. Os estudantes podem apontar que a intenção do chargista foi denunciar os impactos ambientais gerados pelo desenvolvimento industrial e pelo consumo excessivo.

c. Os estudantes podem destacar que a Revolução Industrial, apesar de ser um marco no desenvolvimento tecnológico, ocorreu sem planejamento quanto aos impactos ambientais causados ao longo do tempo, como a produção excessiva de resíduos e o esgotamento de recursos naturais.

8. a. Segundo o texto, antes da Revolução Industrial, o passado era considerado um modelo, e o velho representava a sabedoria e a experiência. Depois da Revolução Industrial, a experiência teria perdido importância, porque cada geração passou a ser caracterizada pela novidade que trazia, dando maior ênfase à inovação que à tradição.

b. Com a Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX, entre outras transformações, houve a mecanização da produção, com a consequente perda de controle e autonomia, por parte do operário, sobre o processo de trabalho e os instrumentos de produção.

9. Alternativa **e**.

10. Alternativa **c**.

Texto complementar

Bairros operários londrinos

Com base em relatos do alemão Friedrich Engels, o trecho a seguir descreve a pobreza dos bairros operários de Londres no século XIX.

Londres e Paris no século XIX

Engels percorre e descreve detalhadamente os bairros [...] em que se concentra a classe operária. [...] Ao lado de Oxford Street, de Regent Street, de Trafalgar Square e do Strand, uma massa de casas de três a quatro andares, construídas sem planejamento, em ruas estreitas, sinuosas e sujas, abriga parte da população operária. Nas ruas a animação é intensa, um mercado de legumes e frutas de má qualidade se espalha, reduzindo o espaço para os passantes. O cheiro é nauseante. A cena torna-se mais espantosa no interior das moradias, nos pátios e nas ruelas transversais [...]. Nas casas até os porões são usados como lugar de morar e em toda parte acumulam-se detritos e água suja. [...] Nesse centro de Londres, numerosas ruelas de casas miseráveis entrecruzam-se com as ruas largas das grandes mansões e os belos parques públicos; essas ruelas lotadas de casas abrigam crianças doentias e mulheres andrajosas e semimortas de fome.

BRESCIANI, Maria Stella Martins. **Londres e Paris no século XIX**: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 25.

Sugestões

Livro

Tempos difíceis

Charles Dickens. São Paulo: Boitempo, 2014.

Publicado originalmente em 1854 e ambientado no contexto da Revolução Industrial, o romance do autor britânico expõe o contraste entre o luxo e a frivolidade da vida das classes abastadas e a penúria absoluta dos trabalhadores em um contexto de ampliação de uma racionalidade movida pelos imperativos do lucro e da exploração.

UNIDADE 4 PODER E POLÍTICA

A abertura da unidade (página 176) explora o papel da política como a esfera de disputas entre grupos que buscam preservar as estruturas sociais existentes e aqueles que almejam transformações para garantir suas necessidades e interesses na esfera pública e coletiva. A luta feminista pela ampliação dos direitos das mulheres, que teve início no século XIX, oferece uma oportunidade para que os estudantes compreendam a dinâmica de retrocessos e avanços que caracteriza o campo do poder político.

Respostas e comentários

1. Durante a discussão, espera-se que os estudantes concluam que, a partir dos protestos pelo direito de votar, as mulheres de diversas partes do mundo passaram a conquistar direitos políticos e a ampliar sua participação na esfera pública e coletiva.
2. O aumento da representatividade feminina nas esferas de poder político, a equidade no mundo do trabalho, o fim da violência contra a mulher e a luta pelo fim da desigualdade racial, por exemplo, podem ser algumas das pautas feministas atuais indicadas pelos estudantes. Além de fornecer uma noção inicial de poder e de política na perspectiva histórica, os estudantes são incentivados a aprofundar o pensamento crítico e a refletir sobre a importância dos movimentos populares para promover transformações sociais.

CAPÍTULO 8 Revoluções, nacionalismo e teorias sociais

Competências e habilidades trabalhadas

O capítulo oferece oportunidades para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 5** ao propor que os estudantes discutam a disseminação de notícias falsas, como na proposta 1 da seção "Atividades" (página 198). Também fomenta o trabalho com as **competências gerais da Educação Básica 7** e **10**, por exemplo, no boxe "Explore" (página 196), que discute formas para garantir a igualdade de gênero no mercado de trabalho, e na proposta 2 da seção de "Atividades" (página 198), na qual os estudantes devem analisar um texto de Olympe de Gouges sobre os direitos das mulheres e debater medidas capazes de reduzir ou eliminar a desigualdade de gênero na sociedade brasileira.

O estudo do capítulo também incentiva o aperfeiçoamento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**. No tópico "A Revolução Francesa" (página 182), é possível identificar em uma gravura os três estados da sociedade francesa e, por meio da associação da imagem com o texto didático, interpretar a forma como cada estado foi representado e a relação que o artista estabeleceu entre eles; no boxe "Explore" (página 190), os estudantes são orientados a descrever a representação da personagem Marianne e associá-la ao nacionalismo francês; na proposta 2 da seção "Atividades" (página 198) devem interpretar trechos da *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã* e estabelecer diálogos com a busca pela igualdade de gênero no presente; e no boxe "Explore" (página 184) são incentivados a interpretar uma charge que permite a reflexão sobre o alcance dos ideais da Revolução Francesa, contribuindo para o trabalho com a habilidade (**EM13CHS101**).

Os tópicos "O liberalismo e o sentimento nacional" (página 189), no qual se discute a ligação entre liberalismo e nacionalismo e aborda o conceito de nação; "A unificação da Itália" (página 192) e "A unificação da Alemanha" (página 193), que abordam o processo de unificação desses países e a sua relação com o sentimento nacionalista; e a seção "Em pauta" (página 197), que possibilita discutir a relação entre nacionalismo e xenofobia, favorecem o desenvolvimento da habilidade (**EM13CHS102**).

Os estudantes também são incentivados a sistematizar dados e informações de natureza diversa para fazer inferências, levantar hipóteses e construir argumentações, como no boxe "Explore" (página 181), que propõe a comparação entre as enciclopédias tradicionais e as digitais, avaliando vantagens e problemas das enciclopédias colaborativas; no boxe "Explore" (página 196), que problematiza a disparidade salarial entre homens e mulheres no mundo contemporâneo; e na proposta 3 da seção "Atividades" (página 198), que solicita a formulação de argumentos sobre os efeitos da política imperialista napoleônica no desenvolvimento do nacionalismo no continente europeu, favorecendo o trabalho com a habilidade (**EM13CHS103**).

Outra habilidade promovida no capítulo é a (**EM13CHS104**), por exemplo, ao propor a análise da obra *A Liberdade guiando o povo*, no boxe "Explore" (página 190) e pela leitura e análise do trecho da *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, na proposta 2 da seção "Atividades" (página 198). Na seção "Em pauta" (página 197), os estudantes são convidados a criar uma campanha de combate a xenofobia e o uso de linguagens variadas e de tecnologias digitais para comunicar sua proposta à comunidade escolar é incentivado, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade (**EM13CHS106**).

Na medida em que o capítulo aborda a formação dos Estados nacionais europeus e trata da definição de suas fronteiras, dos conflitos por territórios e da formação das identidades nacionais na Europa, contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2**. No tópico "A Revolução Puritana" (página 179), os estudantes podem compreender como os cercamentos dos campos ingleses contribuíram para agravar os problemas sociais do país e fomentar a agitação popular ao forçar o deslocamento dos camponeses para as cidades; no tópico "O Império Napoleônico" (página 187), pode-se associar as guerras napoleônicas ao deslocamento da família real portuguesa e de milhares de aristocratas para o Brasil – fato que transformou as relações entre a colônia e a metrópole –; pode-se também relacionar a distribuição do capital nas cidades italianas e germânicas aos movimentos de unificação, como explicado nos tópicos "A unificação da Itália" (página 192) e "A unificação da Alemanha" (página 193), encontrando base para analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital na Europa, contribuindo para o trabalho com a habilidade (**EM13CHS201**). Além disso, os estudantes perceberão que a industrialização foi fundamental para estimular a unificação política da Itália e da Alemanha, de modo a avaliar os impactos da tecnologia industrial na dinâmica social e política daqueles países, mobilizando a habilidade (**EM13CHS202**).

Ao estudar a política expansionista da França no tópico "O Império Napoleônico" (página 187) e as anexações territoriais nos tópicos "A unificação da Itália" (página 192) e "A unificação da Alemanha" (página 193), o capítulo mobiliza a habilidade (**EM13CHS204**). Há ainda o incentivo à análise da produção de territorialidade em sua dimensão cultural na seção "Em pauta" (página 197), em que os estudantes devem identificar como as diferenças de comportamento e as variações linguísticas entre o português falado no Brasil e o português falado em Portugal são marcadores da tensão e da disputa entre portugueses e imigrantes brasileiros na sociedade lusitana (**EM13CHS205**).

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4** é fomentada no tópico "Teorias sociais, o movimento operário e as lutas das mulheres" (página 194), que aborda as diferentes propostas políticas para o combate das desigualdades que

acompanharam a industrialização, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades (**EM13CHS401**). Ao propor no boxe "Explore" (página 196) a reflexão sobre a desigualdade de gênero no mundo do trabalho e proposição de medidas que visem a superação desse problema, mobiliza-se a habilidade (**EM13CHS403**).

O capítulo também possibilita desenvolver a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5**, à medida em que coloca em pauta os fundamentos da ética liberal em várias passagens, que podem ser exemplificadas pela síntese do conteúdo da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (página 183), pela relação entre o nacionalismo e o liberalismo, expressa no tópico "O liberalismo e o sentimento nacional" (página 189), ou pela problematização da questão da igualdade de gênero no contexto revolucionário francês, na proposta 2 da seção "Atividades" (página 198), contribuindo para o desenvolvimento da habilidade (**EM13CHS501**).

Por fim, ao longo do capítulo, há numerosas oportunidades para que os estudantes analisem a formação de diferentes países europeus e examinem a experiência política e de cidadania de seus respectivos integrantes como ocorre, por exemplo, na exposição das contradições sociais e conflitos políticos que marcaram o processo revolucionário francês, no tópico "A Revolução Francesa" (página 182); "A França e as ondas revolucionárias de 1830" (página 190), dedicado ao estudo das lutas populares em defesa dos direitos conquistados com a revolução de 1789; e no tópico "As lutas das mulheres" (página 196), em que são abordadas as formas de organização das mulheres na luta por direitos políticos, favorecendo o trabalho com a habilidade (**EM13CHS603**). Também há passagens do texto didático que favorecem a análise dos princípios que inspiraram a declaração dos Direitos Humanos no século XX e a identificação de suas raízes no pensamento liberal, identificáveis no tópico "A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e a Constituição de 1791" (página 183); na análise da charge de Honoré Daumier, que critica a posição subalterna das mulheres conforme definida no Código Civil Napoleônico (página 186); e na proposta 2 da seção "Atividades" (página 198), também centrada na discussão dos direitos das mulheres, mobilizando a habilidade (**EM13CHS605**). Desse modo, o capítulo contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6**.

Temas contemporâneos transversais

Ao abordar a produção do conhecimento científico no tópico "Conhecimento científico e Iluminismo" (página 180), o capítulo favorece o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**. Ao contextualizar a elaboração da *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (página 183) e demandar a análise da *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, incentivando a reflexão sobre a desigualdade de gênero na atualidade, na proposta 2 da seção de "Atividades" (página 198), o capítulo contribui para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo possibilita o trabalho interdisciplinar com a área de **Linguagem e suas Tecnologias** na medida em que o boxe "Explore" (página 190) promove a observação e análise da pintura *A Liberdade guiando o povo*, de Eugène Delacroix, incentivando os estudantes a interpretarem de modo contextualizado para, assim, identificar sua relação com os símbolos revolucionários e o nacionalismo francês, mobilizando a habilidade (**EM13LGG202**).

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Por meio da reflexão e do debate sobre a desigualdade de gênero, no tópico "As lutas das mulheres" (página 196) e na proposta 2 da seção de "Atividades" (página 198), os estudantes são incentivados a identificar o problema e planejar estratégias para combatê-lo, favorecendo o desenvolvimento do **ODS 5 Igualdade de gênero**. Ao apresentar uma discussão sobre o nacionalismo e a xenofobia na seção "Em pauta" (página 197), solicitando a criação de uma campanha contra práticas discriminatórias, o capítulo mobiliza o **ODS 10 Redução das desigualdades**.

Respostas e comentários

Explore (p. 180)

1. Os artigos da Declaração de Direitos restringiram o exercício absolutista do poder monárquico ao determinar que o governo seria conduzido com o consentimento parlamentar.
2. A assinatura desse documento foi importante porque garantiu o fim do absolutismo monárquico na Inglaterra.

Explore (p. 181)

1. Os estudantes podem apontar que ao possibilitar que diferentes pessoas, em locais e momentos distintos, insiram e corrijam verbetes e informações, as enciclopédias digitais ampliaram a participação de sujeitos na elaboração do saber, ampliando a produção do conhecimento.
2. A *Enciclopédia* iluminista foi um grande projeto editorial do século XVIII. Os participantes desse projeto pretendiam catalogar o conhecimento de todas as áreas da maneira mais abrangente possível. Nesse sentido, tanto ela quanto as enciclopédias digitais foram concebidas com o objetivo de catalogar e divulgar o saber. Uma das diferenças entre as enciclopédias tradicionais e digitais está na velocidade e na quantidade de atualizações. As atualizações das enciclopédias tradicionais geralmente demoram alguns anos e as inserções de verbetes tendem a ser reduzidas. Já as digitais são construídas em pouquíssimo tempo e contam com rápida e constante inserção de informações.
3. Espera-se que os estudantes compreendam que é possível verificar a confiabilidade das informações veiculadas, consultando as fontes utilizadas na elaboração do verbete publicado na plataforma da enciclopédia digital. Aliás, a avaliação e problematização das fontes de informação constituem uma etapa do raciocínio crítico. Além disso, o cruzamento de dados e a verificação de versões são essenciais não apenas para identificar e avaliar a qualidade dos dados, mas também para evitar a propagação de informações falsas e o plágio. Como vantagens das enciclopédias digitais, os estudantes podem mencionar a ampliação da produção de conhecimento e do acesso a ele, bem como a rápida atualização das informações.

Explore (p. 184)

1. A charge critica o desrespeito aos ideais de *liberdade*, *igualdade* e *fraternidade* no mundo contemporâneo, expresso pelas palavras inscritas abaixo do lema revolucionário francês pelo personagem representado na charge.
2. Espera-se que os estudantes apontem que esses ideais ainda não foram alcançados. Eles podem apontar que muitas pessoas ainda enfrentam censura e repressão por suas demandas e opiniões, não sendo respeitado o ideal de *liberdade*; a *igualdade* também não foi alcançada, já que a desigualdade social, de gênero, e o racismo, por exemplo, persistem no mundo contemporâneo; a *fraternidade* também não é plenamente praticada, já que muitas vezes os interesses pessoais prevalecem às necessidades coletivas, sendo um entrave para a criação de uma sociedade mais justa.

Explore (p. 186)

1. A charge representa dois personagens: o marido, à frente, e a esposa, que o segue.
2. Sim. Na charge, a mulher foi representada cabisbaixa, em posição de submissão, seguindo o marido em uma pescaria. Essa representação pode ser entendida como uma crítica à ideia de subordinação das mulheres aos homens, consolidada no Código Civil Napoleônico.

Explore (p. 188)

1. Na parte esquerda da charge, Napoleão foi representado com o prestígio de um imperador. Ele tem sobre sua cabeça uma coroa e com um cetro aponta para o globo terrestre, em alusão à expansão territorial napoleônica. Já na parte direita, ele é representado com um chapéu comum, suas vestes estão rasgadas e sua perna está sobre uma rocha que representa a Ilha de Santa Helena, local onde se refugiou após abdicar do trono.
2. Sim. Ao contrapor elementos que indicam o que Napoleão "foi" (um homem poderoso e que dominou diversos territórios) e o que ele "é" (alguém que perdeu seus poderes e foi exilado) o chargista atribuiu uma perspectiva dramática ao seu declínio. Os estudantes também podem mencionar os elementos indicados na atividade anterior para justificar sua resposta.

Explore (p. 190)

1. Marianne foi representada no centro da imagem, como a personificação da liberdade, conduzindo as demais pessoas em cena. Ela usa um barrete frígio na cabeça e um vestido que deixa seus seios à mostra. Em uma de suas mãos Marianne empunha a bandeira tricolor francesa; na outra, um mosquete com baioneta.
2. O quadro expressa o nacionalismo francês ao resgatar os símbolos do passado revolucionário (como Marianne, o barrete frígio e a bandeira tricolor) e representar a mobilização de diferentes segmentos sociais em torno de um mesmo objetivo, enfatizando o caráter popular da revolta. A união do povo, sob a liderança da liberdade, em marcha triunfal, foi um dos símbolos mais importantes da nação francesa no século XIX.

Explore (p. 192)

1. A Primavera dos Povos fortaleceu movimentos liberais e nacionalistas na Europa, tendo a luta pela unificação da Península Itálica ganhado força.
2. O norte da Península Itálica era uma região industrializada, enquanto o sul mantinha uma economia predominantemente agrária. O processo militar de unificação foi iniciado pelos reinos do norte, que buscavam vantagens como a padronização de pesos, medidas e tributos, o que favorecia principalmente as pequenas e médias burguesias, além de parte da nobreza. Já os nobres do sul temiam a unificação, pois poderiam perder seu poder, que era baseado na exploração das terras e dos camponeses.

Explore (p. 195)

1. Os socialistas utópicos valorizavam a questão social e imaginavam uma sociedade utópica, "ideal", comprometida com a justiça e o bem-estar.
2. Segundo a teoria marxista, a sociedade capitalista estava dividida entre dois grupos, o dos burgueses (que detêm os meios de produção) e o dos proletários (aqueles que tem apenas a força do trabalho para garantir seu sustento).
3. Os anarquistas buscavam a superação do capitalismo, rejeitavam a hierarquia e o poder autoritário, para eles, representados principalmente pelo Estado, e defendiam a ação direta e a autogestão da sociedade. O sindicalismo revolucionário, por sua vez, acreditava que os sindicatos deveriam organizar a vida coletiva por meio da autogestão dos trabalhadores. Seus adeptos promoviam ações diretas de inspiração anarquista, como greves e ataques às fábricas, não apenas para lutar por melhores condições de trabalho, mas como estratégia para derrubar o Estado burguês.

Explore (p. 196)

1. Os estudantes podem apontar, por exemplo, as raízes históricas e culturais do país, que por séculos submeteu as mulheres a uma posição inferior a dos homens, tendo a estrutura patriarcal consequências sentidas ainda hoje. Além disso, podem apontar as dificuldades que as mulheres enfrentam para se manter no mercado de trabalho, como os desafios para conciliar trabalho e maternidade e a sobrecarga de afazeres domésticos.
2. Os estudantes podem apontar iniciativas de combate ao machismo; fiscalização e punição de empresas que desrespeitem as regras de equiparação salarial; a existência de programas e ações afirmativas que elevem a presença de mulheres em setores ocupados pela maioria masculina, entre outras.

Em pauta (p. 197)

1. Utilizam-se dados divulgados em 2022 pela Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial. Segundo esta comissão, das 408 denúncias de discriminação racial registradas em Portugal no ano de 2021, 109 delas, ou seja, 26,7% do total, eram de pessoas de nacionalidade brasileira. Isso representaria um aumento de 505% dos casos no período de 5 anos.
2. Segundo a notícia, grande parte dos portugueses não considera que os brasileiros falem a mesma língua que eles. Muitos chegam a afirmar que os brasileiros teriam estragado a língua portuguesa e sequer se esforçam para compreender o que é dito.
3. Segundo o texto, a crescente campanha a favor de uma "portugalidade", ou seja, a favor da exaltação da identidade e de símbolos portugueses, pode ter contribuído para o aumento da xenofobia, quer dizer, da aversão aos estrangeiros que se instalaram no país. Esse discurso nacionalista, expresso inclusive no incentivo ao consumo de produtos de origem portuguesa, também estaria relacionado ao avanço do partido de extrema direita no país.
4. Segundo relatório publicado pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, as manifestações xenófobas no Brasil têm como principais alvos os estrangeiros provenientes de países com migrações mais intensas para o país, como Bolívia, Venezuela e Haiti, na América, e Angola, Nigéria e Senegal, na África, além de asiáticos, especialmente chineses, após a pandemia de covid-19. No Brasil, pessoas do Norte e Nordeste também são vítimas de xenofobia. (Fonte: DUNKER, Christian; RODRIGUES, Débora Diniz; SOLANO, Esther e outros. **Relatório de Recomendações para o Enfrentamento do Discurso de Ódio e o Extremismo no Brasil**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023. p. 29.). Com base nessa pesquisa, espera-se que os estudantes percebam que os brasileiros tanto são vítimas quanto praticam a xenofobia e se sensibilizem para a necessidade de combater esse problema, desenvolvendo uma atitude empática com grupos de diferentes origens. Espera-se, também, que reflitam para criar uma campanha, apresentando dados, situações cotidianas ou *slogans* de combate à xenofobia, por meio da elaboração de cartazes expostos na escola ou a criação de postagens em redes sociais.

Atividades (p. 198)

1. **a.** Maria Antonieta é representada com corpo de leopardo e com serpentes saindo de sua cabeça, o que faz uma alusão a Medusa, monstro da mitologia grega. Assim, a crítica consiste em representar a rainha como uma fera, comparável aos antigos monstros da mitologia grega.
   b. Podem ser citados diversos aspectos: durante a Revolução Francesa, os boatos eram espalhados oralmente e por meio de panfletos. Na atualidade, essas notícias falsas, ou *fake news*, se espalham de modo mais rápido, pois utiliza-se o meio virtual. Outros suportes, mais modernos, também são utilizados para isso, como vídeos e postagens em redes sociais.
2. **a.** Para Olympe de Gouges as mulheres deveriam ter os mesmos direitos naturais garantidos aos homens, ou seja, a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão.
   b. No artigo quarto, Gouges declara que os direitos femininos naturais eram negados pela opressão masculina e que, para alcançá-los, seria necessário repensar os limites impostos pelos homens às mulheres de acordo com as leis da natureza e da razão (princípios do Iluminismo). A autora ainda assinala, no artigo dez, a importância do aumento da participação política das mulheres.

c. Os estudantes podem citar a desigualdade salarial entre homens e mulheres que exercem a mesma atividade, a baixa representatividade feminina em cargos públicos eletivos, a desvalorização do trabalho doméstico, o acúmulo de funções pelas mulheres que exercem atividades remuneradas, entre outras situações cotidianas. Para combatê-las, é importante garantir, por exemplo, a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, a justa remuneração pelo trabalho, a participação plena das mulheres em todas as esferas da sociedade, o compartilhamento de responsabilidades dentro do lar e da família etc.

3. a. De acordo com o primeiro texto, entre as ações que distanciavam o governo de Napoleão das monarquias do Antigo Regime, estavam a abolição da servidão, ao menos na França, o fim de pagamentos senhoriais e das cortes, o combate à interferência do clero em assuntos seculares e a uniformização do sistema de pesos e medidas. Essas ações foram bem-vistas pela burguesia europeia porque beneficiavam as atividades comerciais e eliminavam as distinções sociais típicas do Antigo Regime.

b. A racionalização administrativa e a difusão dos ideais e progressos técnicos da Revolução Francesa eram bem-vistas pelos povos submetidos aos regimes monárquicos alinhados ao Antigo Regime, mas a exploração das regiões ocupadas pelas tropas napoleônicas em benefício da França, não. Assim, os princípios ligados à igualdade civil e jurídica e ao alvorecer das nações, implantados pelo exército francês, foram absorvidos por esses povos, que mobilizaram o sentimento de união nacional contra as tropas invasoras.

4. a. O cartaz representa uma mulher vestida com uma beca e um barrete (traje que remete à formação acadêmica). Ela está trancada atrás de um cercado. À frente dela há dois livros e, com uma de suas mãos, ela segura o cadeado que, com uma corrente, fecha o cercado. No cercado, junto à mulher, há dois homens, um deles com roupa de prisioneiro. A representação da mulher, que aparece altiva, vestida com uma beca, reforça o papel produtivo das mulheres como agentes econômicas e intelectuais e, consequentemente, reforça a importância do trabalho, da formação e da inteligência das mulheres, justificando a reivindicação por direitos políticos, como o do voto.

b. No cartão-postal, a mulher é representada bem arrumada, trajando um vestido longo vermelho, levando uma bolsa e usando chapéu com flores na cabeça, aparentemente saindo para votar, dado o texto na parte inferior do cartão-postal: "Dia da eleição". Na mesma sala, há um homem sentado em uma cadeira, segurando um bebê de colo e apoiando uma menina pequena. Acima dele, a frase no quadro: "O que é uma sufragista sem um chefe de família?". A cena reforça a ideia de que, supostamente, as mulheres se tornariam desatenciosas em relação ao cuidado dos filhos caso tivessem seus direitos políticos garantidos, restringindo o papel social das mulheres à esfera doméstica e ao cuidado familiar.

c. O cartaz apoia ao voto feminino, já o cartão-postal lhe faz oposição. O cartaz evoca a ideia de que o voto feminino representaria o reconhecimento dos importantes papéis desempenhados pelas mulheres na sociedade e o voto seria a chave que a retiraria do cercado em que ela está agrupada com "prisioneiros e lunáticos". Já no cartão-postal, a frase "O que é uma sufragista sem um chefe de família?" remete à ideia de que as atividades domésticas e os cuidados familiares seriam obrigações exclusivamente femininas. Esse tipo de argumento, que se fundamenta em um discurso patriarcal sobre os papeis sociais, foi amplamente usado para diminuir e descaracterizar o movimento sufragista.

d. Os estudantes podem selecionar representações produzidas em diversos campos da cultura, incluindo a propaganda, a televisão, o cinema, mídias sociais e outros. Nelas, devem identificar que tipos de papéis sociais as representações escolhidas reforçam. É importante que a atividade promova o reconhecimento de que as mulheres exercem diversos papéis sociais, considerando representações de mulheres como lideranças políticas, trabalhadoras, cientistas, estudiosas, além de esposas e mães, como reforça o cartão-postal antissufragista.

5. Alternativa **b**.

Sugestões

Livro

A Revolução Francesa explicada à minha neta

VOVELLE, Michel. São Paulo: Unesp, 2007.

Nesse livro, escrito em forma de diálogo, o historiador Michel Vovelle aborda vários aspectos da Revolução Francesa de maneira clara e direta, como os fatores que desencadearam o movimento revolucionário francês, o objetivo da instituição de uma monarquia constitucional e as razões de seu fracasso, os conflitos de interesse e de perspectiva entre os revolucionários e as contradições entre o discurso liberal e a prática revolucionária.

CAPÍTULO 9 Poder e reorganização política na América: as lutas por independência

Competências e habilidades trabalhadas

O capítulo favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 1** ao permitir que os estudantes identifiquem e diferenciem os processos históricos que deram origem a diferentes nações do continente americano, favorecendo a compreensão das relações entre essas nações no presente. Alguns exemplos podem ser encontrados nos tópicos "A independência e a formação dos Estados Unidos" (página 201), que analisa a Revolução Americana e caracteriza o modelo federativo da república estadunidense; "A independência do Haiti" (página 206), no qual se aborda a excepcionalidade da emancipação da colônia francesa de São Domingos protagonizada pelos africanos e seus descendentes; e "A independência do Brasil" (página 217), dedicado a examinar a instalação da Corte na América portuguesa e o processo de independência.

O capítulo também oferece condições para que seja trabalhada a **competência geral da Educação Básica 2** uma vez que permite os estudantes explorar fontes e a desenvolver investigações a fim de elaborarem hipóteses e tecerem argumentos, como no boxe "Explore" (página 204), onde eles devem examinar um trecho da *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América*; no boxe "Você pesquisador" (página 215), que propõe uma atividade de revisão bibliográfica sobre a participação das mulheres nos movimentos de emancipação política americanos; e no boxe "Explore" (página 221) que propõe a análise da obra *Independência ou morte*, de Pedro Américo.

Nesse capítulo, a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1** é exercitada, uma vez que são apresentadas propostas que preveem a prática da maior parte das habilidades que a integram. Os estudantes são instigados a identificar, analisar e comparar diferentes fontes com o objetivo de compreender os processos de emancipação política das colônias no continente americano, como se pode constatar no boxe "Explore" (página 204), em que o estudante deve

explorar um excerto da *Declaração de Independência dos Estados Unidos* e reconhecer nele os princípios iluministas; na proposta 3 da seção "Atividades" (página 222), que propõe a interpretação de texto e imagem a respeito da independência do Haiti e sua relação com as ideias iluministas, e na seção "Trabalho com fontes" (página 218), dedicada à análise do documento que determinou a criação da Escola de Cirurgia da Bahia no século XIX, mobilizando a habilidade (**EM13CHS101**). O capítulo também instiga a identificação, análise e problematização do significado histórico de conceitos diversos, como o de *liberdade* nos tópicos "A independência do Haiti" (página 206) e "As Cortes de Cádiz e o retorno do rei Fernando VII" (página 209); e *liberalismo*, como ocorre na proposta 4 da seção de "Atividades" (página 223), favorecendo o trabalho com a habilidade (**EM13CHS102**). Em várias passagens, os estudantes são incentivados a sistematizar dados e informações de diversas naturezas com a finalidade de elaborar hipóteses e construir argumentos relativos a processos políticos e sociais, por exemplo, no boxe "Explore" (página 204), no qual se solicita a identificação dos princípios iluministas na *Declaração de Independência dos Estados Unidos*; no boxe "Você pesquisador" (página 215), onde é proposto que o estudante faça uma revisão bibliográfica sobre a participação feminina nos processos de independência na América; na seção "Trabalho com fontes" (página 218), voltada para o tema do acesso ao Ensino Superior e do desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil; e no boxe "Explore" (página 221), em que o estudante é incentivado a analisar uma representação visual encomendada pelo governo imperial acerca da proclamação da independência do Brasil, mobilizando a habilidade (**EM13CHS103**).

O desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** está entre os objetivos deste capítulo, tendo nele especial relevância o estudo dos processos de definição dos territórios de vários países que se formaram no continente americano com os movimentos de emancipação, bem como o estabelecimento das fronteiras entre eles, levando-se em conta o papel de diferentes agentes, como classes sociais, grupos culturais específicos, potências internacionais, Igreja, entre outros, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade (**EM13CHS204**). Alguns exemplos podem ser encontrados no estudo da relação entre a Guerra dos Sete Anos com a Revolução Americana, no tópico "A Guerra dos Sete Anos: tensões políticas e conflitos territoriais" (página 201), no entendimento dos desdobramentos das guerras napoleônicas na América Latina, nos tópicos "A invasão da Espanha por Napoleão" (página 209) e "As guerras de independência na América espanhola" (página 210). O tópico "As leis de ruptura" (página 202), em que são abordadas as tentativas da Grã-Bretanha de interferir nas atividades econômicas das suas colônias na América e o impacto daí resultante, favorece o trabalho com a habilidade (**EM13CHS201**).

No decorrer do capítulo, os estímulos ao desenvolvimento das **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** e **6** são frequentes, uma vez que o foco é estudar a formação dos Estados americanos no decorrer dos processos de emancipação política e as diferentes lutas sociais que se desenvolveram atreladas a eles. Por meio desse estudo, os estudantes poderão identificar formas de violência, injustiça e preconceito, principalmente contra os povos indígenas e afrodescendentes, e serão incentivados a participar do debate público de maneira crítica, se mostrando capazes de respeitar diferentes posições e atuar de maneira respeitosa e democrática. Nas propostas 2 e 3 da seção "Atividades" (página 222), por exemplo, que tratam, respectivamente, da exclusão das mulheres da participação política nos Estados Unidos recém-emancipados e da Revolução Haitiana, os estudantes terão a oportunidade de analisar situações da vida cotidiana e valores das sociedades americanas do século XIX, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito e discriminação que produziram exclusão social, econômica e política de diversos segmentos sociais nos países que se formaram após as lutas pela independência no continente americano, contribuindo para o trabalho com a habilidade (**EM13CHS502**).

Os estudantes podem identificar diversas formas de violência praticadas contra indígenas, afrodescendentes e mulheres e apontar suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, como se pode verificar no tópico "A participação feminina nos processos de independência" (página 215), no qual o estudante refletirá sobre como mesmo em face de seu envolvimento nas lutas pela independência, as conquistas das mulheres com a emancipação política colonial continuaram sendo motivo de lutas, favorecendo o desenvolvimento da habilidade (**EM13CHS503**).

Os tópicos "A independência e a formação dos Estados Unidos" (página 201), que apresenta o processo de formação dos Estados Unidos no contexto de luta dos colonos das Treze Colônias contra as pressões da Grã-Bretanha para acirrar os laços do controle metropolitano sobre as posses coloniais na América do Norte; "A independência do Haiti" (página 206), que permite aos estudantes reconhecer a especificidade da Revolução de São Domingos liderada pelos negros livres, libertos e escravizados; "A independência das colônias da América espanhola" (página 208), que favorece a compreensão dos fatores que produziram a fragmentação dos territórios colonizados pelos espanhóis na América; e a "A independência do Brasil" (página 217), que apresenta o processo de independência do Brasil, mobilizam a habilidade (**EM13CHS603**).

Temas contemporâneos transversais

Ao propor atividades de análise do contexto de estabelecimento do Ensino Superior no Brasil com base no documento que determinou a criação da Escola de Cirurgia da Bahia em 1808 na seção "Trabalho com fontes" (página 218), instigando os estudantes a refletir sobre o papel das instituições de Ensino Superior no desenvolvimento de pesquisas científicas e sobre o estabelecimento do acesso democrático ao ensino de qualidade, o capítulo mobiliza o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo favorece a interdisciplinaridade com a área de **Linguagens e suas Tecnologias** ao propor a análise da obra *Independência ou morte*, pintura de Pedro Américo, encomendada pelo governo imperial anos após a independência do Brasil. Essa análise favorece a reflexão sobre os interesses e as relações de poder em representações como essa, contribuindo para o trabalho com a habilidade (**EM13LGG202**).

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao incentivar os estudantes a refletir sobre os impactos do histórico de criação do Ensino Superior na América portuguesa e o acesso ao Ensino Superior de qualidade e no desenvolvimento de pesquisas científicas no Brasil, propondo reflexões e a elaboração de hipóteses para a resolução de problemas, a proposta da seção "Trabalho com fontes" (página 218) favorece o trabalho com o **ODS 4 Educação de qualidade**.

Respostas e comentários

Explore (p. 202)

1. Sim. A página do jornal foi impressa em um papel marcado com o devido selo (composto por um manto, a Coroa de Santo Eduardo – uma das joias da Coroa britânica –, um cetro e uma espada cruzados e, no alto, a palavra "América", na parte inferior, o preço do selo "um *penny*").
2. Sim. A impressão foi feita de modo que o selo britânico ficasse de ponta cabeça. Além disso, ao lado dele, também foi estampada uma figura diabólica com chifres e um tridente, espetando o selo da Coroa.

Explore (p. 204)

1. Sim. O texto evidencia a ideia de que resistir a tirania é um direito, o que foi chamado de *direito de rebelião* ou *direito de revolução*. Isso se daria pelo rompimento do contrato social em função da ação despótica dos governantes. Essa ideia se destaca no seguinte trecho do documento: "sempre que qualquer Forma de Governo se torne destrutiva de tais Fins, cabe ao Povo o Direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo Governo".
2. Na *Declaração de Independência dos Estados Unidos* é possível notar a influência do iluminismo, principalmente das ideias do teórico John Locke. Em trechos como: "[...] todos os homens são criados iguais [...] dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, entre os quais estão a vida, a liberdade e a busca da felicidade", nota-se a fundamental importância da ideia de direitos naturais de Locke. A ideia de que resistir à tirania é um direito, identificada na primeira atividade, a concepção de que o povo é soberano (em lugar da ideia vigente no Antigo Regime, de que era o rei o soberano) – expressa no trecho "Quando [...] se torna necessário a um Povo dissolver os Laços Políticos que o ligavam a outro [...]"–, a compreensão de que um governo é instituído para garantir direitos aos cidadãos e de que seu poder necessita do consentimento dos governados (como expressa o trecho "[...] a fim de assegurar esses Direitos, Governos são instituídos entre os Homens, derivando seus justos Poderes do Consentimento dos Governados"), entre outras passagens, são alguns exemplos de influências do iluminismo que podem ser mencionadas pelos estudantes.

Explore (p. 207)

1. A Revolução em São Domingos poderia ser considerada um exemplo para os grupos sociais explorados e discriminados, como os escravizados, os indígenas, os negros e os mestiços, que podiam perceber nessa revolução um exemplo do sucesso de ações militares e políticas para sair da situação de exploração e violência a que eram submetidos, lutar por seus direitos, principalmente o direito à liberdade, e obter o poder.
2. Para os grandes proprietários de terras e de escravizados, que poderiam ser diretamente atingidos por uma revolução da população escravizada, a independência do Haiti podia ser considerada uma advertência ou uma ameaça, daí os registros em debates, jornais e relatos do período de um medo que foi chamado de *haitianismo*.

Explore (p. 210)

1. Sim. Com base no mapa, os estudantes podem argumentar que o território colonial na América se fragmentou dando origem a diversos países independentes. Para justificar a resposta eles podem utilizar exemplos como o do Vice-Reino do Rio da Prata, onde se formaram os Estados do Paraguai, Argentina, Bolívia e Uruguai.
2. Os estudantes podem avaliar que, sim, mesmo em meio às disputas e diversidade de lideranças nos movimentos de independência, em alguns casos, os territórios das unidades administrativas coloniais espanholas (como os vice-reinos e capitanias) foram parcialmente preservados na organização da configuração territorial dos Estados independentes americanos (como o Vice-Reino do Peru, o Vice-Reino de Nova Espanha e a Capitania do Chile). É preciso ressaltar ainda que, apesar disso, as disputas por territórios também são evidentes no mapa e alguns vice-reinos deram origem a diversos Estados independentes (como o Vice-Reino do Rio da Prata).

Explore (p. 213)

1. Os estudantes podem desenvolver argumentos relacionados à importância cultural de tais figuras, os chamados "libertadores", para história dos países da América do Sul, considerando a história comum sul-americana e os conflitos ocorridos na América do Sul pela independência.
2. Com a atividade, pretende-se incentivar o debate entre os estudantes que, entre outras possibilidades, podem considerar que a realização da final da Copa Libertadores da América em Madri, cidade associada à metrópole colonial espanhola, entraria em contradição com a intenção do torneio de homenagear os líderes dos movimentos pela independência colonial na América.

Você pesquisador (p. 215)

Com essa atividade sugere-se um exercício de **revisão bibliográfica (estado da arte)**, adaptado à realidade dos estudantes de Ensino Médio. Pretende-se, desse modo, incentivá-los a exercitar habilidades necessárias no processo de pesquisa científica. Acompanhe o passo a passo da pesquisa de cada grupo, orientando, sobre como fazer pesquisa em bibliotecas, *sites* de artigos científicos ou outras opções disponíveis na comunidade escolar. Ressalte que é importante realizar a pesquisa em fontes confiáveis e estabeleça com a turma os critérios que devem ser usados para a seleção das fontes. Ao final da atividade, peça aos grupos que compartilhem como se deu o percurso da revisão bibliográfica, indicando onde pesquisaram, se havia semelhanças ou diferenças nas formas de abordar a participação da figura histórica escolhida nas diferentes fontes pesquisadas e as conclusões a que chegaram sobre a figura escolhida após a pesquisa.

Trabalho com fontes (p. 218)

1. De acordo com o documento, a escola teria sido criada a partir da proposta feita pelo cirurgião-mor do reino José Corrêa Picanço com a permissão do príncipe regente, dom João.
2. O documento indica que a criação da instituição tinha o objetivo de educar aqueles que exercitariam a medicina, tendo foco no ensino da cirurgia, da anatomia e da obstetrícia.
3. Os estudantes podem mencionar que tal cenário pode ter contribuído para a limitação do acesso ao Ensino Superior e ao desenvolvimento de pesquisas científicas a setores sociais bastante restritos uma vez que, ao longo de séculos, era preciso ter condições econômicas e ocupar posições sociais de prestígio para realizar estudos de nível superior em outros países. Mais tarde, eles puderam ser desenvolvidos somente em algumas cidades do Brasil (como Salvador, Rio de Janeiro, Recife e São Paulo, por exemplo).
4. Incentive os estudantes a pesquisar iniciativas já existentes como programas de cotas raciais e para estudantes de escolas públicas, programas de bolsas de estudo e de pesquisa científica, as universidades públicas, os institutos federais e os institutos de pesquisa voltados à diferentes especialidades do país, entre outras possibilidades. Ao mesmo tempo, eles podem elaborar hipóteses para a criação de novas medidas, levando em conta as perspectivas locais e sociais da comunidade da qual fazem parte.

Explore (p. 220)

1. Segundo o quadrinho, a junta provisória de governo convocou as Cortes de Lisboa para a elaboração de uma constituição para Portugal e, além disso, pediu o retorno de dom João VI a Portugal.
2. A atividade tem o objetivo de incentivar os estudantes a retomar o conteúdo estudado neste capítulo sobre as Cortes de Cádiz e incentivá-los a pesquisar e a estabelecer paralelos entre o contexto português e o espanhol, favorecendo a compreensão da noção de simultaneidade. Durante o período em que Fernando VII, rei da Espanha, esteve preso e seu reino invadido pelas tropas napoleônicas, grupos liberais se

reuniram nas Cortes de Cádiz e redigiram a Constituição de 1812. Com as derrotas sofridas por Napoleão, em 1814, Fernando VII foi reconduzido ao trono espanhol e revogou a Constituição de Cádiz, visto que o rei não aceitou jurá-la, governando de modo absoluto. Contudo, em 1820, ocorreu a chamada Revolução de Cabezas de San Juan, durante a qual militares que seriam enviados para reprimir os movimentos por independência na América rebelaram-se contra o absolutismo de Fernando VII e juraram lealdade a Constituição de 1812. Diante disso, em 1820, Fernando VII acabou aceitando a Constituição de Cádiz, dando origem a um período de governo constitucional que durou até 1823, conhecido como Triênio Liberal. O quadrinho se refere a tal evento por meio da fala: "Fernando VII teve que engolir uma constituição para continuar no trono".

Explore (p. 221)

1. Dom Pedro (ao centro) foi representado cercado por membros da elite (à esquerda) e por militares (à direita). Há também um homem que conduz um carro de bois (no canto inferior esquerdo), representando o povo.
2. Dom Pedro é representado na obra como um herói militar, levantando a espada, e todos os elementos do quadro conduzem à figura dele. Os estudantes podem citar a disposição quase circular das figuras, disposição essa formada pela estrada de terra e pela posição dos cavaleiros, e que lembra um redemoinho. Além da simbologia associada à ideia de transformação, esse formato de redemoinho conduz a visão do observador para o príncipe regente.
3. Na pintura, além de dom Pedro como figura central, a guarda também tem destaque, enquanto o povo, representado apenas por um camponês (e seu carro de boi) no canto inferior esquerdo da obra, está à margem do fato histórico. Isso revela a desconsideração da participação popular no evento e o caráter elitista da independência tal como representada nessa pintura.

Atividades (p. 222)

1. **a.** F; **b.** F; **c.** V; **d.** F; **e.** V. Correção: **a.** As Leis do Açúcar e do Selo representaram os esforços da metrópole britânica de controlar as Treze Colônias taxando produtos comercializados e consumidos pelos colonos. **b.** No Vice-Reino da Nova Espanha, o processo de independência teve intensa participação popular em um primeiro momento, sobretudo entre os anos de 1810 e 1815, sob as lideranças de Miguel Hidalgo e José Maria Morelos, ainda que a proclamação da independência, em 1821, tenha sido liderada pelas elites representadas por Agustín de Iturbide. **d.** A independência do Vice-Reino de Nova Granada e da Capitania Geral da Venezuela em relação ao domínio espanhol resultou na formação da Grã-Colômbia, país que se fragmentou entre 1830 e 1831, dando origem à Colômbia, ao Equador e à Venezuela.
2. A tirinha chama a atenção para o fato de que agentes históricos, como as mulheres, não foram representados pelo discurso político expresso na *Declaração de Independência dos Estados Unidos*. Desse modo, a tirinha pode ser interpretada como uma crítica a limitada noção de igualdade dos princípios iluministas (norteadores da elaboração do documento) e da própria *Declaração de Independência dos Estados Unidos*, uma vez que essa igualdade era estendida somente a uma fração da humanidade, pois somente alguns homens (brancos e livres) eram considerados detentores dos *direitos naturais*. As mulheres, mencionadas na tirinha, foram excluídas da participação política do país independente, assim como a população indígena. Além disso, a escravidão foi mantida, o que excluía da cidadania também os escravizados.
3. Com base no estudo do capítulo, no texto e na imagem, os estudantes podem argumentar que as ideias iluministas tiveram muita influência no contexto da Revolução Haitiana, tanto por conta dos eventos desencadeados em São Domingos a partir da eclosão da Revolução Francesa na Europa – tais como a formação de Assembleias Coloniais na então colônia francesa e as reinvindicações de diferentes grupos locais por autonomia, igualdade jurídica e pelo fim das discriminações raciais – quanto pela afirmação de "princípios emancipadores" de um "iluminismo radical" (nos termos empregados no trecho citado) por meio dos quais escravizados, ex-escravizados, negros livres e libertos reivindicaram e obtiveram por meio de intensas lutas o fim da escravidão e das limitações racistas da sociedade colonial e, por fim, a independência do Haiti.
4. No documento, a junta provisória de governo formada na cidade de Santiago em 1810 por meio de um *cabildo* aberto declara abertos alguns dos portos da Capitania Geral do Chile (Valdívia, Talcahuano, Valparaíso e Coquimbo) o que, politicamente, implicava na ruptura da exclusividade comercial da capitania com a Espanha, monopólio característico do colonialismo europeu na América. Ao estabelecer o livre comércio internacional, a medida tem relação direta com o liberalismo econômico.
5. **a.** Muitas mulheres participaram da luta armada diretamente, outras atuaram por meio de "redes de reconhecimento e de lealdade", pelas quais circulavam notícias, informações e discussões políticas. Por meio dessas redes elas também agiam como informantes, mensageiras, articuladoras, difusoras das ideias de independência, no cuidado dos feridos, no abrigo de fugitivos e no financiamento de armamentos e tipografias.
   b. Não. Segundo o texto, embora tenham participado ativamente das lutas pela independência, as mulheres não foram transformadas em heroínas nacionais e suas figuras, de modo geral, não se encontram entre os símbolos nacionais. Os exemplos de figuras como Juana Azurduy – que liderou tropas nas lutas por independência no Alto Peru, mas terminou sua vida excluída da política formal e na pobreza – podem ser mobilizados pelos estudantes para justificar a resposta. Algumas mulheres que atuaram nas lutas por independência foram reconhecidas pela cultura popular, pelos trabalhos de historiadores ou pelos governos nacionais somente após sua morte. Em 2022, por exemplo, a efígie de María Remedios del Valle, passou a figurar ao lado da de Manuel Belgrano nas notas de 10 mil pesos argentinos. Contudo, como menciona o texto, o alcance dessas homenagens e símbolos é bastante restrito.
6. Alternativa **a**.
7. Alternativa **c**.

Sugestões

Podcast

Episódio 66: O Haiti contemporâneo

Hora Americana, dez. 2023. Duração: 84 min. Disponível em: https://hora-americana.webnode.page/l/66-o-haiti-contemporaneo/. Acesso em: 30 set. 2024.

Neste episódio do *podcast* Hora Americana, o professor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro Rodrigo Bulamah reflete sobre as relações entre o Brasil e o Haiti, sobre como o processo de independência do Haiti afetou a história e as relações desse país e sobre as intervenções militares internacionais as quais o Haiti foi submetido nos séculos XX e XXI.

Capítulo 10 A consolidação do Estado brasileiro

Competências e habilidades trabalhadas

O capítulo oferece condições para que sejam trabalhadas as **competências gerais da Educação Básica 7** e **9**, uma vez que o estudante é instigado a formular argumentos com base em dados e informações confiáveis para refletir sobre questões diversas e propor ações para construir uma sociedade mais inclusiva, valorizando a diversidade e os direitos humanos e exercitando a empatia e o diálogo de maneira respeitosa, como ocorre no boxe "Explore" (página 232), voltado ao exame de cosmovisões indígenas e da sua contraposição a cosmovisões de não indígenas na sociedade brasileira, com base na análise de uma obra do artista indígena Denilson Baniwa.

Nesse capítulo, a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1** é exercitada, uma vez que são apresentadas propostas que preveem a prática da maior parte das habilidades que a integram. Os estudantes são instigados a identificar, analisar e comparar diferentes fontes com o objetivo de compreender os processos de constituição da nação brasileira, como no boxe "Explore" (página 227), que propõe a análise de um retrato do infante Pedro de Alcântara, mobilizando a habilidade (**EM13CHS101**). O capítulo também instiga a identificação, análise e problematização do significado histórico de conceitos diversos, como o de *nação*, no tópico "Uma nação imaginada: história, literatura e identidade nacional" (página 231), favorecendo o trabalho com a habilidade (**EM13CHS102**). O capítulo incentiva os estudantes a identificar, com base na análise de objetos da cultura material, conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam as diferentes sociedades americanas no século XIX, como no boxe "Explore" (página 231), no qual as representações do Romantismo sobre a figura do indígena brasileiro são exploradas, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade (**EM13CHS104**).

Também recebe atenção a dinâmica das populações que viviam no continente americano no século XIX, das mercadorias e do capital em um contexto de esgotamento do sistema colonial e de ascensão do capitalismo industrial na Europa, como nos tópicos "A questão indígena e a Lei de Terras" (página 232) e a "A economia cafeeira e a urbanização" (página 233), que tratam da limitação de acesso à terra a partir da publicação da Lei de Terras e da influência da produção de café na ocupação das terras do Sudeste brasileiro, mobilizando a habilidade (**EM13CHS201**). O capítulo também permite que os estudantes analisem e avaliem os impactos das tecnologias resultantes da Segunda Revolução Industrial na estruturação e na dinâmica da sociedade brasileira, como no tópico "A economia cafeeira e a urbanização" (página 233), ao tratar do impacto causado pelas estradas de ferro e do novo padrão de consumo que se desenvolveu nos centros urbanos enriquecidos, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade (**EM13CHS202**).

Os diferentes processos de ocupação do território e a formação de territorialidades também são abarcados, principalmente no tópico "O Período Regencial" (página 227), no qual é possível identificar o papel do poder imperial na tentativa de estabelecer um governo centralizado e os conflitos sociais que surgiram desse contexto, os quais foram marcados por uma grande diversidade étnico-cultural, favorecendo o desenvolvimento da habilidade (**EM13CHS204**).

Algumas situações históricas abordadas exigem a identificação e a análise das relações entre classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações operadas no mercado internacional e nas relações de trabalho impostas pela industrialização e pelo desenvolvimento capitalista, favorecendo o aprimoramento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4** e da habilidade (**EM13CHS401**), como nos tópicos "A proibição do tráfico transatlântico de africanos escravizados" (página 236) e "A questão indígena e a Lei de Terras" (página 232), em que é abordada a pressão britânica pelo fim do tráfico de escravizados e a tentativa do Império Brasileiro de transformar os indígenas em trabalhadores rurais por meio do reestabelecimento dos aldeamentos.

O capítulo também incentiva os estudantes a desnaturalizar e problematizar a desigualdade social e étnico-racial presente na sociedade brasileira de maneira a promover a valorização dos direitos humanos, como ocorre no tópico "Imigração europeia: mão de obra e teorias racistas" (página 237); e na seção "Em pauta" (página 240), mobilizando a habilidade (**EM13CHS502**).

A percepção das injustiças, da violência e da discriminação contra povos indígenas e afrodescendentes no Brasil é favorecida nos tópicos "A proibição do tráfico transatlântico de africanos escravizados" (página 236) e "A questão indígena e a Lei de Terras" (página 232), uma vez que explora os mecanismos empregados pela elite brasileira para impedir a conquista de autonomia e o acesso à terra pelos trabalhadores e para forçar diferentes povos indígenas a abandonarem seus costumes, terras e modo tradicional de vida, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade (**EM13CHS503**). Assim, o capítulo cria oportunidades para a aquisição da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5**.

O capítulo também trabalha habilidades necessárias à conquista da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6** ao expor questões e informações históricas que possibilitam a elucidação de parte dos fatores que produziram o contexto de exclusão e inclusão precária dos povos originários e dos afrodescendentes na ordem social e econômica do presente, por exemplo, no boxe "Explore" (página 239), que incentiva a reflexão sobre os legados da escravidão e os índices de violência, e na proposta 1 da seção de "Atividades" (página 242), que permite discutir a cidadania no Brasil, mobilizando a habilidade (**EM13CHS601**).

A conquista da competência mencionada é promovida também nas passagens em que o estudante é instigado a fazer a análise do processo de formação dos povos latino-americanos e de aspectos de suas diferentes experiências políticas, mobilizando a habilidade (**EM13CHS603**), como no estudo do papel das potências europeias na abolição do tráfico de africanos escravizados, no tópico "O abolicionismo e o fim da escravidão no Brasil" (página 236), e na instituição de uma legislação que criminalizava as manifestações culturais da população afrodescendente no tópico "O pós-abolição no Brasil" (página 239). Na seção "Em pauta" (página 240), também é possível estimular a análise das características socioeconômicas da sociedade brasileira por meio do debate sobre o racismo no mercado de trabalho, favorecendo o desenvolvimento da habilidade (**EM13CHS606**).

Temas contemporâneos transversais

O tópico "Uma nação imaginada: história, literatura e identidade nacional" e, em especial, as propostas do boxe "Explore" que o acompanham (página 231) incentivam os estudantes a analisar as representações idealizadas dos povos indígenas feitas no século XIX em um contexto de construção de uma identidade nacional, e a refletir sobre a influência que essas representações tiveram sobre compreensões atuais dos modos de vida dos povos originários, favorecendo o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo favorece a interdisciplinaridade com a área de **Linguagens e suas Tecnologias** uma vez que o tópico "Uma nação imaginada: história, literatura e identidade nacional" (página 231) explora o papel da temática indigenista no Romantismo, contextualizando-a como parte do esforço para forjar uma identidade nacional para o Brasil recém-emancipado, incentivando a reflexão sobre os significados e os efeitos dessas representações, o que favorece o trabalho com as habilidades (**EM13LGG101**) e (**EM13LGG102**).

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

A seção "Em pauta" (página 240), ao abordar o racismo no mercado de trabalho e propor que os estudantes pesquisem sobre medidas que devem ser tomadas nesses casos, contribui para o diálogo com o **ODS 10 Redução das desigualdades**.

Respostas e comentários

Explore (p. 225)

1. De acordo com o esquema, o Poder Moderador podia intervir em todos os demais poderes. No Poder Judiciário, o imperador podia nomear o juízes. No Poder Legislativo, ele poderia dissolver a Câmara dos deputados eleitos pelos cidadãos e escolher quais senadores assumiriam o cargo, com base na lista dos senadores mais votados. No Poder Executivo, além do exercício direto, por meio do Poder Moderador, o imperador indicava o presidente do Conselho de Ministros, chefiava as Forças Armadas e nomeava os presidentes das províncias.
2. Os estudantes podem mencionar, entre outras possibilidades, que, no Brasil Imperial, alguns direitos da cidadania, como o voto e a elegibilidade, eram restritos por características econômicas (voto censitário e restrições de renda para a elegibilidade dos cidadãos) e de origem (restrições aos estrangeiros e aos libertos, ex-escravizados alforriados), podem considerar também que, conforme as atribuições do Poder Moderador, o imperador concentrava poderes que hoje são exercidos pelos cidadãos, como a escolha do chefe do Poder executivo, dos senadores e dos governadores dos estados (cargo que seria equivalente ao de presidente de província).

Explore (p. 227)

1. O príncipe Pedro de Alcântara é retratado como uma criança e alguns elementos em uso pelo príncipe remetem à essa fase da vida, como o tambor e a baqueta colocada displicentemente no chão – sendo o tambor ao mesmo tempo um brinquedo infantil e um objeto do universo marcial, ou seja, da guerra.
2. Na pintura, ao fundo, é representada uma parte do trono imperial (alusão ao futuro imperador) e os emblemas da monarquia estão gravados no tambor em primeiro plano. Com a representação desses elementos, a imagem da criança se confunde com o futuro da nação. Além disso, o príncipe Pedro de Alcântara, que de fato era uma criança à época, aparece sentado no chão, comunicando um sentido de informalidade, o que destoa da imagem do pai dele, considerado autoritário por muitos no período. Os estudantes podem considerar que a pintura representa uma tentativa de humanizar a imagem política do império, que estava arranhada em razão dos anos de crise com dom Pedro I.

Explore (p. 230)

1. A coroação do imperador foi representada como uma cerimônia íntima e religiosa. A pintura remete ao caráter sagrado da coroação: o jovem dom Pedro II e o bispo dom Romualdo ocupam o centro da tela, em um ambiente religioso – a capela. As figuras religiosas, as demais autoridades e a família real são representadas acima do imperador, que está ajoelhado. Os personagens que assistem ao evento pertencem à Corte; são altos dignitários, religiosos e membros da família real.
2. No quadro de Moreaux, a cerimônia de coroação representada tem caráter religioso e remete a consagração divina do monarca. Desse modo, é enfatizada a sacralidade do poder do imperador, retomando a tradição absolutista de acordo com a qual o poder de um monarca teria origem divina e seria conferido por Deus.

Explore (p. 231)

1. Sim. Os estudantes podem apontar que a postura de amparo do jesuíta ao "último Tamoio" traz uma representação visual idealizada, produzida como parte do mito de uma origem harmônica das relações entre indígenas e europeus no país.
2. Sim. Espera-se que os estudantes notem que a visão do Romantismo sobre os indígenas pode ser relacionada às idealizações que persistem na atualidade, pois ainda hoje encontram-se reproduções de discursos que defendem que somente pode ser considerado indígena o indivíduo "passivo e virtuoso", ou seja, o "bom selvagem" que não tenha sido influenciado pelos "vícios da cultura europeia". Por meio desse tipo de discurso, o uso de roupas; conhecimentos e tecnologias de influência europeia ou das sociedades industriais muitas vezes é utilizada para tentar deslegitimar a identidade de povos indígenas.
3. Incentive os estudantes a expressar suas percepções sobre a construção de uma sociedade mais inclusiva e diversificada de forma respeitosa com os colegas, destacando a importância da arte nesse processo.

Explore (p. 232)

1. Conforme o título da gravura de Johann Moritz Rugendas (*A derrubada de uma floresta*), a atividade representada na gravura de 1827 é a derrubada da mata, uma das primeiras ações realizadas nos locais destinados ao cultivo agrícola de produtos como o café. As personagens representam homens brancos proprietários de terras (um a cavalo, outro sentado) e escravizados que trabalham no corte e transporte de madeira. Já as intervenções feitas por Denilson Baniwa em 2022, em tinta preta, representam as árvores cortadas brotando. Há figuras que remetem a aves e um balão de fala atribuído ao homem branco montado a cavalo, no centro da gravura: "No meu tempo isso tudo era mato". A expressão popular ganha um sentido irônico e sinistro na obra, já que a gravura representa justamente a derrubada da mata e a figura no centro com o balão de fala parece dar ordens aos trabalhadores para a derrubada da floresta.
2. Entre outras possibilidades, os estudantes podem indicar que enquanto a gravura de Rugendas parece representar o que a sociedade imperial não indígena considerava um "avanço civilizatório", a derrubada da mata para o cultivo agrícola de gêneros vendidos para a exportação, como o café, as figuras sobrepostas à ela por Baniwa representam valores relacionados às visões de mundo das sociedades indígenas para as quais a natureza é a fonte de equilíbrio entre todos os seres que formam um organismo vivo e interligado. Na obra, as figuras acrescentadas em tinta preta parecem regenerar o cenário da mata da derrubada.

Explore (p. 233)

1. Espera-se que os estudantes compreendam que naquele contexto a possibilidade de ter uma autorrepresentação era limitada à elite, que encomendava a pintura de seus retratos. Com o surgimento da fotografia, outros grupos sociais também puderam ter uma autorrepresentação. Além disso, a fotografia por ser um avanço tecnológico também podia significar um item de prestígio e permitia às pessoas guardar imagens de entes queridos, agregando valor simbólico.
2. Incentive que os estudantes compartilhem suas opiniões sobre o tema e a relação que eles têm com a fotografia. Eles podem apontar, por exemplo, que a extensa quantidade de fotos produzidas e compartilhadas atualmente revelam a necessidade de documentar o cotidiano, construir e firmar uma identidade a ser apreciada pelo outro, estabelece diálogos com uma sociedade que valoriza a aparência e o consumo, entre outros.

Trabalho e juventudes (p. 234)

As áreas associadas às artes visuais podem ser indicadas para estudantes que manifestem gosto pelas artes em geral ou vocação para o desenho, a fotografia, a escultura, a criação de cenários, entre outras atividades que exigem sensibilidade estética e criatividade. Para seguir carreira nas artes visuais, o estudante precisa ter habilidade para ler, interpretar e produzir imagens, além de demonstrar capacidade de observação e análise, ter noções de equilíbrio, proporção e simetria e boa percepção de nuances de cor, textura, iluminação, volume etc. Criatividade é fundamental na carreira e, embora não seja imprescindível, é desejável que o jovem tenha boa motricidade fina. O professor pode observar a presença dessas aptidões durante a realização de atividades de leitura e análise de imagens, no desenvolvimento de trabalhos plásticos como maquetes, painéis e ilustrações e na ambientação de festividades escolares, exposições, mostras e feiras culturais.

Explore (p. 236)

1. Segundo os dados apresentados no quadro, o auge do tráfico transatlântico ocorreu na primeira metade do século XIX, quando o número de escravizados embarcados para a América

portuguesa e o Brasil (um total de 2.367.329 pessoas) quase dobrou em relação ao período anterior (quando foram traficadas 1.198.811 pessoas para o Brasil).

2. Os estudantes podem relacionar o aumento da escravização de africanos na América portuguesa e no Brasil na primeira metade do século XIX à expansão cafeeira e às pressões internacionais pelo fim do tráfico atlântico de pessoas escravizadas.
3. Sim. Os dados do quadro demonstram que após a Lei Eusébio de Queirós, de 1850, houve uma redução significativa no número de africanos escravizados enviados ao Brasil (um total de 8.812 pessoas) quando comparado ao período anterior.

Explore (p. 239)

1. Como fonte de pesquisa, os estudantes podem consultar os dados divulgados no *Atlas da violência* produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Segundo divulgação feita em 2024, em 2022, 76,5% dos homicídios no Brasil tiveram como vítimas pessoas negras (pretos e pardos), totalizando 35.531 casos, o que corresponde a uma taxa de 29,7 homicídios para cada 100 mil habitantes desse grupo. Para não negros (brancos, indígenas e amarelos), a taxa foi de 10,8, com 10.209 vítimas. Proporcionalmente, para cada pessoa não negra assassinada, 2,8 negros foram mortos, refletindo uma desigualdade racial persistente no país (dados disponíveis em: CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2024**. Brasília: Ipea; FBSP, 2024. p. 52.).
2. Espera-se que os estudantes notem que a desigualdade racial no país e os altos índices de violência contra a população negra são legados da escravidão no país. A atividade contribui para produzir e difundir conhecimentos que contribuem para a compreensão da realidade brasileira, incentivando a reflexão sobre caminhos para uma sociedade mais justa e igualitária.

Em pauta (p. 240)

1. O termo *boa aparência* carece de critérios objetivos e transparência, pois não dá ao candidato à vaga qualquer pista do que isso significa para o avaliador.
2. Espera-se que os estudantes percebam que o requisito de "boa aparência" é subjetivo, podendo ser usado para excluir pessoas, legitimar preconceitos e fomentar o racismo.
3. Incentive que os estudantes compartilhem suas perspectivas sobre o assunto. Entre as medidas que podem ser tomadas, destaca-se a possibilidade de denúncia ao Ministério Público do Trabalho e a ampliação da fiscalização e da punição de empresas que exercem práticas anticonstitucionais como essa. Oriente os estudantes na elaboração do roteiro para a divulgação das informações pesquisadas.

Atividades (p. 242)

1. Segundo a Constituição de 1824, escravizados, indígenas, homens solteiros menores de 25 anos, religiosos que vivam em clausura, criados, criminosos, mulheres e pessoas com renda inferior a 100 mil reis anuais não podiam votar. Os libertos do sexo masculino não eram elegíveis, mesmo que comprovassem a renda anual exigida para a candidatura aos cargos do Senado e das Assembleias. Desse modo, havia os cidadãos passivos, que eram excluídos do direito ao voto, e os cidadãos ativos, subdivididos em votantes, eleitores e elegíveis. Para votar nos deputados e nos senadores, era preciso comprovar uma renda anual de ao menos 200 mil réis. Os candidatos deviam ter uma renda de ao menos 400 mil réis para o cargo de deputado e de 800 mil réis para o de senador. O imperador concentrava poderes por meio do Poder Moderador, podendo intervir no Legislativo, no Executivo e no Judiciário.
2. **a.** O primeiro texto foi retirado do livro *O exército na história do Brasil*, publicado pela Biblioteca do Exército, sendo uma visão oficial sobre aquele acontecimento. O segundo texto é um cordel publicado pelo Centro de Cultura Negra do Maranhão, e destaca o protagonismo e a luta negra na Balaiada. O primeiro texto apresenta a Balaiada como uma subversão da ordem social. Isso pode ser notado em passagens como "a Balaiada foi um movimento subversivo", bem como na caracterização de um de seus líderes, Raimundo Gomes, como "um perigo para a ordem pública". Já o segundo documento chama a atenção para problemas sociais como o preconceito racial, a fome e o desemprego que atingia caboclos e negros, ressalta a organização dos negros na luta por liberdade e a liderança de Cosme Bento das Chagas. O cordel, portanto, difere do texto publicado pela Biblioteca do Exército ao narrar o evento pela ótica dos oprimidos e exaltar a participação de negros e quilombolas na luta por melhores condições de vida.
   b. Os estudantes podem selecionar o exemplo de um evento narrado segundo pontos de vista que privilegiam os valores relacionados às perspectivas oficiais, valorizando, por exemplo, algumas instituições, e narrado segundo perspectivas que se contrapõem às narrativas oficiais a fim de valorizar o protagonismo popular e associar o passado histórico às lutas políticas do presente. Eles podem selecionar alguns exemplos de eventos estudados neste capítulo, como as revoltas do Período Regencial, a Guerra do Paraguai, a composição e o papel o movimento abolicionista no Brasil, o processo de abolição da escravidão no país, entre outros. O tratamento historiográfico dado a algum desses temas também pode ser considerado como objeto de um debate a ser realizado pela turma, conforme as orientações do professor.
3. **a.** Sim. O conto *A escrava*, de Maria Firmina dos Reis, criticava um aspecto fundamental da sociedade brasileira do período: a escravidão.
   b. Além das sugestões indicadas no enunciado da atividade, o professor pode propor ainda outras possibilidades e a atividade pode ser desenvolvida de forma interdisciplinar com o apoio dos professores da área de Linguagens.
4. Espera-se que os estudantes reconheçam que o acesso à educação é fundamental para o combate ao capacitismo, uma vez que a educação inclusiva é uma peça importante para a promoção da igualdade de oportunidades, o rompimento de preconceitos e estereótipos e a garantia da cidadania.
5. **a.** A prática da capoeira é considerada um dos ícones da cultura afro-brasileira, ao lado do samba e do Carnaval. Prova disso, segundo o texto, foi o registro da capoeira, em 2008, como bem da cultura imaterial do Brasil, por indicação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.
   b. Não. No início do século XIX, a prática da capoeira foi criminalizada e seus praticantes, perseguidos. Ela era associada principalmente à desordem pública.
6. Com base na leitura do texto, os estudantes podem relacionar a pujança do comércio urbano aos capitais acumulados por meio do cultivo e exportação do café, produto descrito no trecho como "o rei café em grão". O café foi fundamental para os processos de urbanização e modernização do Brasil. No trecho, destaca-se sobretudo o comércio interno e o papel dos estabelecimentos que seguem modelos europeus no cenário urbano do Rio de Janeiro no final do século XIX, como os cafés, populares em Paris, ou mesmo as tipografias que, conforme o texto, remetem à alemã Leipzig.
7. Alternativa **d**.
8. Alternativa **e**.

Atividade complementar

A história, como relato ou registro do passado, frequentemente foi escrita pelos vencedores. Os monumentos, os nomes de ruas e avenidas ou as datas comemorativas produzem, boa parte das vezes, uma narrativa que celebra os feitos considerados notáveis. Proponha aos estudantes que pesquisem se há ruas no município onde moram com nomes como Cerro Corá, Paysandú (ou variantes), Humaitá, Riachuelo, Voluntários da Pátria ou outros relacionados ao contexto da Guerra do Paraguai. Ao final, peça aos estudantes que compartilhem os resultados da pesquisa em sala de aula e proponha um debate sobre o tema.

A discussão proposta na abertura da unidade (página 244) busca fornecer aos estudantes uma visão geral sobre o papel do cinema no processo de reconstrução social, política, econômica e cultural da Europa após a Segunda Guerra Mundial, com um enfoque específico no contexto cinematográfico italiano.

Respostas e comentários

1. Para o desenvolvimento da discussão, oriente que os estudantes se organizem em grupos. Espera-se que eles reconheçam que a arte pode funcionar como uma ferramenta crítica e de resistência contra formas de opressão, como exemplificado na obra *Guernica*, de Pablo Picasso. Além disso, é capaz de expor e retratar desigualdades, ajudando a sociedade a perceber a necessidade de promover transformações sociais e econômicas. A arte também pode atuar como um alívio emocional para indivíduos que experienciam situações de grande violência.
2. Com base na abordagem sobre o *neorrealismo* italiano, os estudantes devem refletir sobre o que consideram vanguardista e transformador na arte brasileira, a partir de suas percepções e experiências pessoais. É essencial que, nessa etapa da discussão, seja criado um ambiente em que os estudantes se sintam à vontade para expressar suas opiniões, sem receio de julgamentos que possam inibir sua colaboração no debate.
3. Os estudantes devem identificar que a arte pode proporcionar meios para que indivíduos e comunidades marginalizadas se expressem, se mobilizem e se empoderem, ajudando a desconstruir estereótipos, gerar renda e ampliar a visibilidade e a presença nas diversas esferas sociais. O desenvolvimento dessa discussão permite que os estudantes exercitem o pensamento crítico e ampliem seu repertório cultural, bem como expressem suas perspectivas e experiências pessoais. Ao propor uma discussão sobre a arte, a abertura favorece o diálogo com área de **Linguagens e suas Tecnologias**.

CAPÍTULO 11 Do imperialismo ao fim da Primeira Guerra Mundial

Competências e habilidades trabalhadas

Neste capítulo, os estudantes serão motivados a fazer reflexões, levantar hipóteses e construir argumentos com base em seus conhecimentos, adquirindo a **competência geral da Educação Básica 2**, como na proposta 3 do boxe "Explore" (página 247); nas propostas do boxe "Explore" (página 257); e na atividade 3 da seção "Trabalho com fontes" (página 264).

O conteúdo do capítulo também garante o trabalho com a **competência geral da Educação Básica 7** ao incentivar os estudantes a elaborar argumentações sólidas, bem fundamentadas e alinhadas com posições éticas e coerentes com a defesa dos direitos humanos, como é possível exercitar nas atividades da seção "Trabalho com fontes" (página 264); e nas propostas 1 e 4 da seção "Atividades" (página 270).

Ao explorar, por exemplo, as teorias racistas do século XIX e seu uso na tentativa de legitimação da exploração dos continentes africano e asiático, como aborda o tópico "A noção de progresso e as teorias racistas" (página 247) e as situações prolongadas de carestia e conflito enfrentadas pelos trabalhadores russos no decorrer do processo revolucionário, apresentadas no tópico "Revolução Russa" (página 260), espera-se que os estudantes sejam sensibilizados para o exercício da empatia e a busca do diálogo como caminho para resolver situações de conflito, visando combater toda forma de preconceito e violência, desenvolvendo assim a **competência geral da Educação Básica 9**.

Neste capítulo, a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1** é particularmente explorada haja visto que há diversas oportunidades para os estudantes procederem à análise dos fatores econômicos e políticos que fomentaram a política imperialista entre os países europeus e dos seus desdobramentos no começo do século XX a partir do exame e comparação de fontes e narrativas diversas, das quais são exemplo a menção à obra *A origem das espécies,* de Charles Darwin, e a charge a ser analisada no boxe "Explore", no tópico "A noção de progresso e as teorias racistas" (página 247); bem como os cartazes da Revolução Russa examinados no boxe "Explore", no tópico "A Guerra Civil Russa" (página 263), mobilizando a habilidade **(EM13CHS101)**.

Paralelamente, o capítulo favorece o entendimento crítico do significado e a contextualização dos conceitos de *imperialismo*, *raça* e *racismo*, *etnocentrismo* e *progresso*, como no tópico "O imperialismo" (página 246) e nas propostas 1 e 2 da seção "Atividades" (página 270), que exploram a questão da ocupação territorial imperialista, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS102)**. Ao propor situações em que os estudantes deverão analisar vestígios da cultura material e imaterial do começo do século XX, como no boxe "Explore" (página 263), na seção "Trabalho com fontes" (página 264) e na proposta 4 da seção "Atividades" (página 270), o capítulo trabalha a habilidade **(EM13CHS104)**. Ao longo do tópico "O imperialismo" (página 246), os estudantes são instigados a identificar, contextualizar e avaliar criticamente a oposição dicotômica *evoluído*/*atrasado* a fim de perceber suas ambiguidades, mobilizando a habilidade **(EM13CHS105)**.

O capítulo também desenvolve a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2**, uma vez que seu foco é a disputa territorial entre as potências imperialistas e o rearranjo de fronteiras das áreas colonizadas e, por conseguinte, a compreensão das relações de poder que determinaram as territorialidades no começo do século XX. Os conteúdos que instigam a reflexão sobre como o desenvolvimento tecnológico subsequente à Segunda Revolução Industrial impactou a dinâmica das sociedades contemporâneas são oportunidades para trabalhar a competência, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS202)**, como no estudo dos tópicos "O caso da Índia" (página 251) e "A expansão do Japão" (página 252).

Ao longo do estudo do capítulo, os estudantes serão incentivados a avaliar criticamente o entendimento que os europeus tinham do espaço territorial africano e asiático e poderão questionar a visão dualista que opôs uma presumida racionalidade da civilização europeia à suposta selvageria dos povos não europeus, como nos tópicos "Imperialismo na África" (página 248), "As trincheiras da Primeira Guerra Mundial" (página 256), "Tecnologia e destruição" (página 257) e "Africanos e asiáticos na guerra" (página 258), contribuindo para o trabalho com a habilidade **(EM13CHS203)**.

Ao longo de todo o capítulo, sobretudo nos tópicos "Imperialismo na África" (página 248), "Primeira Guerra Mundial" (página 254) e "A Revolução de Outubro" (página 262), os estudantes terão a oportunidade de comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras no início do século XX em diversas partes do globo, mobilizando a habilidade **(EM13CHS204)**, e de analisar a ocupação humana e a produção do espaço nesse período, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS205)**.

Apesar de não ocupar posição nuclear no capítulo, a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4** poderá ser trabalhada em situações pontuais, nas quais os estudantes serão incentivados a analisar como as transformações técnicas e tecnológicas afetaram as relações entre grupos sociais e diferentes sociedades, mobilizando a habilidade **(EM13CHS401)**. Essas situações estão presentes, por exemplo, nos tópicos "O caso da Índia" (página 251) e "O governo de Nicolau II" (página 260).

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** é contemplada no capítulo em passagens em que os estudantes são instigados a reconhecer e identificar diversas formas de violência, bem como suas vítimas e objetivos, conforme demonstram os exemplos abordados nos tópicos "Imperialismo na África" (página 248) e "O caso da China" (página 252) e na seção "Trabalho com fontes" (página 264), contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS503)**. Já nos estudos sobre as transformações do papel da mulher durante a Primeira Guerra Mundial e as demandas femininas por maior participação e direitos políticos, presentes no tópico "As mulheres e a Primeira Guerra Mundial" (página 259), os estudantes serão instigados a analisar os impasses ético-políticos do começo do século XX e seus desdobramentos, mobilizando a habilidade **(EM13CHS504)**.

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6** é bastante valorizada, destacadamente no que concerne à análise das relações entre países industrializados, entre estados colonizadores e colonizados e, no caso russo, entre nobreza, burguesia, camponeses e trabalhadores, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS603)**. São exemplos dessa abordagem o conteúdo dos tópicos "Imperialismo na África" (página 248), "Dominação e resistência" (página 250) e "A expansão do Japão" (página 252). Há ainda algumas oportunidades para o estudante discutir e avaliar o papel da Liga das Nações no contexto mundial do começo do século XX, assunto tratado no tópico "O fim da guerra e os acordos de paz" (página 259) e na seção "Trabalho com Fontes" (página 264), mobilizando a habilidade **(EM13CHS604)**.

Temas contemporâneos transversais

O debate acerca do emprego das teorias darwinistas para se analisar o desenvolvimento das sociedades humanas, conforme estudado no tópico "A noção de progresso e as teorias racistas" (página 247), favorece o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**. Com apoio e participação dos professores da área de Ciências da Natureza, é possível aprofundar a discussão sobre os fundamentos do evolucionismo, avaliando as mudanças atravessadas pela teoria darwinista com o avanço dos estudos de genética contemporâneos e problematizando sua aplicação para as sociedades humanas, bem como o uso do conceito de "raça" para nossa espécie.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo favorece a interdisciplinaridade com a área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** na medida em que aborda a teoria da evolução de Charles Darwin e o processo da seleção natural e problematiza a apropriação dos estudos realizados no campo da biologia para analisar as diferenças culturais entre diferentes sociedades humanas nos tópicos "A noção de progresso e as teorias racistas" (página 247) e "Darwinismo social" (página 248), favorecendo o desenvolvimento das habilidades **(EM13CNT201)** e **(EM13CNT305)**. O capítulo também permite o diálogo interdisciplinar com a área de **Matemática e suas Tecnologias** na análise de gráfico proposta no boxe "Explore" (página 257), que mobiliza as habilidades **(EM13MAT102)** e **(EM13MAT104)** referentes à compreensão dos elementos de um gráfico e à interpretação destes com o intuito de produzir análises críticas.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao propor reflexões sobre questões relativas aos refugiados e apátridas no contexto da Guerra Civil Russa por meio da análise do passaporte Nansen do emigrante russo Sergey Stoyanov, as atividades da seção "Trabalho com fontes" (página 264) contribuem para o desenvolvimento do **ODS 10 Redução das desigualdades** na medida em que incentiva o estudo das condições que permitem facilitar a migração e a mobilidade de pessoas em situações de guerra, refúgio e deslocamento forçado.

Por colocar em questão a necessidade de adequação dos espaços públicos para garantir a circulação sem impedimentos e o pleno acesso das pessoas com deficiência a quaisquer localidades, condição indispensável para a inserção no mercado de trabalho, a proposta 5 da seção "Atividades" (página 270) contribui para problematizar aspectos compreendidos pelo **ODS 11 Cidades e comunidades sustentáveis**.

Respostas e comentários

Explore (p. 247)

1. Além da data e do título, os estudantes podem apontar que, na ilustração, os personagens John Bull e Tio Sam representam respectivamente o Reino Unido e os Estados Unidos. Eles levam colina acima personagens estereotipados que representam a Índia, o Egito, a China, o Sudão e o povo zulu – levados por John Bull – e as Filipinas, Porto Rico, Cuba, Samoa e Havaí – levados por Tio Sam. Nas pedras do caminho, há palavras como "barbárie", "ignorância", "superstição", "vício", "brutalidade" e "corrupção". No alto da colina, em um trono, há uma personagem feminina denominada "civilização" que segura papéis com os termos "educação" e "liberdade".
2. A ilustração e o título do poema se relacionam diretamente ao contexto do evolucionismo social uma vez que ambos adotam o discurso de que "levar" os povos asiáticos, oceânicos, africanos e americanos até a "civilização" seria uma espécie de "esforço", uma "responsabilidade", um "fardo", algo difícil de executar e uma "missão" que caberia aos europeus e aos estadunidenses.
3. O discurso do evolucionismo social beneficiava diretamente os interesses políticos e econômicos dos países industrializados, como Reino Unido, França e Estados Unidos, que encontravam nessa narrativa uma forma de justificar suas expedições, violências, invasões e imposição de seus costumes e padrões culturais, políticos e econômicos sobre outros povos, com o intuito de garantir o acesso a fontes de matérias-primas, riquezas e povos do globo. Esses interesses não podiam ser alcançados sem o uso de violência, já que os povos asiáticos, oceânicos, africanos e americanos resistiram a esse processo.

Explore (p. 250)

1. No lado esquerdo estão representados os etíopes, com tez mais escura e roupas coloridas, assim como alguns em posição de destaque possuem adorno de plumas na cabeça. Eles portam espadas, canhões, revólveres e espingardas. No lado direito estão representados os italianos, com tez mais clara, todos com uniformes azuis claros e capacetes brancos, portanto armas de fogo e canhões, sem espadas. O lado etíope é muito mais colorido e diverso que o lado italiano na imagem.
2. O lado etíope está passando o meio do quadro, como subjugando o lado direito dos italianos, o que demonstra superioridade na batalha dos etíopes. Além disso, seu lado é mais colorido, e no topo da imagem ao centro foi representado um guerreiro etíope, de forma destacada.
3. Ao equiparar o uso de armamento de fogo entre africanos e europeus nesse conflito, reforça-se uma ideia de equivalência entre eles, muitas vezes não considerada.

Explore (p. 253)

1. Na charge há a representação do Tio Sam – personificação masculina dos Estados Unidos – dando aula para quatro crianças com cintos, que as rotulam como Filipinas, Havaí, Porto Rico e Cuba. Atrás, encontram-se outras crianças que representam vários estados dos Estados Unidos: Arizona, Texas, Califórnia, Novo México e Alasca. À esquerda, um rapaz negro está limpando uma janela; ao fundo, um nativo americano está separado dos demais segurando um livro de ponta-cabeça; e, do lado de fora, um menino chinês observa o interior da sala.
2. A charge faz alusão à política imperialista estadunidense. No final do século XIX – mais especificamente, desde a Guerra Hispano-Americana (1895-1898) – houve um período em que os Estados Unidos passaram a interferir diretamente em países da América Latina, alavancando suas pretensões de domínio ou influência sobre a região.
3. Na imagem, é possível identificar a postura "disciplinadora" do Tio Sam e a vareta utilizada por ele na sala de aula, referências diretas ao Corolário Roosevelt e à política do *Big Stick* ("Grande Porrete"). Essa política reafirmava os preceitos da Doutrina Monroe, pelos quais os Estados Unidos se viam como a nação guardiã da América, podendo expandir-se por todo o continente e

manter somente governos e governantes que lhes parecessem "aceitáveis" mesmo que para isso tivesse de utilizar forças militares.

Explore (p. 257)

1. Os impérios alemão e russo se destacam no gráfico, apresentando respectivamente 1.808.500 e 1.700.000 mortos. A França, o Império Austro-Húngaro e o Reino Unido apresentam também números alarmantes (1.385.000, 1.2000.000 e 947.000 respectivamente).
2. Com base no conteúdo do capítulo, os estudantes podem elaborar hipóteses como as de que o Império Alemão teria sofrido maior número de baixas por estar envolvido em conflitos em duas frentes, a Frente Oriental e a Frente Ocidental, e de que as novas tecnologias empregadas no conflito contribuíram para a alta mortalidade.

Explore (p. 260)

1. Houve maior expansão do Império Russo no século XIX.
2. O século XIX foi o período de expansão neocolonialista europeu. A expansão do Império Russo sobre regiões vizinhas reflete as limitações do império que não podia entrar em disputas contra outros europeus pela dominação em áreas da África ou da Ásia longe de suas fronteiras originais. Assim, a expansão russa ocorre sobre regiões vizinhas.
3. Espera-se que, ao analisar o mapa, os estudantes percebam que o processo de expansão do Império Russo foi paulatino e submeteu diferentes povos, formando, portanto, um império multiétnico e multicultural.

Explore (p. 263)

1. A postura corporal das figuras representadas nos dois cartazes (ambas em pé, empunhando armas) e as frases que os estampam: "Mulheres trabalhadoras, peguem seus rifles!" e "Você já é voluntário?".
2. Entre outras possibilidades, os estudantes podem relacionar as figuras das fábricas estilizadas nos dois cartazes à tentativa de transmitir a ideia de que, na Guerra Civil Russa, o Exército Vermelho representava a revolução proletária e o protagonismo do operariado fabril.

Trabalho com fontes (p. 264)

1. Há uma série de dados de Sergey Stoyanov: nome, sobrenome nascimento, origem, endereço, profissão, estado civil, dados da esposa, idioma, um retrato fotográfico e a descrição de características físicas.
2. Há selos da Tchecoslováquia, país de destino de Sergey Stoyanov, e selos da Liga das Nações, mas nenhuma marcação oficial do local de origem de Sergey, o que sugere sua condição de apátrida, que talvez tenha sofrido desnaturalização por meio do decreto de 1921.
3. Os depoimentos podem ser pesquisados nos materiais produzidos pela Agência da ONU para Refugiados (Acnur) e em meios de comunicação, ou ainda podem ser coletados pelos próprios estudantes na comunidade em que vivem, caso exista essa possibilidade.

Explore (p. 265)

1. Espera-se que os estudantes estabeleçam relações entre o trecho apresentado do romance (que indica a manipulação do passado para adaptá-lo ao presente) e as versões da fotografia. Lênin foi celebrado como herói na União Soviética stalinista, mas a memória dos desafetos políticos de Stálin foi deliberadamente apagada.
2. A ideia é trazer o assunto para o universo dos estudantes, visto que ferramentas que produzem *deep fake* são cada vez mais comuns na atualidade. Em março de 2024, uma lei brasileira (Lei 370/24) foi alterada para incluir observações sobre produção de *deep fake* atrelado ao crime de violência psicológica. Esse crime tem pena prevista de reclusão de 6 meses a 2 anos, e a multa será aumentada se o crime tiver sido cometido com o uso de inteligência artificial ou qualquer outro recurso tecnológico que altere imagem ou som da vítima.

Explore (p. 269)

1. Por meio do New Deal, o governo estadunidense investiu em obras de infraestrutura que empregavam muitas pessoas, visando absorver a mão de obra parada no país devido à crise. Por isso, muitos trabalhadores do período se registravam para vagas de trabalho em locais como o mostrado na imagem.
2. Os trabalhadores informais, além do seguro-desemprego, não têm garantias previstas em leis, como o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), o auxílio-doença, a licença-maternidade, o descanso semanal, as férias remuneradas e a jornada de no máximo 44 horas semanais. Assim, os estudantes devem apresentar propostas que visem garantir a todos os trabalhadores algum nível de proteção social.

Atividades (p. 270)

1. **a.** A imposição pelos europeus de nomes geográficos (ou toponímicos) – nomes de rios, lagos, montanhas, mares, montes e outros lugares –, ignorando os nomes utilizados pelos africanos.
   b. Entre os efeitos e as reações, os estudantes podem mencionar estranhamento, ironia, humor e a provocação de questionamentos e reflexões sobre os profundos impactos e os aspectos violentos e ilógicos do imperialismo na África.
2. **a.** Os britânicos buscavam estabelecer seus domínios de norte a sul do continente africano utilizando uma expressão da época, "do Cairo ao Cabo".
   b. No projeto português, estava prevista a ocupação de leste a oeste da África Austral, partindo de regiões já dominadas na costa oeste atlântica (que incluía as cidades de Luanda e Benguela) até a costa leste índica (incluindo o território hoje correspondente a Moçambique).
   c. Os dois mapas comunicam as intenções imperialistas de dominar territórios no continente africano de "uma ponta a outra". Em seus projetos, ignoraram as pretensões imperialistas de outros países europeus, demonstrando conflitos de interesses entre eles.
   d. Os projetos se concretizaram parcialmente. Os britânicos conquistaram grande parte das áreas almejadas de norte a sul, mas não conseguiram estabelecer um território contínuo antes de 1924. Os portugueses, por sua vez, conquistaram a maior parte dos territórios desejados na costa africana, mas não conseguiram estender seus domínios no centro da África Austral, que ficou sob o domínio britânico.
3. **a.** Os estudantes devem chegar à conclusão de que, mesmo que na prática isso não se efetive, um texto jurídico deve primar pela isonomia e garantia de direitos a todos os países, e, mesmo que sejam mais pobres ou não possuam poderio militar, não podem ser violados em sua soberania.
   b. São exemplos de violação de soberania a expansão britânica sobre a Índia e a China no século XIX e a expansão da França sobre a antiga Indochina.
   c. No direito internacional, não importa se um Estado possui menos recursos econômicos ou militares, sua soberania não pode ser violada. No entanto, no século XIX, países como Cuba estavam travando guerras de emancipação contra sua antiga dominadora, a Espanha. No caso cubano, sua fragilidade política, econômica e militar permitiu que os Estados Unidos ocupassem um espaço de dominação sobre o país. Assim, na prática, não houve respeito à emancipação cubana pelos Estados Unidos, que não o compreendeu de fato como Estado soberano.
4. **a.** O evento a que o poema remete é a Primeira Guerra Mundial.
   b. No trecho do poema, há uma crítica à elite burguesa russa apresentada como um grupo ("vocês") que usufrui de uma vida confortável, voltada unicamente à satisfação de seus apetites.
   c. O envolvimento do Império Russo na Primeira Guerra Mundial, em 1914, aprofundou o descontentamento da sociedade russa com o czarismo. A saída da Rússia da guerra era uma das principais demandas populares e dos bolcheviques durante o processo da Revolução Russa, tendo sido, de fato concretizada após a Revolução de Outubro, com a assinatura do Tratado de Brest-Litovsk, em março de 1918.
5. **a.** Na Europa, o sistema de cotas para pessoas com deficiência surgiu como resposta à necessidade de incluir ex-combatentes

que apresentavam mutilação como sequela da Primeira Guerra Mundial. No Brasil, a legislação atual que versa sobre as cotas para pessoas com deficiência corrobora com a essência do mecanismo colocado em prática na realidade europeia do pós-guerra, mas como resposta à visão que se consolidou posteriormente a respeito da necessidade de incluir as pessoas com deficiência em geral no mercado de trabalho e em outras esferas da sociedade, contribuindo para combater, inclusive, o capacitismo – termo de uso relativamente recente que expressa preconceito e discriminação contra pessoas com deficiência.

b. Os estudantes podem recorrer à memória ou mesmo a uma pesquisa de campo para observar as características físicas dos espaços públicos que frequentam e das infraestruturas dos serviços essenciais neles disponíveis com o objetivo de analisar a adequação deles às necessidades das pessoas com deficiência. Com base na constatação inicial, espera-se que os estudantes troquem ideias para sugerir propostas com potencial para melhorar a acessibilidade dos espaços considerados para a resolução da atividade.

6. a. O crescimento da economia dos Estados Unidos teve como principal indutor o fato de terem se tornado os maiores fornecedores de alimentos e de produtos industrializados para os países europeus, que passavam por dificuldades após a Primeira Guerra Mundial.

b. Refletindo a diversidade populacional e os conflitos de uma sociedade desigual e formada por meio de processos permeados pela violência e antagonismos ideológicos, os Estados Unidos vivenciaram no começo do século XX uma variedade de comportamentos e ideias. O país experimentou uma efervescência cultural, além da valorização das raízes africanas e conquistas de direitos pelas mulheres. Apesar desses avanços progressistas, o período foi marcado pelo conservadorismo, que se manifestou, por exemplo, com a aprovação da Lei Seca, com a vinculação da ciência a ideias anticristãs com a expansão de grupos racistas como a Ku Klux Klan.

7. Alternativa correta: **a**.

Sugestões

Livro

A Flecha de Deus

Chinua Achebe. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

A chegada dos invasores britânicos causa mudanças significativas na cultura dos povos da Nigéria. Nesse livro, Ezeulu, o sumo sacerdote de uma confederação de aldeias igbo, entra em conflito com membros de sua comunidade quando envia seu filho para estudar em uma escola britânica.

CAPÍTULO 12 Da Primeira República ao fim da Era Vargas

Competências e habilidades trabalhadas

O capítulo propicia o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 1** na medida em que incentiva a utilização de conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo para entender e explicar a realidade, trabalhados nos tópicos "A república e a construção dos símbolos nacionais" (página 272), "Primeira República: cidadania excludente e fraudes eleitorais" (página 273) e "Exclusão social na Primeira República" (página 279).

A **competência geral da Educação Básica 2** encontra respaldo nas atividades que estimulam a sistematização de dados, a curiosidade e a investigação, tal qual nas propostas do boxe "Explore" (página 273), na seção "Em pauta" (página 293), no boxe "Explore" (página 296) e na proposta 5 da seção "Atividades" (página 298).

A **competência geral da Educação Básica 4** também é trabalhada no capítulo por meio da recorrente mobilização de fontes visuais e literárias para tratar dos conteúdos históricos, como ocorre no boxe "Explore" (página 275), nos tópicos "Exclusão social na Primeira República" (página 279) e "Ressignificação do passado e da cultura nacional" (página 292), na seção "Em pauta" (página 293) e na proposta 1 da seção "Atividades" (página 298).

O capítulo propicia ainda a aquisição da **competência geral da Educação Básica 7**, uma vez que cria oportunidades para os estudantes mobilizarem conhecimentos, com base no texto didático ou em pesquisas para fundamentar argumentações, pontos de vista e decisões. Situações dessa natureza estão presentes, por exemplo, na atividade 2 do boxe "Explore" (página 273), na atividade 3 do boxe "Explore" (página 292) ou na atividade 2 do boxe "Explore" (página 296).

O capítulo desenvolve a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**, uma vez que são oferecidas condições para que os estudantes elaborem análises de processos políticos, econômicos, sociais e culturais ocorridos no Brasil entre 1889 e 1945, por exemplo, no boxe "Explore" (página 273), na proposta 2 da seção "Atividades" (página 298), e nos tópicos "A república e a construção dos símbolos nacionais" (página 272), "O caráter oligárquico da Primeira República" (página 274) e "Exclusão social na Primeira República" (página 279), mobilizando a habilidade **(EM13CHS101)**. Além disso, os estudantes terão contato com diferentes pontos de vista sobre a questão racial no Brasil no tópico "Ressignificação do passado e da cultura nacional" (página 292), de modo que podem refletir sobre as ideias e práticas racistas no Brasil, bem como sobre noção de *modernidade*, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS102)**.

Os estudantes também são incentivados a levantar hipóteses e construir argumentos, como ocorre nos boxes "Explore" (páginas 273 e 292) e na proposta 3 da seção de "Atividades" (página 298), mobilizando a habilidade **(EM13CHS103)**. Por sua vez, os tópicos "Exclusão social na Primeira República" (página 279) e "A era do rádio e a apropriação da cultura popular" (página 296) estimulam os estudantes a identificar valores, crenças e práticas que caracterizaram a identidade e diversidade cultural brasileiras do começo do século XX, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS104)**.

No capítulo, os estudantes se depararão ainda com passagens nas quais serão provocados a refletir sobre as contradições e ambiguidades contidas nas oposições *progresso/atraso* e *moderno/arcaico*, como nos tópicos "A reforma urbana do Rio de Janeiro" (página 283), "O messianismo e a Guerra de Canudos" (página 284) e "A Revolta da Vacina" (página 286), mobilizando a habilidade **(EM13CHS105)**.

Ao longo do texto didático e das atividades, são apresentadas algumas questões que favorecem a compreensão das relações de poder que determinam territorialidades, destacadamente no campo cultural, e a formação de fronteiras sociais no Brasil, colaborando para a aquisição da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2**. Assim, por exemplo, no tópico "A era do rádio e a apropriação da cultura popular" (página 296), examina-se o impacto político e social do uso político da radiofonia, contribuindo para o trabalho com a habilidade **(EM13CHS202)**. Já nos tópicos "A república e os povos indígenas" (página 282), "A reforma urbana do Rio de Janeiro" (página 283) e "O messianismo e a Guerra de Canudos" (página 284) oferecem oportunidades para a problematização das dicotomias *racionalidade/irracionalidade*, *civilização/barbárie* e *moderno/arcaico*, mobilizando a habilidade **(EM13CHS203)**. No tópico "Racismo e resistência negra" (página 280) e na proposta 5 da seção "Atividades" (página 298), os estudantes podem refletir sobre as lutas das populações negras para afirmar sua identidade, conquistar direitos e resistir aos esforços feitos para enquadrar suas manifestações culturais dentro de limites pré-determinados pelo Estado, favorecendo o trabalho com a habilidade **(EM13CHS205)**.

O desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3** é proporcionado pela atividade de pesquisa sobre os impactos socioambientais da atividade metalúrgica e pela comparação do modelo atual de exploração dos recursos naturais com modelos alternativos, propostas no boxe "Explore" (página 296), contribuindo para o desenvolvimento das habilidades **(EM13CHS302)** e **(EM13CHS306)**; e pelo estudo dos efeitos da ocupação humana desordenada e das consequências de intervenções urbanas que negligenciam as implicações sociais das ações públicas,

conforme apresentado pelo tópico "A reforma urbana do Rio de Janeiro" (página 283), mobilizando a habilidade **(EM13CHS304)**.

O capítulo favorece também a aquisição da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** ao proporcionar, em diversas passagens, a análise de situações da vida cotidiana, valores e condutas característicos do Brasil da passagem do século XIX para o século XX, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, como nos tópicos "Exclusão social na Primeira República" (página 279), "A reforma urbana do Rio de Janeiro" (página 283), "A Revolta da Chibata" (página 286) e "A era do rádio e a apropriação da cultura popular" (página 296), mobilizando a habilidade **(EM13CHS502)**. Essa competência é impulsionada ainda pelo estímulo frequente à identificação de formas de violência, bem como de suas vítimas, seus agentes e causas, do qual são exemplos os conteúdos trabalhados nos tópicos "Exclusão social na Primeira República" (página 279), "A reforma urbana do Rio de Janeiro" (página 283) e "A Revolta da Vacina" (página 286) e "Política, propaganda e repressão" (página 294), contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS503)**. A mesma competência é trabalhada ao proporcionar o questionamento das práticas consolidadas pelo passado escravocrata e patriarcal, como nos tópicos "A Revolta da Vacina" e "A Revolta da Chibata" (página 286), "Movimento tenentista" (página 287) e "A conquista do direito ao voto pelas mulheres" (página 289), mobilizando a habilidade **(EM13CHS504)**.

O capítulo tem especial potencial para promover entre os estudantes debates e reflexões críticas orientadas pelo espírito democrático e pelo respeito aos direitos humanos, visando ao bem comum e à construção de uma sociedade mais justa e pacífica, que é o objetivo da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6**. Nesse sentido, em diversas passagens são colocadas em análise situações de exclusão experimentadas pela população negra e sua luta pela conquista do reconhecimento de seu protagonismo político no Brasil do começo do século XX, por exemplo os conteúdos trabalhados ao longo do tópico "Exclusão social na Primeira República" (página 279), contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS601)**. O capítulo também aborda recorrentemente o caráter paternalista, autoritário e populista da política, sociedade e cultura nacionais, como nos tópicos "Primeira República: cidadania excludente e fraudes eleitorais" (página 273), "Movimentos sociais no campo e na cidade" (página 284) e "O Estado Novo" (página 294), favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS602)**. Por fim, ao solucionar as propostas 1, 2 e 3 da seção "Atividades" (página 298), os estudantes poderão inferir algumas das características socioeconômicas da sociedade brasileira do começo do século XX, refletir sobre como elas se manifestam no país no presente, identificando mudanças e permanências, e debater sobre os meios de enfrentamento dos problemas constatados, mobilizando a habilidade **(EM13CHS606)**.

Temas contemporâneos transversais

O capítulo promove discussões sobre o racismo, a violência promovida pelo Estado e a luta por direitos no Brasil, como nos tópicos "Exclusão social na Primeira República" (página 279), "A conquista do direito ao voto pelas mulheres" (página 289), "A Frente Negra Brasileira" (página 291), "Movimentos sociais no campo e na cidade" (página 284) e "Política, propaganda e repressão" (página 294), favorecendo o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**.

Na medida em que propõe reflexões sobre as culturas e expressões culturais de matrizes africanas e sobre a questão da mestiçagem e da identidade nacional, como ocorre no tópico "Ressignificação do passado e da cultura nacional" (página 292), na seção "Em pauta" (página 293) e no tópico "A era do rádio e a apropriação da cultura popular" (página 296), o capítulo possibilita o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo cria diversas oportunidades de trabalho interdisciplinar com a área de **Linguagens e suas Tecnologias**, notadamente com as artes visuais, ao promover a observação, a descrição, a identificação de determinadas características de obras pictóricas e a compreensão de seus significados históricos, como no boxe "Explore" (página 275), nos tópicos "Exclusão social na Primeira República" (página 279) e "Ressignificação do passado e da cultura nacional" (página 292), na seção "Em pauta" (página 293) e na proposta 1 da seção "Atividades" (página 298). Em todas essas situações, os estudantes poderão analisar as perspectivas veiculadas pelos artistas sobre a nação brasileira, inclusive identificando omissões, preconceitos e ideologias, mobilizando a habilidade **(EM13LGG102)**, e compreender como a linguagem pictórica se organiza, mobiliza símbolos para se comunicar com o observador e por quais meios ela produz certas imagens de nação, valores e mitos nacionais, o que favorece o desenvolvimento da habilidade **(EM13LGG103)**.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao propor uma pesquisa por meio da aplicação de um questionário para que os estudantes investiguem a ocorrência da desigualdade de gênero no mercado de trabalho da amostra trabalhada, o boxe "Você pesquisador" (página 278) contribui para o desenvolvimento do **ODS 5 Igualdade de gênero**.

Ao abordar o tema do reconhecimento e da legitimidade dos artistas negros e indígenas na arte contemporânea, tendo em vista a promoção da inclusão social de todos, independentemente de raça, etnia ou origem, e ao estimular a promoção da igualdade e a eliminação de práticas discriminatórias no universo das artes visuais, o desenvolvimento das atividades da seção "Em pauta" (página 293) favorecem a promoção do **ODS 10 Redução das desigualdades**.

O boxe "Explore" (página 296), que aborda os impactos ambientais na metalurgia e incentiva os estudantes a refletir e pesquisar sobre iniciativas que podem promover a diminuição desses impactos e o desenvolvimento de uma industrialização sustentável com a adoção de processos e tecnologias ambientalmente corretos, favorece o trabalho com o **ODS 9 Indústria, inovação e infraestrutura**.

Respostas e comentários

Explore (p. 273)

1. Não. Considerando os dados do quadro, o percentual médio de votantes no período da Primeira República correspondeu a 2,65% da população total do país. Isso comprova que os critérios adotados pela Constituição de 1891 para o exercício do voto excluíam grande parte da população brasileira.
2. Em 2022, segundo o Tribunal Superior Eleitoral, 156.454.011 pessoas estavam aptas a votar nas eleições (BRASIL tem mais de 156 milhões de eleitoras e eleitores aptos a votar em 2022. **Tribunal Superior Eleitoral**, Brasília, DF, 11 ago. 2022. Disponível em: https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Julho/brasil-tem-mais-de-156-milhoes-de-eleitoras-e-eleitores-aptos-a-votar-em-2022-601043. Acesso em: 16 set. 2024), o que correspondia a cerca de 77% da população brasileira (pouco mais de 203 milhões de habitantes, segundo o Censo 2022). Já entre 1894 e 1930, segundo o quadro, a média de votantes correspondia a menos de 3% da população. Com base na análise desses dados, em seus textos, os estudantes podem refletir sobre os limites dos direitos de cidadania durante a Primeira República, as conquistas de direitos políticos no Brasil e as lutas de diferentes grupos sociais para a democratização do país ao longo dos séculos XX e XIX.

Explore (p. 275)

1. A prática eleitoral representada na charge remete a um conjunto de fraudes eleitorais conhecido como "eleição de bico de pena".
2. Espadas, armas de fogo e uma navalha, objetos que simbolizam a violência política na Primeira República, são representados sustentando a urna eleitoral – que está sobre um esquife.
3. No diálogo, Zé Povo e a República trocam acusações, criticando as manipulações e as fraudes eleitorais que impediam que as eleições expressassem a "soberania eleitoral" da República Brasileira. Zé Povo critica a eleição de bico de pena. A República critica a indiferença de "Zé Povo" em relação à situação.

Você pesquisador (p. 278)

Espera-se que os estudantes elaborem o questionário com perguntas que possibilitem a identificação de possíveis discrepâncias salariais, desequilíbrios na distribuição de cargos de chefia e de ascensão profissional e outras diferenças de oportunidades entre homens e mulheres na amostra estudada, refletindo as desigualdades de gênero que se reproduzem historicamente no Brasil em desfavor das mulheres.

Explore (p. 283)

1. Os estudantes podem mencionar, por exemplo, que nas duas imagens é possível identificar a presença de edificações com fachadas construídas em estilos semelhantes e de postes de energia elétrica, bem como o fato de que tanto as avenidas que partem da Praça Charles de Gaulle, em Paris, como a Avenida Central, no Rio de Janeiro, são mais largas.
2. A associação com referenciais urbanísticos europeus e o apagamento de elementos que remetiam ao passado brasileiro significavam uma busca pela modernidade.
3. São vários os fatores que podem contribuir para a elevação dos gastos com habitação nos grandes centros urbanos do Brasil, como a escassez de crédito imobiliário com taxas de juros acessíveis, políticas públicas de habitação popular insuficientes e a especulação imobiliária, que encarece artificialmente o preço dos terrenos e das moradias. Os movimentos sociais podem contribuir para a organização de sistemas de mutirões para a construção de moradias populares, o levantamento de imóveis abandonados que não cumprem com sua função social e que podem ser destinados a projetos de habitação de interesse social, a organização de assentamentos e ocupações e o fortalecimento das reivindicações junto ao poder público para fazer valer o direito à moradia pelas camadas mais pobres da população.

Explore (p. 286)

1. A revolta tinha como um dos motes o fim dos castigos físicos, recorrentes sobretudo contra os praças negros da marinha, o que evidenciava o caráter racista nessa manifestação de violência do Estado. O emprego das chibatadas como forma de castigo, a mesma comumente empregada contra os antigos escravizados, também evidenciava os contornos racistas do tratamento desumano aplicado aos marinheiros negros.
2. A presença de pessoas pretas em número tão reduzido em posições de elite das forças armadas demonstra que o racismo continua vigente como fator que restringe o acesso da população negra aos postos de destaque nas instituições brasileiras.

Explore (p. 292)

1. As proposições da obra de Gilberto Freyre que procuravam valorizar a miscigenação como algo positivo, entendendo que, por meio do entrecruzamento de distintas culturas, uma sociedade original teria se formado no Brasil. Na obra, a população miscigenada é representada por uma figura que evoca imponência.
2. Considerando os elementos representados no fundo da pintura – uma fazenda, roças, plantações e bananeiras –, a figura parece estar associada ao campo, à terra e ao trabalho agrícola, atividade da qual a figura do "mestiço" está à frente na pintura.
3. Essa pintura pode ser considerada como uma ressignificação da identidade nacional, tendo sido produzida no contexto em que surgiu o chamado "mito da democracia racial", colocando em seu centro uma figura que representa as origens negras e indígenas da população brasileira, além de destacar o caráter rural da população e seu protagonismo nas principais atividades econômicas do país.

Em pauta (p. 293)

1. Sugestões: Bispo do Rosário, Sônia Gomes, Rosana Paulino, Dalton Paula, Emanoel Araújo, Wilson Tibério, Maria Auxiliadora da Silva, Benedito José Tobias, Gê Viana, Maxwell Alexandre, Mateus Maia (O Bastardo), Arjan Martins, Antônio Obá, Renata Felinto, Castiel Vitorino Brasileiro, Denilson Baniwa, Auá Mendes, Carmézia Emiliano, Jaider Esbell, Tamikuã Txihi, Edgar Kanaykõ Xakriabá, entre outros.
2. Para essa etapa, organize a turma em grupos de cerca de cinco estudantes. Acompanhe o passo a passo da pesquisa e da escolha das obras e artistas, orientando os estudantes quando necessário sobre como encontrar as informações e as obras em fontes impressas, jornais, livros, revistas, bibliotecas, museus e, se possível, na internet, considerando, os acervos digitais de museus de artes e de instituições como o Museu Afro-Brasil, o Museu de Arte de São Paulo, a Pinacoteca, o Museu de Arte Moderna, o Museu de Arte do Rio, entre outros. Para a elaboração do mural ou dos vídeos curtos, os estudantes podem incluir algumas das principais características das obras escolhidas e uma breve biografia dos autores.

Explore (p. 295)

1. Diferente das modalidades formais, o trabalho informal não proporciona uma série de direitos aos trabalhadores, como auxílio-acidente, seguro-desemprego e férias remuneradas. Os trabalhadores retratados na fotografia lutam contra condições precárias de trabalho, que são reforçadas pela condição de informalidade.
2. A proliferação de serviços oferecidos por meio de ferramentas da internet e aplicativos de celular fez com que muitos trabalhadores passassem a atuar de maneira autônoma, sem vínculo empregatício e, muitas vezes, precarizadas, cumprindo jornadas exaustivas e mal remuneradas. A falta de regulamentação dessas atividades, que surgem e se transformam em um ritmo que supera o da atualização legislativa, priva os trabalhadores que nelas atuam de garantias e proteções sociais disponíveis aos profissionais formais.

Explore (p. 296)

1. Os estudantes podem listar, por exemplo, a formação e dispersão de partículas de ferro e de outros metais na atmosfera, além de substâncias orgânicas e inorgânicas expelidas com a fumaça industrial e dispersas no ar e nos rios de regiões em que se pratica a metalurgia.
2. Entre outras iniciativas, os estudantes podem considerar a manutenção e fiscalização de equipamentos e processos, além do controle da qualidade do ar, da água e do solo da região onde a indústria está instalada. A reciclagem e a redução do consumo de mercadorias também contribuem para diminuir a demanda por produtos de toda a cadeia produtiva, resultando em menos impactos ambientais.

Atividades (p. 298)

1. **a.** Além da figura de Tiradentes remeter a união indissociável de ideais como a liberdade, a independência e a república, ele foi considerado uma espécie de mártir ideal, entre outros motivos, pois morreu como vítima em uma história cujo enredo poderia facilmente ser aproximado da lógica do martírio cristão, já que o alferes foi traído por Joaquim Silvério dos Reis e executado publicamente, de modo que sua figura foi utilizada como meio de produzir identificação do povo com o regime republicano.
   b. Sim. Além de aproximar visualmente a figura de Tiradentes da representação ocidental de Jesus Cristo, a pintura reforça a narrativa do martírio cristão ao incluir na cena elementos como uma pomba branca próxima ao cadafalso da forca, o condenado usando barba longa, cabelos compridos e vestes brancas segurando as mãos diante do corpo e olhando para os céus com expressão de súplica e postura resignada, o carrasco que coloca as mãos no rosto cobrindo os olhos em sinal de arrependimento e um religioso clamando aos céus segurando um crucifixo.
2. Alternativa **d**.
3. **a.** A democracia racial tem como base a ideia de que a miscigenação seria algo positivo, pois o entrecruzamento de culturas distintas teria formado uma sociedade original, em que haveria "relações de raça harmoniosas". Tal ideia, porém, ajudou a reforçar devidamente a crença de que o Brasil teria transcendido o racismo.
   b. Não. Segundo o texto 2, as "teorias da miscigenação" seriam justamente uma expressão do "racismo por denegação", ou seja, uma forma de racismo que não se declara como tal. A miscigenação não excluiu o fato de que a sociedade brasileira foi constituída com base em uma hierarquização social que internalizava uma suposta superioridade dos colonizadores (brancos) sobre os colonizados (negros e indígenas).

c. No texto 1, de Gilberto Freyre, são expressas as ideias de que a miscigenação no Brasil teria produzido uma sociedade com mobilidade, flexibilidade e "relações raciais harmoniosas". No texto 2, de Lélia Gonzalez, essas concepções são contestadas, considerando que a sociedade brasileira teria sido formada com base em uma rígida hierarquia social herdada do mundo ibérico que determinaria os lugares sociais conforme critérios raciais mantidos por meio de controle social e político com o apoio da ideologia do branqueamento – que exaltaria "as classificações e os valores do Ocidente branco" como "os únicos verdadeiros e universais".

4. O cartaz reforça o discurso ideológico de que o governo varguista "dava como favor" os benefícios aos trabalhadores. O texto historiográfico aborda justamente essa estratégia do governo Vargas, no trecho: "o regime procurava atender algumas reivindicações históricas do proletariado, ao mesmo tempo em que construía todo um discurso ideológico sustentado na ideia da outorga dos direitos dos trabalhadores pelo Estado". Destacando que as reivindicações e lutas por direitos trabalhistas, fazem parte da história do movimento operário, mas não eram reconhecidas pelo governo varguista.
5. Na primeira etapa do trabalho, que inclui a escolha de uma manifestação cultural de matriz africana apropriada pelo Estado varguista e a pesquisa sobre sua história, considerando as perseguições, sanções e criminalização a que foram sujeitas, oriente os estudantes sobre os critérios que eles devem utilizar para obter informações confiáveis, como priorizar publicações de autores renomados e informações de *sites* e portais de instituições reconhecidas. Os portais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), por exemplo, podem ser escolhidas como fontes seguras de pesquisa.
6. É importante que os estudantes manifestem suas opiniões livremente e respeitem o ponto de vista dos colegas durante o debate. Para aprofundar a discussão, reforce a importância do papel dos trabalhadores organizados não apenas para criar os mecanismos legais que garantem os direitos trabalhistas, mas também para assegurar o cumprimento das leis trabalhistas. Se julgar conveniente, incentive os estudantes a explorar mais detidamente as alterações na legislação trabalhista produzidas pela reforma trabalhista de 2017. De modo geral, as organizações coletivas dos trabalhadores e as conquistas prévias da legislação trabalhista foram enfraquecidas em um arcabouço jurídico que prevê a primazia do acordado sobre o legislado.
7. Alternativa **d**.

Texto complementar

Estado Novo e o samba

No texto a seguir, de José Novaes, professor da Universidade Federal Fluminense na área de psicologia, são abordadas as influências do Estado Novo em manifestações da cultura popular brasileira.

Um episódio de produção de subjetividade no Brasil de 1930: malandragem e Estado Novo

A partir da ampla aceitação popular do samba, e tendo em vista suas raízes nas camadas populares, nas décadas de 1920 e 1930, um dos "jeitinhos" encontrados pelo malandro foi ser compositor popular de samba, especialmente. A maioria dos grandes compositores deste período, na música popular, era composta de "malandros" [...] ou era fascinado pela figura e aceitava sua ideologia e seu modo de perceber a realidade, como era o caso do Noel Rosa.

O governo getulista, tentando impor e implementar seu projeto de construção do país através do trabalho, teve, portanto, que lutar contra esse atraente modo de vida: a malandragem. E o fez com denodo, de modo sistemático, mobilizando nesta tarefa todos os seus "intelectuais orgânicos", e usando todos os meios a seu dispor. Dois deles, de inegável eficácia: o samba, extremamente popular, e que até então cantava loas ao malandro, e o rádio, com seu poder enorme de difusão, que alcançava todo o país. O DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda – ocupou-se em cooptar os sambistas, compositores, críticos, colunistas; "organizou" e regulamentou o carnaval, instituindo as regras de desfile das escolas de samba, os prêmios às melhores músicas, os concursos etc. Ao lado disso, o aspecto mais repressivo era escondido, a censura existia, mas agia nas sombras, e tentava, por sedução e convencimento, o consenso. Surge o samba-exaltação, falando das maravilhas do país, "essas fontes murmurantes onde eu mato a minha sede", do "Brasil lindo e trigueiro", como dizia Ary Barroso em "Aquarela do Brasil" (1939). O samba-exaltação cantava a natureza do Brasil; os problemas sociais eram jogados para baixo do tapete, para não incomodar e turvar o retrato límpido e glorioso de "praias tão claras" e "flores tão raras", de "nossas fontes, nossas ilhas e matas, nossos montes, nossas lindas cascatas" – "Deus foi quem criou", afirmava outro samba, do mesmo Ary Barroso ("Rio de Janeiro – Isto é meu Brasil", de 1951. Aliás, "coincidentemente", Getúlio Vargas voltara à Presidência da República).

NOVAES, José. Um episódio de produção de subjetividade no Brasil de 1930: malandragem e Estado Novo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, jan./jun. 2001. p. 42.

Sugestões

Jogo

Kontaê! Heroínas negras brasileiras

Disponível em: https://sites.google.com/view/kontae/jogo. Acesso em: 16 set. 2024.

Esse recurso didático disponível gratuitamente foi inspirado na obra de Jarid Arraes, *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. O jogo educativo pode ser utilizado para que os estudantes possam conhecer mais as histórias de Antonieta de Barros, Tia Ciata, Laudelina de Campos e Carolina Maria de Jesus.

CAPÍTULO 13 Da Segunda Guerra Mundial à Guerra Fria

Competências e habilidades trabalhadas

Neste capítulo, o trabalho com as **competências gerais da Educação Básica 1**, **2** e **9** é possibilitado por meio de atividades que demandam a reflexão e o protagonismo dos estudantes. Assim, o boxe "Explore" (página 324) e a proposta 6 da seção "Atividades" (página 328) contemplam a primeira competência, na medida em que utilizam e valorizam os conhecimentos historicamente construídos sobre minorias para analisar, explicar e criticar a realidade e suas interpretações, permitindo a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Já a segunda competência é trabalhada na proposta 4 da seção "Atividades" (página 328), na qual os estudantes são incentivados a recorrer à abordagem própria das ciências para produzir uma revisão bibliográfica sobre aspectos fundamentais do nazismo, com o objetivo de produzir um texto que apresente o resultado de sua investigação. Na mesma seção, é possível trabalhar a competência 9 por meio da proposta 6, que permite o exercício do diálogo e o acolhimento dos mais diferentes saberes, pois promove a reflexão sobre a necessidade de superar visões reducionistas como forma de valorizar a diversidade de indivíduos, grupos sociais, saberes e culturas.

As oportunidades apresentadas ao longo do capítulo para explorar procedimentos epistemológicos e pontos de vista diversos contribuem para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 1**, como nos boxes "Sugestão" (páginas 307,

315 e 322), que permitem a compreensão de ideias e processos históricos por meio de fontes variadas, mobilizando a habilidade **(EM13CHS101)**. Já o trabalho de identificar e analisar a produção de matrizes conceituais avaliando criticamente seu significado é realizado, por exemplo, no tópico "As lutas por independências na África" (página 327), especialmente no boxe "Explore" que o integra, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS102)**. O boxe "Explore" (página 312), ao propor a análise do mapa que representa o avanço do Eixo durante a Segunda Guerra Mundial, possibilita a composição de argumentos por meio da sistematização de informações de diversas naturezas, contribuindo para o trabalho com a habilidade **(EM13CHS103)**. Além disso, ao longo do capítulo são analisados diversos exemplares de objetos e vestígios da cultura material e imaterial, como um broche nazista produzido em 1934 (página 305) e uma imagem de propaganda stalinista (página 306), vestígios que permitem a identificação de conhecimentos e valores de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS104)**.

O capítulo também contempla a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2**, propiciando a análise e caracterização das dinâmicas das populações em função de eventos políticos com o objetivo de incentivar os estudantes a compreender e se posicionar criticamente em relação a esses processos, o que é realizado nos tópicos que abordam o processo de independência da Índia (página 326) e as lutas por independências na África (página 327), mobilizando a habilidade **(EM13CHS201)**. Os impactos da tecnologia nas dinâmicas dos grupos e sua capacidade de interferir nas decisões sociais e políticas, por sua vez, são abordados por meio do estudo da tecnologia bélica nazista e sua centralidade na Guerra Civil Espanhola (página 307), assim como na análise da corrida espacial no contexto da Guerra Fria (página 322), favorecendo o trabalho com a habilidade **(EM13CHS202)**.

Oportunidades para trabalhar a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** ocorrem em passagens que propiciam a análise de situações da vida cotidiana e condutas de modo a desnaturalizar preconceitos e identificar ações que promovam a solidariedade, como no boxe "Imagens em contexto" (página 303), mobilizando a habilidade **(EM13CHS502)**. Já o boxe "Explore" (página 315) permite a identificação de uma forma de violência e a avaliação de mecanismos para combatê-la, contribuindo para o trabalho com a habilidade **(EM13CHS503)**. O boxe "Explore" (página 314), ao incentivar a reflexão sobre impasses éticos relacionados às descobertas científicas e tecnológicas, contribui para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS504)**.

No decorrer da abordagem, o capítulo proporciona ainda trabalhar a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6**, pois incentiva a análise da experiência política de diversos povos, aplicando conceitos políticos básicos, como ocorre no tópico "O fascismo na Itália" (página 300) ou na seção "Trabalho com fontes" (página 304), mobilizando a habilidade **(EM13CHS603)**. Discute-se também o papel de organismos internacionais no contexto mundial com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e formas de atuação, como ocorre nos tópicos "A criação da Organização das Nações Unidas" (página 317), "O funcionamento da Organização das Nações Unidas" (página 318) e "Otan *versus* Pacto de Varsóvia" (página 320), favorecendo o trabalho com a habilidade **(EM13CHS604)**. Ao abordar a proclamação da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* no tópico "A criação da Organização das Nações Unidas" (página 317), o capítulo também mobiliza a habilidade **(EM13CHS605)**.

Temas contemporâneos transversais

Ao abordar as práticas nazistas e o debate acerca do seu desenvolvimento e adoção pelas pessoas comuns, o capítulo oferece condições para o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**. Esse tema é desenvolvido principalmente em dois momentos: no boxe "Explore" (página 315), no qual se debate a ressignificação do triângulo rosa invertido pelo movimento LGBTQIA+, que dotou o símbolo com um significado diferente daquele que era utilizado pelos nazistas em Auschwitz, destacando seu protagonismo histórico e a luta pelo simples direito de existir; e no boxe "Explore" (página 316), que aborda a noção de banalidade do mal elaborada pela filósofa alemã Hannah Arendt.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo possibilita o diálogo com área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**, o que ocorre principalmente no boxe "Explore" (página 314), que propõe a escrita de um texto argumentativo a respeito da ética na utilização de descobertas científicas e tecnológicas. Nesse sentido, o boxe colabora para a análise de situações controversas sobre a aplicação dos conhecimentos de Ciências da Natureza, o que deve ser feito por meio da elaboração de argumentos consistentes a serem debatidos com os colegas, mobilizando a habilidade **(EM13CNT304)**.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao abordar a realização das conferências de paz e a criação da Organização das Nações Unidas e seu modo de funcionamento, os tópicos "As conferências de paz", e "A criação da Organização das Nações Unidas" (página 317) e "O funcionamento da Organização das Nações Unidas" (página 318) favorecem o trabalho com o **ODS 16 Paz, justiça e instituições eficazes**. Ao incentivar a reflexão sobre a desigualdade digital no mundo contemporâneo e formas de promover a democratização do acesso à internet, por meio do boxe "Explore" (página 322), e ao tratar da atuação política do movimento negro nos Estados Unidos contra a discriminação racial por meio da proposta do boxe "Explore" (página 324), o capítulo mobiliza o **ODS 10 Redução das desigualdades**.

Respostas e comentários

Explore (p. 301)

1. Na Itália dos anos de 1920, o ato de queimar livros correspondia à estratégia do governo fascista de censurar ideias contrárias às dele, como as teorias socialistas, limitando a liberdade de expressão.
2. Espera-se que os estudantes apontem que em *Fahrenheit 451* a posse de livros é considerada crime porque os livros simbolizam o conhecimento e a liberdade de pensamento. Assim, queimar os livros significa controlar as ideias e a opinião da população. Eles podem destacar que essa concepção se assemelha à prática fascista registrada na fotografia, que retrata a queima de livros na Itália como forma de combater ideias de opositores dos fascistas.

Trabalho com fontes (p. 304)

1. Na imagem 1, nota-se o desenho da foice e do martelo, da águia nazista, da suástica e da representação de um trabalhador, além da inscrição em alemão: *Tag Der Arbeit* ("Dia do Trabalho"). Na simbologia socialista, a foice representa os trabalhadores rurais, enquanto o martelo representa os trabalhadores urbanos.
2. **a.** O que o broche revela pode ser resumido da seguinte forma: durante o Terceiro *Reich*, os trabalhadores estavam sob tutela e vigilância do Partido Nazista.
   b. Os elementos aparecem separados, ligados apenas pelos símbolos nazistas, para transmitir a ideia de que os trabalhadores estavam integrados ao regime, considerado o grande elo entre todas as esferas que compunham o Estado alemão. De acordo com a lógica política do nazismo, os trabalhadores não deviam tomar o poder, mas ser incorporados pelo poder do Estado.
3. A polêmica sobre o nazismo nas redes sociais em 2017 se relaciona aos argumentos de Jason Steinhauer, principalmente, quando ele afirma: "o que passa por história são, com muita frequência, pedaços de informação [...] tirados de contexto, desprovidos de análise e destinados a promover uma agenda política, ideológica, financeira ou pessoal". A *fake history* do "nazismo de esquerda" se baseou na disseminação de informações descontextualizadas e sem análise adequada, por exemplo, no uso do termo "socialista" no nome do Partido Nazista e de símbolos como a foice e o martelo apropriados pelo regime nazista. Além disso,

essa *fake history* ganhou força em um momento de ascensão de movimentos de extrema-direita na política brasileira, promovendo uma agenda política e ideológica.

4. Espera-se que os estudantes comentem que é possível identificar uma *fake history* consultando fontes confiáveis, por exemplo, artigos científicos e livros escritos com base em um método científico. Além disso, é possível combatê-las no cotidiano ao adotar uma postura crítica em relação às informações que circulam nas redes sociais, evitando compartilhar conteúdos cuja veracidade não foi verificada.

Explore (p. 308)

1. Sim. Espera-se que os estudantes notem a contradição entre o discurso e a prática, uma vez que o cenário europeu era de tensões e de disputas políticas e territoriais, distante da construção de uma suposta paz.
2. Ao dar destaque à política de Hitler e Mussolini, tanto no título como ao reproduzir o pronunciamento do conde Ciano, sem apresentar contrapontos, essa notícia pode ter influenciado a opinião pública brasileira a considerar os tratados entre Itália e Alemanha como algo benéfico para a construção da paz na Europa e ter contribuído para a ampliação do número de apoiadores de Hitler e Mussolini no Brasil.

Trabalho e juventudes (p. 311)

O interessado em fazer carreira no setor da aviação deve ter aptidão para as áreas de informática, matemática (especialmente cálculo) e física, ser disciplinado, responsável, detalhista, observador e metódico. É importante que tenha bom raciocínio lógico e que seja capaz de antecipar problemas e idealizar soluções para eles. Além disso, deve ter facilidade para seguir regras e procedimentos com atenção e entender manuais de instrução e informações de caráter técnico. É possível notar nos estudantes habilidades importantes para os profissionais do setor de aviação durante atividades esportivas, atividades em laboratórios e oficinas (principalmente para observar capacidade de atenção, disciplina e respeito a regras e procedimentos), nas propostas de resolução de problemas em matemática e física, e em jogos de raciocínio lógico, como o xadrez.

Explore (p. 312)

1. Para responder à atividade, os estudantes devem localizar no mapa o chamado Corredor Polonês. Como os poloneses precisavam de uma saída para o mar, foi aberta uma espécie de corredor ao norte da Polônia, que ficava entre territórios alemães. Isso, de certa forma, impedia a unificação territorial da Alemanha e era um entrave ao controle da região.
2. Espera-se que os estudantes se orientem pelas setas vermelhas, presentes no mapa, que apontam o avanço do exército nazista tanto para leste quanto para oeste no continente europeu. Esse "movimento" reflete as campanhas das Frentes Ocidental e Oriental da Segunda Guerra Mundial. Analisando apenas esse aspecto, os estudantes responderão que os nazistas "perderam" o temor da luta em duas frentes ao mesmo tempo. Essa é uma oportunidade de destacar o fato de que hipóteses baseadas na análise de uma fonte isolada podem mostrar-se equivocadas. Adiante, neste capítulo, os estudantes perceberão que travar batalhas contra soviéticos na Frente Oriental e contra britânicos e estadunidenses na Frente Ocidental foi determinante para a derrocada nazista no conflito.

Explore (p. 314)

1. Espera-se que os estudantes ressaltem a importância da reflexão ética e social a respeito das descobertas tecnológicas e científicas, de modo a considerar as diferentes implicações que elas podem causar, como explicitado no caso da bomba nuclear, a fim de evitar danos à humanidade.
2. Os impasses éticos relacionados às descobertas científicas nem sempre são debatidos suficientemente. O ritmo acelerado das descobertas científicas e tecnológicas contribuem para que inovações sejam colocadas em prática sem que haja um debate aprofundado sobre os seus impactos a médio e longo prazo. A manipulação genética e o uso da inteligência artificial no mundo contemporâneo, por exemplo, são atividades que promovem diferentes perspectivas éticas a respeito da sua prática. Se considerar pertinente, convide o professor de Ciências da Natureza para participar dessa discussão.

Explore (p. 315)

1. Ressignificar um símbolo pode ser importante para a história porque contribui para a preservação da memória, evitando que acontecimentos históricos sejam apagados e esquecidos. Isso colabora para que as sociedades reflitam criticamente a respeito de sua história e atuem para que atrocidades, como o Holocausto, não voltem a se repetir.
2. De símbolo de opressão e violência, o triângulo invertido rosa foi ressignificado pela população LGBTQIA+ como símbolo de resistência e de luta pela garantia de direitos.

Explore (p. 316)

1. Para Primo Levi, os mais perigosos são os homens comuns, que desempenham suas tarefas sem refletir criticamente sobre elas, apenas obedecendo ordens. Esse aspecto se relaciona à noção de banalidade do mal defendida por Hannah Arendt, pois para a filósofa o mal se instala onde encontra um vazio de pensamento, justamente pela ausência de reflexão, tornando a violência algo trivial, assim como na análise que ela fez de Eichmann.
2. Com base nas discussões do capítulo e nas concepções de Hannah Arendt e Primo Levi, verifique se os estudantes compreenderam a importância da reflexão crítica para evitar a banalidade do mal. Após a produção textual, oriente que eles compartilhem os argumentos desenvolvidos com os colegas.

Explore (p. 320)

1. Países capitalistas e socialistas formam as duas áreas de influência representadas no mapa.
2. Após a derrocada nazista, os países que lutaram contra a Alemanha dividiram o país e a sua capital, Berlim, em quatro zonas de ocupação (francesa, estadunidense, britânica e soviética), arranjo representado no mapa.

Explore (p. 321)

1. Na capa, os soviéticos são retratados com expressões rígidas, transmitindo maldade e perigo, enquanto torturam uma pessoa amarrada pelos punhos, prestes a ser jogada em um tanque cheio de polvos. Em contraste, os super-heróis Capitão América e seu assistente Bucky são representados como figuras corajosas e valentes, lutando para salvar a vítima.
2. Provavelmente, o objetivo era associar os vilões aos soviéticos e os heróis aos Estados Unidos, criando a ideia de que a nação estadunidense tinha o dever de combater o mal.

Explore (p. 322)

1. Sim. Espera-se que os estudantes apontem que a internet transformou radicalmente a forma de se comunicar no mundo, de compartilhar informações, realizar tarefas, produzir conhecimento, se relacionar, entre outros aspectos.
2. Pacotes para acessar a internet e aparelhos eletrônicos são itens caros para muitas pessoas, limitando o acesso de pessoas de baixa renda à internet. Além disso, muitas regiões ainda carecem de infraestrutura adequada para fornecer conexão com a internet e de iniciativas de alfabetização digital.
3. Democratizar o acesso à internet é importante para diminuir as desigualdades sociais e garantir o exercício pleno da cidadania à população. Para promover a ampliação do acesso à internet, os estudantes podem apontar medidas como o investimento em infraestrutura, o barateamento de pacotes de internet e aparelhos eletrônicos, entre outras.

Explore (p. 324)

1. Malcolm X, ativista do nacionalismo negro, defendia o orgulho e a autossuficiência dos afro-americanos. Martin Luther King Junior, por sua vez, inspirou-se nos ensinamentos do líder indiano Mahatma Gandhi a respeito da desobediência civil e da não violência, reunindo milhares de pessoas em marchas e protestos

pacíficos pelo reconhecimento dos direitos das pessoas negras. Já os Panteras Negras tinham como missão inicial a autoproteção armada da comunidade negra e a denúncia de seus opressores e, especialmente, da brutalidade policial.

2. Entre as medidas para combater o racismo hoje, estão o investimento em educação antirracista desde a infância; campanhas de conscientização sobre a questão racial; promoção de políticas de ação afirmativa; cumprimento rigoroso da legislação de combate ao racismo; valorização da diversidade e representatividade em setores como mídia, política e mercado de trabalho; denúncia de atos racistas às autoridades; boicote a instituições que perpetuam a desigualdade racial, entre outras.

Explore (p. 327)

1. Na África, houve emancipações que ocorreram de forma gradual e negociada (por exemplo, no caso da maioria das colônias britânicas), como também emancipações marcadas por guerras, conflitos e violências (por exemplo, o caso da Argélia contra o domínio francês e a luta das colônias portuguesas).
2. Decolonizar o conhecimento é importante para valorizar o protagonismo de populações que por séculos foram subalternizadas na história, fortalecendo a existência de uma história plural.

Atividades (p. 328)

1. **a.** A perspectiva do autor é crítica. Em seu relato, utiliza os termos "bárbaro", "anárquico" e "irreal" para descrever o período. Além disso, relaciona o entreguerras e a crise econômica que se alastrou pelo mundo no período após a Primeira Guerra Mundial a um fanatismo compartilhado em diversas produções e movimentos políticos e culturais.
   b. A economia da Alemanha ainda estava fragilizada pelos efeitos da Primeira Guerra Mundial e era dependente do capital estadunidense quando ocorreu a Grande Depressão de 1929. Na medida em que a situação econômica se agravava no país, o discurso inflamado de Hitler, criticando o Tratado de Versalhes e propondo uma nova Alemanha, ganhava cada vez mais adeptos.
2. **a.** Na imagem é representada a figura de um judeu desumanizado portando em uma das mãos um conjunto de moedas douradas e na outra um chicote. Ele ainda carrega debaixo de um dos braços o mapa da Alemanha com o símbolo do comunismo, explorando o estereótipo da avareza e do mito da riqueza judaica, e culpabilizando os judeus pelo processo de bolchevização (implantação do comunismo) na Alemanha.
   b. Propagandas como essa eram produzidas para materializar parte das crenças e ideologias racistas do Partido Nazista. A instituição da diferença, a existência de um "eu", verdadeiramente alemão, identificado com a lógica da raça ariana, precisava ter uma contrapartida, o "outro" ameaçador representado pela figura de um judeu desumanizado.
   c. Além da produção de materiais como o reproduzido na atividade, é possível citar a retirada da cidadania alemã dos judeus, tornando-os apátridas. Eles foram também reunidos em guetos, espaços separados em algumas cidades, e enviados a campos de concentração.
3. **a.** F; **b.** F; **c.** V; **d.** V; **e.** V. Correção: **a.** O Pacto de Varsóvia terminou com a extinção da União Soviética em 1991; **b.** Para retaliar a invasão da Baía dos Porcos e o embargo econômico imposto pelos Estados Unidos, o governo cubano permitiu a instalação de mísseis soviéticos em seu território. Quando os Estados Unidos identificaram esses mísseis, teve início a Crise dos Mísseis.
4. A prática de pesquisa proposta demanda conhecimento prévio do assunto a que se refere a revisão bibliográfica. Contudo, não se espera que os trabalhos realizados pelos estudantes resultem em produções acadêmicas. Há que se considerar que, para a maioria dos jovens, a atividade será novidade; por isso, na avaliação, é importante dar prioridade à dedicação ao trabalho. Na atividade, parte-se dos conhecimentos sobre o nazismo explorados pelos estudantes no capítulo. Diante do grande volume de publicações a respeito do tema, convém orientá-los a limitar a revisão bibliográfica a artigos científicos publicados no Brasil nos últimos anos e a promover a análise dos resumos desses trabalhos.
5. **a.** John Kennedy (presidente dos Estados Unidos) e Nikita Kruschev (líder da União Soviética).
   b. A charge faz referência à Crise do Mísseis, em 1962.
   c. A Crise dos Mísseis colocou o mundo diante da possibilidade real de uma guerra nuclear entre Estados Unidos e União Soviética, o que teria provocado efeitos catastróficos para os envolvidos e para o mundo todo.
6. **a.** Os estudantes podem responder que a surpresa está relacionada ao fato de que a pobreza era a "história única" de Adichie sobre a família de Fide. A insistência em uma só imagem sobre essa família criou um estereótipo. Em razão dessa "história única", ela nunca havia cogitado a ideia de que os familiares de Fide pudessem criar algo.
   b. No exemplo da visão estereotipada de sua colega de quarto sobre a África e os africanos. Segundo a escritora, havia na fala da colega uma posição-padrão em relação a ela como africana, um tipo de "pena condescendente". Na concepção da colega, não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela.
   c. Ao utilizar apenas uma história ou fonte de informação e ao reduzir uma pessoa e, até mesmo, toda uma população a apenas uma imagem, ignorando suas complexidades, cria-se um estereótipo que cristaliza e direciona a forma de olhar, impedindo o reconhecimento de outras explicações que fujam das ideias preconcebidas.
   d. A perspectiva decolonial na produção do conhecimento, ao valorizar o protagonismo e a cultura de povos e sujeitos subalternizados ao longo da história, contribui para o combate de uma "história única" e a reprodução de preconceitos e estereótipos.
7. **a.** A catástrofe de Pompeia ocorreu por causas naturais (a erupção de um vulcão). Já a tragédia de Hiroshima foi consequência da ação humana (a fabricação e o lançamento da bomba atômica pelos Estados Unidos).
   b. A natureza estava fora de jogo no episódio do ataque a Hiroshima porque a ação dos Estados Unidos foi deliberada: a tecnologia da bomba atômica foi desenvolvida com objetivos preestabelecidos e o seu lançamento foi executado após detalhado planejamento.
   c. A impactante ação dos Estados Unidos provocou a reação de outros países, em especial da União Soviética. Iniciou-se, então, uma disputa pela hegemonia mundial entre as duas maiores potências da época (Estados Unidos e União Soviética), que eram ideologicamente opostas. A essa disputa chamamos de Guerra Fria.

Atividade complementar

No século XXI, diversos escritores de países africanos de língua portuguesa ganharam destaque no Brasil, com uma maior difusão de suas obras. Destacam-se Mia Couto (Moçambique), Pepetela (Angola), José Agualusa (Angola), Ondjaki (Angola), Paulina Chiziane (Moçambique), Noémia de Sousa (Moçambique), Dina Salústio (Cabo Verde), Manuel Lopes (Cabo Verde), entre outros. Peça aos estudantes que se organizem em grupos e escolham um escritor de um país africano de língua portuguesa. Em seguida, peça-lhes que pesquisem, na internet ou em fontes impressas, as relações entre a obra desse escritor e o contexto de independência e de pós-independência de seu país. Organize a seleção dos grupos para não haver pesquisas repetidas e abranger uma diversidade maior de autores e autoras. Os grupos devem reunir informações básicas sobre os autores e relacionar sua biografia à história do país, destacando, sobretudo, o período de descolonização. Outro caminho é selecionar um livro do escritor escolhido para analisar. Os grupos devem produzir uma apresentação do trabalho para compartilhar suas descobertas com a turma.

UNIDADE 6 GLOBALIZAÇÃO, EMANCIPAÇÃO E CIDADANIA

A abertura da unidade (página 330) busca examinar a relação entre a intensificação do ativismo *on-line*, a expansão da internet e a disseminação das redes sociais no contexto da globalização. O objetivo é promover a análise de alguns aspectos que caracterizam a atuação dos movimentos sociais e políticos contemporâneos, incluindo interseccionalidade e transnacionalidade, bem como a ampliação da propagação de seus ideais.

Respostas e comentários

1. Oriente que os estudantes reflitam sobre o uso pessoal da internet e das redes sociais. Recomenda-se que eles identifiquem plataformas e aplicativos que utilizam com frequência, investiguem o que buscam nessas ferramentas digitais e avaliem os benefícios e desvantagens que elas apresentam. Em seguida, devem relatar se as redes sociais têm facilitado sua participação em ativismo *on-line*, fornecendo detalhes sobre essa forma de engajamento social e político.
2. Se necessário, esclareça esses conceitos: *interseccionalidade* refere-se à sobreposição de identidades, como gênero, raça, orientação sexual, classe social e religião, cujas experiências se cruzam e influenciam umas às outras; já a *transnacionalidade* diz respeito às relações e conexões que transcendem fronteiras entre países, articulando fenômenos e processos entre diferentes regiões do mundo. Espera-se que essa discussão permita aos estudantes compreenderem que esses dois fenômenos podem ajudar a ampliar o engajamento das pessoas, aumentar a visibilidade das lutas sociais e políticas e fortalecer os movimentos na escala mundial.
3. Incentive que os estudantes compartilhem suas experiências e opiniões sobre o tema. Espera-se que eles percebam que as manifestações fazem parte de sociedades democráticas e são importantes para o exercício da cidadania, por garantir a reivindicação popular na luta por direitos.

CAPÍTULO 14 Populismos e ditaduras no Brasil e na América Latina

Competências e habilidades trabalhadas

O capítulo promove o desenvolvimento das **competências gerais da Educação Básica 1**, **2**, **3**, **7** e **9** ao discorrer sobre os governos populistas latino-americanos e o contexto de implantação e sustentação de governos ditatoriais na região, por exemplo, nos tópicos "Populismo no Brasil e o período democrático" (página 332) e "Ditaduras na América Latina" (página 342); ao propor investigação e análise de fontes, como no boxe "Você pesquisador" (página 335), que solicita pesquisa e análise dirigida da carta-testamento de Vargas e na seção "Trabalho com fontes" (página 347), na qual o estudante deve examinar e interpretar um parecer de censura; ao valorizar manifestações artísticas e culturais de resistência à ditadura civil-militar brasileira, como nos tópicos "Movimento negro e resistência" e "Imprensa satírica e arte engajada" (página 346); ao incentivar a argumentação e o debate democrático, como na seção "Trabalho com fontes" (página 347) e no item **d** da proposta 3 da seção "Atividades" (página 356); e ao promover o estímulo à empatia, resolução de conflitos e valorização dos direitos humanos, por exemplo, no boxe "Explore" (página 346), que trata do combate à homofobia e à transfobia, e no tópico "A luta por cidadania e o direito à memória" (página 355).

O capítulo desenvolve a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1** uma vez que propicia a análise de diferentes fontes e narrativas sobre os governos populistas e ditatoriais latino-americanos, mobilizando a habilidade **(EM13CHS101)**, como no boxe "Explore" (página 334), que propõe a análise de um cartaz do governo Vargas, no boxe "Você pesquisador" (página 335), na seção "Trabalho com fontes" (página 347), no boxe "Explore" (página 349), que incentiva a análise crítica de uma charge sobre a Lei da Anistia; e na proposta 5 da seção "Atividades" (página 356), que propõe a leitura de gráfico sobre a população brasileira economicamente ativa de 1960 a 1983. O capítulo também favorece a compreensão e contextualização dos conceitos de *populismo*, *trabalhismo* e *ditadura*, além do alargamento da compreensão do conceito de *modernidade*, favorecendo o trabalho com a habilidade **(EM13CHS102)** no decorrer dos tópicos que abordam o populismo e as ditaduras ao longo do capítulo.

Ao incentivar a elaboração de hipóteses, a análise de fontes e a argumentação, o capítulo favorece o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS103)**, por exemplo, no boxe "Você pesquisador" (página 335); no exercício de análise de gráfico na proposta 5 da seção "Atividades" (página 356) e na proposta 3 da mesma seção, em que o estudante deve discutir às Reformas de Base propostas por João Goulart e refletir sobre a desigualdade social no Brasil atual. A proposta de análise de vestígios da cultura material do período em que o Brasil esteve sob uma ditadura civil-militar mobiliza a habilidade **(EM13CHS104)**, por exemplo, ao propor a análise de um parecer de censura na seção "Trabalho com fontes" (página 347) e de uma peça publicitária no contexto do "milagre econômico" na proposta 6 da seção de "Atividades" (página 356).

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** se desenvolve no estudo do redirecionamento dos investimentos públicos e privados para promover a industrialização, bem como pela compreensão do êxodo rural e das migrações do Nordeste para o Sudeste e Centro-Oeste decorrentes dela e da construção de Brasília, conforme explicado nos tópicos "Juscelino Kubitschek e o nacional-desenvolvimentismo" (página 336) e "'Milagre econômico' e desenvolvimento desigual" (página 348), mobilizando a habilidade **(EM13CHS201)**. Por meio desses tópicos, os estudantes também poderão discutir os efeitos da modernização tecnológica na indústria de bens de consumo no Brasil e os desdobramentos da evolução dos meios de comunicação no século XX, favorecendo o trabalho com a habilidade **(EM13CHS202)**. Esta última habilidade também é mobilizada no estudo da campanha do "*No*" no Chile, no tópico "O retorno à democracia" (página 352) e na compreensão das estratégias de troca de informação usadas pelas ditaduras latino-americanas, como expresso no tópico "A Operação Condor" (página 354).

Os tópicos "A construção de Brasília" (página 336), "Contradições sociais e econômicas do nacional-desenvolvimentismo" (página 337) e "A ditadura civil-militar no Brasil" (página 342) possibilitam aos estudantes refletir sobre o significado de território, fronteira e vazio no contexto brasileiro dos anos 1950 a 1970, questionando a oposição entre *modernidade* e *atraso* e entre *civilizado* e *selvagem*, e identificar o papel do Estado e do capital privado no processo de ocupação do espaço nacional, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades **(EM13CHS203)** e **(EM13CHS204)**. Ao tratar da formação das cidades satélites em "A construção de Brasília" (página 336) e identificar a posição do Brasil e de outros países da América Latina no contexto da Guerra Fria, por exemplo, nos tópicos "A ditadura civil-militar no Brasil" (página 342) e "A instalação da ditadura no Chile" (página 351), o capítulo favorece o trabalho com a habilidade **(EM13CHS205)**.

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3** é promovida, por exemplo, na proposta 6 da seção de "Atividades" (página 356), que aborda o estímulo ao consumismo no contexto do "milagre econômico", contribuindo para o trabalho com a habilidade **(EM13CHS303)**; no estudo dos efeitos da política econômica da ditadura civil-militar brasileira para os povos

indígenas e o meio ambiente, como no tópico "A ditadura civil-militar e os povos indígenas" (página 348), mobilizando a habilidade **(EM13CHS304)**; e ao discutir a nacionalização do petróleo nos anos 1940 e 1950 no tópico "Segundo Governo Vargas: trabalhismo e nacionalismo econômico" (página 334) e "O cardenismo" (página 340), favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS306)**.

A **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** é desenvolvida ao tratar dos métodos violentos empregados pelos regimes ditatoriais latino-americanos para censura e repressão. O boxe "Explore" (página 346), ao propor que os estudantes reflitam sobre intolerâncias e violências no cotidiano e como a sociedade civil e o poder público podem contribuir no combate à homofobia e à transfobia, favorece o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS502)**. Ao identificar o emprego da violência em suas diversas manifestações, como a imposição do exílio, o uso da tortura, a censura e o assassinato de políticos, artistas, estudantes, líderes sindicais, entre outros, o capítulo mobiliza a habilidade **(EM13CHS503)**, por exemplo, nos tópicos "Contestação e resistência: greves e protestos" (página 344), que trata da truculência policial contra as manifestações da sociedade civil; "O Ato Institucional 5 e a escalada da violência ditatorial" (página 344), que aborda o aumento da repressão e da censura durante a ditadura civil-militar brasileira; "A instalação da ditadura no Chile" (página 351), em que se expõe a violenta repressão do governo de Pinochet contra seus opositores; e "A ditadura na Argentina" (página 353), que menciona o sequestro de filhos de opositores políticos pelos militares argentinos.

O capítulo também desenvolve a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 6**, uma vez que favorece a participação dos estudantes no debate público de forma crítica, respeitando posições antagônicas às suas e assumindo compromisso com a democracia e o bem comum. Os estudantes poderão conhecer e analisar as experiências históricas dos povos indígenas e da população afrodescendente no contexto da ditadura civil-militar dos anos 1964 a 1985 para compreender suas demandas no presente, inspirados pelo estudo dos tópicos "Movimento negro e resistência" (página 346) e "A ditadura civil-militar e os povos indígenas" (página 348), contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS601)**. Ao identificar a presença do paternalismo, do populismo e do autoritarismo na sociedade e na política latino-americana, expressos nos tópicos "Populismo no Brasil e o período democrático" (página 332), "Populismos no México e na Argentina" (página 340) e "Ditaduras na América Latina" (página 342), bem como nos subtópicos que os acompanham, o capítulo contribui para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS602)**. Ao tratar do engajamento das populações de países da América do Sul na luta por direitos e liberdade, como nos tópicos "O governo de João Goulart e as Reformas de Base" (página 338), "O cardenismo" (página 340), "Contestação e resistência: greves e protestos" (página 344) e "Crise econômica e resistência" (página 353), o capítulo mobiliza a habilidade **(EM13CHS603)**. Ao compreender a gravidade dos atos cometidos em períodos ditatoriais contra a vida e a liberdade dos indivíduos, destacando a importância dos direitos humanos, bem como as implicações das políticas que aprofundaram as injustiças sociais na América Latina, o capítulo trabalha a habilidade **(EM13CHS605)**. Essas reflexões são favorecidas, por exemplo, nos tópicos "O Ato Institucional 5 e a escalada da violência ditatorial" (página 344), "Repressão e resistência armada" (página 345), "'Milagre econômico' e desenvolvimento desigual" (página 348) e "A ditadura civil-militar e os povos indígenas" (página 348).

Por fim, o capítulo subsidia os estudantes com dados e informações que lhe garantem condições para analisar as características da sociedade brasileira entre os anos 1950 e 1990, preparando-os para debater e buscar apresentar soluções possíveis aos problemas enfrentados pela nação, como nos tópicos "Juscelino Kubitschek e o nacional-desenvolvimentismo" (página 336), "'Milagre econômico' e desenvolvimento desigual" (página 348) e nas propostas 3 e 5 da seção "Atividades" (página 356), contribuindo para o trabalho com a habilidade **(EM13CHS606)**.

Temas contemporâneos transversais

O Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos** é trabalhado no capítulo na medida em que o tópico "Ditaduras na América Latina" (página 342) e seus subtópicos exploram as violações aos direitos humanos cometidas sob os governos ditatoriais na América Latina e as lutas por direito à memória.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo promove a interdisciplinaridade com a área de **Matemática e suas Tecnologias** por meio da proposta 5 da seção "Atividades" (página 356), que propõe a análise de um gráfico da distribuição de renda total da população brasileira economicamente ativa entre 1960 e 1983, mobilizando as habilidades **(EM13MAT102)** e **(EM13MAT104)**.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao tratar da instauração das Comissões da Verdade no tópico "A luta por cidadania e o direito à memória" (página 355), o capítulo favorece o trabalho com o **ODS 16 Paz, justiça e instituições eficazes**. Ao incentivar a reflexão sobre o combate às desigualdades sociais no Brasil, o item **d** da proposta 3 da seção "Atividades" (página 356) contribui para o desenvolvimento do **ODS 10 Redução das desigualdades**.

Respostas e comentários

Explore (p. 334)

1. Getúlio Vargas foi representado sorridente enquanto espalma a mão coberta de petróleo. Ao fundo, nota-se a representação da refinaria Petrobras e a bandeira do Brasil.
2. Os estudantes podem apontar que o objetivo foi valorizar a política de Vargas de nacionalização do petróleo, também evidenciado pelas frases que acompanham o cartaz.
3. Espera-se que os estudantes indiquem que o conceito de *populismo* caracteriza um sistema político baseado nas relações entre as reivindicações populares e a centralidade de personagens políticos. Já a dinâmica entre os movimentos de trabalhadores, cientes de seu poder político, as instituições político-partidárias e as figuras políticas, ficou conhecida como *trabalhismo*. Dessa forma, ambos os conceitos se relacionam à política do governo Getúlio Vargas.

Você pesquisador (p. 335)

A carta de Getúlio Vargas pode ser consultada na página da internet da Câmara dos Deputados (disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/getulio-vargas/carta-testamento-de-getulio-vargas. Acesso em: 20 set. 2024).

1. Vargas se dirigiu a seus correligionários, eleitores e apoiadores. É interessante que os estudantes percebam que ele associou esses destinatários ao povo brasileiro, considerando, portanto, seus opositores inimigos do povo.
2. No início, Vargas menciona uma ameaça recorrente ao povo e afirma que seus autores tentaram silenciar o presidente, autoproclamado defensor do povo. Em seguida, relaciona esses opositores a grupos nacionais e internacionais, em um complô para impedir sua vitória política. Ele declara que lutou contra esse complô, mas, sem alternativas, decidiu pelo suicídio. Por fim, associa seu ato à libertação do povo de seus inimigos, sugerindo, de forma implícita, que seu sangue redimiria os brasileiros do mal.
3. O autor posiciona-se como mártir da pátria, transformando seus adversários em algozes da nação brasileira. Ao mesmo tempo, apresenta a imagem de um Vargas forte o suficiente para que, com seu sangue, redima a pátria.
4. O suicídio equipara-se a um sacrifício, um holocausto. Vargas declara que os inimigos tramaram um complô de ódio, espoliação, calúnias e difamação, atacando os mais pobres, e que o suicídio era necessário para defender o povo de tais ataques contra ele e contra o Brasil.
5. A ideia de posteridade política é a leitura mais simples. Vargas sabia que sua morte entraria para a história como um forte ato político. Espera-se que os estudantes percebam também que há uma lógica de fundo religioso no trecho, pois "sair da vida" seria um ato terreno e mortal, que imortalizaria Getúlio Vargas e seus ideais políticos em uma espécie de eternidade, em uma atemporalidade igualada à história.

Explore (p. 337)

1. A charge critica a política nacional-desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, apontando que o governo estava mais preocupado em investir na indústria de bens de consumo (o "Projeto dos Automóveis") do que em lidar com as demandas do povo.
2. O texto destaca que, embora o governo Kubitschek tenha trazido prosperidade econômica e estabilidade democrática, as tensões sociais persistiram. O crescimento econômico não reduziu a pobreza nem garantiu o acesso universal aos direitos básicos. Trabalhadores do campo, por exemplo, continuavam sem direitos trabalhistas, e a dívida externa do Brasil aumentou significativamente.

Explore (p. 338)

1. A capa da revista reforça a propaganda da campanha de Jânio Quadros ao representá-lo segurando uma vassoura à frente de diversos aspectos negativos a serem "varridos" do governo.
2. O personagem se refere à "sujeira" expressa no plano de fundo da capa, como fraudes, desfalques, suborno, politicagem, entre outras.

Explore (p. 341)

1. Em seu primeiro mandato, Perón buscou neutralizar a atividade sindical atendendo às demandas dos trabalhadores, oferecendo aumentos salariais, assistência médica, pensões e férias. Na política econômica, seu governo nacionalizou serviços como telefonia, eletricidade, gás e ferrovias, visando modernizar a indústria e gerar empregos.
2. Eva Duarte, conhecida pelos trabalhadores como Evita Perón, ao se apresentar como a "mãe dos pobres", fortalecia a imagem de Perón como benfeitor. Essa imagem de Evita também foi associada à efetiva ampliação de direitos políticos na Argentina como, por exemplo, o direito ao voto às mulheres em 1947.

Explore (p. 342)

1. Os estudantes podem indicar México, Belize, Costa Rica, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname. Por meio de pesquisa poderão notar, porém, que houve conflitos políticos nesses países no período, como a chamada Guerra Suja, no México, e a restrição da democracia, na Colômbia.
2. Segundo o mapa, tais ditaduras ocorreram principalmente entre os anos 1950 e o final dos anos 1980. Período que, no contexto geopolítico internacional, pode ser associado à Guerra Fria.
3. Os estudantes podem apontar a concentração de poder na mão de um grupo ou pessoa, a ausência de eleições e de participação popular, a suspensão de direitos e garantias fundamentais, o uso da violência e da repressão para silenciar opositores, entre outros.

Explore (p. 346)

1. Considerando os exemplos do capítulo, os estudantes podem apontar as greves, os protestos, a resistência armada e a resistência por meio da cultura e da arte, como a imprensa satírica e movimentos como o Cinema Novo e o Tropicalismo.
2. Os estudantes podem apontar a importância de programas educacionais que abordem a diversidade de gênero e sexualidade, colaborando para a superação de preconceitos; a garantia do cumprimento de leis que garantam a igualdade de direitos e a punição a crimes como a homofobia e a transfobia; a existência e divulgação de canais de denúncia de atos homofóbicos e transfóbicos; a participação e apoio a organizações que lutam pelos direitos da população LGBTQIA+, entre outras medidas. Espera-se que eles percebam que o respeito ao outro e aos direitos humanos em ações cotidianas colaboram para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Trabalho com fontes (p. 347)

1. O parecer é favorável à censura. Os estudantes podem notar esse aspecto por meio das informações do campo "mensagem" e "conclusão" no documento.
2. **a.** O "sistema" pode ser interpretado como a ditadura civil-militar implantada em 1964.
   b. Segundo o documento, a história principal é inoportuna porque se reporta ao período recente de movimentos grevistas vivenciados antes de 1964, pautados em princípios marxistas até então dominantes, chamados pelo censor de "sindicalismo demagógico".
3. Espera-se que os estudantes explicitem que a censura foi um mecanismo de repressão que ajudou a fortalecer o governo ditatorial brasileiro, ressaltando o seu caráter de violação aos direitos humanos.

Explore (p. 349)

1. O personagem representa os militares que estiveram no poder entre 1964 e 1985. Ele usa um quepe militar e em sua bolsa nota-se a presença de crânios humanos, estabelecendo uma crítica às inúmeras mortes causadas pela repressão e violência do regime ditatorial.
2. A charge critica a Lei da Anistia, que abrangeu os crimes praticados por agentes do Estado. Por isso representa um militar sendo protegido de uma chuva de "justiça" por meio de um guarda-chuva onde se lê "Anistia".

Trabalho e juventudes (p. 350)

As diversas produções audiovisuais disponíveis hoje contribuem para formar gostos e valores dos jovens. A familiaridade com esse universo somada às oportunidades de trabalho oferecidas por um setor em expansão colabora para que os estudantes manifestem interesse profissional pelo campo. Seria importante ressaltar algumas das características necessárias ao profissional dessa área, por exemplo, ter disposição para se atualizar continuamente, pois o setor passa por constantes e profundas renovações tecnológicas, ter facilidade para trabalhar em equipe e boa capacidade de comunicação e de gestão de conflitos, uma vez que as produções audiovisuais envolvem sempre um grupo numeroso de técnicos e especialistas que precisam trabalhar de maneira integrada. Para quem visa à área de criação, é ainda fundamental dominar amplo repertório cultural e ser capaz de articular conhecimento técnico e pensamento estético.

Explore (p. 351)

1. Em oposição à política de Salvador Allende, os Estados Unidos impuseram retaliações ao país. Além disso, passaram a fortalecer o setor conservador chileno, que incluía a cúpula militar do país, garantindo apoio ao golpe de 1973.
2. O Chile adotou políticas neoliberais, privatizando empresas e serviços estatais, enquanto o Brasil privilegiou uma política nacionalista e desenvolvimentista.

Explore (p. 353)

1. Os estudantes podem apontar que a ditadura argentina foi marcada pela repressão, censura e violação aos direitos humanos. No campo econômico, adotou uma política ultraliberal que causou o aumento da dívida externa e aumentou a desigualdade social e a inflação no país.
2. Como semelhanças, os estudantes podem apontar a violência e a violação aos direitos humanos empregadas nos dois regimes. Como diferença, podem apontar a política econômica adotada, ultraliberal na Argentina e nacionalista e desenvolvimentista no Brasil.

Explore (p. 355)

1. São órgãos oficiais, temporários e sem caráter judicial, responsáveis por investigar abusos e violações aos direitos humanos cometidos durante determinado período.
2. Espera-se que os estudantes apontem que instituições como essas garantem o direito à memória e à verdade histórica, contribuindo para a valorização de valores democráticos e do senso de justiça.
3. Os estudantes podem mencionar que o direito à memória é fundamental para garantir que todas as pessoas sejam ouvidas e tenham sua história reconhecida, aspectos fundamentais para uma sociedade democrática e que preze pela garantia da cidadania.

Atividades (p. 356)

1. **a.** F; **b.** V; **c.** V; **d.** F. Correção: **a.** Os governos considerados populistas são caracterizados pela relação de proximidade entre líderes carismáticos e as massas de trabalhadores, que se aproveitavam do processo eleitoral para apresentar as suas

reivindicações; **d.** Lázaro Cárdenas foi o que mais beneficiou os trabalhadores do campo, pois promoveu a reforma agrária em diversas regiões do México.

2. O Plano de Metas foi um programa que tinha como objetivo promover o desenvolvimento nacional por meio da coordenação do Estado. Para isso, concentrava os investimentos em cinco setores estratégicos: indústria de base, transporte, energia, educação e alimentação.
3. **a.** O governo de João Goulart é relacionado ao governo de Getúlio Vargas por seu aspecto populista. Vargas é o principal representante brasileiro do populismo. Segundo o texto, a posse de Goulart representou a volta do populismo, porém, em um contexto de maior mobilização e pressão social.
   b. As Reformas de Base foram um conjunto de medidas propostas pelo Estado, que configuravam um programa redistributivo e atendiam aos anseios populares por maior igualdade. O texto classifica as Reformas de Base como uma tentativa de modernizar o capitalismo e reduzir as profundas desigualdades sociais do país, a partir da ação do Estado.
   c. Não. Embora contassem com o apoio popular, as Reformas de Base enfrentaram forte oposição das classes dominantes. Essa oposição se relacionava à defesa dos interesses de cada grupo, assim como à propaganda que associava as reformas a uma ameaça comunista e culminou no golpe de Estado de 1964.
   d. O combate às desigualdades sociais demanda o compromisso do Estado e dos diversos setores da sociedade brasileira. Entre as medidas que contribuem para a redução das desigualdades estão a inclusão social, econômica e política de todas as pessoas, independentemente das diferenças étnico-raciais, religiosas, etárias, de gênero etc.; a promoção da igualdade de oportunidades, por exemplo, por meio de cotas para o acesso a universidades públicas; o combate a políticas e práticas discriminatórias; a adoção de políticas de incentivo econômico à população de baixa renda etc.
4. Lideranças populistas do século XX utilizaram estratégias como aproximação a grupos populares, propagandas em rádios e jornais, além de comícios e eventos com participação popular. Políticos atuais empregam táticas similares, como gerar polêmicas para atrair atenção midiática, distanciar-se da figura do político tradicional e organizar atividades para contato direto com o público. Elementos retóricos como a negação da política ou a defesa de sua moralização ainda são comuns. No entanto, uma diferença significativa é o uso das redes sociais, que mudou a relação entre políticos e o público na atualidade.
5. **a.** O ano de maior concentração de renda foi 1972.
   b. Em 1972, os 10% mais ricos concentraram 52,6% da renda total. Já os 60% mais pobres ficaram com apenas 16,8%.
   c. A renda da população mais pobre diminuiu ao longo da ditadura civil-militar. Em 1960, antes do golpe de Estado, os 60% mais pobres ficavam com 24,9% da renda total. Ao longo do período ditatorial esse percentual diminui, atingindo o menor nível em 1972. Em 1983, no período final da ditadura, a população mais pobre ficava com apenas 17,7% da renda total.
   d. Sim. Com base no estudo do capítulo e nos dados do gráfico, os estudantes podem questionar a ideia de "milagre econômico", destacando as desigualdades socioeconômicas do período. Espera-se que eles apontem que o uso dessa ideia para justificar o apoio à ditadura civil-militar pode ser considerada, hoje, uma manipulação de fatos históricos (*fake history*) com o objetivo de atender interesses pessoais ou promover uma agenda política.
6. **a.** A propaganda anuncia um automóvel.
   b. A publicidade apela para valores e sentimentos que relacionam a aquisição do automóvel à possibilidade de uma vida feliz e divertida em família.
   c. Durante o "milagre econômico", o consumo de bens como automóveis e eletrodomésticos foi muito incentivado, pois era necessário escoar a produção industrial decorrente do grande número de empresas nacionais e multinacionais instaladas no país. Era também uma forma de o governo autoritário se legitimar e ganhar apoio popular.
7. A censura foi importante para a manutenção dos regimes ditatoriais porque possibilitou controlar as informações que chegavam à sociedade, mantendo a população alheia aos problemas sociais e econômicos e às violências e corrupções cometidas pelo governo. Por meio do controle das informações transmitia-se uma falsa sensação de bem-estar, ao mesmo tempo em que se controlavam as contestações e se dificultava a possibilidade de organização para resistência.
8. A atividade colabora para a percepção sobre a importância da arte como resistência à ditadura civil-militar, ampliando o repertório cultural dos estudantes. A opção pelo tipo de produto final (digital ou físico) deve atender às necessidades da turma. Oriente a pesquisa e a escolha das canções.
9. Alternativa correta: **e**.
10. Alternativa correta: **e**.

Sugestões

Livro

K: relato de uma busca

Bernardo Kucinski. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

O romance, contado em uma narrativa fragmentada que aos poucos vai revelando o cenário de horror dos anos em que o Brasil mergulhou numa ditadura, recupera a dolorosa jornada da família do autor para descobrir o paradeiro de sua irmã, capturada pelos militares em virtude de seu ativismo político.

CAPÍTULO 15 Mundo globalizado

Competências e habilidades trabalhadas

O capítulo oferece oportunidades para trabalhar as **competências gerais da Educação Básica 1**, **7** e **9**, uma vez que o estudante é incentivado a mobilizar conhecimentos historicamente construídos, argumentar com base em evidências sobre problemas complexos como aqueles relacionados ao meio ambiente e às crises migratórias, bem como a refletir colaborativamente sobre os desafios e a defesa dos direitos humanos. Essas três competências se articulam, por exemplo, na seção "Em pauta" (página 377) em que os estudantes são convidados a trabalhar juntos e a se posicionar sobre o efeito do consumismo sobre o meio ambiente em sua localidade.

As habilidades relacionadas à **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**, como nos demais capítulos, distribuem-se ao longo do texto base e das atividades. Destacamos, por exemplo, o boxe "Explore" (página 365), que propõe a reflexão sobre a emergência do conceito de *necropoder*, mobilizando a habilidade **(EM13CHS102)**. O questionamento e a ação sobre os impactos ambientais do consumismo na seção "Em pauta" (página 377) e a análise da tirinha no boxe "Explore" (página 379), que aborda as características de regimes democráticos e possíveis ameaças a eles, favorecem o desenvolvimento das habilidades **(EM13CHS101)** e **(EM13CHS103)**.

O capítulo cobre processos históricos cujos aspectos políticos se desenvolveram nas últimas décadas, configurando o tempo presente. Apela, portanto, à nossa sensibilidade contemporânea e aos dilemas sobre o futuro, convidando a usar a história para pensar ações na atualidade. Por exemplo, o já mencionado boxe "Explore" (página 379) possibilita defender valores como os direitos humanos e princípios básicos da convivência democrática utilizando o conhecimento histórico e os conceitos da área, cobrindo aspectos das **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** e **6** e contribuindo para o desenvolvimento das habilidades **(EM13CHS502)** e **(EM13CHS603)**. As mesmas habilidades podem ser trabalhadas, por exemplo, no tópico "A luta contra o *apartheid* na África do Sul" (página 373) ou ao tratar do problema das migrações contemporâneas causadas pelo clima, no tópico "Migrantes do clima" (página 375), ou das transformações

políticas, como em "A ascensão da extrema direita: xenofobia e ameaças ao sistema democrático" (página 379). Nessas, como em outras partes do capítulo, habilidades se combinam, tais como aquelas relacionadas à **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** que dizem respeito a identificar e analisar as dinâmicas das populações **(EM13CHS201)** ou comparar a ocupação do espaço em razão da ação de grupos sociais, Estados nacionais e instituições considerando os conflitos populacionais **(EM13CHS204)**.

Estas duas últimas habilidades também podem ser identificadas no desenvolvimento de tópicos como "O colapso do bloco socialista e os conflitos no Leste Europeu" (página 358), "Globalização e nova ordem mundial" (página 362) e "Revoluções e conflitos no Oriente Médio" (página 364) e nos subtópicos que os acompanham. Nos dois primeiros tópicos supracitados, os conflitos tratados em "O fim do bloco socialista" (página 360), "Conflitos na Federação Russa" (página 361) e "As guerras árabe-israelenses" (página 364) favorecem o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5**, particularmente ao abordar a relação entre violência e política, mobilizando a habilidade **(EM13CHS503)**. O tópico "Globalização e nova ordem mundial" (página 362) também trabalha habilidades decorrentes da **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3** e **4**. Ao tratar da emergência da globalização caracterizada por novos blocos econômicos e políticos e pelo papel de grandes corporações, é abordada a reorganização social provocada por transformações econômicas e tecnológicas em diferentes sociedades ou as mudanças na divisão social do trabalho que provocam desigualdades, contribuindo para o trabalho com as habilidades **(EM13CHS401)** e **(EM13CHS403)**. As relações complexas entre cultura e economia sob a globalização aparecem em "O protagonismo dos países asiáticos" (página 363), especialmente quando se menciona o lugar da Coreia do Sul como exportadora de bens culturais, mobilizando a habilidade **(EM13CHS303)**.

A reorganização dos Estados diante das mudanças econômicas da globalização é abordada no tópico "A América na virada do século XXI" (página 370). Ao tratar do neoliberalismo nos Estados Unidos e na América Latina, os estudantes são incentivados a questionar a emergência de conceitos nos contextos políticos descritos e pensados a partir de categorias analíticas relativas ao exercício da cidadania, favorecendo o trabalho com as habilidades **(EM13CHS102)** e **(EM13CHS603)**. A invenção de novas formas estatais que respondam à diversidade cultural aparece quando abordamos as constituições do Equador e da Bolívia; nesse caso, as duas habilidades anteriores se combinam a pensar o percurso histórico dos direitos humanos, em diálogo com a habilidade **(EM13CHS605)**, e as ações de diferentes agentes na reconfiguração das territorialidades tendo em vista a diversidade étnica-cultural, favorecendo o trabalho com a habilidade **(EM13CHS204)**; essa última habilidade também é mobilizada no estudo do surgimento do movimento zapatista, no tópico "Globalização e movimentos sociais" (página 378).

O estudo do tópico "Desafios da África contemporânea" (página 372) permite pensar a constituição da soberania política e econômica dos países africanos que emergiram das independências, mobilizando a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2** e as habilidades **(EM13CHS201)** e **(EM13CHS204)**. Já ao abordar a criação da União Africana, discute-se os limites e as potencialidades da organizações internacionais no contexto mundial, favorecendo o trabalho com a habilidade **(EM13CHS604)**.

Ao abordar as mudanças climáticas e seus impactos, as transformações tecnológicas incidindo sobre a política e o futuro dos sistemas democráticos, o capítulo mobiliza as **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3**, **4**, **5** e **6** por meio do trabalho com as habilidades que as integram. Destacamos, por exemplo, a seção "Em pauta" (página 377) na qual se propõe a análise de argumentos científicos, a organização para a pesquisa e o questionamento dos impactos ambientais, mobilizando habilidades que problematizam o consumismo **(EM13CHS303)**, discutem a regulamentação política dos impactos socioambientais **(EM13CHS305)** e que partem da análise de situações locais para imaginar soluções construídas com base em relações de empáticas e colaborativas **(EM13CHS606)**. O tópico "A crise ambiental" (página 375), ao tratar do papel das organizações internacionais no enfrentamento da emergência climática, contribui para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS305)**. Ao considerarmos os impactos de modelos econômicos e as alternativas conceituadas e praticadas sob a ideia de sustentabilidade, mobiliza-se a habilidade **(EM13CHS306)**.

Os problemas da relação entre globalização, tecnologia, política e democracia são tratados no tópico "Contestações à globalização e democracias sob ameaça" (página 378). Nele, identifica-se a ação de movimentos sociais globais contra a ordem econômica global desenhada pela Organização Mundial do Comércio, indicando os limites políticos dessas organizações, favorecendo o trabalho com a habilidade **(EM13CHS605)**. O tópico problematiza o aumento da desigualdade econômica e incentiva a análise de evidências que, por meio de gráficos, confirmam a concentração global da renda, levando assim a pensar as reações de indivíduos e grupos face às mudanças socioeconômicas, mobilizando as habilidades **(EM13CHS401)** e **(EM13CHS402)**. As relações econômicas e seus impactos no trabalho também são abordados no tópico "Os dilemas de uma sociedade hiperconectada" (página 381), que trata da Terceira Revolução Industrial e de seus efeitos sobre a vida dos indivíduos que se submetem a regimes de produtividade que afetam a saúde física e mental. Já os processos políticos relacionados às mudanças tecnológicas na comunicação e os impasses ético-políticos decorrentes de mudanças tecnológicas podem ser discutidos no estudo e compreensão do tópico "A ascensão da extrema direita: xenofobia e ameaças ao sistema democrático" (página 379) e "As campanhas de notícias falsas e as redes sociais" (página 380), temas que exigem pensar as transformações históricas da ética e a tomada de posição para a garantia dos direitos humanos, favorecendo o desenvolvimento das habilidades **(EM13CHS501)**, **(EM13CHS504)** e **(EM13CHS605)**.

Temas contemporâneos transversais

Os tópicos "A crise ambiental" (página 375), "Mudanças climáticas e acordos internacionais" e "Consumir ou preservar?" (página 376), que discutem questões ambientais, favorecem o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal **Educação Ambiental**. O boxe "Explore" (página 359), sobre o acidente nuclear de Chernobyl, permite o diálogo com o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**. A seção "Em pauta" (página 377), que aborda o consumo e o consumismo, mobiliza o Tema Contemporâneo Transversal **Educação para o Consumo**.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo favorece a interdisciplinaridade com a área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**, uma vez que o boxe "Explore" (página 359) mobiliza os conhecimentos dos estudantes sobre os tipos de radiação, seus usos e também seus possíveis riscos à saúde, desenvolvendo as habilidades **(EM13CNT103)** e **(EM13CNT104)**. Além disso, os tópicos "A crise ambiental" (página 375), "Mudanças climáticas e acordos internacionais" e "Consumir ou preservar?" (página 376) exploram os impactos das mudanças climáticas para a vida na Terra, levando a pensar o lugar da ciência na análise e prevenção desses impactos sobre os ecossistemas, mobilizando a habilidade **(EM13CNT203)**. Nos tópicos já mencionados e na seção "Em pauta" (página 377), o conhecimento histórico também se relaciona à análise das questões socioambientais, políticas e econômicas acerca do uso dos recursos renováveis, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CNT309)**.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao propor que os estudantes reflitam sobre o cumprimento dos princípios da Política Nacional de Resíduos Sólidos no local onde vivem, a proposta 5 da seção "Em pauta" (página 377) favorece o trabalho com o **ODS 12 Consumo e produção responsáveis**.

Respostas e comentários

Explore (p. 359)

1. Os estudantes podem apontar que a radiação se divide em ionizante e não ionizante. Radiações não ionizantes, como ondas de rádio e micro-ondas, não possuem energia suficiente para alterar

a estrutura molecular dos materiais. Já as radiações ionizantes transmitem energia capaz de remover elétrons dos átomos, provocando ionização. Elas são usadas em diagnósticos (radiografia, tomografia, mamografia), tratamentos médicos (radioterapia), geração de energia nuclear e armas atômicas. A radiação ionizante gama também pode ser aplicada para eliminar microrganismos em alimentos.

2. As radiações ionizantes, como as de Chernobyl, são prejudiciais à saúde. Exposições altas podem causar náuseas, vômitos, diarreia, lesões na pele, síndromes que levam a hemorragias, anemia e danos ao sistema imunológico e tecidos corporais. Essas radiações também são mutagênicas, podendo gerar mutações genéticas e causar diversos tipos de câncer, como o de tireoide e ovário, além de afetar descendentes das pessoas expostas. Dependendo da dose e do tempo de exposição, podem ser letais.
3. Chernobyl é considerado o maior acidente nuclear da história, pois o desastre emitiu cerca de 200 toneladas de material radioativo na atmosfera, causando um nível de contaminação radioativa desconhecido até então. O núcleo do reator 4 continua emitindo radiação até hoje, e assim o fará por muito tempo. A contenção do espalhamento da radiação ionizante se deveu a instalação conhecida como "abrigo" ou "sarcófago", feita às pressas para isolar o local do acidente com chumbo e concreto. Com previsão de duração de 30 anos, o "sarcófago" teve de ser reconstruído em um esforço internacional nos anos 2010. Muitos dos números exatos sobre o acidente são desconhecidos até hoje e existem estudiosos e pessoas afetadas diretamente pelo desastre que questionam a "transparência" do governo soviético na ocasião.

Explore (p. 361)

1. A atividade tem o objetivo de incentivar os estudantes a refletir e discutir a importância da preservação da memória histórica e o papel das ações do poder público nesse processo, incentivando-os a conversar, por exemplo, sobre como a preservação da memória histórica sobre o massacre da Praça da Paz Celestial poderia contribuir para que eventos violentos como aquele não se repitam.
2. Com base na questão proposta, espera-se que os estudantes reflitam criticamente sobre os eventos marcantes do lugar em que vivem, incentivando-os a assumir uma posição de protagonismo na preservação da memória da comunidade de que fazem parte.

Explore (p. 362)

1. Segundo o Dicionário Oxford, a palavra *pós-verdade* está relacionada a circunstâncias nas quais os fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública e produzir reações do que os apelos à emoção e às crenças pessoais.
2. O termo *pós-verdade* ganhou destaque durante a campanha do referendo sobre a permanência ou saída do Reino Unido da União Europeia. A disseminação de notícias falsas nas mídias sociais, então utilizadas como uma das principais fontes de informação pela população, marcou o período. O fortalecimento de discursos nacionalistas na Europa também foi relacionado à campanha do referendo, uma vez que a participação de um país na União Europeia envolve a adoção de medidas conjuntas com o Parlamento Europeu, e as políticas de imigração e livre circulação no bloco foram temas muito explorados na campanha, assim como os investimentos e custos de participação na União Europeia.

Explore (p. 365)

1. Com base na comparação dos mapas, os estudantes podem identificar a fragmentação territorial e a expansão de assentamentos coloniais, já que, em comparação com o território do Mandato Britânico na Palestina em 1920 e o do plano de partilha da ONU de 1947, os territórios palestinos em 2018 não apenas tiveram sua extensão drasticamente diminuída como também passaram a ser fragmentados, sobretudo na Cisjordânia, onde a ocupação e a formação de assentamentos coloniais israelenses fragmentou o território palestino determinado no plano de partilha da ONU. O muro construído no entorno da Cisjordânia e a restrição ao acesso a territórios sob o controle israelense também podem ser identificados como formas de segregação pelos estudantes.
2. Para Achille Mbembe, a formação de assentamentos coloniais, a segregação e a fragmentação territorial, como observado hoje na Cisjordânia e na Faixa de Gaza até 2005, são formas de vigilância e poder, criando separações e limites territoriais provisórios que exigem controle constante da população. Essa fragmentação isola as populações dos territórios palestinos na Cisjordânia, muitos dos quais são cercados por territórios controlados por Israel. Essa combinação propiciaria o exercício de um grande poder de dominação sobre a população palestina, o que, segundo Mbembe, reflete o necropoder.

Em pauta (p. 377)

1. Para Bauman, o consumo é algo banal, até mesmo trivial, uma atividade que fazemos todos os dias sem muito planejamento. Já o consumismo é um tipo de arranjo social resultante da reciclagem de vontades, desejos e anseios humanos, sendo um atributo da sociedade.
2. O autor comunica a ideia de que aquilo que cada pessoa pode consumir influencia na forma com que ela é vista na sociedade e na maneira com que ela própria se enxerga, interferindo nas relações e na estratificação social, ou seja, na classificação de pessoas com base em suas condições socioeconômicas.
3. Incentive que os estudantes compartilhem suas ideias e vivências para discutir o tema do consumismo.
4. Caso os estudantes não saibam responder, oriente a pesquisa sobre o tema de modo a incentivar a reflexão a respeito do descarte sustentável dos resíduos.
5. Conforme o artigo 4º da Política Nacional de Resíduos Sólidos, ela "reúne o conjunto de princípios, objetivos, instrumentos, diretrizes, metas e ações adotados pelo Governo Federal, isoladamente ou em regime de cooperação com Estados, Distrito Federal, Municípios ou particulares, com vistas à gestão integrada e ao gerenciamento ambientalmente adequado dos resíduos sólidos". Oriente que os estudantes pesquisem sobre essa política e suas diretrizes, refletindo sobre a sua aplicabilidade no local onde vivem e compartilhando as informações pesquisadas de modo a valorizar a prática de atitudes sustentáveis no cotidiano.

Explore (p. 378)

1. A participação do Norte Global é de quase 70%.
2. Espera-se que os estudantes percebam a desigualdade na concentração de riquezas.

Explore (p. 379)

1. Ao declarar que não é necessário todos concordarem, a personagem da tirinha valoriza o direito à discordância. Em seguida, enfatiza a importância da existência da liberdade de opinião, sem a qual não seria possível discordar.
2. Com base nos fatores elencados pelos cientistas políticos Steven Levitsky e Daniel Ziblatt, converse com os estudantes sobre a importância de conviver de forma interessada, tolerante e pacífica com as diferenças, reiterando o fato de que a negociação entre pessoas com diversos pontos de vista é um elemento fundante da democracia.
3. Por serem temas deste livro e por serem pautados pela mídia e por produções culturais, é possível que os estudantes citem como resposta exemplos de regimes antidemocráticos estudados no capítulo 13: o fascismo, o nazismo e o stalinismo.

Explore (p. 381)

1. Os estudantes podem apontar que os algoritmos das plataformas digitais são programados para oferecer quantidade massiva de informações com base em uma análise personalizada dos interesses do usuário.
2. Espera-se que os estudantes notem que tirinha ironiza a ideia de que o excesso de informações garante a formação de pessoas mais conscientes.

Atividades (p. 382)

1. **a.** V; **b.** F; **c.** V; **d.** F. Correção: **b.** As empresas transnacionais têm como característica a realização de suas atividades produtivas e administrativas em diferentes países simultaneamente. **d.** A integração do processo de globalização não afetou todos os lugares na mesma medida ou velocidade, promovendo desigualdades e relações assimétricas entre os países.
2. **a.** É representado na tirinha, com a imagem do planeta Terra derretendo, o processo de aquecimento global.
   b. As grandes metrópoles criadas pelos humanos.
   c. No último quadro da tirinha, o personagem Adão tenta responsabilizar Deus pelo derretimento do planeta, pois ele é considerado o criador dos seres humanos. Por meio dessa fala de Adão e da reação do personagem Deus, é criticada a fuga à responsabilidade dos seres humanos pelo processo de aquecimento global.
3. **a.** De acordo com o trecho da entrevista, praticar terrorismo é "obter fins políticos, ideológicos, religiosos ou outros através de intimidação, ameaça ou uso de violência".
   b. Noam Chomsky faz essa afirmação considerando que países como os Estados Unidos e o Reino Unido haviam anunciado publicamente que iriam usar violência e intimidação para pressionar a população do Afeganistão até conseguir mudar o governo do país.
   c. De acordo com Noam Chomsky, esses países combatem os terroristas utilizando as mesmas estratégias adotadas por eles: o medo, a violência e a intimidação. Os estudantes podem mencionar, por exemplo, o trecho em que Chomsky afirma que seria difícil encontrar quem declarasse a esses países: "vocês estão agora engajados em terrorismo internacional sob a sua própria definição [...]".
4. **a.** A Inteligência Artificial foi utilizada para produzir uma imagem falsa do papa, na qual ele está vestindo um casaco do tipo *puffer*. No mesmo período, uma série de outras imagens falsas do papa Francisco usando trajes inesperados circularam na internet. Essas imagens tornaram-se virais nas mídias sociais, sendo a do pontífice com o casaco a que mais pessoas acreditaram ser verdadeira.
   b. Porque a Inteligência Artificial é capaz de produzir imagens falsas de modo muito sofisticado, como divulgado na notícia, sendo extremamente difícil diferenciá-las de imagens reais.
5. **a.** No final do século XX, em 2000, havia menos de 40 milhões de pessoas deslocadas em todo o mundo. No século XXI, esse número triplicou: no início da década de 2020, havia mais de 117 milhões de pessoas deslocadas.
   b. De acordo com o gráfico, a partir de 2011, o número de pessoas deslocadas à força começou a subir. De 2012 em diante, o aumento tornou-se vertiginoso e constante. Entre 2011 e 2023, esse número não sofreu redução em nenhum período e triplicou, passando de 38,5 milhões de pessoas, em 2011, para 117,3 milhões, em 2023.
   c. Em razão de conflitos, como a Guerra da Síria, por exemplo, que obrigaram milhões de pessoas a se deslocar do local em que viviam para fugir da violência e da extrema pobreza.
6. **a.** Segundo afirma o professor, o *hard power* é o poder obtido de forma clássica, por meio da força militar. O *soft power*, por sua vez, é o emprego de outros recursos para o convencimento das pessoas, sem recorrer à violência.
   b. Entre outras possibilidades, os estudantes podem mencionar o Japão e a Coreia do Sul como países que adotam a estratégia do *soft power* para difundir internacionalmente uma boa imagem. Isso é feito de forma sutil, por meio de produções de entretenimento, como as séries coreanas conhecidas como "doramas", os *animes* japoneses e as bandas de *K-pop*.
7. Alternativa **e**.
8. Alternativa **e**.

Sugestões

Filme

The true cost (O custo verdadeiro)

Direção: Andrew Morgan. França, 2015. Duração: 92 min.

O documentário trata de moda, consumo e questões socioambientais, demonstrando que produtos vendidos em larga escala estão diretamente associados a um complexo conjunto de relações de trabalho e exploração, com impactos severos sobre a população do local em que são fabricados e o meio ambiente.

CAPÍTULO 16 Brasil contemporâneo

Competências e habilidades trabalhadas

O capítulo oferece oportunidades para trabalhar as **competências gerais da Educação Básica 1**, **2**, **7** e **9**, já que o estudante é incentivado a mobilizar conhecimentos historicamente construídos pelas humanidades e outras áreas, exercitar a curiosidade intelectual e argumentar com base em evidências sobre problemas complexos, por exemplo, nos boxes "Explore" referentes à questão da hiperinflação (página 392), aos ciclos de emprego e desemprego (página 395) e à violência contra a mulher (página 397). A seção "Em pauta" (página 399) sobre o negacionismo histórico também envolve as competências elencadas ao convocar cada um a refletir sobre as políticas de memória e os usos do passado no caso tratado relacionando-o ao seu cotidiano.

As habilidades relacionadas à **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1** distribuem-se ao longo do texto base e das atividades. Destaca-se, por exemplo, o boxe "Explore" (página 389) sobre a criação de Reservas Extrativistas no qual se apresenta o conceito de *florestania*, mobilizando a habilidade **(EM13CHS102)**. Essa mesma habilidade atravessa todo o capítulo, uma vez que uma série de conceitos são apresentados para explicar o processo de redemocratização em seus aspectos políticos e econômicos. Por exemplo, ao destacar as demandas dos movimentos negros e a importância de ações afirmativas (página 394) e a apresentação de problemas econômicos relacionados a conceitos como *hiperinflação* e *estagflação* (páginas 384 e 385). Esses conceitos econômicos se relacionam às mudanças na divisão social do trabalho que provocam desigualdades, mobilizando a habilidade **(EM13CHS403)**, habilidade também mobilizada no "Explore" que trata dos ciclos de emprego e desemprego (página 395) e que emprega atitudes de pesquisa sustentadas na análise de fontes, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS101)**.

As habilidades de análise de fontes e de formulação de hipóteses sustentadas em evidências se realizam, por exemplo, na proposta da seção "Em pauta" (página 399) uma vez que os estudantes são convidados a refletir sobre as possibilidades das políticas de memória contra o negacionismo, favorecendo o trabalho com as habilidades **(EM13CHS101)** e **(EM13CHS103)**. Essa seção mobiliza ainda a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5** ao identificar as formas históricas de violências e maneiras de combatê-las, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS503)**. A mesma combinação de competências e habilidades é trabalhada no boxe "Explore" (página 397) que trata da Lei Maria da Penha. Já no boxe "Explore" (página 389) sobre as Reservas Extrativistas e o conceito de *florestania*, os estudantes também são incentivados a pensar a respeito dos fundamentos da ética em diferentes culturas, avaliar os impactos de modelos socioeconômicos sobre o meio ambiente e analisar a produção das territorialidades na Amazônia com base em matrizes culturais indígenas, mobilizando as habilidades **(EM13CHS205)**, **(EM13CHS306)** e **(EM13CHS501)**. Nos boxes "Explore" (páginas 392 e 395), que tratam de aspectos econômicos, as habilidades de investigação, como **(EM13CHS101)**, se combinam à **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4**, mobilizando a reflexão sobre indicadores econômicos e seus impactos no trabalho, favorecendo o desenvolvimento das habilidades **(EM13CHS402)** e **(EM13CHS404)**.

A habilidade **(EM13CHS603)**, relativa ao emprego de conceitos políticos básicos, atravessa o capítulo, como nos tópicos "A

reconstrução da democracia" (página 384), "A Constituição Cidadã" (página 386) e "As eleições presidenciais diretas e o Brasil após a redemocratização" (página 390). Essa habilidade se combina às demandas de indígenas e afrodescendentes expressas no tópico "A Constituição de 1988 e as comunidades tradicionais" (página 387), quando trata do acesso à terra e "Movimentos sociais e democracia" (página 394) quando trata das ações afirmativas, mobilizando a habilidade **(EM13CHS601)**. A questão do direito à terra dos povos originários e de trabalhadores no extrativismo nos tópicos "As terras dos povos indígenas originários" (página 387) e "As lutas pela preservação ambiental" (página 389) combina as habilidades já citadas à análise da dinâmicas das populações nos processos de ocupação do espaço e de produção cultural das territorialidades, favorecendo o desenvolvimento das habilidades **(EM13CHS201)**, **(EM13CHS204)** e **(EM13CHS205)**. O uso de conceitos políticos básicos também se relaciona ao protagonismo juvenil ao tratar do Estatuto da Criança e do Adolescente (página 387), da ação política dos chamados "caras-pintadas" durante o *impeachment* de Collor (página 391) e das "Jornadas de Junho" (página 398), permitindo que os estudantes pensem suas ações presentes tendo em vista princípios éticos e mobilizando a habilidade **(EM13CHS501)**.

As **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4** e **6** se combinam nos tópicos sobre os governos e as atividades econômicas, como "O governo Sarney e os planos econômicos" (página 385), "O governo Collor" (página 391), "As eleições de 1994 e os governos FHC" (página 393) e "As eleições de 2002 e os governos Lula" (página 396), nos quais as condições de exercício da cidadania em períodos democráticos se relacionam a pensar os processos econômicos e a compreensão e enfrentamento da desigualdade, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades **(EM13CHS402)** e **(EM13CHS602)**. Nos tópicos referentes aos governos FHC e Lula, as condições internacionais de inserção na globalização também são abordadas, mobilizando a habilidade **(EM13CHS201)**.

A análise da crise do modelo de distribuição de renda com crescimento, apresentado no tópico "Os governos Dilma Rousseff" (página 398), momento em que um modelo de desenvolvimento sustentado em grandes investimentos em áreas ambientais sensíveis, como no caso de Belo Monte, permite analisar impactos ambientais de certas práticas governamentais e questionar o uso dos recursos naturais em determinados modelos econômicos, contribuindo para o desenvolvimento das **competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 3** e **6** e, em particular, das habilidades **(EM13CHS304)** e **(EM13CHS606)**.

Nos tópicos "O governo Michel Temer" (página 401) e "As eleições de 2018 e o governo Bolsonaro" (página 403) são tratadas as reformas trabalhistas e previdenciária, permitindo refletir, além dos problemas relacionados à desigualdade já apontados anteriormente, de que forma diferentes grupos são afetados pelas mudanças no mundo do trabalho face às alterações tecnológicas, mobilizando a habilidade **(EM13CHS401)**. No tópico "As eleições de 2018 e o governo Bolsonaro" (página 403), ao tratar das queimadas e do avanço do agronegócio, pode-se analisar impactos ambientais de certas práticas governamentais e questionar o uso dos recursos naturais em determinados modelos econômicos, favorecendo o desenvolvimento das habilidades **(EM13CHS304)** e **(EM13CHS606)**.

Os tópicos "Movimentos sociais e democracia" (página 394) e "Desdobramentos das pautas ambientais e sociais" (página 397), permitem pensar as possibilidades da democracia em torno de valores éticos, da participação social, do respeito aos direitos humanos e do combate à violência, mobilizando as habilidades **(EM13CHS501)**, **(EM13CHS502)** e **(EM13CHS605)**. A avaliação dos efeitos sociais das novas tecnologias sobre o processo político aparece especialmente no tópico "Desinformação, ativismo e violência nas redes" (página 402) e "A pandemia de covid-19 no Brasil" (página 404), quando os fenômenos das *fake news*, do *cyberbullying* e do anticientificismo que se espalha nas redes possibilitam refletir sobre o cotidiano, problematizar desigualdades e preconceitos, identificar a variedade de formas de violência para combatê-las e analisar os impactos ético-políticos das novas tecnologias, favorecendo o desenvolvimento das habilidades **(EM13CHS502)**, **(EM13CHS503)** e **(EM13CHS504)**.

Temas contemporâneos transversais

A seção "Em pauta" (página 399), ao abordar o combate ao negacionismo com a criação de um memorial em um centro de tortura da ditadura, favorece o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal **Educação em Direitos Humanos**. Os tópicos "As lutas pela preservação ambiental" (página 389) e "A Rio-92 e a política ambiental" (página 392) e o estudo do desmonte das políticas de contenção ao desmatamento (página 403) mobilizam o Tema Contemporâneo Transversal **Educação Ambiental**. Já os tópicos "Desinformação, ativismo e violência nas redes" (página 402) e "A pandemia de covid-19 no Brasil" (página 404) favorecem o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**.

Trabalho interdisciplinar

O capítulo favorece a interdisciplinaridade com a área de **Ciências da Natureza e suas Tecnologias** nos tópicos "As lutas pela preservação ambiental" (página 389), "A Rio-92 e a política ambiental" (página 392) e ao tratar do desmonte das políticas de contenção ao desmatamento (página 403). Esses conteúdos incentivam a reflexão sobre o lugar da ciência na prevenção dos impactos sobre os ecossistemas e a análise de questões ambientais considerando os modelos socioambientais disponíveis e os usos de recursos renováveis e alternativas ao consumo dos mesmos, mobilizando as habilidades **(EM13CNT203)** e **(EM13CNT309)**.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Ao discutir a conservação do meio ambiente, o tópico "As lutas pela preservação ambiental" (página 389) possibilita o trabalho com o **ODS 15 Vida terrestre**. Ao abordar a Lei Maria da Penha e as formas de combate à violência contra a mulher, o boxe "Explore" (página 397) mobiliza o **ODS 5 Igualdade de gênero**. Ao pesquisar e debater os efeitos das desigualdades étnico-raciais na população jovem, o item **c** da proposta 4 da seção "Atividades" (página 407) permite trabalhar o **ODS 10 Redução das desigualdades**.

Respostas e comentários

Explore (p. 386)

1. Os estudantes podem indicar a diminuição da taxa de fecundidade e o aumento da expectativa de vida da população, que podem ser relacionados a fatores como a ampliação do atendimento médico de saúde, a redução da fome e da pobreza etc. Esse crescimento implica em uma tendência de alteração na pirâmide etária do Brasil contemporâneo, visto que, desde 1980, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística registra o aumento progressivo da faixa de população acima de 65 anos, que passou de 4% do total, em 1980, a 10,9% em 2022. Ao passo que a população de crianças entre 0 e 14 anos diminuiu, passando de 38,2% da população em 1980 a 19,8% em 2022.
2. As estratégias propostas pelo grupo devem estar alinhadas com as manifestações identificadas, por exemplo, no mercado de trabalho, na vida social, na política ou em outros campos. O combate ao etarismo contribui para que as pessoas idosas permaneçam ativas e com direitos à saúde, à segurança, à educação, à alimentação, ao transporte, à habitação, à cultura e ao lazer respeitados. Incentive os estudantes a discutir o envelhecimento como um processo natural e a reconhecer que o aumento da população idosa reflete o sucesso das políticas sociais. Eles podem sugerir formas de combater o etarismo, como conscientização sobre envelhecimento, valorização da ancestralidade, combate a estereótipos e preconceitos, e o desenvolvimento de políticas públicas que garantam a inclusão e proteção dos direitos da pessoa idosa.

Explore (p. 388)

1. Trata-se do percurso da BR-135 e seu entorno. Localiza-se na porção esquerda da imagem, representado por uma reta com bordas pretas e preenchimento vermelho que corta o território de forma transversal, e é marcada com caveiras, conforme a legenda.
2. O território é cortado pela rodovia BR-135, que atravessa diversas estruturas da comunidade, como um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), uma Unidade Básica de Saúde (UBS) e

uma escola, além de casas, gameleiras, igrejas, campos de futebol, entre outras. Além da BR-135, há outros cortes transversais, como uma rodovia marcada com caveiras, linhas de transmissão de energia e uma ferrovia sinuosa. A expressão "corredor da morte" refere-se à restrição da área de convivência da comunidade quilombola, limitada a um espaço linear devido aos empreendimentos na região. A circulação cotidiana exige a travessia da perigosa rodovia.

3. Para estimular a discussão, comente com a turma sobre a noção de territorialidade, enfatizando seus diversos significados em geografia e sociologia. Essa noção pode ser entendida como uma característica do território, moldada por seu uso humano ou pelo esforço de grupos em se apropriar, identificar e se conectar com o espaço, gerando reconhecimento e identidade. Explore exemplos do cotidiano dos estudantes, como praças, quadras, pistas de *skate*, onde se reúnem para atividades coletivas. Na produção dos registros, incentive os estudantes a utilizar diferentes gêneros textuais ou ainda técnicas artísticas. Os resultados podem ser compartilhados com a comunidade escolar, conforme a data e o espaço sejam acordados com a gestão da escola.

Explore (p. 389)

1. Considerando o fato de que ambas as concepções estão relacionadas à floresta como fonte de sustento e de benefício para todos os seres, e que, portanto, deve ser conservada, os estudantes podem argumentar que a proposta de criação das Reservas Extrativistas e as concepções de diversos povos indígenas têm similaridades.
2. Os estudantes podem considerar que, vivendo na floresta, e não na cidade (termo do qual deriva a palavra *cidadania*), e muitas vezes excluídos da representação na política formal nas grandes cidades, seringueiros e indígenas reivindicaram a proteção da floresta e dos entes que a compõem como um direito, exercendo, a partir da floresta, uma forma de cidadania baseada na articulação coletiva em defesa da biodiversidade: a *florestania*.

Explore (p. 392)

1. Espera-se que os estudantes identifiquem que, com a alta descontrolada dos preços provocada pela hiperinflação, a população não conseguia comprar os produtos pelo mesmo valor pago anteriormente, o que levava ao empobrecimento e colocava em risco os meios de adquirir os gêneros básicos e de arcar com as despesas cotidianas.
2. A atividade oferece uma oportunidade para trabalhar temas de Educação Financeira com os estudantes. O aumento das taxas de juros, frequentemente utilizado pelo Banco Central para conter a inflação, visa reduzir o consumo, diminuir a demanda e o dinheiro em circulação, e, assim, controlar os preços. Nesse contexto, algumas aplicações financeiras, como o *overnight*, tornaram-se conhecidas por oferecer ganhos diários devido à correção e liquidez diária. No entanto, é importante destacar que essas aplicações estavam disponíveis apenas para pessoas com recursos e contas correntes, uma realidade distante da maioria da população, que tinha apenas cadernetas de poupança.

Explore (p. 395)

1. O período entre 1986 e 1989 registrou as menores taxas médias anuais de desemprego no Brasil.
2. A taxa média anual de desemprego atingiu o maior patamar desde o início do processo de redemocratização do Brasil, passando de menos de 6%, em 1997, a quase 8%, em 1998 e 1999, caindo um pouco apenas no final do mandato, atingindo pouco mais de 6% e não mais retornando ao patamar anterior.
3. Com base na leitura do gráfico, espera-se que os estudantes identifiquem o período entre 2017 e 2021 como aquele que registrou as maiores taxas médias anuais de desemprego no Brasil após a redemocratização.

Explore (p. 397)

1. Oriente os estudantes a realizar a pesquisa em fontes confiáveis. Eles podem consultar, por exemplo, os dados divulgados pelo Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2024, que revelam que, em 2023, foram registrados 258.941 casos de violência doméstica contra mulheres no Brasil, um aumento de 9,8% quando comparado ao ano anterior (disponível em: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. p. 129.).
2. É esperado que os estudantes abordem medidas como o fortalecimento de leis e políticas públicas no combate à violência contra a mulher, a importância de enfrentar o machismo, as campanhas de conscientização sobre o tema, as políticas de promoção da igualdade de gênero, a existência e divulgação de canais de denúncia, entre outras. Reserve uma aula para a apresentação dos grupos.

Em pauta (p. 399)

1. O artigo afirma que muitas pessoas que transitam pela região do antigo DOI-Codi desconhecem o passado sombrio do local. Já a aposentada Josefa, que viveu o período da ditadura civil-militar na região, ou o Sergio, que há anos tem um ponto de táxi na Rua Tutoia, mobilizam memórias sobre a repressão praticada no período.
2. A criação de memoriais desempenha um papel essencial na preservação da memória de pessoas e acontecimentos. A construção de um memorial em um local simbólico de repressão e violação aos direitos humanos, como o DOI-Codi, ajuda a preservar a memória histórica da ditadura civil-militar, combatendo tentativas de apagamento e negação das violências cometidas.
3. Incentive que os estudantes comentem sobre o assunto e, se necessário, pesquisem sobre o tema.
4. A criação de marcos históricos permite que acontecimentos importantes sejam documentados e discutidos de forma pública, preservando a memória histórica e trazendo à luz, como no caso do DOI-Codi, os abusos de poder e as violações aos direitos humanos, sendo uma ferramenta de combate ao negacionismo histórico.

Explore (p. 401)

1. Na tira identificada com o ano de 1886, trabalhadores, incluindo homens, mulheres e crianças, participam de uma manifestação exigindo jornadas de oito horas diárias. Eles são reprimidos, presos e alguns, executados. Mesmo durante a execução, um manifestante continua a reivindicação. A cena também mostra guardas e um juiz. Já no destaque que indica 2017, parlamentares, representados por homens e mulheres, defendem em coro a jornada de doze horas. Ao contrário de 1886, os trabalhadores não aparecem, e os parlamentares, que deveriam representá-los, vociferam a favor do aumento da jornada.
2. Na tira, Laerte demonstra a importância dos movimentos populares para a conquista de direitos. A representação na tira permite contrastar as manifestações de 1886, com a participação massiva de trabalhadores, e a ausência deles nas discussões sobre a reforma trabalhista no Brasil em 2017, apresentando uma perspectiva crítica sobre essa ausência.

Atividades (p. 406)

1. **a.** F; **b.** V; **c.** V; **d.** F. Correção: **a.** A redução da inflação foi o principal objetivo da política econômica de Itamar Franco ao assumir o cargo de presidente após o *impeachment* de Fernando Collor. **d.** Inicialmente, Plano Cruzado lançado por Sarney controlou a inflação, porém, o plano econômico ocasionou o desabastecimento do mercado e o desequilíbrio da balança comercial.
2. **a.** O estudante deve elaborar uma definição que contemple a ideia de que essas terras são tradicionalmente ocupadas por povos indígenas, permanentemente habitadas por tais povos e utilizadas segundo os costumes e usos das tradições culturais indígenas.
   b. Entre outras possibilidades, os estudantes podem considerar que o artigo constitucional não define exatamente a partir de que data as terras devem ser habitadas pelos povos indígenas para que sejam consideradas terras indígenas, tampouco se menciona que esse direito só vale para

os territórios já ocupados por essas populações em 1988, contrariando a tese central do marco temporal.

c. Os estudantes podem considerar que o garimpo nas terras dos Yanomami e de outros povos fere a Constituição de 1988, uma vez que o uso dos recursos é feito sem o consentimento dos povos, ameaçando as condições naturais que permitem os usos tradicionais segundo a cultura Yanomami e sem a participação deles nos resultados das lavras.

3. a. Em 1989, era possível identificar a divisão das candidaturas entre partidos e candidatos associados à resistência à ditadura e aqueles que participaram do regime. Entre 1994 e 2014, as disputas se concentraram entre PSDB e PT, dois partidos criados por personagens ligados à resistência democrática. Nesse período, o antagonismo se expressou também entre um projeto econômico mais liberal (PSDB) e outro mais intervencionista-desenvolvimentista (PT). Até que, em 2018, esse antagonismo desapareceu em favor da polarização provocada pela ascensão da extrema direita.

b. Os estudantes podem mencionar as eleições de 1989, de 2018 e de 2022. Na primeira, predominaram as técnicas de comunicação política baseadas na televisão. Nas duas últimas, a emergência e o uso extensivo das redes sociais foram decisivos para a definição de posicionamentos polarizados.

c. O uso responsável das redes sociais e das mídias digitais pode contribuir para a democracia ao fomentar o debate e facilitar a mobilização. As *fake news*, por outro lado, podem minar o debate democrático uma vez que as "bolhas" não se comunicam, cada qual apenas corrobora suas perspectivas, muitas vezes baseadas em informações falsas e distorcidas.

4. a. O gráfico compara a condição da população por cor ou raça em relação a dois parâmetros: a linha de pobreza (R$ 486 mensais ou 5,5 dólares por dia) e a linha de extrema pobreza (R$ 168 mensais ou 1,9 dólares por dia). Em 2021, o percentual de pessoas negras (pretas e pardas) em situação de pobreza e extrema pobreza era superior ao de pessoas brancas. Enquanto 18,6% da população branca estava abaixo da linha de pobreza, 34,5% dos pretos e 38,4% dos pardos estavam nessa condição. Na extrema pobreza, 5% dos brancos, 9% dos pretos e 11,4% dos pardos estavam nessa situação.

b. Os estudantes podem apontar que as desigualdades étnico-raciais no Brasil colocam obstáculos à garantia de direitos básicos da população negra, como a vida, a saúde, a educação, o trabalho, a alimentação, a segurança, a habitação, entre outros. Ao avaliar a atividade, é importante verificar se os estudantes produziram um texto coeso e coerente e se estruturaram sua argumentação com base nos artigos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* ou, ainda, nos direitos sociais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988.

c. O objetivo é incentivar os estudantes a debater de forma autônoma os problemas da discriminação racial e das desigualdades étnico-raciais no Brasil e no lugar onde vivem. Isso os levará a refletir sobre as medidas necessárias para enfrentar o racismo e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A criação de uma apresentação ou *podcast* pode incentivar a pesquisa, a reflexão e a produção de conhecimento, ajudando-os a entender melhor as realidades locais e nacionais. Para o *podcast*, incentive-os a pesquisar políticas públicas locais voltadas para a redução das desigualdades étnico-raciais.

5. a. Para Krenak, as grandes cidades parecem um implante sobre o corpo da Terra, ou seja, alguma coisa que não é natural. Esse "implante", que busca transformar a Terra em algo diferente do ela é, se relaciona ao que o autor chama de "mito de origem do homem branco", que busca justificar a tentativa de dominação do homem branco sobre o planeta. Krenak reforça que povos nativos de diversos lugares do mundo reconhecem esse equívoco e resistem a essa investida.

b. De acordo com o texto, os indígenas se compreendem como um terminal nervoso da Terra, capazes de sentir quando alguém a fura ou machuca, o que desorganizaria o seu mundo.

c. Nesse trecho, Ailton Krenak sugere que os seres humanos deveriam parar de explorar e poluir a Terra, de modo a manter a sua integridade, e, como menciona ao longo da entrevista, parar de furá-la, machucá-la ou arranhá-la.

d. Incentive os estudantes a pesquisar pessoas que desenvolvam atividades variadas, como músicos, escritores e influenciadores digitais. Se necessário, sugira alguns nomes como Alice Pataxó, Txai Suruí, Katú Mirim, Denilson Baniwa, Davi Kopenawa, Daniel Munduruku ou Graça Graúna. Dependendo das condições da escola, a apresentação pode ser realizada por meio de cartazes ou com a utilização de *slides*.

6. Alternativa **e**.

Sugestões

Filme

Privatizações: a distopia do capital

Direção: Silvio Tendler. Brasil, 2014. Duração: 56 min.

Um dos principais aspectos da política neoliberal na América Latina é a privatização das empresas estatais. A produção indicada aborda em perspectiva crítica esse fenômeno, com enfoque nos governos de Collor e FHC. Caso deseje expandir a temática, trata-se de uma obra acessível aos estudantes.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

PERIGOS E IMPACTOS DAS NOTÍCIAS FALSAS

Nesta seção (página 408), o objetivo é capacitar os estudantes a se tornarem consumidores críticos de informação, capazes de discernir entre notícias verdadeiras e falsas, e a navegar no ambiente digital com responsabilidade e consciência. Para isso, eles deverão seguir os passos propostos na etapa "Mão na massa" (página 409) da seção. Monitore a ocorrência de eventuais dúvidas durante a realização dessa etapa e forneça as orientações necessárias para que o trabalho transcorra satisfatoriamente. Caso os estudantes não tenham acesso à internet para coletar conteúdos digitais, faça um levantamento e organize previamente um conjunto de notícias falsas sobre temas diversos e coloque à disposição deles em sala de aula.

Aborde a responsabilidade individual dos usuários das redes sociais no compartilhamento de informações e a importância da rotina de verificação da veracidade das notícias na vivência do mundo virtual. Enfatize também a necessidade de promover um ambiente *on-line* respeitoso, baseado em valores como a honestidade, a imparcialidade e o respeito pelos direitos humanos.

Ao refletir sobre o contexto da desinformação no ambiente digital e compreender criticamente o uso das tecnologias, os estudantes poderão desenvolver a **competência geral da Educação Básica 5**. Além disso, podem ser trabalhados aspectos compreendidos pela **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1**, por meio da utilização de tecnologias digitais para acessar e difundir informações e conhecimentos, mobilizando a habilidade **(EM13CHS106)**; pela **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4**, com a realização da análise das relações entre diferentes sujeitos e grupos sociais com inovações tecnológicas, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **(EM13CHS401)**; e pela **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 5**, favorecendo a análise das implicações éticas das transformações tecnológicas no mundo contemporâneo, em diálogo com a habilidade **(EM13CHS504)**.

Ao desenvolver estratégias de checagem de informações falsas que circulam *on-line*, a seção favorece o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**.

MOVIMENTAÇÃO

O TRABALHO NO VÍDEO

A realização de um documentário curta-metragem, como proposto na seção (página 410), promove o registro e a análise da realidade social por meio da construção de narrativas que humanizam os fenômenos, uma vez que captam dimensões subjetivas e pessoais de questões vividas pela sociedade. Sua divulgação expande o processo de reflexão envolvendo o espectador com o tema, o que propicia mudanças de atitude. Ao mesmo tempo, a atividade oferece aos estudantes a oportunidade de se desenvolver ativa e criativamente. Conhecer as relações de trabalho informal presentes na comunidade instiga o jovem a avaliar sua própria formação educacional e sua inserção nesse contexto.

Durante as etapas de produção, garanta que os estudantes tenham acesso aos equipamentos necessários. Aproveite para sugerir ou exibir o curta-metragem apresentado no boxe "Sugestões", a fim de que conheçam essa linguagem. Ajude-os também com a execução e a elaboração do roteiro, das filmagens e da edição. É importante ter atenção especial a construção do roteiro das entrevistas semiestruturadas e auxiliá-los na adequação das perguntas, em relação ao vocabulário empregado e à pertinência das questões para o projeto. Cuide para que a divulgação dos documentários não infrinja direitos de uso de imagem; para isso, oriente os estudantes a solicitar autorização prévia das pessoas entrevistadas, para a reprodução de suas imagens e dos áudios gravados, e dos responsáveis pelas locações utilizadas. A produção do vídeo, inicialmente, não requer acesso à internet, sendo possível realizá-la sem conexão com a rede. Caso o uso de dispositivos tecnológicos, como *smartphones* e computadores, não seja possível, os estudantes podem optar por criar um roteiro do documentário e apresentá-lo em sala de aula.

Para a realização das etapas descritas nos procedimentos, sugerimos o cronograma a seguir, que pode ser ajustado de acordo com a conveniência e singularidade do calendário escolar.

Aulas 1 e 2	Reunião de pré-produção: definição da abordagem do documentário, indicação de locações e seleção das pessoas que serão entrevistadas. Elaboração de texto síntese da reunião.
Atividade extraclasse	Pesquisa sobre o tema do documentário incluindo dados que subsidiem a narrativa. Definição das locações e dos entrevistados e aquisição dos consentimentos por escrito.
Aula 3	Elaboração das perguntas para as entrevistas semiestruturadas.
Aulas 4 e 5	Preparação do roteiro: estruturação da narrativa vinculando trechos a possibilidades de áudio e imagem para acompanhá-los.
Atividade extraclasse	Realização das filmagens e edição.
Aula 6	Exibição para a turma dos trabalhos produzidos e reunião para definir orientações sobre o dia de apresentação para a comunidade.
Atividade extraclasse	Realização da exibição dos curtas para a comunidade escolar concluindo com debate.

Competências e habilidades trabalhadas

A seção contribui para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 2** ao possibilitar que os estudantes recorram à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas e elaborar e testar hipóteses sobre o mundo do trabalho. Além disso, irão utilizar ferramentas digitais e tecnológicas para divulgação das suas descobertas.

Por ensejar a utilização de diferentes linguagens para expressar e partilhar informações, experiências e ideias para produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo acerca do mundo do trabalho, a seção favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 4**. Além disso, propicia-se o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 6**, uma vez que os estudantes são incentivados a conhecer e valorizar experiências que permitem avaliar e refletir sobre o mundo do trabalho com base nas vivências das pessoas que os cercam.

A seção contempla ainda a **competência específica de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 4** ao ser proporcionada a análise das relações sociais e de trabalho em diferentes contextos. Nesse âmbito, coloca-se em destaque a habilidade de avaliação e de reflexão quanto aos impactos das transformações tecnológicas sobre as relações de trabalho **(EM13CHS401)** e a forma como essas mudanças estabelecem novas e desafiadoras conjunturas sociais **(EM13CHS403)**.

Trabalho interdisciplinar

A proposta da seção favorece a interdisciplinaridade com a área de **Linguagens e suas Tecnologias** ao incentivar os estudantes a mobilizar a linguagem própria dos documentários de forma criativa e autoral, com enfoque para a habilidade de participar de processos colaborativos de produção de sentidos sobre fenômenos sociais, mobilizando a habilidade **(EM13LGG301)**.

Avaliação

Ao longo das aulas, acompanhe o desenrolar das atividades, identifique pontos que precisam ser revistos ou que podem ser melhorados e encoraje os estudantes a superar suas dificuldades. No plano atitudinal, observe como ocorrem as relações nos grupos, se os estudantes cooperam entre si e se são capazes de argumentar, defender pontos de vista e ouvir os colegas com atenção e empatia. No aspecto procedimental, considere a qualidade da execução do roteiro do documentário e da entrevista semiestruturada. Durante a exibição dos documentários, verifique se as narrativas são coerentes e envolventes e se as filmagens foram executadas com qualidade (sem imagens tremidas ou ruídos). Nesse último aspecto, deve-se levar em conta a disponibilidade de recursos técnicos. Na dimensão conceitual, observe se os estudantes conseguiram se valer dos conteúdos estudados ao longo do período para construir suas narrativas, bem como para escolher os entrevistados e as locações. Valorize situações em que as pesquisas tenham ampliado o universo de conteúdos discutidos ao longo das aulas.

Sugestões

Filme

Vidas entregues

Direção: Renato Prata Biar. Brasil, 2019. Duração: 20 min.

Curta-metragem que aborda a rotina dos trabalhadores que atuam nos aplicativos de entrega de alimentos. Em seu dia a dia, eles trabalham de bicicleta, expondo-se a diversos riscos, mas sem contar com as proteções garantidas pelo trabalho formal.

Texto

9 dicas para ter em mente ao fazer um documentário

Matthias Sdun, Rede de Jornalistas Internacionais, 2018. Disponível em: https://ijnet.org/pt-br/resource/9-dicas-para-ter-em-mente-ao-fazer-um-documentario. Acesso em: 2 out. 2024.

Artigo voltado para jornalistas e demais interessados em produzir documentários. Nele, são fornecidas informações de como organizar um roteiro, filmar e editar esse tipo de produto audiovisual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ALVES, Flávia Jôse Oliveira *et al*. The rising trends of self-harm in Brazil: an ecological analysis of notifications, hospitalisations, and mortality between 2011 and 2022. **The Lancet Regional Health Americas**, v. 31, mar. 2024.

Analisa as taxas de notificações, internações relacionadas a lesões autoprovocadas e suicídio no Brasil entre 2011 e 2022, bem como investiga diferenças sociodemográficas dos registros.

ARAUJO, Valdei. O direito à história: o(a) historiador(a) como curador(a) de uma experiência histórica socialmente distribuída. *In*: GUIMARÃES, Géssica *et al.* (org.). **Conversas sobre o Brasil**: ensaios de crítica histórica. Rio de Janeiro: Autografia, 2017. p. 191-216.

Discute o lugar do historiador no atual contexto de pluralidade de fontes de representações históricas.

BARBISAN, Leci Borges. Uma proposta para o ensino da argumentação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, jun. 2007.

Trata da argumentação tendo em perspectiva sua relação com a Linguística e o ensino.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

O livro trata do ensino e da aprendizagem da história sob aspectos teóricos do conhecimento escolar e das práticas em sala de aula.

BOTELHO, Rosana Ulhôa; ARAÚJO, Helton Ellery; CODES, Ana Luiza Machado de. Sair ou não sair da casa dos pais: explorando a questão à luz de bases informacionais censitárias – Brasil 1991, 2000 e 2010. *In*: SILVA, Enid Rocha Andrade de; BOTELHO, Rosana Ulhôa (org.). **Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas**. Brasília, DF: Ipea, 2016.

Apresenta a continuidade de pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) para subsidiar a análise voltada à formulação e à avaliação das políticas públicas para a juventude brasileira.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

Obra de sociologia voltada para a educação que aborda as formas de conhecimento e suas relações com o mundo social.

BLOOM, Benjamin Samuel *et al*. **Taxonomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1974.

Obra que categoriza os objetivos educacionais em diferentes níveis de complexidade, orientando a avaliação da aprendizagem.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 65. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2024. *E-book*.

Carta Magna que rege o ordenamento jurídico do Brasil e estabelece regras para garantir os direitos dos diferentes grupos sociais do país.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19 set. 2024.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 19 set. 2024.

Aprova o Plano Nacional de Educação com vigência por dez anos.

BRASIL. **Lei nº 14.945, 31 de julho de 2024**. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm. Acesso em: 19 set. 2024.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de de reestruturar a Política Nacional para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

Documento que norteia a Educação Básica do país e estabelece as diretrizes para a Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2000.

Conjunto de diretrizes para subsidiar o trabalho de educadores.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2018.

Documento normativo que define as aprendizagens essenciais para as crianças e os adolescentes durante a Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC: SEB, 2019.

Contextualiza a criação dos Temas Contemporâneos Transversais detalhando o porquê e como devem ser inseridos na Educação Básica nacional.

COSTA, Danielle dos Santos Veloso da; OLIVEIRA, Tiago de. Plágio no meio educacional e as medidas que vêm sendo adotadas para combatê-lo no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 435-445, jul. 2019.

Aborda o tema do plágio no meio educacional e analisa formas de combatê-lo.

ENTIDADE REGULADORA PARA A COMUNICAÇÃO SOCIAL. **A desinformação – contexto europeu e nacional**. Portugal, 4 abr. 2019. Disponível em: https://www.parlamento.pt/Documents/2019/abril/desinformacao_contextoeuroeunacional-ERC-abril2019.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

Apresenta reflexões sobre o problema da desinformação nos meios digitais e a função de uma entidade reguladora.

FANTE, Cleo. **Fenômeno *bullying***: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2010.

Apresenta um panorama internacional situando o Brasil em relação ao *bullying* e uma proposta de programa para aplicação ao combate deste no ambiente escolar.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Obra que marcou formulações teóricas sobre as práticas educacionais, discute a necessidade do estabelecimento da relação entre professores e estudantes em parâmetros diferentes dos relacionados à autoridade, conforme vigora nas relações tradicionais de ensino-aprendizagem.

GAGO, Marília. Consciência histórica e narrativa no ensino de história. Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 76-93, 2016.

Apresenta uma discussão conceitual sobre a consciência histórica e propõe uma reflexão sobre o ensino de história, considerando as perspectivas de professores e estudantes.

GERHARD, Ana Cristina; ROCHA FILHO, João Bernardes. A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de Ensino Médio. **Investigações em ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 125-145, 2012. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/210/144. Acesso em: 30 set. 2024.

O artigo busca ampliar a compreensão da relação entre a atuação docente e a fragmentação dos saberes na educação científica escolar.

GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patricia Santos. Intelectuais, mediação cultural e projetos políticos: uma introdução para delimitação do objeto de estudo. *In*: GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patricia Santos (org.). **Intelectuais mediadores**: práticas culturais e ação política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 7-37.

Problematiza a categoria intelectual, explorando seu papel nas áreas da cultura e da política, além de tratar da atuação do intelectual mediador na historiografia.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Apresenta reflexões sobre práticas do autor como educador com o objetivo de discutir princípios para organização de currículos a partir de projetos.

INSTITUTO ALANA; ABT ASSOCIATES. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiências**. São Paulo: Instituto Alana; Cambridge, MA: ABT Associates, 2016. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/os-beneficios-da-educacao-inclusiva.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

Identifica pesquisas que evidenciam os benefícios da educação inclusiva também para estudantes sem deficiência.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Defende uma abordagem interdisciplinar, argumentando que a fragmentação do ensino em componentes curriculares desconectados leva a uma compreensão limitada da realidade por parte dos jovens.

JUSTO, Ana Paula; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Problemas emocionais e de comportamento na adolescência: o papel do estresse. **Boletim da Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 89, jul. 2015.

Investiga o estresse como um fator preditivo no surgimento de problemas emocionais e comportamentais entre adolescentes.

LUCCHESI, Anita. História e historiografia digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: Conhecimento histórico e diálogo social, 27., 2013, Natal. **Anais** [...]. Natal: ANPUH, 2013. p. 1-17.

Analisa os impactos da internet e das ferramentas digitais na historiografia contemporânea.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. *In*: CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO (CRE). **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n. 15, 1992.

Discute o papel do planejamento e da avaliação pedagógica como ferramentas capazes de promover uma educação crítica e transformadora.

MATTOS, Hebe. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 127-136.

Debate como a luta pela superação do racismo no Brasil passa pela avaliação de como o processo histórico envolvendo a escravidão e seus desdobramentos é compreendido e ensinado.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues de; ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Morais de. Indisciplinando o cânone: pensamento afrodiaspórico e a colonialidade no campo historiográfico e literário. *In*: MIRANDA, Fernanda Rodrigues de; ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Morais de (org.). **Pensamento afrodiaspórico em perspectiva**: abordagens no campo da História e Literatura - Volume 1: História. Porto Alegre: Editora Fi, 2021. p. 18-39.

Explora propostas de intelectuais afrodiaspóricos para propor uma análise crítica da constituição da historiografia brasileira.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

Aborda a teoria de Ausubel, segundo a qual uma aprendizagem só será significativa se puder ser conectada a algum saber prévio do indivíduo ou aspecto relevante para ele.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2001.

A obra propõe uma reflexão sobre os desafios da educação no século XXI, abordando diretrizes consideradas essenciais para todos que atuam na educação.

NOVAES, Regina. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (org.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

Trata das diferentes conformações das culturas juvenis no mundo contemporâneo.

OLIVEIRA, Marinês Barbosa de; FERREIRA, Leandro Tiago Gomes. "Com ciência negra": saberes, práticas e filosofias africanas e afrodescendentes: reflexões sobre a autoestima de adolescentes negros e negras. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as**

Negros/as (ABPN), [*s. l.*], v. 15, n. esp., p. 195-212, abr. 2023. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1497/1391. Acesso em: 19 set. 2024.

Discute a desidentificação de estudantes negros com as áreas de ciência e tecnologia, denunciando o eurocentrismo dos currículos e o apagamento dos saberes produzidos por pessoas negras.

ONOFRE, Joelson Alves. Repensando a questão curricular: caminho para uma educação antirracista. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 103-122, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/563/457. Acesso em: 19 set. 2024.

O artigo traz uma reflexão teórica sobre a promoção de uma educação antirracista com base no currículo escolar.

PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (org.) **Culturas Jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

O artigo aborda as diferentes formas de expressividade e construção de identidade entre os jovens.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Aborda perspectivas e dificuldades para a instituição de uma educação voltada para o desenvolvimento de competências.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Trata de práticas inovadoras de ensino que priorizam o desenvolvimento de competências indispensáveis para superação do fracasso escolar e o desenvolvimento da cidadania.

PORTAL GELEDÉS. Pesquisa inédita mostra engajamento das secretarias de Educação com aplicação da Lei nº 10.639. **Portal Geledés**, [*s. l.*], 18 abr. 2023. Disponível em: https://www.geledes.org.br/pesquisa-inedita-mostra-engajamento-das-secretarias-de-educacao-com-aplicacao-da-lei-10-639/. Acesso em: 19 set. 2024.

Apresenta o resultado da pesquisa sobre o engajamento e a preparação das secretarias municipais de ensino para a atender à Lei nº 10.639, de 2003, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afrodescendente no país.

PRIOSTE, Cláudia. **O adolescente e a internet**: laços e embaraços no mundo virtual. São Paulo: Universidade de São Paulo: Fapesp, 2016.

Trata do interesse e dos hábitos dos jovens ao usar a internet por meio de informações recolhidas por pesquisa etnográfica.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Medição, 2005.

A obra discute a importância da leitura no ambiente escolar e aborda estratégias para fomentar o interesse pela leitura.

ROZA, Luciano Magela. Abordagens do racismo em livros didáticos de história (2008-2011). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 13-34, 2017.

Analisa a abordagem do racismo em livros didáticos de história.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. Educação inclusiva na Espanha. *In*: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, DF: Unesco, 2009.

Trata de necessidades educativas inclusivas no sistema educacional espanhol analisando o significado de diversidade.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO. **Referenciais de formação em computação**: Educação Básica. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2017. Disponível em: https://www.sbc.org.br/images/ComputacaoEducacaoBasica-versaofinal-julho2017.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

O documento apresenta os principais eixos da área de computação e sugere formas de abordá-los ao longo da Educação Básica.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39. p. 545-554, dez. 2008.

Aborda a interdisciplinaridade como importante movimento de rompimento com as tradicionais práticas educacionais.

VALENTE, José Armando. Pensamento computacional, letramento computacional ou competência digital: novos desafios da educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 147-168, 2019.

Aborda as concepções de pensamento computacional, letramento computacional e competência digital e sua importância no desenvolvimento de competências essenciais aos jovens.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

O livro discute de modo prático questões relativas à avaliação educacional.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *In*: BROOKE, Niguel; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita (org.). **Avaliação da Educação Básica**: a experiência brasileira. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015. p. 31-38.

O autor apresenta uma síntese histórica da evolução da avaliação educacional.

VIGOTSKI, Lev Semionovic. **Obras escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor, 1995.

Apresenta as ideias de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psíquicas e intelectual das crianças e sua relação com as interações sociais e a condição de vida.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Apresenta proposições sobre como aprimorar a ação educativa docente, considerando suas condicionantes.

ISBN 978-85-16-14012-0

