GERAÇÃO
ALPHA

História

7

Ensino Fundamental
Anos finais | 7º ano

Componente curricular: História

MANUAL DO PROFESSOR

Editora responsável:
Valéria Vaz

Organizadora: SM Educação
Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação.

CÓDIGO DA COLEÇÃO
0103P240100208040
PNLD 2024 • OBJETO 1
MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
Amostra da versão submetida à avaliação

sm

GERAÇÃO ALPHA

História 7

Ensino Fundamental | Anos finais | 7º ano
Componente curricular: História

MANUAL DO PROFESSOR

Editora responsável: Valéria Vaz
Licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp).
Especialista em Linguagens Visuais e Mestra em Artes Visuais pela Faculdade Santa Marcelina (FASM).
Bacharela em Letras pela FFLCH-USP.

Organizadora: SM Educação
Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação.

São Paulo, 4ª edição, 2022

sm

***Geração Alpha* História 7**
© SM Educação
Todos os direitos reservados

Direção editorial Cláudia Carvalho Neves
Gerência editorial Lia Monguilhott Bezerra
Gerência de *design* e produção André Monteiro

Edição executiva Valéria Vaz
Colaboração técnico-pedagógica: Janaina Tiosse de O. Corrêa Cilli

Edição: Andressa Pontinha, Gabriel Careta, Isis Ridão Teixeira, Rodrigo Souza

Assistência de edição: Mariana Zanato

Suporte editorial: Fernanda de Araújo Fortunato

Coordenação de preparação e revisão Cláudia Rodrigues do Espírito Santo
Preparação: Vera Lúcia Rocha
Revisão: Ivana Alves Costa, Luiza Emrich, Vera Lúcia Rocha

Apoio de equipe: Lívia Taioque

Coordenação de *design* Gilciane Munhoz
***Design*:** Carla Almeida Freire, Tiago Stéfano, Victor Malta (Interação)

Coordenação de arte Andressa Fiorio
Edição de arte: Alexandre Pereira

Assistência de produção: Júlia Stacciarini Teixeira

Coordenação de iconografia Josiane Laurentino
Pesquisa iconográfica: Beatriz Micsik, Mariana Sampaio
Tratamento de imagem: Marcelo Casaro

Capa João Brito/Gilciane Munhoz
Ilustração da capa: Denis Freitas

Projeto gráfico Rafael Vianna Leal

Pré-impressão Américo Jesus

Fabricação Alexander Maeda

Impressão

Elaboração de originais

Andressa Tatyana Dechen Pontinha
Bacharela em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).
Editora de materiais didáticos.

Gabriel Careta
Bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Editor de materiais didáticos.

Isis Ridão Teixeira
Bacharela em História pela FFLCH-USP.
Editora de materiais didáticos.

Rodrigo Souza
Bacharel em História pela FFLCH-USP.
Licenciado em História pela Faculdade de Educação (FE) da USP.
Editor de materiais didáticos.

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

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

Geração alpha história : 7º ano : ensino fundamental : anos finais / editora responsável Valéria Vaz ; organizadora SM Educação ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação. — 4. ed. — São Paulo : Edições SM, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-65-5744-739-0 (aluno)
ISBN 978-65-5744-740-6 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Vaz, Valéria.

22-112837 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:
1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

4ª edição, 2022

SM Educação
Avenida Paulista, 1842 – 18º andar, cj. 185, 186 e 187 – Condomínio Cetenco Plaza
Bela Vista 01310-945 São Paulo SP Brasil
Tel. 11 2111-7400
atendimento@grupo-sm.com
www.grupo-sm.com/br

MANUAL DO PROFESSOR

Prezada professora, prezado professor,

O mundo contemporâneo apresenta uma série de desafios para quem discute e pratica educação. Estamos cercados de informações e de situações que requerem ferramentas diferenciadas das que eram usadas há algumas décadas. Como selecionar as informações a que temos acesso? Como olhar criticamente para a sociedade em que vivemos e ensinar nossos estudantes a enfrentar as demandas que se apresentam, a solucionar problemas, a tomar decisões?

A reflexão sobre essas questões nos faz perceber que educar, nos dias de hoje, exige um trabalho voltado para a formação de estudantes que não fiquem restritos ao consumo das informações do mundo contemporâneo, mas que sejam capazes de interpretar a realidade, articulando os conhecimentos construídos pelas ciências às habilidades de investigação e aos valores de convivência harmoniosa com a diversidade, com o espaço e com a natureza.

Esperamos que esta coleção seja de grande apoio nessa tarefa e que, assim, possamos participar da construção de um mundo mais justo e solidário.

Bom trabalho!

Equipe editorial

Sumário

A COLEÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA V
A escola no século XXI – Educação para competências V
Educação baseada em valores VI
A Base Nacional Comum Curricular VII
A área de Ciências Humanas e a História IX
Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) XII
ESTRATÉGIAS E ABORDAGENS XIII
As interações disciplinares no ensino de História XIII
Metodologias ativas XIV
Argumentação XV
Leitura inferencial XVI
Pensamento computacional XVII
Estudantes com diferentes perfis XVIII
Grupos grandes e diversos XIX
Juventudes e currículo XX
Equidade e cultura de paz XXI
Impactos da integração curricular e dos Projetos de Vida XXII
Avaliação e autoavaliação XXIII
Investigação e pesquisa XXV
O uso de diferentes fontes históricas XXVI
ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO XXIX
Pressupostos teóricos XXIX
Fundamentos da seleção de conteúdos e sua organização XXIX
Estrutura do Livro do Estudante XXX
Abertura da unidade XXX
Capítulos XXXI
Fechamento da unidade XXXII
Final do livro XXXII
Distribuição de conteúdos na coleção XXXIII
6º ano XXXIII
7º ano XXXIX
8º ano XLIV
9º ano XLIX
Descrição do Manual do Professor LIV
Manual do Professor LIV
TEXTOS DE APOIO LVI
SUGESTÃO DE CRONOGRAMA LXIV
PREPARAÇÃO PARA EXAMES DE LARGA ESCALA LXVI
Respostas e comentários LXXI
BIBLIOGRAFIA LXXVII

A COLEÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

A ESCOLA NO SÉCULO XXI – EDUCAÇÃO PARA COMPETÊNCIAS

Já há algumas décadas, vêm perdendo espaço os modelos tradicionais de aprendizagem, nos quais o ensino é centrado na figura do professor como detentor do conhecimento e responsável por transmiti-lo aos estudantes, que, por sua vez, devem memorizá-lo. No decorrer do século XX, pesquisadores do campo da educação, fundamentando-se nos estudos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, passaram a defender outras formas de ensinar e de aprender, com base na ação e no contexto do estudante (Zabala, 2015). Essas novas ideias ganharam força não apenas porque propõem um ensino mais motivador, mas porque argumentam que, para haver uma aprendizagem real, é necessário que o estudante esteja envolvido em estabelecer as relações que vão resultar no próprio conhecimento. Em suma, essas ideias defendem que o estudante é o sujeito da aprendizagem.

Esses pensadores colocaram aos educadores o desafio de mudar a forma de ensinar e, de fato, é possível perceber que alguns avanços vêm sendo realizados desde então. No entanto, as transformações do século presente impõem uma ação mais assertiva nessa busca de uma educação mais eficiente.

O início do século XXI tem sido marcado por inovações em diferentes âmbitos, e as mudanças ocasionadas pela revolução da tecnologia da informação e da comunicação têm alterado os modos de usufruir e de compartilhar conteúdos, já que grande parte de todo o conhecimento produzido pelos seres humanos está disponível na internet. Essa facilidade de acesso a qualquer tipo de informação impõe à educação formal novos desafios. O ensino do início do século passado, que era fundamentado na transmissão e na acumulação de conteúdos, não consegue mais atender às demandas da contemporaneidade. A escola hoje deve buscar auxiliar o estudante a desenvolver aprendizagens para usar de modo crítico e reflexivo seu conhecimento tecnológico e as informações a que tem acesso, tornando-se, assim, um cidadão pleno e atuante na sociedade do século XXI.

É nesse contexto que as noções de habilidade e de competência vêm sendo amplamente debatidas na educação. De acordo com Perrenoud (1998), podemos considerar habilidade a capacidade de se expressar verbalmente ou de realizar determinadas operações matemáticas, por exemplo. Competência, por sua vez, é a faculdade de mobilizar um conjunto de saberes, de capacidades, de informações, etc., ou seja, de habilidades, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Assim, a habilidade de realizar operações matemáticas e a habilidade de se expressar verbalmente podem ser usadas em conjunto, por exemplo, para negociar com os colegas e solucionar um problema de orçamento.

A construção de uma competência é específica de cada indivíduo, expressando-se nos momentos em que ele é capaz de mobilizar diversos conhecimentos prévios e ajustá-los a determinada situação enfrentada. Em suma, "a competência é agir com eficiência, utilizando com propriedade conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas" (Cruz, 2001, p. 31).

A educação do século XXI deve-se voltar ao desafio de promover no estudante o desenvolvimento de habilidades e de competências. Ou seja, deve formar pessoas que dominem a escrita e a leitura, consigam se comunicar com clareza, saibam buscar informações e consigam utilizá-las com propriedade para elaborar argumentos e tomar decisões; que sejam capazes de trabalhar em equipe, de construir um olhar crítico sobre a sociedade, de criar soluções próprias para os problemas e, principalmente, de avaliar a própria aprendizagem.

Cabe ao professor também uma mudança de papel para auxiliar seus estudantes a desenvolver habilidades e competências. Na sociedade da informação, mais do que ensinar conceitos, a escola e o professor de hoje devem proporcionar situações que permitam ao estudante explorar diferen-

tes universos e utilizar seus saberes construídos para atuar com eficiência em sua vida pessoal, comunitária e profissional.

O professor converte-se, então, em facilitador ou mediador da aprendizagem, e não na fonte única e exclusiva de conhecimentos que devem ser memorizados. Nesse cenário, torna-se muito mais importante valorizar: a investigação como processo de aprendizagem, em vez da transmissão de conceitos; o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem, em vez do professor como figura central desse processo; e o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, em vez da rápida memorização dos conteúdos (Costa, 2004).

É importante, portanto, que o professor tenha consciência do papel que ocupa no processo ensino-aprendizagem e assuma sua responsabilidade nessas ações. Machado (2004) defende que, nesse ponto, não há simetria entre estudante e professor, e o profissional é o professor. Como participantes de um processo de mão dupla, porém não necessariamente simétrico, professores e estudantes ocupam, cada qual, o centro de um destes dois espaços privilegiados: o ensino e a aprendizagem, respectivamente.

Dessa forma, mesmo professores especialistas podem diversificar as ferramentas de ensino de sua disciplina para trabalhar competências. Até em atividades específicas, podem-se apresentar diferentes situações-problema ao estudante para trabalhar conjuntamente uma série de habilidades e competências. Assim, o estudante pode ter papel mais ativo na construção do próprio conhecimento e ser capaz de realizar aprendizagens significativas. O estudante também tem mais oportunidades de refletir sobre o próprio aprendizado ao realizar uma constante autoavaliação de suas resoluções e de seus procedimentos, de modo que os melhore constantemente. Assim, ele pode situar-se criticamente e de forma autônoma na sociedade.

EDUCAÇÃO BASEADA EM VALORES

A formação consciente de um indivíduo como membro atuante da sociedade, que analisa as situações do cotidiano e atua nelas de forma crítica, é condição para a construção de um mundo mais justo. Portanto, assim como a importância dada ao desenvolvimento de competências, a formação de valores deve permear todo o trabalho escolar, dentro e fora da sala de aula. O intuito é contribuir para a formação de um indivíduo capaz de interagir com a natureza e com outros indivíduos, mediando os interesses individuais e as necessidades da sociedade.

O trabalho com valores na escola não apenas trata de como viver em sociedade, mas também propõe a reflexão acerca das melhores maneiras de fazê-lo, ou seja, sobre a escolha consciente dos valores que devem orientar nossos comportamentos nos diferentes contextos sociais. Assim, o trabalho com a educação em valores proporciona bases para que o estudante possa tomar decisões visando à ponderação entre o que deseja e o que é social e ambientalmente mais justo.

Uma forma de a escola trabalhar valores é suscitando diálogos, discussões e reflexões. O ideal é que essas práticas estejam presentes não só nas aulas como também em toda a prática escolar, com políticas claras de mediação de conflitos e do apreço pelo respeito, pela empatia, pela responsabilidade e pela honestidade nas situações cotidianas. Ao tratar dos valores como algo a ser desenvolvido também na escola, a própria prática cria situações de assimilação desse conhecimento.

O pressuposto é que a produção do conhecimento é um processo ativo, que envolve não só a assimilação e a apropriação, mas também a significação e a ressignificação, como lembra Jerome Bruner (1973) e, posteriormente, César Coll (2000). Ou seja, não basta listar os valores para que os estudantes os decorem; os valores devem fazer parte de seu cotidiano.

Nesse sentido, a educação em valores determina ainda atitudes e funções do educador. Durante o processo de aprendizagem, cabe ao professor incentivar o desenvolvimento da liberdade de pensamento e da responsabilidade dos estudantes. Não se trata, portanto, de doutrinação, e, sim,

da construção de um discurso e de uma prática que leve cada vez mais o estudante a conquistar autonomia e, sobretudo, a se imbuir de noções de responsabilidade social, fazendo que a visão inicialmente voltada para si se torne cada vez mais coletiva. É com o trabalho intencional durante a vida escolar que os valores passarão a ter significado para o estudante, tornando-se de fato aprendizados levados para a vida adulta.

Nesta coleção, os valores estão divididos em seis grandes pilares: Justiça, Respeito, Solidariedade, Responsabilidade, Honestidade e Criatividade. Por meio do trabalho com cada um desses pilares, também se abordam empatia, reconhecimento de direitos, responsabilidade de consumo, recusa a vantagens ilícitas ou a atalhos para conseguir o que se deseja, respeito às diferentes culturas e individualidades e busca ativa de solução de problemas, entre outras questões. Os valores determinados para esta coleção, que se expressam no decorrer dos quatro volumes que a compõem, estão relacionados a:

1. Justiça
   - Direito à igualdade.
   - Direito à dignidade.
   - Direito à saúde.
   - Direito à educação.
2. Respeito
   - A nós mesmos: autoestima, dignidade, autopreservação, autoentendimento.
   - Aos outros: empatia, escuta ativa, diálogo, resolução de conflitos.
   - Às culturas: ideologias, línguas, costumes, patrimônios, crenças, etnias.
   - À natureza: conservação, estima pela diversidade biológica e por todas as formas de vida.
3. Solidariedade
   - Com as pessoas próximas que se sentem frágeis e indefesas em seu dia a dia.
   - Com as pessoas que têm doenças graves ou algum tipo de limitação.
   - Com as vítimas de desastres naturais.
4. Responsabilidade
   - Diante das regras sociais: civismo e cidadania.
   - Diante dos conflitos e dos dilemas morais: informações confiáveis, senso crítico e posicionamento.
   - Diante do consumo: consumo responsável e racional.
   - Diante das próximas gerações: desenvolvimento sustentável e ética global a longo prazo.
5. Honestidade
   - Recusa à fraude, à omissão, à corrupção, ao engano intencional.
6. Criatividade
   - Impulso de buscar e de criar soluções para diferentes problemas materiais e sociais.
   - Iniciativa, proatividade, confiança, visão de futuro, inovação, reaproveitamento de recursos, imaginação, curiosidade, desejo de saber.

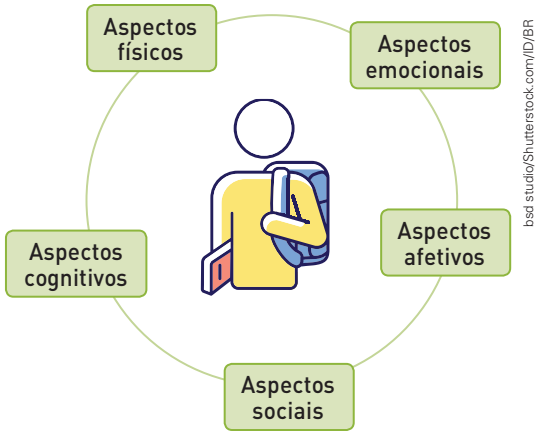
Assim, visamos auxiliar na construção de um mundo mais solidário, justo e favorável à vida em comunidade.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua formulação coordenada pelo Ministério da Educação, com ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade. Trata-se de um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

EDUCAÇÃO INTEGRAL



bsd studio/Shutterstock.com/ID/BR

Denomina-se educação integral a formação voltada para o desenvolvimento humano global, integrando o desenvolvimento intelectual cognitivo e a dimensão afetiva, segundo o processo complexo e não linear do desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem, em um ambiente de democracia inclusiva, afirmada nas práticas de não discriminação, de não preconceito e de respeito às diferenças e às diversidades.

Nessas concepções, a BNCC propõe que, ao longo da Educação Básica, o aprendizado deve concorrer para que o estudante desenvolva as dez competências gerais, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(Brasil, BNCC, 2018, p. 9-10)

A determinação dessas competências pela BNCC, em consonância com o que foi apresentado anteriormente, evidencia a proposta de um ensino com foco no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, de saber lidar com a disponibilidade cada vez maior de informações, de atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, de aplicar conhecimentos para resolver problemas, de ter autonomia para tomar decisões, de ser proativo para identificar os dados em uma situação e buscar soluções, de conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. A BNCC explicita as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em cada componente curricular sem fixar currículos, mas estimulando a contextualização do que se aprende e o protagonismo do estudante. Essa abordagem possibilita maior equidade educacional, pois procura assegurar que todos tenham acesso à educação sem distinção de raça, de gênero ou de condição socioeconômica.

Por se tratar de competências globais, a todo instante as propostas da coleção as mobilizam, em diferentes abordagens e graus de aprofundamento. Por isso, na parte específica de cada volume deste manual, optou-se por apontar as possibilidades de trabalho com cada **competência geral da Educação Básica** (**CGEB**) nos momentos em que são acionadas com destaque.

A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E A HISTÓRIA

De acordo com a BNCC, a principal finalidade da área de Ciências Humanas é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da compreensão do mundo, com o objetivo de prepará-los para intervir na sociedade de modo responsável. Essa perspectiva valoriza, portanto, a formação democrática do cidadão, incentivando questionamentos éticos que buscam construir importantes percepções sobre os direitos humanos e o respeito ao meio ambiente e à coletividade, fortalecendo as atitudes de solidariedade, a liderança e o protagonismo voltados para o bem comum.

Por meio de categorias básicas da área de Ciências Humanas, como o **tempo**, o **espaço** e o **movimento**, a coleção desenvolve, à medida que os anos finais do Ensino Fundamental avançam, o olhar crítico às diferentes ações humanas, às relações sociais e de poder e à produção de conhecimentos e de saberes. Para dar conta disso, são mobilizados diferentes contextos históricos, em múltiplas espacialidades e temporalidades, tendo como suportes os textos didáticos, as citações de diferentes gêneros literários, uma vasta iconografia, sugestões de *sites*, de filmes e de livros, entre outros, e as atividades elaboradas especialmente para essa finalidade.

Nesse sentido, foram priorizados os **procedimentos de investigação**, caros à atitude historiadora e embasados pelos atos de: **identificar**, **classificar**, **organizar**, **comparar** e **conhecer** o mundo sob uma perspectiva ampliada – com a inclusão de lugares, sociedades e temporalidades históricas para além daqueles dos quais o sujeito faz parte. Os princípios que norteiam esse trabalho são as sete **competências específicas de Ciências Humanas** (**CECH**) da BNCC para o Ensino Fundamental:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

(Brasil, BNCC, 2018, p. 357)

Do mesmo modo como feito com as competências gerais da Educação Básica, optou-se por sinalizar diversos momentos, ao longo de todos os volumes, em que cada competência específica de Ciências Humanas é trabalhada com destaque, possibilitando a você, professor, a ampliação das propostas e evidenciando os objetivos dos percursos didáticos apresentados.

No que se refere ao ensino de História, a BNCC prioriza o estabelecimento de um diálogo entre o passado e o presente e uma postura ativa, no processo de ensino-aprendizagem, para a construção e a apropriação dos conhecimentos. Trata-se do exercício do "fazer história" por meio da **atitude historiadora**, que pressupõe o conhecimento histórico como lugar de compreensão do "Eu", do "Outro" e do "Nós" e de análise dos papéis sociais desempenhados pelos diferentes sujeitos, em diversos tempos históricos.

O uso de diferentes fontes históricas (materiais, imateriais, escritas, visuais, entre outras) é a premissa da atitude historiadora, pois permite aos professores e aos estudantes desempenhar

papel ativo no processo de ensino-aprendizagem e reconhecer as diferentes linguagens para a apropriação do mundo. Ao valorizar o estudo dos diferentes vestígios e registros são promovidos os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise que conduzem à produção de um saber próprio da História. Assim, incentiva-se a autonomia do pensamento, com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania, sobretudo pelo reconhecimento das diversidades em uma sociedade como a brasileira, repleta de alteridades e de múltiplas articulações.

Por isso, as sete **competências específicas de História** (**CEH**) para o Ensino Fundamental também orientam esta coleção e o trabalho com cada competência aparece em destaque na parte específica do manual de cada volume, como foi feito com as competências apresentadas anteriormente. As competências específicas de História são:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

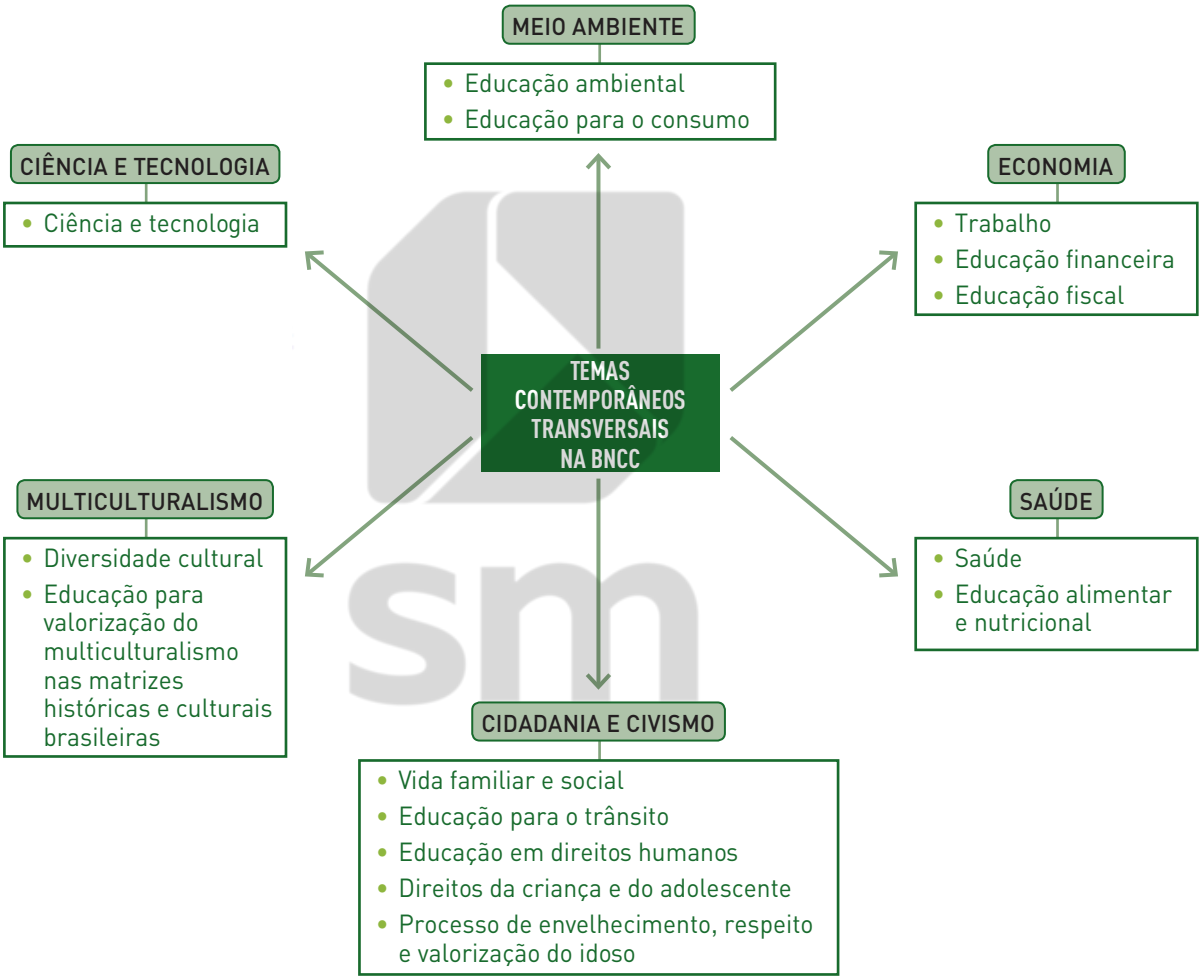
(Brasil, BNCC, 2018, p. 402)

Dessas competências decorrem as habilidades específicas de História, disponibilizadas pela BNCC de acordo com o ano do Ensino Fundamental. Elas são os meios pelos quais as competências gerais e específicas (tanto de Ciências Humanas quanto de História) serão construídas durante o trabalho didático.

Nesse sentido, a coleção se apresenta como uma ferramenta que subsidia o trabalho do professor para atender ao desafio atual: viabilizar a aplicabilidade da BNCC. Cabe a você, professor, mediar o processo e o contato dos estudantes com o material, pensado para servir a diferentes contextos escolares. Além disso, este material não pretende impor um currículo nem deve ser encarado como única fonte de informação e de conhecimento, apresentando, para isso, múltiplas propostas de ampliação e de abordagem dos conteúdos.

OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS (TCTs)

Em consonância com o propósito de promover uma aprendizagem mais significativa para os estudantes e o engajamento deles com as situações de aprendizagem, vem se consolidando nas últimas décadas a necessidade da inclusão de questões sociais e de situações próprias da realidade dos estudantes como objeto de reflexão e aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, cabe aos sistemas e redes de ensino incluir em seus currículos "temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora" (Brasil, 2018, p. 19), ou seja, os chamados temas contemporâneos transversais. Esses temas não fazem parte de uma área de conhecimento específica, mas perpassam todas elas, e estabelecem ligações entre diferentes componentes curriculares. A BNCC destaca quinze temas contemporâneos transversais, que podem ser distribuídos em seis grandes áreas temáticas, conforme mostra o esquema a seguir.



Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*: proposta de práticas de implementação. Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

Nesta obra, os temas contemporâneos atravessam a temática de algumas unidades, sendo suscitados pela leitura de textos, por propostas de produção textual ou por atividades que envolvem discussões e trabalho em grupo. Isso tudo ocorre de forma integrada às competências específicas de História e de Ciências Humanas, às competências gerais e às habilidades da BNCC. Com isso, objetiva-se propiciar aos estudantes um maior entendimento da sociedade em que vivem, contribuindo para o desenvolvimento integral deles e para a formação de cidadãos capazes de refletir, criticar e transformar a própria realidade.

AS INTERAÇÕES DISCIPLINARES NO ENSINO DE HISTÓRIA

> A pesquisa que denominamos de interdisciplinar nasce de uma vontade construída. Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada, uma gestação em que o pesquisador [...] aninha [...] uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado [...]. Das dúvidas construídas e trabalhadas surge um desafio – o desafio de criar teoria, uma teoria nascida de uma prática [...] vivida.
>
> (Fazenda, 2010, p. 4)

O excerto escrito por Fazenda (2010) explica de forma contundente as perspectivas que devem ser levadas em consideração ao desenvolvermos propostas didáticas que mobilizam diferentes componentes curriculares. Em outros termos, esse tipo de projeto deve ser orgânico e adequado aos contextos escolares (tanto do ponto de vista dos docentes quanto do ponto de vista dos estudantes), e não inserido no cotidiano escolar de maneira protocolar.

De acordo com a autora, as experiências de interações disciplinares devem ser férteis e transformadoras, sendo consideradas bem-sucedidas quando os pressupostos de diferentes áreas de conhecimento são mobilizados na resolução de um problema ou de uma questão que se coloca aos estudantes e na expansão de suas visões de mundo. Essas interações têm sucesso ao estabelecer novos olhares e novas reflexões sobre diferentes conhecimentos, com o objetivo de contribuir para a construção de saberes contemporâneos. O trabalho integrador proporciona uma leitura de contextos que não mais poderão ser entendidos como fragmentados.

Por sua intrínseca relação com o presente, a História se configura como um importante componente curricular para o fomento de propostas desse tipo, sendo muitas as possibilidades de diálogo com as várias disciplinas escolares. Nesta coleção, há propostas que favorecem esse tipo de abordagem, tanto no Livro do Estudante quanto em sugestões de atividades complementares na parte específica deste manual. Entendemos, porém, que cabe aos professores promovê-las, com o aprofundamento adequado às múltiplas realidades escolares e de modo conectado com o espírito investigativo e com o caráter de construção do conhecimento nas relações de ensino-aprendizagem.

Destacamos, a seguir, algumas oportunidades em que o trabalho integrado com outros componentes curriculares contribui para a ampliação e o aprofundamento das investigações propostas.

Por exemplo, ao longo da coleção, há constante interface com habilidades e objetos de conhecimento de **Língua Portuguesa**, especialmente com o incentivo de ações como a leitura, a interpretação e a produção de textos de diferentes gêneros. Essas ações possibilitam aos estudantes se apropriar de modo cada vez mais consciente da palavra escrita e compreender sua função social em diferentes temporalidades, bem como refletir sobre o significado dela em sua própria cultura.

A notação do tempo, ferramenta básica para a construção da escrita da História, e a leitura e a construção de tabelas e de gráficos são procedimentos essenciais para a construção do conhecimento histórico, favorecendo a interface com **Matemática**. Além disso, a historicização dessa área, como característica cultural, sendo tanto uma linguagem como um tipo de representação e de interpretação do mundo, incentiva os estudantes a compreender a presença da Matemática em seu cotidiano e no próprio currículo escolar, promovendo o protagonismo deles no processo de aprendizagem. O mesmo ocorre nas propostas de construção e de leitura de diferentes linhas do tempo, tornando essa possibilidade de integração ainda mais significativa.

Com **Geografia**, componente curricular que integra a área de Ciências Humanas com História, as relações tendem a ser estabelecidas mais facilmente. Ao longo da coleção, são muitos os momentos em que os modos de ocupar e de interagir com as diferentes paisagens são objetos de estudo. Essa aproximação fica ainda mais contundente com a análise dos diversos suportes cartográficos apresentados, como aqueles confeccionados por sociedades do passado – e compreendidos como fontes históricas – e os mapas didáticos, produzidos com base em pesquisas contemporâneas e compreendidos como itens gráficos que facilitam a apreensão dos estudantes e aprofundam a alfabetização cartográfica.

Nesse sentido, a vasta e diversificada oferta iconográfica da coleção também privilegia a interação com **Arte**, componente curricular que visa proporcionar "interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos" (Brasil, 2018, p. 205). Além disso, há propostas procedimentais, em todos os volumes, que incentivam os estudantes a se expressar artisticamente, de diferentes formas. Há, portanto, não só a análise de técnicas e de estilos, mas também o exercício de produção de releituras, cultivando a valorização da diversidade e da alteridade.

Por fim, a integração com a área de **Ciências** pode ser realizada sob a perspectiva da historicidade das relações do homem com o meio, no sentido de desenvolver a consciência ambiental, propiciando atitudes de preservação e de respeito ao meio ambiente. Essa interface também é facilitada pela mobilização de valores que, muitas vezes, estimulam a posição crítica e ética em relação à responsabilização da sociedade sobre as intervenções nos ambientes naturais. Assim, essa integração ocorre em diversos momentos da coleção e em variados contextos históricos. O desenvolvimento científico e tecnológico de diferentes sociedades, bem como os cuidados com a saúde e o corpo, individual e coletivamente, também incentivam essa integração.

METODOLOGIAS ATIVAS

É sabido que o uso exclusivo de metodologias tradicionais, que se valem somente da exposição de conteúdo, não permite que o estudante seja autor de seu próprio desenvolvimento. As demandas da sociedade atual exigem que a escola mude o modo como orienta a construção de conhecimentos, já que, hoje, os estudantes se veem rodeados de tecnologias e ferramentas digitais que lhes permitem acessar informações de forma rápida, não cabendo, portanto, que sejam meros receptores de conteúdo.

Nesse contexto, as metodologias ativas mostram novos caminhos para as práticas pedagógicas. Elas objetivam promover a participação efetiva dos estudantes na construção da própria aprendizagem. Visam deixar as aulas mais interessantes e dinâmicas e possibilitar maior autonomia aos estudantes, valorizando suas opiniões, reflexões, conhecimentos prévios e experiências, de modo a torná-los mais preparados para atuar na vida em sociedade. Ao se engajarem nas propostas de aprendizagem, os estudantes passam a ocupar o centro desse processo e, assim, tomar decisões, resolver problemas, realizar experimentos, questionar e testar, colaborar em equipe, gerenciar projetos e coordenar tempos pessoais e coletivos, adquirindo habilidades e competências que transbordam os limites da vida escolar, o que lhes propicia experiências significativas, geradoras de novas práticas em direção ao conhecimento profundo.

METODOLOGIAS ATIVAS →

- Participação efetiva dos estudantes na construção da aprendizagem.
- Aulas mais interessantes e dinâmicas.
- Maior autonomia dos estudantes.
- Valorização de opiniões, reflexões, conhecimentos prévios e experiências.
- Preparação para atuar na vida em sociedade.

Como sugere Moran (2017), a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais desafiadora e, por sua vez, motivadora para os estudantes, pois torna o conhecimento mais prático, flexível, interligado e híbrido. Logo, é fundamental incentivar as potencialidades individuais, como a criatividade, o foco, a sensibilidade, entre outras, contribuindo para que os estudantes desenvolvam seu potencial de modo menos massivo.

> Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.
>
> (Moran, 2018 p. 18)

Diante disso, esta coleção propicia a utilização de metodologias ativas, propondo:

- atividades desafiadoras;
- produções que combinam percursos pessoais com participação significativa dos grupos;
- trabalhos colaborativos, com foco em pesquisa e investigação com base em uma situação-problema;
- criação de eventos;
- utilização de tecnologias adequadas para a realização dessas práticas.

Para a condução dessas propostas, a obra oferece a você, professor, um leque de estratégias didáticas, como discussão em grupo, trabalho em equipe com distribuição de tarefas, debate sobre temas atuais e criação de coletivo estudantil.

Nas seções *Investigar* e *Interação*, temos exemplos mais evidentes de como as metodologias ativas podem ser aplicadas na obra, pois o estudante parte de uma situação-problema a ser investigada por ele e pelos colegas, com base em procedimentos de coleta, organização e análise de dados. Os resultados obtidos são, então, divulgados à comunidade escolar, de acordo com o propósito da pesquisa.

ARGUMENTAÇÃO

Uma educação voltada para a formação de sujeitos críticos, conscientes, questionadores, que agem orientados por princípios éticos e democráticos, deve propiciar o desenvolvimento da **competência argumentativa** dos estudantes. Isso porque essa competência lhes possibilita reconhecer sensos comuns, separar fatos de opiniões, analisar premissas e pressupostos e avaliar argumentos de autoridades para formar opiniões próprias com base em critérios objetivos. Além disso, favorece a participação atuante na sociedade ao oferecer subsídios para que os estudantes exponham suas ideias e seus conhecimentos, de maneira clara, organizada e respeitosa para com os direitos humanos. Como explica Fiorin (2016, p. 9), a vida em sociedade

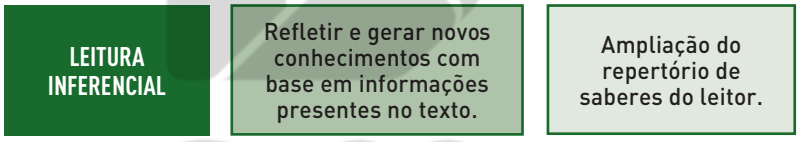
> […] trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa. Por isso, o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias. No contexto em que os cidadãos eram chamados a resolver as questões da cidade é que surgem também os primeiros tratados de argumentação. Eles ensinam a arte da persuasão.
>
> Todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal (por exemplo, o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico). No entanto, todos são argumentativos: de um lado, porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem. Se, como ensinava Bakhtin, o dialogismo preside à construção de todo discurso, então um discurso será uma voz nesse diálogo discursivo incessante que é a história. Um discurso pode concordar com outro ou discordar de outro. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação, pois a base de toda a dialética é a exposição de uma tese e sua refutação.

É fundamental, portanto, que os estudantes desenvolvam raciocínio lógico e construam argumentos bem embasados, para que estejam aptos a defender seus posicionamentos e a negociar com seus interlocutores e, juntos, tomarem melhores decisões. Por essa razão, nesta obra, além do trabalho focado no reconhecimento, na apreensão e no uso de estratégias argumentativas por meio da análise e da produção de textos dessa natureza, há diversas oportunidades em que se incentivam discussões sobre temas relevantes. Por exemplo, antes e depois da realização de atividades propostas, os estudantes são convidados a expor suas opiniões, seus conhecimentos prévios e suas impressões gerais sobre as estratégias utilizadas na resolução de um problema. Durante algumas atividades, há momentos reservados à discussão e ao posicionamento sobre um tema. Já nas atividades propostas nas seções especiais, há o incentivo à pesquisa e à análise de dados, o que, por conseguinte, requer discussão em grupo para avaliação das fontes e dos dados obtidos.

Portanto, a coleção contribui para que os estudantes desenvolvam a competência argumentativa de forma sistemática e orgânica, garantindo respeito à pluralidade de ideias e ao lugar de fala dos jovens, favorecendo, sobretudo, o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 7 da BNCC.

LEITURA INFERENCIAL

Compreender a linguagem é entender as relações entre o que está explícito no texto e aquilo que o leitor pensa, conclui e infere por conta própria, com base em seu conhecimento de mundo e em suas experiências de vida. Fazer inferências possibilita ao leitor refletir e gerar novos conhecimentos com base em informações presentes no texto, os quais passam então a fazer parte do conjunto de saberes desse leitor. A capacidade de realizar uma leitura em níveis inferenciais é uma característica essencial para a compreensão da linguagem, pois, assim, do mesmo modo que o leitor memoriza as informações óbvias no texto, ele também incorpora em si as informações inferidas.



A inferência é um processo cognitivo que vai além da leitura e passa pelo entendimento ou pela suposição de algo desconhecido, fundamentado na observação e no repertório cultural do leitor. Trata-se, então, da conclusão de um raciocínio ou do levantamento de um indício com base no estabelecimento de relações.

A compreensão de um texto depende da qualidade e da quantidade de inferências geradas durante a leitura, visto que os textos contêm informações explícitas e implícitas, sempre deixando lacunas a ser preenchidas pelo leitor. Ao associar informações explícitas a seus conhecimentos prévios, o estudante dá sentido ao que está sendo dito no texto e pratica a apreensão de detalhes, de sequências, bem como as relações de causa e efeito. Portanto, a inferência ocorre com a interação do leitor com o texto, ou seja, por meio da leitura. As capacidades de concluir, deduzir, levantar hipóteses, ressignificar informações e formular novos sentidos são essenciais para a atuação consciente e responsável do estudante na sociedade, já que assim ele estará preparado para entender contextos históricos, saber o que está por trás de uma disputa política ou mesmo projetar soluções para problemas reais e cotidianos. Ao gerar uma nova informação partindo de uma anterior, já dada, o estudante desenvolve sua capacidade de "ler" os diversos pontos de uma situação e de propor resoluções factíveis que beneficiem a maioria dos envolvidos.

Em sala de aula, o exercício da leitura inferencial pode ser feito de diversas formas, tanto na abordagem dos conteúdos como na execução das atividades. É possível formular perguntas que motivem o estudante a antecipar informações e verificar se suas hipóteses são plausíveis, instigando-o a acessar seus conhecimentos prévios nesse processo. Pode-se levar o estudante a explicar o que está implícito em um texto, a preencher lacunas de informação com base em pistas já dadas e a excluir ou confirmar hipóteses levantadas durante a leitura.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

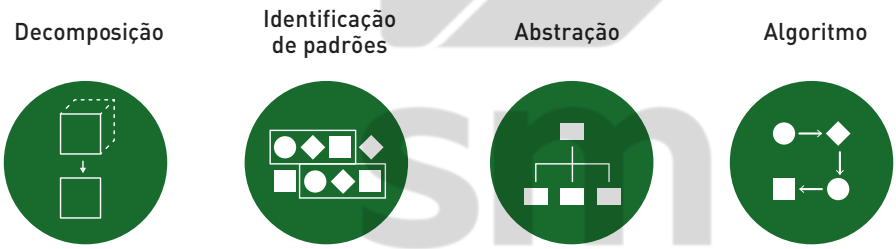
Quem imagina que o pensamento computacional diz respeito a saber navegar na internet, utilizar as redes sociais, enviar *e-mails* ou utilizar ferramentas digitais para elaborar um texto ou resolver uma equação está enganado.

> O Pensamento Computacional é uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da Computação, nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou colaborativa, através de passos claros, de tal forma que uma pessoa ou uma máquina possam executá-los eficazmente.
>
> (BRACKMANN, 2017)

Essa estratégia de ensino e aprendizagem está próxima do pensamento analítico, que, assim como a Matemática, a Engenharia e a Ciência, busca, entre outras questões, aprimorar a proposição de soluções para problemas. De acordo com a BNCC:

> • pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos.
>
> (BRASIL, BNCC, 2018, p. 474)

Atividades direcionadas podem desenvolver algumas formas de pensar próprias, marcadas pelo pensar algorítmico, assim como a linguagem específica que a tecnologia computacional utilizaria para descrever processos regrados por etapas bem definidas. Entre esses recursos de linguagem estão os fluxogramas e os algoritmos destacados nas habilidades da BNCC para descrever o processo de resolução de problemas.



ID/BR

Em suma, o pensamento computacional pode ser entendido como uma habilidade para identificar e resolver problemas, na qual a solução proposta pode ser executada por um computador. Para que isso aconteça, conceitos e práticas comuns à computação, mas não restritos a ela, podem ser utilizados, como a simplificação de situações-problema a partir da identificação de seus elementos essenciais e de similaridades com contextos anteriores (também definida como abstração), a decomposição de problemas em partes menores e a definição de sequência de ações para a realização e automação de tarefas (GROVER; PEA, 2013).

Nesse sentido, a problematização favorece diferentes maneiras de pensar, compreender e analisar um mesmo problema, colaborando para o desenvolvimento das seguintes habilidades que compõem o pensar computacional:

- formulação de problemas;
- análise de dados de forma lógica e organizada;
- representação da realidade por meio de abstrações;
- proposição de soluções por meio de identificações e análises críticas dos problemas;
- transferência da solução encontrada para resolver problemas análogos.

Compreendendo a lógica que aproxima a resolução de problemas ao pensar computacional, as atividades propostas aos estudantes nesta coleção podem contribuir para o desenvolvimento de competências fundamentais para o século XXI, como produzir algo a partir da abstração e do uso consciente de técnicas de programação, raciocinar sobre a resolução de um problema e correlacionar estratégias utilizadas na computação com a Matemática e com outras áreas de conhecimento, permitindo que os estudantes trabalhem a criatividade e elaborem novas ideias.

Esta coleção propõe experiências didáticas para que o pensamento computacional possa cada vez mais integrar a formação dos estudantes, tornando-os aptos a intervir de forma cidadã no meio em que vivem.

ESTUDANTES COM DIFERENTES PERFIS

Por sua diretriz de matrículas e política de universalização de acesso à educação, a rede pública de ensino acaba por agrupar, em suas salas de aula, estudantes com diferentes perfis econômicos, sociais, políticos, identitários e de instrução. Nesse contexto de pluralidade, conhecer as idiossincrasias dos estudantes, suas dificuldades e facilidades, favorece a inclusão de todos de modo mais significativo. Isso porque, eles apresentam diferentes coletividades, classes ou grupos sociais que devem ser levados em conta na prática pedagógica a fim de que o processo de ensino-aprendizagem tenha um sentido mais concreto.

Portanto, a educação centrada no corpo discente requer que os objetivos de aprendizagem sejam definidos a partir do que se conhece de cada estudante, assegurando, com isso, que não se recorra a práticas de massificação e apagamento das diferenças observadas no grupo. Além disso, é preciso identificar as potencialidades dos estudantes e reconhecer seus níveis de conhecimento para que se engajem plenamente na própria formação, pois, sem isso, não implementarão mudanças em seu entorno nem em sua aprendizagem.

Assim, motivar o estudante, valorizando sua história e seus interesses, fará com que ele se envolva nas atividades e possa, a partir daí:

> - conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;
> - compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
> - promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
> - combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;
> - valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e
> - construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade.
>
> (Brasil, BNCC, 2018, p. 466-467)

Em outros termos, isso significa acolher a diversidade dos estudantes em sala de aula e permitir que eles se desenvolvam com autonomia, autoconhecimento e confiança, favorecendo a construção de seus projetos de vida. Por isso, a escola precisa ajudá-los a compreender suas opções para o futuro e a definir estratégias para o ingresso no mercado de trabalho e/ou para a continuidade dos estudos no ensino profissional, técnico ou superior.

Com relação ao componente curricular de História, convém ao professor pôr em discussão e buscar maneiras de incorporar os vários interesses e motivações dos estudantes às atividades individuais e coletivas que envolvem resolução de problemas, argumentação, troca de opiniões e escuta. Desse modo, o desenvolvimento das competências leitora e argumentativa pode se dar de forma mais orgânica e integrada ao projeto de vida do estudante. Ademais, pode-se desafiar o estudante a realizar pesquisas e produzir análises críticas de temas que agucem sua curiosidade e tenham relação com sua identidade, com base na ciência e em informações idôneas. Assim, o professor poderá ajudar o estudante a ultrapassar barreiras e limites, acolhendo-o e motivando-o a traçar seu percurso para além da sala de aula.

GRUPOS GRANDES E DIVERSOS

Embora uma turma numerosa implique desafios para o professor, no que se refere ao cotidiano de sala de aula e ao acompanhamento das aprendizagens individuais, há, por outro lado, pontos positivos nessa realidade. Isso porque, em um grupo grande, amplifica-se a heterogeneidade de histórias de vida, de pensamentos, de potencialidades e de valores. E essa diversidade, se recebida e tratada com atenção e respeito por todos os envolvidos, ajuda a enriquecer as propostas e as dinâmicas – sobretudo se forem sugeridas atividades colaborativas entre os estudantes.

Magura/Shutterstock.com/ID/BR

↑ **Há diversos prós e contras no trabalho com grupos grandes e pequenos em sala de aula. Elencar os itens que compõem essa lista é fundamental para uma boa condução das aulas.**

Assim, trabalhar com grupos grandes e diversos exige diferentes estratégias didáticas. No início do ano letivo, recomenda-se investir tempo no estabelecimento de vínculos saudáveis com os estudantes. Isso permitirá, posteriormente, reconhecer e mapear necessidades, dificuldades e potencialidades de cada um. Com esse levantamento, será possível privilegiar trabalhos em grupo, propondo atividades mais significativas com base nas especificidades de cada estudante e tirando proveito da troca entre os pares. Pode-se, por exemplo, organizar duplas ou trios com diferentes níveis de aprendizagem para resolução de problemas, apostando que a dificuldade de um possa ser superada com o auxílio de outro. Em outro viés, pode-se sugerir que se formem parcerias para compartilhar as estratégias utilizadas e a correção de resoluções, de modo que os estudantes proponham ajustes e melhorias nas soluções propostas pelos colegas. Essas dinâmicas ajudam a promover a equidade de saberes e contribuem para o amadurecimento e o fortalecimento da turma como grupo.

Outra questão relevante diz respeito à condução de atividades mais elaboradas, que envolvem pesquisa, desenvolvimento de projetos ou produção de sínteses e conclusões. Para solucionar o problema da má distribuição de tarefas nos grupos, que acaba sobrecarregando um ou dois estudantes e deixando os demais sem espaço e oportunidade para participar ou colaborar com alguma etapa do trabalho, convém ajudá-los a estabelecer papéis para cada integrante com base nos perfis, nas habilidades e nos interesses de cada um. Essa divisão auxilia os estudantes a reconhecer sua importância e suas contribuições no grupo, permitindo, com isso, que atuem com mais responsabilidade e iniciativa. Vale lembrar que lidar com diferentes perfis vai impeli-los a sair da zona de conforto, o que, eventualmente, pode resultar em conflitos. Nesse sentido, as atividades poderão, também, servir de espaço para o exercício da escuta atenta, da empatia, de habilidades deliberativas e da comunicação não violenta voltada à resolução de conflitos, favorecendo o diálogo e as práticas da cultura de paz na escola.

JUVENTUDES E CURRÍCULO

Até o século XX, as noções de adolescência e juventude nem sequer existiam. Foi o psicólogo e educador G. Stanley Hall (1844-1924) que, em 1904, explorou esses conceitos. Antes, a infância findava quando a vida adulta começava – o que em geral se dava aos 18 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), o principal documento brasileiro que descreve os direitos e deveres de crianças e jovens, em seu art. 2º, considera criança "a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (ECA, p. 15.)".

Ainda existem divergências quando o assunto é definir quando começa ou finda a infância, adolescência, juventude, mas acreditamos que seja consenso que os Anos Finais do Ensino Fundamental são exatamente a fase latente de transição da infância para a adolescência. Também é indiscutível que a realidade de um jovem hoje é muito diferente daquela de um jovem de vinte ou dez anos atrás.

Uma diferença importante é que muitas das crianças e dos jovens do século XXI estão utilizando diversas formas de interação multimidiáticas e multimodais, em aplicativos educativos ou de entretenimento, por exemplo, e especialmente em sua atuação nas redes sociais. Mas existe um elemento importante a ser considerado nesse cenário: a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos. Enquanto o uso exagerado de telas tem acirrado o sentimento de imediatismo, individualismo e isolamento de alguns, outros se sentem isolados exatamente pelo inverso, por não terem acesso a essas tecnologias e à internet. A pandemia de covid-19, que se iniciou em 2020 e persistiu por alguns anos, só fez potencializar e escancarar os sentimentos de isolamento, ansiedade e exclusão, que não se restringiram a esse período, mas se tornaram problemas reais para famílias e para a sociedade de forma ampla.

Ao olharmos para alguns dados, o censo de 2010 revelou que cerca de um quarto da população brasileira é composto de jovens (considerado o grupo de pessoas com idade de 15 a 29 anos) que vivem majoritariamente (85%) nas áreas urbanas e fazem parte de famílias cuja renda *per capita* é de um salário mínimo. Esses dados de mais de dez anos atrás já nos alertam para o fato de grande parte do contingente juvenil se encontrar entre as camadas mais empobrecidas da população, carecendo de políticas públicas para a proteção de seus direitos. Em 2022, começamos a levantar dados concretos de como essa população "periférica" ficou com uma lacuna muito maior nas aprendizagens após a pandemia, pela falta de acesso a um computador ou à internet para que o estudante pudesse desenvolver suas atividades em casa. É evidente que as consequências desse quadro com tamanha complexidade seriam duradouras para todo o sistema educacional.

Se já não podíamos antes dizer que existe uma juventude, no singular, e padronizar nossa entrega aos estudantes, após a publicação da Base Nacional Comum Curricular e de tantos estudos nas áreas de educação, psicologia, sociologia, é inadmissível que não olhemos hoje para as individualidades e enxerguemos que um jovem de periferia de uma grande metrópole não tem as mesmas necessidades que um jovem residente em um pequeno município rural, por exemplo. Temos uma diversidade de jovens e juventudes no Brasil e no mundo, basta citar alguns fatores que claramente impactam a forma de vivenciar o mundo e ser jovem, por exemplo: gênero, local de residência, cor de pele, cultura da comunidade em que está inserido.

Sabemos que a rede pública de ensino agrupa, em suas salas de aula, estudantes com diferentes perfis econômicos, sociais, políticos, identitários e de instrução e, por isso, para que os objetivos de aprendizagem façam sentido para cada grupo específico de estudantes (ou seja, de cada escola, de cada ano, de cada turma), é preciso que eles sejam definidos a partir do que se conhece de cada estudante, assegurando, com isso, que não se recorra a práticas de massificação e apagamento das diferenças observadas no grupo, mas, sim, que se promova a equidade na educação.

Equidade, como a própria BNCC explicita, significa, na prática, reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. Ao fazer as escolhas curriculares, é papel de cada rede

considerar a comunidade que a integra, de forma ampla; assim como ficam nas mãos das escolas e dos professores as escolhas necessárias para que esse currículo dialogue com a realidade de seus estudantes e os engaje no desejo de aprendizagem. Ou seja, a equidade se explicita a cada escolha feita pelos atores que compõem as redes estadual e municipal de ensino, a cada escolha feita pelos atores que compõem cada comunidade escolar e essas decisões devem, necessariamente, dialogar com os diferentes perfis culturais e socioeconômicos que cada sala de aula acolhe.

Sabemos que não é tarefa fácil. Por isso, sob essa perspectiva, é preciso engajamento, colaboração e respeito mútuo, para que possamos garantir um melhor índice nas aprendizagens e uma cultura de paz em todo o amplo território brasileiro.

EQUIDADE E CULTURA DE PAZ

Promover uma cultura de paz sistemática na educação vai além de criar ou estudar as leis que já existem (e outras que possam ser criadas) e buscam garantir os direitos constitucionais de cada cidadão. Essa importante missão requer o engajamento e a colaboração de cada agente das comunidades escolares, para que, com sua humanidade, acolha as individualidades e promova um ambiente de real valorização da diversidade que existe naquele contexto específico e prepare os estudantes para viver outros contextos, mais amplos.

O fator convivência pode ter um impacto engajador na comunidade escolar, na mesma medida que pode dificultar a aprendizagem e conduzir ao desinteresse e à alienação. E quando falamos de convivência e engajamento, estamos incluindo as relações entre os diferentes membros da equipe escolar, em todas as instâncias, assim como entre estudantes, ou entre professores e estudantes, e entre escola e família. Sabemos que é pelo exemplo que as crianças e jovens aprendem e, assim, ao observarem empatia, cooperação e respeito e experienciar um ambiente pacífico é que eles poderão efetivamente desenvolver a competência geral da Educação Básica 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. (Brasil, BNCC, 2018, p. 10).

Nesse sentido, a escola, ao exercer seu compromisso de formar cidadãos atentos aos direitos humanos e aos princípios democráticos, deve envolver as famílias de forma direta e intencional, ou seja, é necessária a presença das famílias em encontros formativos nos quais sejam discutidos temas para que toda a comunidade escolar pactue valores e práticas que visem à cooperação e à resolução de conflitos de forma não violenta. Assim, a cultura de paz pode ser construída e potencializar a capacidade de aprendizagem das crianças e dos jovens, para citar apenas um dos inúmeros benefícios sociais que esse diálogo pode gerar.

Um cuidado importante ao falarmos de cultura de paz é trazer a atenção das crianças e dos jovens para a forma como se expressam, tanto em situações presenciais quanto nas interações virtuais, e lhes proporcionar situações de aprendizagem que mobilizem competências como empatia, respeito, responsabilidade, comunicação, colaboração, para citar algumas. Temos de desnaturalizar qualquer forma de violência.

É importante aqui frisarmos a obrigatoriedade de combater o *bullying* no ambiente escolar. Sobre esse tema, citamos um artigo que vale a pena ser lido na íntegra, pois colabora com a prática docente, com dicas valiosas:

> *Bullying* é uma situação que se caracteriza por **agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas**. O termo *bullying* tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.
>
> [...]

10. O que fazer em sala de aula quando se identifica um caso de *bullying*?

Ao surgir uma situação em sala, a intervenção deve ser imediata. "Se algo ocorre e o professor se omite ou até mesmo dá uma risadinha por causa de uma piada ou de um comentário, vai pelo caminho errado. Ele deve ser o primeiro a mostrar respeito e dar o exemplo", diz Aramis Lopes Neto, presidente do Departamento Científico de Segurança da Criança e do Adolescente da Sociedade Brasileira de Pediatria. O professor pode identificar os atores do *bullying*: autores, espectadores e alvos. Claro que existem as brincadeiras entre colegas no ambiente escolar. Mas é necessário distinguir o limiar entre uma piada aceitável e uma agressão. "Isso não é tão difícil como parece. Basta que o professor se coloque no lugar da vítima. O apelido é engraçado? Mas como eu me sentiria se fosse chamado assim?", orienta o pediatra Lauro Monteiro Filho."

21 perguntas e respostas sobre *bullying*, *Nova Escola*, 1º ago. 2009. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola. Acesso em: 10 jun. 2022.

IMPACTOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR E DOS PROJETOS DE VIDA

Outro elemento do currículo com alto potencial engajador é o trabalho com projetos de vida dos estudantes, que vem ganhando cada vez mais espaço e valorização, pois ele pode ser um grande conector do trabalho pedagógico como um todo. Podemos até mesmo dizer que Projeto de Vida ganha centralidade nos currículos brasileiros a partir da publicação da BNCC, que o apresenta como dimensão estruturante para o desenvolvimento integral dos estudantes, aspecto expresso, por exemplo, na sexta Competência Geral da Educação Básica, "fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida". (Brasil, 2018, p. 9).

O desenvolvimento de competências é um processo contínuo de aprendizagem. Assim, os objetos de estudo devem ir ganhando maior complexidade ao longo dos Anos Finais, de acordo com as etapas de desenvolvimento cognitivo e emocional que fazem parte desse momento de transição, como dissemos antes, da infância para a adolescência. A ideia é que o estudante que chegou, no 6º ano, bastante dependente da família e de condução para cada atividade escolar, chegue ao final do 9º ano com um nível de autoconhecimento e autonomia condizentes com sua idade e seus aspectos pessoais e possa entrar para o Ensino Médio capacitado a fazer escolhas conscientes de itinerários formativos, eletivas, etc.

Nessa caminhada de construção de autonomia, o Projeto de Vida oferece uma ótima oportunidade para que os jovens desenvolvam não apenas o autoconhecimento, mas a comunicação, a colaboração, o respeito a diversos pontos de vista, e possam investigar o que imaginam para seu futuro, de forma dinâmica, interessante, e aprender a fazer escolhas, a problematizar a realidade, a escolher caminhos e desenvolver a autonomia na transição da vida infantil para a adolescência e para a juventude.

Um outro ponto a ser destacado do trabalho com projetos, além de seu potencial engajador para os estudantes, é que ele pode representar uma interessante oportunidade de promover a integração curricular. Quando falamos de superar a fragmentação curricular, estamos falando necessariamente de colaboração entre as áreas não de uma forma abstrata, mas, acima de tudo, entre as pessoas, que são quem de fato fazem a educação, a escola. Quando os corpos docente e discente conseguem espaço e estratégia eficaz para se acolher mutuamente e buscar soluções conjuntas para problemas reais, o trabalho colaborativo torna-se parte da cultura escolar e o currículo, finalmente, fica a favor da aprendizagem dos jovens.

Os tempos dedicados aos Projetos de Vida são também oportunidades para a realização do acompanhamento cuidadoso e personalizado do desempenho acadêmico dos estudantes. Um processo reflexivo pode favorecer a compreensão das forças e dos limites deles como aprendizes e também a elaboração de planos de ação para a superação dos desafios de aprendizagem. O cuidado, então, é olhar para os índices de aprendizagem e para outros dados pertinentes em cada contexto com o intuito de fazer uma análise das adaptações curriculares necessárias e estar aberto a escutar esses estudantes e apoiá-los a atingir as aprendizagens necessárias e desejadas para seus projetos de vida.

É fato que nenhum professor que atue hoje, profissionalmente, tenha sido preparado, em sua formação inicial, para trabalhar com Projeto de Vida, o que significa um importante desafio para a maioria dos docentes que teve formação voltada para áreas específicas de conhecimento sem se aprofundar em promover abordagens e estratégias pedagógicas de apoio aos estudantes na construção de seus projetos de vida. A formação continuada, reforçamos, é um caminho profícuo de apoio a esses docentes, para que compreendam, se ressignifiquem e se mobilizem na realização desse importante trabalho pedagógico.

Nesse sentido, convidamos você, professor, para, além de aprender a realizar uma abordagem com os estudantes sobre projetos de vida, considerando as dimensões pessoal, social e profissional, que se dedique a refletir sobre o próprio projeto de vida, algo que talvez tenha ficado guardado há algum tempo ou até mesmo ignorado.

AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO

> Por que temos que avaliar? Certamente, a partir da resposta a esta pergunta surgirão outras, por exemplo, o que se tem que avaliar, a quem se tem que avaliar, como se deve avaliar, como temos que comunicar o conhecimento obtido através da avaliação, etc.
>
> (Zabala, 1998, p. 196)

Dialogar sobre a avaliação é procurar respostas a múltiplas indagações, como bem observou Zabala (1998). Um dos caminhos propostos nesta coleção é que esses momentos se configurem como potenciais instrumentos de orientação do trabalho didático, tornando possível a identificação das qualidades e das limitações das estratégias adotadas.

Com base em critérios qualitativos e quantitativos, que vão variar de acordo com o tema, as habilidades e o grupo de estudantes em questão, o professor poderá pensar na manutenção e/ou na transformação dos parâmetros avaliativos adotados até o momento. Essa abordagem de avaliação, que se caracteriza como formativa, considera os **conteúdos conceituais**, **procedimentais** e **atitudinais**, para a promoção das capacidades dos estudantes, no nível individual e no coletivo, reconhecendo a existência de singularidades e de ritmos próprios e também o alcance do repertório global proposto.

Os conteúdos conceituais são aqueles que constituem a aprendizagem significativa, na qual necessariamente há a "associação dos fatos aos conceitos que permitem transformar este conhecimento em instrumento para a concepção e a interpretação das situações ou fenômenos que explicam" (Zabala, 1998, p. 202). Dessa forma, não se trata do conteúdo pelo conteúdo: para ser significativo, ele deve ser integrado a uma teia de conhecimentos conceituais que possibilitem sua apropriação, e não apenas sua memorização, pois só assim esse conteúdo será mobilizado na resolução de problemas que conduz à construção do conhecimento.

Os conteúdos procedimentais são relacionados ao saber fazer, ou seja, à prática dos conteúdos conceituais, mediante variadas atividades de observação, identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Nesse sentido, o desenvolvimento das etapas na realização de um trabalho didático (como uma pesquisa, uma apresentação oral ou escrita, uma elaboração de expressão artística, entre outras possibilidades) são exemplos de práticas procedimentais.

Já os conteúdos atitudinais são perceptíveis mediante a proposição da resolução de situações de conflito, em que se espera dos estudantes o posicionamento ético e baseado em valores. Por isso, o incentivo ao debate e à valorização do diálogo é fundamental para a mobilização dos conteúdos dessa natureza.

O conjunto desses tipos de conteúdo possibilita a formação integral do indivíduo, principal objetivo da BNCC.

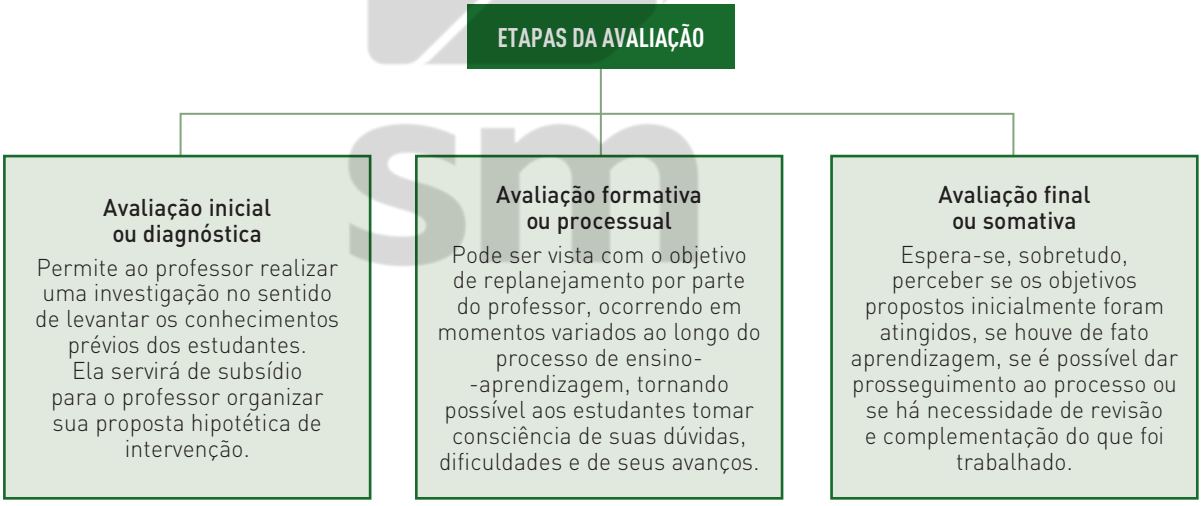
Com base nesses conteúdos, os sujeitos da avaliação, que são todos aqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem e nele interferem (o estudante, o grupo dos estudantes, o professor e outros sujeitos, de acordo com a realidade escolar) podem ser avaliados em diferentes momentos.

Segundo Zabala (1998), há três oportunidades adequadas para a avaliação: o início do processo; alguns momentos durante o processo; e o final do processo. O conjunto desses três momentos avaliativos permite aos professores e aos estudantes interagirem durante o processo de ensino-aprendizagem. Isso tem o potencial de gerar o compartilhamento de objetivos e a participação ativa de todos os sujeitos no processo.

Assim, a **avaliação inicial ou diagnóstica** é fundamental para dar início ao processo avaliativo, pois é o momento de verificar o que os estudantes já sabem sobre o que se pretende ensinar, quais competências e habilidades já os capacitam a aprender, que interesses eles apresentam pelo tema, etc. Essa avaliação inicial ajuda a orientar o planejamento das aulas, pois possibilita ao professor optar por conteúdos e abordagens adequados a seu grupo de estudantes, contemplando tanto o trabalho coletivo quanto o individual. Por vezes, esse momento inicial pode sinalizar a necessidade de rever os planos de aula elaborados previamente, o que é bastante positivo, pois pressupõe uma intervenção embasada em dados coletados e interpretados. Nesta coleção, as seções *Primeiras ideias* e *Leitura da imagem*, na abertura das unidades, orientam o trabalho de modo a cumprir esse objetivo.

No decorrer do processo educativo, a continuidade da prática avaliativa é necessária para conhecer como cada estudante aprende, para a adaptação às novas necessidades ou, ainda, para confirmar a propriedade do planejamento. Trata-se da **avaliação formativa ou processual**, uma etapa amplamente oferecida nesta coleção, seja na seção *Atividades*, que retoma os principais conteúdos de cada capítulo, seja nas seções que aplicam e ampliam a aprendizagem em busca da desejável atitude historiadora. São elas: *Arquivo vivo*, *História dinâmica*, *Ampliando horizontes* e *Investigar*.

A **avaliação final ou somativa** deve explicitar os resultados do processo de ensino-aprendizagem. É o momento que indica a finalização de uma etapa, mas também as continuidades globais. Nesta coleção, a seção *Atividades integradas* busca auxiliar os sujeitos nessa tarefa, pois oferece nova oportunidade para o exercício dos principais conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais mobilizados na coleção, de acordo com o contexto, as habilidades e as competências desenvolvidas.



Há ainda momentos que promovem a autoavaliação, sendo esta um importante mecanismo para a reflexão sobre os conhecimentos, adquiridos ou não, e sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas. Um dos principais objetivos desse tipo de avaliação é desenvolver nos estudantes uma atitude crítica para identificar tanto suas aptidões e potencialidades quanto suas dificuldades. Além disso, a autoavaliação promove o protagonismo dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem e se torna uma importante ferramenta para o professor, estabelecendo-se como instrumento avaliativo-formativo. Por isso, a autoavaliação é uma postura que deve se tornar uma ação permanente, cotidiana e incentivada por todos os sujeitos do processo educativo. Nesta coleção, há diversos momentos, em variadas seções, em que os estudantes são convidados a avaliar suas posturas, seus gostos e os resultados do conhecimento que produziram, coletiva e individualmente. Há também uma seção específica, chamada *Ideias em construção*, que apresenta

questões que motivam a reflexão individual sobre o processo de aprendizagem. Isso não impede, porém, que o professor escolha outros momentos para desenvolver esse tipo de avaliação, de acordo com a realidade escolar.

O resultado dessa autoavaliação é importante para que os estudantes se conscientizem do seu papel no processo de ensino-aprendizagem, mas é na interação com o professor que deve se dar a continuidade desse processo. Isso possibilita ao profissional da educação oferecer aos estudantes estratégias de apoio para a superação das dificuldades e estimular as aptidões identificadas.

Nesse sentido, é fundamental que sejam percebidos os perfis, os potenciais e as dificuldades dos estudantes, pois assim é possível vislumbrar estratégias eficientes. Por exemplo, se a dificuldade identificada ocorrer em conteúdos procedimentais, o saber fazer deve ser minuciosamente orientado, discutido e acompanhado. É no processo do saber fazer que é possível identificar quais são as barreiras que impedem a aquisição das aprendizagens significativas. Já a fragilidade em conteúdos conceituais exige um diagnóstico do nível de dificuldade, que pode ser desde a compreensão do fato até a apreensão do conceito ou, ainda, a aplicação de diferentes conceitos ou a relação entre eles. São dificuldades diferentes e que, por isso, exigem diferentes modalidades de intervenção.

Em suma, além de proporcionar aos estudantes o amadurecimento socioemocional, os momentos de autoavaliação podem ser utilizados na concepção de novas abordagens e perspectivas didáticas. Ao longo da parte específica de cada manual desta coleção, variadas estratégias de apoio são sugeridas e elas podem ser personalizadas de acordo com a realidade escolar da qual professor e estudantes fazem parte.

INVESTIGAÇÃO E PESQUISA

Ao propor aos estudantes a realização de uma pesquisa, é fundamental compartilhar com os eles o porquê de a pesquisa estar sendo realizada e a relação que ela tem com os conteúdos desenvolvidos, além de outras informações que contextualizem e problematizem a atividade proposta.

O trabalho com atividades investigativas e as práticas de pesquisa também têm um papel fundamental no combate às *fake news*. Nos últimos anos, a expressão *fake news* ganhou notoriedade e se tornou pauta em rodas de conversa, na rua, nas redes sociais, em casa e, principalmente, na escola. Aqui, estamos considerando *fake news* as informações falsas e caluniosas, cujo objetivo é prejudicar ou descredibilizar instituições ou pessoas que não estejam de acordo com o pensamento ideológico, político ou social de seus divulgadores. A dificuldade de identificar notícias falsas afeta até mesmo países com altos índices de escolaridade.

Nesse sentido, ao propor de maneira sistemática atividades de investigação e pesquisa, estamos fomentando e contribuindo para a criação de uma cultura de questionamento. Sempre que possível, essas atividades estão acompanhadas de orientações que incentivam os estudantes a construir seu repertório crítico.

ATIVIDADES INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS DE PESQUISA
↓
CULTURA DO QUESTIONAMENTO

- As informações do título se confirmam na leitura do material?
- Quem é autor/autora?
- Em que veículo de comunicação o material está distribuído?
- Qual é a data de publicação?
- As informações estão contextualizadas?
- Existem outras fontes que abordam essas informações? As informações convergem?

Como ocorre com outras áreas do conhecimento, em História a construção dos saberes tem como base a investigação e a pesquisa. Nesse sentido, esta coleção propõe a mobilização de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, de competências e de habilidades específicas

e o trabalho com valores universais, com a finalidade de instrumentalizar os estudantes para a identificação de questões no próprio cotidiano e de dispor ferramentas para buscar respostas que a área de História pode fornecer.

Essa perspectiva, apresentada na BNCC de maneira consonante, possibilita aos estudantes a aquisição de novos conteúdos conceituais, além do exercício de conteúdos procedimentais e atitudinais. Como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, professores e estudantes assumem, então, uma atitude historiadora.

Para isso, alguns processos podem orientar a prática investigativa. De acordo com a BNCC, inicialmente, deve-se realizar a **identificação** do objeto de conhecimento mediante minucioso processo de observação e de descrição, reconhecendo a possibilidade de diferentes modalidades de percepção sobre um mesmo objeto. Em seguida, deve-se proceder à **comparação**, como exercício de interação com a alteridade, buscando semelhanças e diferenças ou, ainda, mudanças e permanências. Após o exercício de comparação, deve-se dar início à **contextualização**, pois apenas assim o encontro com o objeto de estudo pode ser permeado pela historicidade. Nesse sentido, é fundamental conhecer o objeto dentro de seu próprio código de valores e princípios.

A prática da **interpretação** exige o reconhecimento da relação entre o sujeito e o objeto. Por isso, interpretar implica o desenvolvimento do raciocínio lógico, do pensamento crítico e, também, de certa dose de ousadia por parte dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, já que na interpretação eles fazem não só muitas descobertas sobre o objeto, mas também sobre si próprios. Por fim, a **análise** exige o reconhecimento daquilo que é essencial ao processo de escrita da História, ou seja, sua incapacidade de atingir o todo. Trata-se de reconhecer que não há resultados definitivos, mas, sim, uma releitura. Longe de representar uma falha, é nesse ponto que reside a riqueza da atitude historiadora, pois ela incentiva a autonomia do pensamento, que tanto colabora para a produção do saber.

Assim, o trabalho com variadas fontes históricas é essencial, possibilitando aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem produzir questões e percepções sobre o próprio cotidiano, de acordo com os procedimentos apresentados. Essas perspectivas estão presentes ao longo da coleção e, especialmente, na seção *Arquivo vivo*.

O USO DE DIFERENTES FONTES HISTÓRICAS

A produção do conhecimento histórico ocorre pela utilização de documentos, isto é, das fontes históricas, sejam elas materiais (escritas ou não escritas), sejam elas imateriais.

A relação que o sujeito estabelece com os documentos, com os quais interage por meio das perguntas que elabora nos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, constitui um dos procedimentos essenciais para que o processo de ensino-aprendizagem em História seja bem-sucedido.

Segundo Bittencourt,

> As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são várias e não muito recentes. Muitos professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o "real", com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos [...].
>
> (Bittencourt, 2011, p. 327)

Nesse sentido, a utilização de fontes históricas permite a compreensão de que a escrita da História ocorre por meio dos vestígios que restaram da experiência de indivíduos e de sociedades que viveram em outro tempo histórico e em outro espaço. Contudo, a utilização dessas fontes não pressupõe o abandono do material resultante da produção historiográfica. Trata-se, antes, de somar possibilidades para a aquisição do conhecimento histórico e de oferecer aos estudantes a experiência da atitude historiadora:

> Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto registro do passado. Nessa condição, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda a parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias.
>
> (Bittencourt, 2011, p. 331)

Por isso, o uso de documentos em sala de aula é justificado pelas contribuições que eles oferecem para o desenvolvimento da interpretação histórica. No entanto, o professor deve ser o mediador nesse processo, articulando os "métodos do historiador" e os "métodos pedagógicos", como afirma Bittencourt. A seguir, há algumas propostas de trabalho com imagens, filmes e textos. Elas podem ser retomadas sempre que julgar necessário. Além delas, há propostas específicas ao longo de cada volume da coleção.

Imagens

As pinturas, as ilustrações, as reproduções de gravuras e de esculturas, as fotos, os organizadores gráficos, os mapas e outras imagens presentes nesta coleção didática devem ser utilizados não apenas como complementos dos textos escritos, mas também como elementos que evidenciam os discursos de uma sociedade, em uma época e lugar definidos. Por isso, é importante envolver os estudantes na observação e na leitura de imagens e, se considerar pertinente, buscar as interações disciplinares. Nesse momento deve prevalecer a atitude historiadora, baseada na investigação e na pesquisa.

Por meio de perguntas, o professor pode facilitar a exploração tanto da imagem como um todo quanto de seus detalhes. Nesta coleção, há a seção *Leitura da imagem*, que promove esse tipo de trabalho, e também propostas de atividade em outras seções que exploram os materiais iconográficos, além de legendas que buscam contextualizar e chamar a atenção dos estudantes para alguns detalhes e possibilidades de interpretação.

No entanto, o professor pode promover, sempre que julgar adequado, outros momentos em que esse material é o objeto de estudo, mediando os primeiros contatos dos estudantes e propondo investigações e pesquisas que levem à identificação dos discursos históricos da imagem e das possíveis intertextualidades. Há algumas questões que podem servir como base para esse trabalho. Elas podem ser aprofundadas, de acordo com a realidade escolar e com o suporte iconográfico escolhido, configurando-se apenas como sugestões para o início do trabalho:

- Qual é o tipo dessa imagem? O que ela retrata?
- Quando e onde ela foi feita? Por quem?
- Quais são as características dessa sociedade nessa época?
- Quais são os possíveis posicionamentos do(s) autor(es)?
- Que características mais chamam sua atenção? Por quê?
- Quais técnicas foram utilizadas para produzir essa imagem?
- Levante hipóteses sobre a utilidade desse tipo de imagem para quem a produziu, de acordo com o contexto histórico em que a representação foi feita.

Filmes

A reprodução integral ou parcial de filmes durante as aulas de História pode propiciar mais uma oportunidade de interpretação histórica. Contudo, é fundamental estabelecer premissas claras quanto aos objetivos desejados com a realização dessa atividade, para que o filme não se configure como uma ilustração animada do conteúdo.

A preparação para esse tipo de atividade começa com a escolha adequada da obra. Ela precisa agregar valor ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a torná-lo significativo para os estudantes. A escolha deve recair sobre um filme relacionado aos conteúdos trabalhados. Para ser

uma escolha didática, o professor deve introduzir o conteúdo do filme, acompanhar sua exibição e problematizá-lo, sendo fundamental que os estudantes conheçam os motivadores dessa decisão.

Além disso, é imprescindível que sejam destacados os atributos próprios da linguagem cinematográfica. Nesse sentido, uma interação disciplinar com Arte pode ser proveitosa. Nesta coleção, há sugestões de filme no boxe *Para explorar* e, na parte específica do manual de cada volume, várias propostas dirigidas de trabalhos procedimentais e/ou atitudinais com esses materiais. A seção *Interação* do volume do 9º ano também apresenta uma proposta específica. Porém, trata-se de uma escolha que vai depender da mediação do professor, de acordo com o grupo de estudantes e com a realidade escolar.

A seguir, há alguns procedimentos que podem embasar o trabalho com filmes e que, de modo geral, podem ser ampliados e ajustados, de acordo com os objetivos da atividade.

- **Diálogo sobre as informações da ficha técnica**: a apresentação inicial do filme pode ajudar os estudantes a contextualizar a obra.
- **Estudo prévio da temática**: essa etapa pode ser feita em conjunto com os conteúdos do Livro do Estudante ou por meio de um debate ou de uma roda de conversa sobre algumas questões abordadas pelo filme. Isso pode contribuir para que os estudantes tenham percepções mais aprofundadas das obras, identificando intertextualidades, contextos históricos e discursos ideológicos.
- **Roteiro de observação**: antes de reproduzir o filme, recomenda-se chamar a atenção dos estudantes para alguns elementos específicos da película, que podem ser importantes para a compreensão dessa obra e/ou dos conteúdos, como aspectos estéticos, comportamentos de alguma personagem, grupos sociais retratados, entre outros.
- **Atividade final sobre o filme**: depois de reproduzi-lo, uma atividade de sistematização, dialogando sobre a obra com os estudantes, pode favorecer o estabelecimento de relações entre a película e os contextos didáticos, além de mobilizar os eventuais valores apresentados no filme.

Textos

A leitura e a interpretação de textos são recursos importantes no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular História.

Com estudantes dessa faixa etária, é fundamental reforçar os procedimentos de síntese por meio de resumos, de esquemas, de quadros conceituais, de organizadores gráficos e de linhas do tempo. Além disso, chamar a atenção dos estudantes para a recorrência, nesses textos, de um vocabulário instrumental próprio da disciplina permite que apreendam os conteúdos conceituais de maneira mais eficiente.

A ampla diversidade de fontes textuais possibilita a organização de situações de aprendizagem nas quais o debate é a consequência natural. Múltiplas abordagens e pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema reforçam o dinamismo na produção do conhecimento. Essa experiência enriquece o aprendizado e pode despertar nos estudantes o espírito investigativo e o acolhimento de outras ideias.

Para uma exploração aprofundada, o professor pode salientar as características de cada gênero textual apresentado (poesia, letra de canção, depoimento, entrevista, artigo jornalístico, reportagem, texto científico, entre outros) e das fontes (livro, jornal, revista, *site*, etc.). Nesse sentido, a interação disciplinar com Língua Portuguesa pode produzir bons frutos.

Nesta coleção, há vasta oferta textual, principalmente nas atividades. Os textos podem ser utilizados como fontes históricas e historiográficas, tornando-se importantes recursos didáticos que promovem a interpretação, a análise, a intertextualidade e a reflexão dos contextos históricos e dos valores universais. Nesse sentido, há algumas questões básicas que podem contribuir para incentivar os diálogos sobre a análise desse tipo de fonte:

- Qual é o gênero do texto?
- Quando foi feito? Em qual suporte?
- Qual é a origem dele (autor ou autores e o grupo social a que pertencem)?
- A quem o texto é direcionado?
- Qual é o tema do texto?
- Qual seria o objetivo desse texto?

ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO

Na coleção de História, os conteúdos estão organizados de acordo com uma perspectiva que constitui a História Integrada e com uma concepção de tempo que se identifica com a sucessão cronológica dos conhecimentos históricos da História Geral, da América e do Brasil. Isso sem ignorar as múltiplas temporalidades (a sucessão e a simultaneidade) e sem deixar de identificar as diferenças, as semelhanças, as rupturas e as permanências, bem como abordar simultaneamente os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, situando-os no tempo histórico.

A coleção adota uma metodologia cuja ênfase recai na proximidade do saber histórico com os saberes da cultura escolar. Também prioriza as relações entre o passado e o tempo presente, de modo que os estudantes compreendam os conceitos relativos à história da humanidade, participem da solução dos problemas no contexto de suas próprias relações humanas e se posicionem como cidadãos críticos e conscientes do seu tempo histórico.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A metodologia da coleção volta-se para a ação como expressão criadora do estudante, enfatizando a atividade de pesquisa (observação cuidadosa, organização dos conceitos e produção de generalizações). Assume também uma abordagem problematizadora e interdisciplinar, mediante a análise de documentos (escritos e iconográficos), a exposição de temas para debate, a proposição de solução de problemas comunitários, etc., visando à reflexão fundamentada em referências de tempo e de espaço, promovendo o reconhecimento de si e do outro, dando o sentido de identidade e de pertencimento.

Em suma, nesta coleção evidencia-se o compromisso com o ensino-aprendizagem de um saber histórico que contribua para a formação integral do estudante, levando-o a aprender a ser sujeito da História, a ter consciência da sua própria história e a assumir responsabilidades em prol de um mundo mais humano.

FUNDAMENTOS DA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E SUA ORGANIZAÇÃO

Educar para a sociedade atual impõe um trabalho que não pode ficar restrito à transmissão de conhecimentos, por mais relevantes e atualizados que estes sejam. É papel fundamental da escola oferecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele possa compreender, selecionar e organizar as informações que circulam no mundo moderno e, dessa forma, conquistar autonomia na aquisição e na construção de saberes.

Esta coleção, portanto, além de considerar essencial o trabalho com os conteúdos disciplinares, traduzidos em conhecimentos acumulados pelas diversas sociedades ao longo do tempo, também pensa na formação daqueles que terão de tomar decisões e agir em um mundo em permanente mudança.

Nesse sentido, a coleção toma por princípio a função social da escola, compreendida como espaço de aprendizagens variadas, comprometido com a criação de rotinas de estudo e com a formalização do conhecimento, que transcende, portanto, o espaço disseminado pela mídia e adotado pelo senso comum.

A escola constitui o lugar onde os estudantes podem ter acesso ao conhecimento de forma estruturada, com base no compartilhamento de noções, referências e conceitos, que dão especificidade a cada campo de estudo. A transposição didática de temas selecionados em cada área deve buscar a aproximação entre o conhecimento científico e a vivência diária dos jovens, sem, contudo, negar ao estudante a oportunidade de se apropriar de conteúdos abstratos, aparentemente distantes de seu alcance.

A organização dos conteúdos, orientada tanto pela sequência cronológica como pela simultaneidade histórica de diversas culturas em diferentes espaços, proporciona um fio

condutor claro, oferecendo aos estudantes uma baliza importante para a compreensão dos processos históricos.

O domínio dessa base de referência possibilita ao estudante localizar-se em relação ao período em estudo e lhe oferece instrumentos para que possa avaliar a coerência das interpretações a que tem acesso, no que diz respeito à recusa de anacronismos.

A coleção acompanha a diacronia da história da humanidade, englobando temas clássicos da História universal e da História do Brasil, sem perder de vista processos importantes ocorridos na África, na Ásia e em outras partes da América.

A cobertura de temáticas contemporâneas contribui para o estudo de culturas variadas, como a história dos povos da África e dos povos ameríndios. Portanto, o estudante tem a oportunidade de se defrontar com uma variedade de estruturas e organizações sociais, políticas e econômicas de um mesmo período histórico.

A observação das possibilidades de convivência nas diferentes sociedades ao longo da História é um dos fios condutores que permeiam o conjunto da obra. Ao abordar os confrontos entre diferentes visões de mundo, os momentos de exacerbação dos conflitos e as situações de maior abertura para a aceitação das diferenças, pretende-se proporcionar oportunidades para o debate sobre a peculiaridade desses processos e oferecer elementos para a compreensão de uma sociedade que se mostra cada vez mais multicultural, como a sociedade contemporânea.

Cada capítulo constitui uma unidade que oferece uma variedade de perspectivas sobre o período em estudo, entremeando a compreensão da caracterização econômica e política com as questões sociais, as manifestações culturais e os destaques da ciência e do perfil tecnológico do momento. Ao olhar para as diferentes faces de uma mesma sociedade, o estudante tem uma visão panorâmica do conteúdo, a partir do qual emergirão questões compatíveis com as diversas inquietações concernentes ao mundo atual, as quais enriquecerão o processo de aprendizagem em curso.

ESTRUTURA DO LIVRO DO ESTUDANTE

A coleção está organizada em quatro volumes, de modo a contemplar todos os anos finais do Ensino Fundamental. Cada volume apresenta nove unidades, compostas de 2 a 4 capítulos cada. As atividades propostas são diversificadas e aparecem em vários momentos. Cabe ao professor optar pelo trabalho na sequência proposta no material ou em outra ordem que julgar mais adequada à realidade escolar. Cada unidade tem uma estrutura básica, apresentada a seguir.

ABERTURA DA UNIDADE

ID/BR

A unidade inicia-se em uma página com um breve texto introdutório, a indicação dos capítulos que a compõem. No boxe *Primeiras ideias*, perguntas permitem ao estudante acessar e compartilhar um pouco de seu repertório e conhecimentos prévios sobre o tema em estudo.

Em seguida, uma imagem em página dupla tem a função de atrair o estudante para o tema da unidade e intrigá-lo. As questões do boxe *Leitura da imagem* têm o objetivo de incentivar o estudante a se deter na exploração da imagem, buscando relações entre o que ela apresenta e o que ele imagina sobre o assunto a ser estudado.

Além dessas perguntas, uma questão de valor promove a reflexão inicial a respeito de um dos valores trabalhados na coleção, de modo contextualizado. Na parte específica para cada volume deste manual, apresentamos mais informações sobre as imagens das aberturas.

No conjunto, essas páginas de abertura servem de "aquecimento", ativando os conhecimentos dos estudantes e familiarizando-os com a temática que será estudada. Esse momento também pode servir de apoio para realizar a avaliação inicial.

CAPÍTULOS

ID/BR

Os capítulos apresentam os conteúdos da unidade, facilitando a sistematização dos conhecimentos e a abordagem de diferentes perspectivas históricas sobre um determinado recorte espaço-temporal. O texto principal é associado a materiais iconográficos e cartográficos diversificados, que servem como base para a investigação histórica e também como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Ideias-chaves e termos essenciais são destacados no texto. Em várias páginas, há boxes que ampliam os temas. Nesse sentido, destaca-se o trabalho proposto nos boxes *Valor*, com fundo de cor azulada, que promovem reflexões acerca dos valores indicados, tendo como ponto de partida os contextos históricos apresentados no capítulo. O conteúdo desses boxes pode ser trabalhado de modo coletivo, configurando-se como um importante momento de troca de informações, de experiências e de pontos de vista, além da mobilização de referenciais históricos e da desconstrução de eventuais estereótipos sobre períodos e povos.

O boxe *Para explorar* apresenta indicações e sugestões de materiais complementares para os estudantes, como publicações impressas, *sites* e plataformas digitais e filmes. Na parte específica do manual de cada volume, foram disponibilizadas algumas sugestões de uso desses materiais.

Algumas palavras que, eventualmente, possam dificultar a compreensão do texto pelo estudante são explicadas no boxe glossário, na mesma página em que o termo aparece, facilitando a consulta.

ATIVIDADES

A seção *Atividades* ao final de cada capítulo retoma o conteúdo estudado, propiciando um momento de sistematização. Essa seção possibilita, ainda, o desenvolvimento de habilidades variadas, como a interpretação de textos e de imagens, a comparação, a síntese, a localização de informações, entre outras.

A seção também pode ser um subsídio para compor o processo de avaliação formativa.

ARQUIVO VIVO

A seção *Arquivo vivo* promove o contato sistematizado dos estudantes com as fontes históricas, apresentando-lhes possíveis leituras de documentos históricos de diversas naturezas e incentivando-os a realizar suas análises, com base em seus conhecimentos.

HISTÓRIA DINÂMICA

Na seção *História dinâmica*, propõe-se que os estudantes tenham contato com debates historiográficos ou que analisem diversas interpretações e controvérsias sobre temas do capítulo, de forma a esclarecer que a disciplina não trabalha com verdades, mas com diferentes pontos de vista e teorias científicas que tendem a se transformar de acordo com a época.

Essa perspectiva serve como estímulo para que os estudantes se reconheçam como produtores de conhecimento e sujeitos históricos.

AMPLIANDO HORIZONTES

A seção *Ampliando horizontes* enfatiza a abordagem cultural e explora as possibilidades de trabalho com aspectos da cultura material e imaterial, sempre que possível, ressaltando a história de diferentes sujeitos que nem sempre fizeram parte da chamada historiografia tradicional, o que contribui para a percepção e a valorização da diversidade cultural.

Essa seção também favorece a conscientização a respeito da multiplicidade dos sujeitos históricos. O entendimento desse aspecto da construção dos saberes possibilita o reconhecimento do próprio protagonismo na comunidade em que se vive, constituindo-se em importante ferramenta para a formação cidadã dos estudantes.

FECHAMENTO DA UNIDADE

INVESTIGAR

A seção *Investigar* destaca o trabalho com metodologias de pesquisa, buscando atender à necessidade, característica dos dias atuais, de entender e de saber lidar com o grande fluxo de informações. Nela, em geral, são abordados temas contemporâneos, o que favorece, por exemplo, a integração com outros componentes curriculares e a mobilização de competências referentes ao trabalho em equipe, à divulgação de conhecimentos e à autoavaliação.

ATIVIDADES INTEGRADAS

Ao final de cada unidade, a seção *Atividades integradas* retoma e integra os conteúdos estudados nos capítulos. O trabalho com essa seção pode ser considerado uma possibilidade de avaliação final e um meio para levar os estudantes a ampliar as relações conceituais construídas ao longo da unidade. Ao final dessa seção, uma questão de valor retoma e amplia o trabalho com o(s) valor(es) desenvolvidos, contemplando os conteúdos atitudinais.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO

Nessa seção, são propostas perguntas que incentivam a autoavaliação, de modo que os estudantes possam analisar o próprio progresso ao refletir sobre sua aprendizagem e suas atitudes. Trata-se de uma importante ferramenta para levá-los a desenvolver processos de reflexão que lhes permitam um melhor ajuste de suas aprendizagens pelo aumento do autocontrole e pela diminuição da regulação externa, vinda somente do professor. De todo modo, partindo do trabalho individual e autônomo de autoavaliação, pode-se incentivar os estudantes a solicitar auxílio quando sentirem necessidade de apoio ou de orientação para a superação de dificuldades específicas.

FINAL DO LIVRO

INTERAÇÃO

A seção *Interação* oferece aos estudantes a oportunidade de planejar e de realizar projetos, trabalhando coletivamente e intervindo em seu meio. Essa seção foi colocada no final do livro para que você, professor, tenha mais controle sobre o desenvolvimento da atividade. Por se tratar de projetos, deve-se considerar que são propostas atividades de média ou longa duração, que articulam conhecimentos construídos em diversas unidades desta coleção, servindo, assim, de atividade integradora do aprendizado. Veja as propostas de cada volume.

	TEMA	PRODUTO
6º ANO	A história contada pelos objetos	Álbum ilustrado
7º ANO	Circulação de produtos no mundo: mapa temático	Mapa-múndi ilustrado
8º ANO	A Missão Artística Francesa	Mural
9º ANO	Debate sobre filme	Texto coletivo e mural

DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDOS NA COLEÇÃO

6º ANO

UNIDADE 1 – INTRODUÇÃO AOS PRINCIPAIS CONCEITOS		
Capítulos	1. A História e o historiador	2. A História em nosso cotidiano
Conteúdos	• O trabalho do historiador • Diferentes fontes históricas: escritas, sonoras, visuais, audiovisuais, orais e materiais • Diferentes periodizações e sujeitos da História • Cultura, memória e narrativas • História local e patrimônio cultural	ARQUIVO VIVO Narrativas indígenas AMPLIANDO HORIZONTES Patrimônio cultural e história local VALOR Respeito
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.	

UNIDADE 2 – AS ORIGENS DA HUMANIDADE		
Capítulos	1. A origem do ser humano 2. A vida dos primeiros seres humanos	3. O processo de sedentarização 4. A chegada do ser humano à América
Conteúdos	• A origem do ser humano • Evolução e expansão dos seres humanos • Comunidades nômades • Metalurgia, olaria e tecelagem, comércio e escrita • Processo de sedentarização e surgimento dos Estados • Teorias sobre o povoamento do continente americano	HISTÓRIA DINÂMICA Discussões sobre a origem do gênero *Homo* ARQUIVO VIVO O trabalho do arqueólogo AMPLIANDO HORIZONTES A aldeia neolítica de Skara Brae VALOR Responsabilidade
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. **(EF06HI03)** Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. **(EF06HI04)** Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. **(EF06HI05)** Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. **(EF06HI06)** Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano. **(EF06HI07)** Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.	

UNIDADE 3 – OS POVOS ANTIGOS DO ORIENTE MÉDIO		
Capítulos	1. Os mesopotâmicos 2. Os fenícios	3. Os persas
Conteúdos	• Características culturais de mesopotâmicos, persas e fenícios (desenvolvimento de ferramentas, produção de alimentos, modos de vida e organizações políticas – cidades-Estado, reinos e impérios • Povos antigos do Oriente Médio	ARQUIVO VIVO O palácio de Persépolis VALORES Justiça e Respeito
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Senhores e servos no mundo antigo e no medieval
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. **(EF06HI03)** Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. **(EF06HI05)** Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. **(EF06HI07)** Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(EF06HI15)** Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. **(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	
UNIDADE 4 – A ÁFRICA ANTIGA		
Capítulos	1. Culturas ribeirinhas e tradição Nok 2. Povos do Nilo	3. O Império de Axum
Conteúdos	• Aspectos de algumas culturas ribeirinhas africanas e das comunidades de Nok • Mudanças na historiografia sobre os povos antigos da África • Povos antigos que habitaram as margens do Nilo • Processo de unificação do Egito Antigo e o Império faraônico • Império de Cuxe e Império de Axum	HISTÓRIA DINÂMICA Transformações na historiografia sobre os povos da África Antiga AMPLIANDO HORIZONTES Os vestígios de Axum: patrimônios da humanidade VALORES Responsabilidade, Justiça e Respeito
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias A passagem do mundo antigo para o mundo medieval O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)

Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. **(EF06HI05)** Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. **(EF06HI07)** Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. **(EF06HI13)** Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(EF06HI15)** Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. **(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **(EF06HI17)** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

UNIDADE 5 – A AMÉRICA ANTIGA

Capítulos	1. Povos originários no Brasil	2. Povos mesoamericanos e andinos
Conteúdos	• Povos originários do continente americano: culturas sambaquieiras e agricultoras • Descendentes dos povos originários (povos indígenas atuais) • Povos mesoamericanos e andinos • Zapotecas, toltecas e olmecas • Maias, astecas e incas	AMPLIANDO HORIZONTES Patrimônio arqueológico e preservação INVESTIGAR Geoglifos: mistério arqueológico e desmatamento da floresta Amazônica VALORES Justiça e Respeito
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais A passagem do mundo antigo para o mundo medieval Senhores e servos no mundo antigo e no medieval
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. **(EF06HI03)** Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. **(EF06HI04)** Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. **(EF06HI05)** Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. **(EF06HI06)** Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano. **(EF06HI07)** Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. **(EF06HI08)** Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **(EF06HI17)** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	

UNIDADE 6 – O MUNDO GREGO

Capítulos	1. A vida na *pólis* 2. A cultura grega	3. O período helenístico
Conteúdos	• As primeiras comunidades gregas • A formação da *pólis* e a expansão grega • A sociedade e a democracia ateniense • Divindades, arte e filosofia gregas • Jogos olímpicos	• Processo de formação e apogeu da cultura helenística HISTÓRIA DINÂMICA As mulheres na *pólis* grega VALORES Respeito, Responsabilidade e Honestidade
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma Domínios e expansão das culturas grega e romana Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. **(EF06HI03)** Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. **(EF06HI05)** Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. **(EF06HI09)** Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas. **(EF06HI10)** Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. **(EF06HI12)** Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. **(EF06HI13)** Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(EF06HI15)** Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. **(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **(EF06HI17)** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	

UNIDADE 7 – ROMA: FORMAÇÃO E EXPANSÃO

Capítulos	1. As origens de Roma	2. A consolidação do Império Romano
Conteúdos	• As origens de Roma • Aspectos da monarquia romana • Processo de transição e consolidação do Império Romano • Aspectos culturais do Império Romano • Cristianismo e a origem da Igreja	ARQUIVO VIVO O mito de fundação de Roma HISTÓRIA DINÂMICA As imagens femininas nas catacumbas romanas INVESTIGAR Latim e Língua Portuguesa: ditados populares VALORES Respeito, Solidariedade e Justiça

Objetos de conhecimento	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio. Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval
Habilidades	**(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. **(EF06HI03)** Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. **(EF06HI05)** Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. **(EF06HI11)** Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. **(EF06HI12)** Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. **(EF06HI13)** Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(EF06HI15)** Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. **(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **(EF06HI17)** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	
UNIDADE 8 – A FORMAÇÃO DA EUROPA FEUDAL		
Capítulos	1. A desagregação do Império Romano	2. O mundo feudal
Conteúdos	• Aspectos da crise do Império Romano • Características de hunos, celtas e germânicos • O processo de ruralização do Império e a fragmentação política de Roma • A ideia de Idade Média e os aspectos culturais do feudalismo	ARQUIVO VIVO As crianças na Idade Média VALORES Justiça e Solidariedade
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentariazação As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma Domínios e expansão das culturas grega e romana Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política A passagem do mundo antigo para o mundo medieval	A fragmentação do poder político na Idade Média O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval

UNIDADE 8 – A FORMAÇÃO DA EUROPA FEUDAL	
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. **(EF06HI05)** Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. **(EF06HI12)** Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. **(EF06HI13)** Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(EF06HI15)** Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. **(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **(EF06HI17)** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. **(EF06HI18)** Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

UNIDADE 9 – TRANSFORMAÇÕES NA EUROPA MEDIEVAL		
Capítulos	1. As mudanças no campo e a formação dos burgos	2. A Baixa Idade Média
Conteúdos	• Os processos de transformação no campo: formação de burgos e crescimento demográfico • Desenvolvimento do comércio • O poder da Igreja e o advento das Cruzadas • Características da Baixa Idade Média • Queda da produção agrícola e a fome	• Guerras e revoltas camponesas ARQUIVO VIVO A grande fome VALORES Respeito, Responsabilidade e Justiça
Objetos de conhecimento	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processo de sedentarização A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval
Habilidades	**(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. **(EF06HI05)** Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(EF06HI15)** Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. **(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **(EF06HI18)** Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	

INTERAÇÃO – A HISTÓRIA CONTADA PELOS OBJETOS		
Conteúdos	• Fonte histórica • Cultura	• Memória • Sujeito histórico
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).	**(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

7º ANO

UNIDADE 1 – ÁFRICA: MUITOS POVOS

Capítulos	1. Povos do Sahel 2. Povos Iorubá	3. Povos da África Central à África Meridional
Conteúdos	• O estudo da história da África • As sociedades do Sahel e as rotas comerciais transaarianas • O reino de Gana, o Império do Mali e o Império Songai • A tradição oral africana • Características políticas e sociais dos Iorubá • Tecnologias iorubanas • Características políticas e sociais dos Bantu	HISTÓRIA DINÂMICA A tradição oral africana ARQUIVO VIVO As esculturas iorubanas VALORES Criatividade, Respeito e Responsabilidade
Objetos de conhecimento	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	As lógicas internas das sociedades africanas A escravidão moderna e o tráfico de escravizados
Habilidades	**(EF07HI03)** Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas. **(EF07HI14)** Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente. **(EF07HI15)** Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	

UNIDADE 2 – A EUROPA OCIDENTAL NO INÍCIO DA ERA MODERNA

Capítulos	1. Uma visão de mundo renovada 2. A Reforma Protestante	3. A Contrarreforma
Conteúdos	• O conceito de Renascimento e o pensamento humanista • A Igreja e os interesses materiais • A Reforma Luterana e o Calvinismo • O Concílio de Trento • A Inquisição e a censura inquisitorial • Os jesuítas, a expansão católica e a arte barroca	HISTÓRIA DINÂMICA O conceito de Renascimento ARQUIVO VIVO A Reforma e os ritos VALORES Criatividade, Justiça, Respeito e Honestidade
Objetos de conhecimento	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo	Renascimentos artísticos e culturais Reformas religiosas: a cristandade fragmentada
Habilidades	**(EF07HI01)** Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. **(EF07HI04)** Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados. **(EF07HI05)** Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	

UNIDADE 3 – O ESTADO MODERNO

Capítulos	1. A formação dos Estados modernos	2. A ascensão do Estado absolutista
Conteúdos	• O processo de formação e consolidação dos Estados modernos • Centralização na península Ibérica • Teoria do livre-comércio e Magna Carta • O poder na França e a Guerra dos Cem Anos • As monarquias nacionais no século XVI • Teorias em defesa do absolutismo	• As bases do mercantilismo ARQUIVO VIVO A teoria de Bossuet e as representações de Luís XIV VALORES Responsabilidade, Criatividade e Justiça

UNIDADE 3 – O ESTADO MODERNO

Objetos de conhecimento	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental A emergência do capitalismo
Habilidades	**(EF07HI01)** Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. **(EF07HI02)** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. **(EF07HI05)** Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América. **(EF07HI07)** Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política. **(EF07HI13)** Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. **(EF07HI17)** Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	

UNIDADE 4 – POVOS DO CONTINENTE AMERICANO

Capítulos	1. Diferentes estruturas sociais 2. Técnicas e tecnologias	3. Jeitos de pensar: as cosmogonias
Conteúdos	• Modos de pensar, técnicas e tecnologias e estruturas políticas e sociais de povos nativos da América (Mesoamérica, região andina e América do Su) • Medicinas e filosofias dos povos originários da América • Mitologias: Quetzalcóatl, Viracocha e Nhanderu	ARQUIVO VIVO As "histórias de admirar" dos Kadiwéu AMPLIANDO HORIZONTES Tradições orais e a escrita da *Enciclopédia de medicina tradicional matsés* VALORES Respeito, Criatividade, Honestidade e Responsabilidade.
Objetos de conhecimento	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados
Habilidades	**(EF07HI03)** Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas. **(EF07HI08)** Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. **(EF07HI15)** Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	

UNIDADE 5 – A EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA

Capítulos	1. Novas rotas da Europa para o Oriente 2. As navegações	3. Relações comerciais
Conteúdos	• As riquezas do Oriente e o comércio com o Mediterrâneo • As navegações portuguesas no Atlântico • As expedições e os novos instrumentos marítimos • Expansão pela África e pelas ilhas atlânticas e Rota do Cabo • A concorrência espanhola e as Américas • Inglaterra, França e Holanda na disputa colonial • As companhias de comércio	AMPLIANDO HORIZONTES Belém: uma porta para o mundo INVESTIGAR Petróleo: o "ouro" preto VALORES Respeito e Honestidade

Objetos de conhecimento	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	As descobertas científicas e a expansão marítima A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental
Habilidades	**(EF07HI01)** Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. **(EF07HI02)** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. **(EF07HI06)** Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI. **(EF07HI07)** Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política. **(EF07HI13)** Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.	

UNIDADE 6 – ESPANHÓIS E INGLESES NA AMÉRICA

Capítulos	1. Indígenas e espanhóis: guerras e alianças 2. A América espanhola	3. A colonização inglesa da América
Conteúdos	• Diferentes valores: as populações indígenas da América e os espanhóis • O Estado Asteca, o Império Inca e os espanhóis • A administração espanhola na América e a resistência • Cultura africana na América Latina • As populações indígenas da América do Norte • O modelo colonial inglês: As Treze Colônias no litoral atlântico • As diferenças entre as colônias • O comércio triangular	ARQUIVO VIVO Códices astecas AMPLIANDO HORIZONTES Centro histórico de Cuzco: o encontro das culturas andina e espanhola HISTÓRIA DINÂMICA O mito do melhor modelo de colonização VALORES Justiça e Respeito
Objetos de conhecimento	A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno Reformas religiosas: a cristandade fragmentada A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental A estruturação dos vice-reinos nas Américas As formas de organização das sociedades ameríndias
Habilidades	**(EF07HI02)** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. **(EF07HI05)** Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América. **(EF07HI08)** Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. **(EF07HI09)** Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência. **(EF07HI10)** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **(EF07HI13)** Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. **(EF07HI14)** Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente. **(EF07HI15)** Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	

UNIDADE 7 – PORTUGUESES E HOLANDESES NA AMÉRICA

Capítulos	1. Indígenas no Brasil e estrangeiros europeus 2. A colonização portuguesa na América	3. Holandeses na América portuguesa
Conteúdos	• Primeiros contatos entre povos indígenas e portugueses • As narrativas indígenas e as relações de conflito e alianças • Comercialização do pau-brasil e escravização de indígenas • O processo de colonização: capitanias hereditárias e governos-gerais • A União Ibérica e a ocupação holandesa	• A Companhia das Índias • Relações entre Brasil e África HISTÓRIA DINÂMICA Uma nova proposta para o mapa das capitanias hereditárias VALOR Respeito
Objetos de conhecimento	A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental
Habilidades	**(EF07HI02)** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. **(EF07HI08)** Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. **(EF07HI09)** Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência. **(EF07HI10)** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **(EF07HI11)** Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. **(EF07HI12)** Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). **(EF07HI13)** Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. **(EF07HI14)** Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	

UNIDADE 8 – A ÁFRICA NA AMÉRICA PORTUGUESA

Capítulos	1. Os africanos na América portuguesa	2. A sociedade do engenho
Conteúdos	• A escravidão no continente africano • Os portugueses na África • O tráfico de escravizados • A chegada de africanos à América portuguesa • O trabalho dos africanos escravizados: conhecimentos e tecnologias africanas • Valorização e afirmação das identidades afro-brasileiras	• Engenhos e sociedade do açúcar • Conexões entre África e América portuguesa AMPLIANDO HORIZONTES Moçambique: dança afro-brasileira no vale do Paraíba paulista ARQUIVO VIVO O quilombo dos Palmares VALOR Respeito
Objetos de conhecimento	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados

Habilidades	**(EF07HI02)** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. **(EF07HI08)** Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. **(EF07HI09)** Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência. **(EF07HI10)** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **(EF07HI13)** Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. **(EF07HI14)** Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente. **(EF07HI15)** Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. **(EF07HI16)** Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

UNIDADE 9 – EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA

Capítulos	1. O processo de interiorização 2. As missões jesuíticas	3. A sociedade das minas
Conteúdos	• Administração colonial na América • Resistências indígenas • A chegada dos jesuítas e as missões • Os impactos da colonização para as populações nativas • O eurocentrismo e a diversidade cultural indígena • A expansão dos territórios portugueses na América (bandeiras e entradas; a atividade pecuária e os tropeiros) • A atividade mineradora (ouro e diamantes) e o Barroco	HISTÓRIA DINÂMICA Os bandeirantes na história do Brasil ARQUIVO VIVO A missão jesuítica de São Miguel Arcanjo INVESTIGAR Desigualdade social VALORES Responsabilidade, Respeito, Criatividade e Solidariedade
Objetos de conhecimento	A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno Reformas religiosas: a cristandade fragmentada A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental
Habilidades	**(EF07HI02)** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. **(EF07HI05)** Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América. **(EF07HI08)** Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. **(EF07HI09)** Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência. **(EF07HI10)** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **(EF07HI11)** Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. **(EF07HI12)** Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). **(EF07HI13)** Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. **(EF07HI14)** Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.	

INTERAÇÃO – CIRCULAÇÃO DE PRODUTOS NO MUNDO: MAPA TEMÁTICO		
Conteúdos	• Cartografia e mapas históricos	• Trocas comerciais e intercâmbios técnico e cultural
Objetos de conhecimento	A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno As descobertas científicas e a expansão marítima	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental A emergência do capitalismo
Habilidades	**(EF07HI02)** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. **(EF07HI06)** Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI. **(EF07HI11)** Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. **(EF07HI12)** Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). **(EF07HI13)** Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. **(EF07HI14)** Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente. **(EF07HI17)** Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	

8º ANO

UNIDADE 1 – A INGLATERRA SE TRANSFORMA		
Capítulos	1. Revoluções na Inglaterra	2. A sociedade industrial
Conteúdos	• Contexto socioeconômico da Inglaterra no fim do século XVII • Revolução Inglesa e Revolução Gloriosa • As transformações da economia inglesa (manufatura de tecidos e modernização da agricultura) • Relações entre a burguesia e o proletariado • Condições de trabalho na indústria • A utilização de recursos naturais (carvão mineral e ferro nas indústrias) e os impactos no meio ambiente • O sistema fabril e a produção em larga escala • A expansão do modo industrial	• O modo de vida nas cidades inglesas • A organização dos trabalhadores e as conquistas operárias • As mulheres e seus direitos ARQUIVO VIVO John Locke e o nascimento do liberalismo ARQUIVO VIVO Revolução Industrial: circulação de pessoas e de produtos INVESTIGAR Brasil atual: indústrias e meio ambiente VALORES Criatividade e Responsabilidade
Objetos de conhecimento	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	
Habilidades	**(EF08HI02)** Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa. **(EF08HI03)** Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	

UNIDADE 2 – ILUMINISMO E INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS		
Capítulos	1. O Iluminismo	2. A independência dos Estados Unidos da América
Conteúdos	• Sociedades na Europa Moderna • Aspectos do comércio triangular • A Guerra dos Sete Anos • Conflitos entre os colonos e a Metrópole • A Declaração de Independência dos Estados Unidos • As repercussões da Independência dos Estados Unidos	AMPLIANDO HORIZONTES O Neoclassicismo HISTÓRIA DINÂMICA O conceito de liberdade na Constituição dos Estados Unidos da América VALORES Justiça e Responsabilidade

Objetos de conhecimento	A questão do iluminismo e da ilustração Independência dos Estados Unidos da América	
Habilidades	**(EF08HI01)** Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. **(EF08HI06)** Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **(EF08HI07)** Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.	
UNIDADE 3 – A REVOLUÇÃO FRANCESA E SEUS DESDOBRAMENTOS		
Capítulos	1. A Revolução Francesa	2. O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo
Conteúdos	• A organização em três Estados • Processo revolucionário na França: Convenção Nacional, Período Jacobino, Reação Termidoriana • A participação das mulheres na Revolução Francesa • Contextos da pós-Revolução: governo dos cônsules e Império Napoleônico	• Revolução de São Domingo e independência do Haiti AMPLIANDO HORIZONTES O Catorze de Julho ARQUIVO VIVO São Domingo e a Revolução Francesa VALOR Justiça
Objetos de conhecimento	Revolução Francesa e seus desdobramentos Independências na América espanhola • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti	
Habilidades	**(EF08HI04)** Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo. **(EF08HI06)** Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **(EF08HI10)** Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. **(EF08HI11)** Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.	
UNIDADE 4 – INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA ESPANHOLA		
Capítulos	1. Independências no México e na América Central	2. Independências na América do Sul
Conteúdos	• Conflitos na América Espanhola • Revoltas contra a metrópole: a revolta de Tupac Amaru II • A independência do México e de Cuba • Independências na América Central	HISTÓRIA DINÂMICA Direitos e a formação dos Estados na América hispânica AMPLIANDO HORIZONTES O Pan-Americanismo VALOR Justiça
Objetos de conhecimento	Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	
Habilidades	**(EF08HI06)** Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **(EF08HI07)** Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. **(EF08HI08)** Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. **(EF08HI09)** Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo. **(EF08HI11)** Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.	

UNIDADE 5 – BRASIL: A INDEPENDÊNCIA E O PRIMEIRO REINADO		
Capítulos	1. Tensões na Colônia 2. A Independência do Brasil	3. O Primeiro Reinado
Conteúdos	• Conjuração Mineira e Conjuração Baiana • A transferência da Corte para o Rio de Janeiro • Reformas institucionais e estruturais • Revolução Pernambucana e Revolução Liberal • O processo de Independência do Brasil • Assembleia Constituinte de 1823 e política indigenista • Confederação do Equador e Guerra da Cisplatina	ARQUIVO VIVO Zumbi, Pai João ou nenhum dos dois? AMPLIANDO HORIZONTES Formas de governo na América pós-Independência VALORES Justiça e Honestidade
Objetos de conhecimento	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana Os caminhos até a independência do Brasil A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central
Habilidades	**(EF08HI05)** Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas. **(EF08HI06)** Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **(EF08HI07)** Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. **(EF08HI11)** Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. **(EF08HI12)** Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira. **(EF08HI13)** Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas. **(EF08HI14)** Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. **(EF08HI15)** Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. **(EF08HI16)** Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.	

UNIDADE 6 – AS REGÊNCIAS E O SEGUNDO REINADO		
Capítulos	1. O período Regencial 2. O Segundo Reinado	3. O fim da escravidão e a imigração no Brasil
Conteúdos	• Aspectos políticos e sociais durante o governo de dom Pedro I: revoltas regenciais e Revolta dos Malês • O processo do Golpe da Maioridade • Aspectos políticos e sociais do Segundo Reinado (revoltas liberais, Guerra do Paraguai e expansão da cafeicultura) • O fim do tráfico de escravizados e a abolição	• A chegada dos imigrantes HISTÓRIA DINÂMICA Os indígenas no Segundo Reinado INVESTIGAR O legado da escravidão e as ações afirmativas VALOR Justiça
Objetos de conhecimento	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial Políticas de extermínio do indígena durante o Império A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil

Habilidades	**(EF08HI15)** Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. **(EF08HI16)** Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. **(EF08HI17)** Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. **(EF08HI18)** Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito. **(EF08HI19)** Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. **(EF08HI20)** Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas. **(EF08HI21)** Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. **(EF08HI22)** Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.

UNIDADE 7 – REVOLUÇÕES E NACIONALISMOS NO SÉCULO XIX

Capítulos	1. Rebeliões e unificações	2. A expansão da indústria na Europa
Conteúdos	• Revoluções liberais e movimentos nacionalistas • A crise econômica e os movimentos revolucionários • Revoluções de 1830 e 1848 na França • A Primavera dos Povos • Os processos de unificações italiana e alemã • O Romantismo • Novas descobertas científicas do século XIX • A ascensão da burguesia e a Comuna de Paris	• Socialismo, anarquismo, positivismo e evolucionismo • O trabalho feminino, a luta por direitos AMPLIANDO HORIZONTES O Romantismo e as identidades nacionais ARQUIVO VIVO O discurso dos dominadores VALORES Justiça e Responsabilidade
Objetos de conhecimento	A questão do iluminismo e da ilustração Os caminhos até a independência do Brasil	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias
Habilidades	**(EF08HI01)** Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. **(EF08HI06)** Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **(EF08HI23)** Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	

UNIDADE 8 – OS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX

Capítulos	1. A expansão para o Oeste	2. A Guerra de Secessão
Conteúdos	• Aspectos políticos e sociais da Doutrina Monroe • Lei de Terras e questão indígena (o deslocamento forçado ou as marchas da morte) • Os embates sobre a escravidão • A Guerra de Secessão e a segregação racial nos Estados Unidos • Fordismo e taylorismo	AMPLIANDO HORIZONTES A construção da memória: o faroeste estadunidense entre 1930 e 1960 ARQUIVO VIVO A luta dos negros por direitos civis VALORES Justiça e Respeito
Objetos de conhecimento	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória

UNIDADE 8 – OS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX

Habilidades

(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.

(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

UNIDADE 9 – IMPERIALISMOS E RESISTÊNCIAS

Capítulos

1. Industrialização e imperialismo
2. O imperialismo na África
3. O imperialismo na Ásia

Conteúdos

- A Segunda Revolução Industrial
- Do capitalismo industrial ao capitalismo financeiro
- O imperialismo
- A partilha imperialista da África e a resistência africana
- Companhia das Índias Orientais
- O imperialismo na China
- O expansionismo japonês e a formação dos impérios na Ásia
- O imperialismo estadunidense e a América Latina
- A Conferência de Berlim

AMPLIANDO HORIZONTES
Os discursos civilizatórios e a Revolução Mexicana

ARQUIVO VIVO
Máscaras africanas

AMPLIANDO HORIZONTES
O impacto do imperialismo nas comunidades africanas e asiáticas

VALOR
Respeito

Objetos de conhecimento

Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias

Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais

Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX

O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia

Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo

Habilidades

(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.

(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.

(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.

(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

INTERAÇÃO – A MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA

Conteúdos

- Propósitos da Missão Artística Francesa no Brasil
- Características das produções artísticas da Missão Artística Francesa
- Principais temas e estilos dos artistas da Missão Artística Francesa

Objetos de conhecimento

Os caminhos até a independência do Brasil

A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil

Habilidades

(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.

(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.

9º ANO

UNIDADE 1 – O INÍCIO DA REPÚBLICA BRASILEIRA

Capítulos	1. A República e o poder das oligarquias 2. Urbanização e industrialização	3. Tensões sociais e resistência
Conteúdos	• O movimento republicano e a crise no Império do Brasil (os conflitos com a Igreja e com o Exército; a influência do positivismo) • O fim da monarquia e o início da "República da Espada" • A Constituição de 1891 • A Revolta da Armada e a Revolta Federalista • A República Oligárquica: o coronelismo e o voto de cabresto; a política dos governadores e as eleições presidenciais • As políticas de valorização do café • A produção de borracha e a resistência indígena • A chegada dos imigrantes	• A formação dos centros industriais • O trabalho nas fábricas e a vida dos operários • As reformas urbanas e o movimento Modernista • Tensões políticas e sociais: Guerra de Canudos; Contestado; Cangaço; Revolta da Vacina; Revolta da Chibata; e Greve Geral de 1917 HISTÓRIA DINÂMICA A cultura urbana (1900-1930) ARQUIVO VIVO A imprensa negra VALORES Respeito e Justiça
Objetos de conhecimento	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930
Habilidades	**(EF09HI01)** Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. **(EF09HI02)** Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954. **(EF09HI03)** Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. **(EF09HI04)** Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil. **(EF09HI05)** Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive. **(EF09HI26)** Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.	

UNIDADE 2 – A GRANDE GUERRA E A REVOLUÇÃO RUSSA

Capítulos	1. A Primeira Guerra Mundial	2. Rússia: do czarismo ao socialismo
Conteúdos	• O início da Primeira Guerra e o poder de destruição: as trincheiras; a tecnologia e as armas letais • As mulheres na guerra • O fim da guerra e os Tratados de paz • As crises políticas e sociais: a questão Palestina; crise do czarismo; e Guerra Russo-Japonesa • O processo revolucionário em 1917 • O socialismo científico; a Revolução de Outubro e a guerra civil (1918-1921) • Formação do socialismo soviético	• Stalinismo na União Soviética • O realismo socialista • A divisão política atual da Europa HISTÓRIA DINÂMICA O Brasil na Grande Guerra INVESTIGAR O trabalho feminino e as transformações sociais no século XX VALOR Justiça, Justiça e Solidariedade
Objetos de conhecimento	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina	A Revolução Russa
Habilidades	**(EF09HI10)** Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. **(EF09HI11)** Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.	

UNIDADE 3 – O PERÍODO ENTREGUERRAS		
Capítulos	1. A expansão econômica dos Estados Unidos	2. Os regimes totalitários na Europa
Conteúdos	• O pós-guerra nos Estados Unidos • Sociedade de consumo; superprodução; e desemprego • O *crash* da Bolsa de Nova York e a Grande Depressão • Roosevelt e o *New Deal* • Liberalismo econômico e keynesianismo • A Europa no pós-guerra: a ascensão do fascismo na Itália, do nazismo na Alemanha e a Guerra Civil na Espanha	AMPLIANDO HORIZONTES A era do *jazz* HISTÓRIA DINÂMICA Totalitarismo e apoio popular VALOR Responsabilidade
Objetos de conhecimento	A crise capitalista de 1929	A emergência do fascismo e do nazismo
Habilidades	**(EF09HI12)** Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global. **(EF09HI13)** Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).	
UNIDADE 4 – A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E A CRIAÇÃO DA ONU		
Capítulos	1. O mundo em guerra novamente	2. Cotidiano, resistência e a busca pela paz
Conteúdos	• Japão e Itália antes da guerra • O expansionismo alemão • Segunda Guerra Mundial (países do Eixo e Aliados) • Cotidiano dos civis e movimentos de resistência • As Conferências de paz • Fim da hegemonia europeia e a Nova Ordem Mundial	AMPLIANDO HORIZONTES Registro do processo de Auschwitz como patrimônio da Unesco ARQUIVO VIVO A Carta Internacional dos Direitos Humanos VALORES Justiça e Cidadania
Objetos de conhecimento	A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos
Habilidades	**(EF09HI13)** Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto). **(EF09HI15)** Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. **(EF09HI16)** Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação. **(EF09HI28)** Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.	
UNIDADE 5 – A ERA VARGAS E O PERÍODO DEMOCRÁTICO		
Capítulos	1. O fim da República Oligárquica 2. O Estado Novo	3. O retorno à democracia
Conteúdos	• O tenentismo e a Revolta dos 18 do Forte • O movimento de 1930 e o fim da Primeira República • Governo Provisório de Vargas • Integralismo e Aliança Nacional Libertadora • O Plano Cohen e a instauração do Estado Novo • Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); propaganda política e censura • A deposição de Vargas, o governo Dutra e o suicídio de Vargas • Os anos JK e a cultura na década de 1950	AMPLIANDO HORIZONTES Movimento negro e identidades: o Teatro Experimental do Negro (TEN) HISTÓRIA DINÂMICA Getúlio Vargas: uma personalidade controversa INVESTIGAR A criação do Parque Indígena do Xingu e a questão indígena VALORES Honestidade e Responsabilidade

Objetos de conhecimento	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial	O trabalhismo e seu protagonismo político A questão indígena durante a República (até 1964) Anarquismo e protagonismo feminino O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação
Habilidades	**(EF09HI02)** Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954. **(EF09HI06)** Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade). **(EF09HI07)** Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes. **(EF09HI08)** Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. **(EF09HI09)** Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais. **(EF09HI17)** Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. **(EF09HI18)** Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.	

UNIDADE 6 – O MUNDO DIVIDIDO

Capítulos	1. A Guerra Fria 2. Conflitos, revoluções e contestações	3. Independências na Ásia e na África 4. A democratização do Leste Europeu
Conteúdos	• Guerra Fria e Doutrina Truman • Alianças militares e a divisão da Alemanha • Corrida espacial e armamentista, propaganda ideológica • A Revolução Chinesa • As guerras na Coreia e no Vietnã • Movimentos de contracultura • Características da Revolução Chinesa • Características da Revolução Cubana • Independências na Ásia e na África	• O *apartheid* na África do Sul • O fim da União Soviética • Transformações na geopolíticas do Leste Europeu ARQUIVO VIVO Uma charge da Guerra Fria AMPLIANDO HORIZONTES A contracultura e a cultura imaterial VALORES Respeito e Criatividade
Objetos de conhecimento	O colonialismo na África As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba Os processos de descolonização na África e na Ásia O fim da Guerra Fria e o processo de globalização	
Habilidades	**(EF09HI09)** Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais. **(EF09HI14)** Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. **(EF09HI28)** Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. **(EF09HI31)** Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia. **(EF09HI32)** Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.	

UNIDADE 7 – DITADURAS NA AMÉRICA LATINA		
Capítulos	1. O golpe de 1964 e os Anos de Chumbo no Brasil	2. Outras ditaduras na América do Sul
Conteúdos	• O governo João Goulart, as reformas de base e a sua deposição • O início da ditadura • O endurecimento do regime e a economia • Cultura, contracultura e resistência na década de 1960 • Características de outras ditaduras latino-americanas (argentina, chilena, uruguaia e peruana)	• As estratégias coletivas dos regimes militares na América Latina • A cultura nos anos 1960 HISTÓRIA DINÂMICA Ditadura militar ou ditadura civil-militar? HISTÓRIA DINÂMICA Doutrina de Segurança Nacional (DSN) VALORES Justiça e Respeito
Objetos de conhecimento	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência	As questões indígena e negra e a ditadura As experiências ditatoriais na América Latina
Habilidades	**(EF09HI19)** Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. **(EF09HI20)** Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. **(EF09HI21)** Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. **(EF09HI29)** Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. **(EF09HI30)** Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.	

UNIDADE 8 – REDEMOCRATIZAÇÃO		
Capítulos	1. O processo de redemocratização 2. Eleições livres e diretas e os desafios atuais	3. A globalização e a América Latina
Conteúdos	• O fim da ditadura e a campanha pelas eleições diretas • O processo de redemocratização • A Constituição Cidadã: principais aspectos • A consolidação da democracia; o Plano Collor e o Plano Real • Programas sociais e investimentos públicos • A primeira mulher eleita presidente no Brasil e a crise política	• Aspectos da globalização na América Latina AMPLIANDO HORIZONTES Memorial da Resistência ARQUIVO VIVO O Brasil no cenário da globalização VALORES Responsabilidade e Justiça
Objetos de conhecimento	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais	Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina

Habilidades	**(EF09HI22)** Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. **(EF09HI23)** Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. **(EF09HI24)** Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. **(EF09HI25)** Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. **(EF09HI26)** Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. **(EF09HI27)** Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização. **(EF09HI32)** Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. **(EF09HI33)** Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. **(EF09HI34)** Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.

UNIDADE 9 – O MUNDO CONTEMPORÂNEO

Capítulos	1. Conflitos, tensões e levantes populares	2. Avanços e dilemas contemporâneos
Conteúdos	• A formação da Al Qaeda e o 11 de setembro de 2001 • A reação dos Estados Unidos aos ataques terroristas • O combate ao terrorismo • Movimento Ocupe Wall Street e a Primavera Árabe • A Questão Judaico-Palestina (resistência e Acordo de Oslo) • Deslocamentos populacionais: refugiados e imigrantes • Avanços tecnológicos: internet, robôs e inteligência artificial	• A pandemia de covid-19 • Questões ambientais; pluralidades e diversidades identitárias ARQUIVO VIVO Discursos nos Estados Unidos ARQUIVO VIVO Pautas dos povos indígenas no século XXI VALORES Respeito e Solidariedade
Objetos de conhecimento	Políticas econômicas na América Latina Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	
Habilidades	**(EF09HI32)** Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. **(EF09HI35)** Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. **(EF09HI36)** Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	

INTERAÇÃO – DEBATE SOBRE FILME

Conteúdos	• Cinema e ficção • Primeira e Segunda Guerra Mundial e o nazismo	
Objetos de conhecimento	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A emergência do fascismo e do nazismo	A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto
Habilidades	**(EF09HI10)** Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. **(EF09HI13)** Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).	

DESCRIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR

Este Manual apresenta as orientações teórico-metodológicas que estruturam a coleção. Além desta parte geral, há orientações específicas ao professor em cada volume, que acompanham a reprodução em tamanho reduzido das páginas do Livro do Estudante.

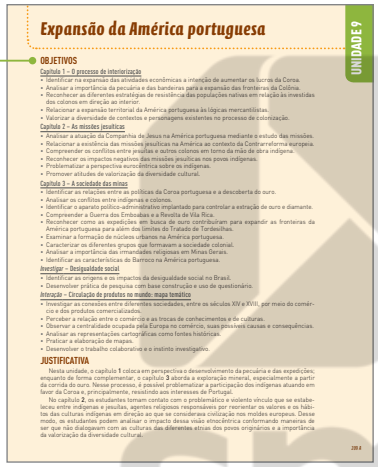
MANUAL DO PROFESSOR

A parte específica de cada volume impresso do Manual do Professor procura fornecer suporte teórico ao docente. Nas páginas reduzidas no Livro do Estudante, há comentários em azul que buscam evidenciar as relações entre os diversos conteúdos do volume, como os que já foram estudados, os que são apresentados no capítulo e os próximos assuntos, estabelecendo nexos entre os diferentes contextos históricos.

A relação entre os conteúdos e as habilidades e competências da BNCC aparece destacada, facilitando as etapas de planejamento e de avaliação.

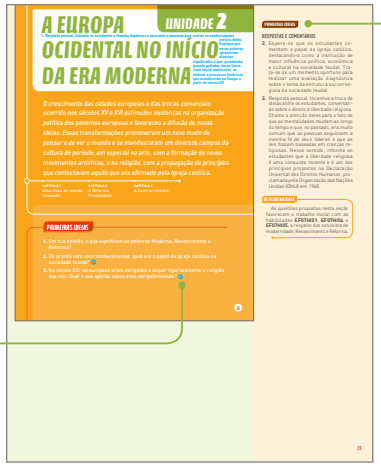
Conheça as seções que compõem este Manual.

Objetivos do capítulo
Explicita os objetivos de desenvolvimento dos estudantes, assim como a articulação entre esses objetivos e os contextos históricos mobilizados no capítulo.



Mapa da unidade
O quadro apresenta os conteúdos propostos em cada capítulo, assim como as respectivas habilidades desenvolvidas e as competências trabalhadas com destaque, de modo aprofundado.

Competências em destaque
As siglas e os números indicados se referem às diferentes competências da BNCC, listadas neste Manual:
CGEB: Competências gerais da Educação Básica.
CECH: Competências específicas de Ciências Humanas.
CEH: Competências específicas de História.



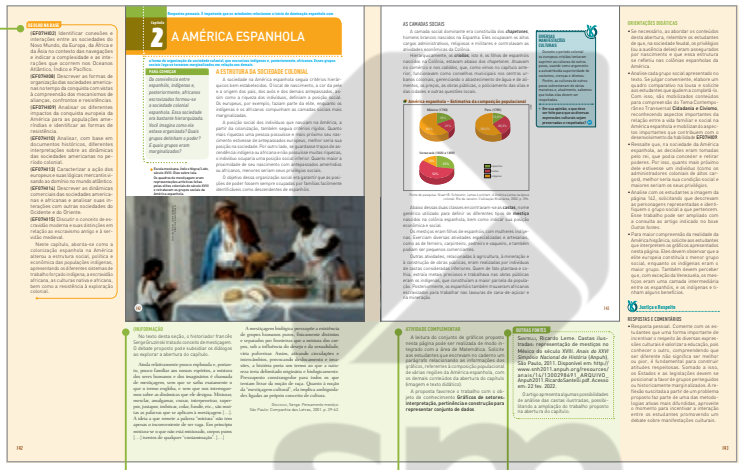
Respostas e comentários
Nas laterais, são disponibilizados as respostas e os comentários às atividades propostas nas diferentes seções do Livro do Estudante.

Ícone MP
Esse ícone indica que há resposta(s) ou comentário(s) na lateral do Manual do Professor.

Valor
Este ícone evidencia o(s) valor(es) trabalhado(s) na proposta a qual se refere(m), facilitando o planejamento e o encaminhamento dos diálogos e das reflexões que os estudantes vão vivenciar.

Orientações didáticas
Aqui, você encontra diversas orientações para o encaminhamento dos conteúdos propostos, ampliando as possibilidades de abordagem.

De olho na Base
Na abertura do capítulo, o boxe indica as habilidades trabalhadas no capítulo. Já nas páginas de desenvolvimento, indica e comenta a(s) habilidade(s) e/ou a(s) competência(s) da BNCC que são mobilizadas nas páginas a que se referem.

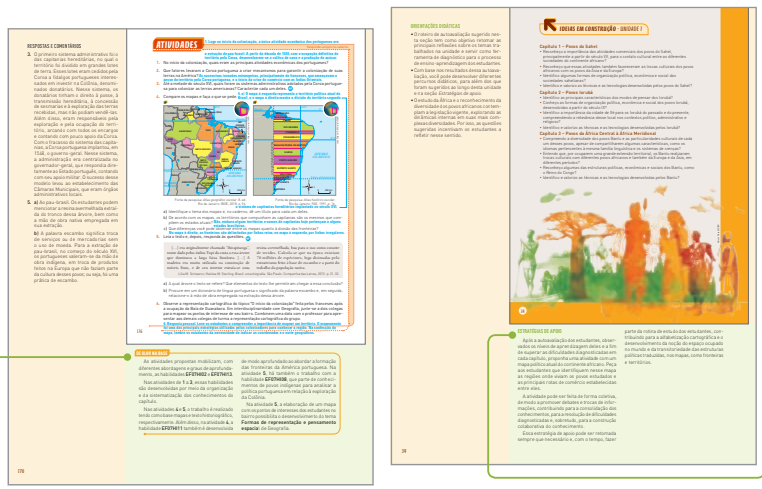


(In)formação
Textos que podem auxiliar na formação do professor e subsidiar o trabalho com temas específicos.

Atividade complementar
Sugestões de atividades que podem ampliar a abordagem proposta no Livro do Estudante.

Outras fontes
Indicações e breve comentário sobre *sites*, filmes, livros e outras fontes, impressas ou digitais, que podem ser usadas para a consulta do professor.

De olho na Base
Em *Atividades* e *Atividades integradas*, indica e comenta as habilidades e/ou competências da BNCC que foram mobilizadas nas atividades, facilitando o planejamento das avaliações.



Estratégias de apoio
A seção *Ideias em construção* é acompanhada por sugestões de abordagens didáticas diferenciadas, que fornecem suporte e percursos didáticos alternativos para você trabalhar com diferentes perfis de estudantes.

TEXTOS DE APOIO

Apresentamos, a seguir, trechos de textos teóricos selecionados que poderão auxiliá-lo, professor, a fundamentar o trabalho com os conteúdos do Livro do Estudante. Caso julgue pertinente, os conhecimentos sobre os assuntos abordados poderão ser ampliados com a leitura da obra na íntegra.

História científica, história contemporânea e história cotidiana

Faz parte dos pressupostos da disciplina que a história, em seu sentido mais geral, existe e pode ser objeto de conhecimento: ela é total e única, é "a" história da humanidade, noção que corresponde àquela, iluminista, da unidade do gênero humano. Um fóssil de *homo sapiens sapiens* de 150 mil anos é, por exemplo, parte dessa história, a única história, que é a história do homem. No entanto, e até nossos dias, as Histórias Universais produzidas pela historiografia foram, de modo geral, Histórias particulares de certos ramos privilegiados da história, reproduzindo uma perspectiva cuja origem remonta à própria formação da disciplina a partir dos clássicos latinos e gregos. A historiografia europeia, numa época em que só havia História científica na Europa, escreveu, desde meados do século XIX e em boa parte do século XX, a História do homem como história da civilização cristã ocidental e, embora menos abertamente, do processo de formação dos principais estados-nações europeus. Escreveu, assim, uma espécie de História Universal da Europa [...]. Não se trata, obviamente, da História do Homem, mas de uma sequência simbólica, apenas nocionalmente europeia, pois não corresponde nem mesmo à história de qualquer parte específica do que se possa entender por Europa.

Esse viés eurocêntrico perpassou praticamente todas as interpretações mais globais da história [...], que europeizavam o restante do globo (colocando suas histórias numa mesma sequência [...]) e definiam seu futuro comum [...] pelas transformações de um presente que era essencialmente europeu. O eurocentrismo da historiografia contemporânea é um claro viés, uma visão arbitrária e ideológica. Não precisamos rejeitá-lo com desprezo: afinal, toda interpretação da história é arbitrária e a História Universal europeia, em certos termos, cumpriu um papel importante. Deu um primeiro sentido à história mundial, enquanto o presente e o futuro desta pareciam centrados na Europa, de onde partiam os impulsos para uma integração global. Mas hoje esse eurocentrismo é anacrônico e claramente insuficiente. Hoje é possível ver o desenrolar de histórias paralelas somando-se cada vez mais como parte de uma história só, ou melhor, no processo de tornar-se uma só, com a chamada globalização. Essa consciência despertada de que a História que estudávamos era apenas *uma* possibilidade entre muitas coloca desafios bem tangíveis à História contemporânea. Afinal, qual a relação entre a História e a história? É possível narrar uma única história ou devemos seguir apenas certos fios? Por que privilegiar o fio europeu? Quais outros podemos ou devemos integrar na narrativa? Tais questões são parte do desafio contemporâneo à História. Uma História Universal nunca foi tão possível e necessária. Como construí-la? Como falar do todo e também das partes? E quais partes? Quais novos critérios valorativos seriam apropriados para a escrita contemporânea da História? Não há, obviamente, uma resposta, mas a consciência do problema é, sem dúvida, um bom lugar para se principiar a pensar.

[...]

Os impasses da História contemporânea não se limitam, contudo, apenas a esses [...] contextos, [...] imensas unidades invisíveis a que denominei "formas". Ora, foi sobre essas entidades quase naturais, quase eternas, que os historiadores projetaram seus objetos de estudo específicos, com suas diferentes formas de descrição e explicação e os diversos

tipos de estrutura narrativa da História: dos fatos memoráveis, dos grandes personagens, dos processos e mudanças a serem descritos e explicados, por exemplo. Esses conteúdos específicos, no interior das formas, também são produtos particulares, que atenderam, em momentos distintos, a visões alternativas do que ver na história, de como pensá-la como movimento ou repetição. […]

A partir de meados do século XX fortaleceu-se uma tendência, que pouco a pouco predominaria (ao menos em certos países), a despersonalizar a ação transformadora e a cadenciar mais lentamente os ritmos de mudança, como forma de superar as limitações da velha história política e abrir-se para as contribuições da Sociologia, da Antropologia e da Economia e para a influência do marxismo. Povos, nações, estados cederam um pouco o lugar no palco da História para agentes mais amplos, transnacionais, quase impessoais. Daí passaram a predominar, na escrita dos historiadores, as grandes estruturas sociais e econômicas, com seu próprio dinamismo e suas próprias determinações. O tempo e a forma da ação tornaram-se distintos: passaram às grandes ações coletivas, por vezes conscientes, mas quase sempre determinadas pelas próprias estruturas, com suas leis de transformação, que passaram para o primeiro plano da narrativa e tornaram-se os grandes agentes da história.

Um terceiro impasse da historiografia contemporânea liga-se, de modo evidente, à crise dessas grandes estruturas, isto é, dos conteúdos específicos que, nos últimos duzentos anos aplicaram-se às formas e davam sentido à sua mudança. Da política à sociedade e desta à economia, o espaço da ação humana tornou-se cada vez mais restrito, menos eficaz. A capacidade de projetar um futuro e de conceber o passado como sua origem e sua causa, como a explicação prévia de um projeto a se concretizar, esvaeceu-se nas últimas décadas. Algumas consequências dessa crise das grandes narrativas são: em primeiro lugar, os objetos da História se multiplicaram, não apenas pela introdução de novos atores sociais, cujas histórias se tornaram relevantes (trabalhadores, imigrantes, mulheres, homossexuais), mas pelo recurso cada vez mais intenso ao estudo de caso, ao detalhe, à micro-história […]. Em segundo lugar, a duração temporal dos objetos da história tornou-se cada vez mais longa: da ação individual e pontual de grandes homens às explosões coletivas, à ação impessoal, cíclica, de efeito indeterminado das estruturas econômicas, ao tempo quase eterno e imutável das indefiníveis mentalidades. São apenas tendências, é verdade, e reconhecê-las como tais não nega a coexistência de diferentes concepções e modos de fazer História hoje. De qualquer modo, essas tendências parecem desembocar, nos últimos trinta anos, numa ênfase cada vez maior nos chamados estudos de história cultural.

[…]

Mesmo hoje, quando [a História cultural] parece tornar-se a tendência predominante, não é fácil definir História da Cultura como uma perspectiva única: a não ser por uma acentuada ênfase no caráter simbólico das relações humanas. A partir desse princípio, no entanto, pode estender-se da cultura popular ao mundo dos livros, do carnaval à cultura erudita, até chegar a esse universo amplo, […] compreendido sob o termo "mentalidades". […]

Dentre a grande diversidade dos estudos que podem ser classificados como de História cultural, aqueles dedicados à chamada História da Vida Privada ou História do Cotidiano […].

[…]

Em termos bem gerais, os estudos sobre cotidiano tendem a valorizar, como foco de atenção, as ações individuais frente às circunstâncias da vida, sobretudo no plano da intersubjetividade. […]

Daí que proponho ver o cotidiano não como uma esfera da vida, mas como um tempo, como um momento, um presente que, visto em perspectiva, congrega uma sucessão de presentes no

fluxo contínuo da vida. Associar cotidiano a[o] presente tem consequências importantes para o modo como encaramos a história. O presente que não é mera repetição do passado, mas um campo de restrições e possibilidades em aberto para projetos alternativos de futuro. O presente, entendido como o dia de hoje, é como o vértice de uma tríade temporal que forma, com passado e futuro, o curso da história.

GUARINELLO, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p.13-38, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/HgbbbFDvxfpHrYbF5MppKDv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 jul. 2022.

O patrimônio como processo: uma ideia que supera a oposição material-imaterial

Diferentemente de outros temas, os estudos sobre o patrimônio cultural não são exclusividade de uma disciplina. Marcados pela interdisciplinaridade, eles congregam discussões desenvolvidas pela Sociologia, História, Arquitetura, Antropologia, entre outros, em torno das questões da memória, identidade, territorialização, folclore, entre outras. [...]

Contudo, apesar de existir um diálogo entre diferentes campos do conhecimento, observa-se que cada disciplina tende a se especializar em um aspecto do patrimônio. [...]

É na França pós-Revolução que o sentido de patrimônio como construção física começou a se estabelecer institucionalmente. [...]

O resultado foi a produção de narrativas nacionais baseadas nos valores dos grupos dominantes, que se legitimam, por um lado, pela grandiosidade, permanência/materialidade e erudição de suas construções e, por outro, pela dificuldade dos grupos subalternos em valorizar e divulgar diferentes critérios de reconhecimento de um bem além daqueles já sedimentados pela história oficial e técnicos autorizados. Desse modo, não é difícil encontrarmos os considerados patrimônios de um país como um reflexo da cultura de determinado grupo, enquanto os demais são esquecidos e negligenciados. [...]

A partir da evidência, verificável nas listas patrimoniais, de que os critérios utilizados favoreciam a produção cultural de determinados países, principalmente europeus, em detrimento daqueles vistos como subdesenvolvidos e pós-coloniais, além da preocupação cada vez maior com os efeitos da globalização sobre manifestações locais, regionais e mesmo nacionais, alguns países começaram a questionar e sugerir, com maior ênfase a partir da década de [19]70, mudanças nas concepções dominantes até então adotadas pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). A Bolívia, por exemplo, em 1973, solicitou à instituição que o folclore também fosse protegido por *copyright*, o que não foi aceito por não ter sido considerado o instrumento adequado [...].

O surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação nas últimas décadas, aliado à desregulamentação de alguns mercados nacionais fortaleceu as indústrias culturais dos países ricos e aumentou a demanda por produtos desses mercados, como o fonográfico e cinematográfico. Com receio de uma homogeneização e padronização cultural provocada pelo aumento do consumo de bens estrangeiros em substituição às produções locais, nações da América Latina, Ásia e África passaram a insistir com maior frequência pelo estabelecimento da ideia de diversidade cultural [...].

Como fruto dessas discussões que questionavam o desequilíbrio das políticas patrimoniais, em 1972 a UNESCO publicou a *Recomendação de Paris sobre a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural*. [...]

Reconhecendo tal amplitude e os riscos de se utilizar um sentido restrito de patrimônio, as resoluções recentes da Unesco e alguns Estados nacionais têm reafirmado a inter-relação entre

materialidade e imaterialidade. Castelos, igrejas, obras de arte são classificados como patrimônios e vistos como diferentes das demais construções a partir dos significados que adquiriram socialmente, ou seja, seu caráter intangível. Ao mesmo tempo, o patrimônio intangível está imerso em um universo material, que é utilizado como suporte e símbolo para a sua perpetuação. Uma festa típica, por exemplo, só se realiza a partir de uma indumentária, de uma localização específica, de objetos ditos especiais ou sagrados.

[...]

Assim, considerando-o a partir do presente, o patrimônio desnaturaliza-se, torna-se resultado de seu tempo, passível de ser transformado conforme a instabilidade da memória e interesses políticos.

Souza, Willian Eduardo Righini de; Crippa, Giulia. O patrimônio como processo: uma ideia que supera a oposição material-imaterial. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 237-251, 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6067079. Acesso em: 4 jul. 2022.

Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção do conhecimento histórico escolar?

O tratamento do tema "fontes históricas na sala de aula" remete, inexoravelmente, ao estabelecimento de relações com as atuais discussões historiográficas, porque a história, como disciplina escolar, ainda que possua especificidades e finalidades que lhes são próprias, não prescinde de um estreito diálogo com a ciência de referência – no caso a história acadêmica – e com os princípios, fundamentos e métodos que regem a pesquisa histórica. Tal entendimento não significa decretar a dependência da história escolar em relação ao conhecimento acadêmico, tampouco tomá-la como um saber inferior na hierarquia de conhecimentos, mera vulgarização didática de um corpo de saberes produzido pelos "cientistas". Sem entrar no polêmico debate que permeia este tema, é preciso admitir que os dois campos – escolar e acadêmico – são portadores de dinâmicas próprias, as quais se relacionam com inúmeras instâncias e dimensões, de acordo com as finalidades e especificidades de sua atuação [...].

[...]

A perspectiva apontada pelos PCNs para o uso escolar de fontes históricas está alinhada com a historiografia recente, rompendo com a noção tradicional de fonte [...]. Tratando como documentos históricos "as mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados" (Brasil, 1998, p. 83), os PCNs apresentam diferentes exemplos, que compreendem tanto os registros escritos, quanto os expressos por meio de sons, gestos e imagens, a saber, filmes, músicas, gravuras, artefatos, edificações, fotografias, pinturas, esculturas, rituais, textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, processos criminais, registros paroquiais, diários, arquivos familiares, dentre tantos outros não nomeados aqui.

Quanto ao uso de tais documentos/fontes em sala de aula, há importantes indicações metodológicas que preconizam o papel ativo do estudante nos procedimentos de compreensão e interpretação. Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma.

[...]

Nesse desafio, estão implicados alguns pressupostos que precisam ser considerados e outros que devem ser superados, dentre os quais: 1) para que o trabalho com fontes na sala de aula da

educação básica se efetive na perspectiva da produção de conhecimento histórico, necessitamos redimensionar os cursos de formação de professores de história, de modo a possibilitar que os acadêmicos vivenciem, ainda no seu percurso formativo, experiências criativas e consistentes no uso de fontes, do contrário eles reproduzirão o conteudismo/verbalismo das aulas da licenciatura; 2) a compreensão de que a pesquisa e o ensino são dimensões de um mesmo fazer historiográfico/pedagógico e que aprender história pressupõe compreender os mecanismos e condições de sua produção, guardando as especificidades de cada nível de escolarização; 3) a necessidade de repensar antigas dicotomias colocadas para o ensino da história escolar, tais como conteúdos × métodos, história-narrativa × história-problema, superando abordagens informativas cuja pretensão é esgotar o estudo de todas as sociedades, de todas as épocas e lugares. Ensinar/aprender história na perspectiva da produção de conhecimentos exige fazer opções (teóricas, metodológicas, historiográficas) e estabelecer recortes (temáticos, temporais, espaciais, conceituais). [...]

Caimi, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção do conhecimento histórico escolar? *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963/4751. Acesso em: 7 jul. 2022.

A tecnologia como aliada no ensino de História e a sua adesão nas escolas de educação básica

O ensino de História apresenta uma dinamicidade característica do fazer histórico, o qual se encontra constituído, principalmente, pelo diálogo entre o passado e o presente. A construção histórica, enquanto representação de um acontecimento, de uma conjuntura de uma realidade, não é estática, está em constante mutação.

[...]

As transformações tecnológicas trazidas pelas últimas décadas, bem como seus reflexos na educação formal, apresentam para o professor de História o desafio de além de possuir e ter consciência do domínio do conhecimento historiográfico em sua dinamicidade acadêmica (já que este deveria ser premissa da profissão), ser capaz de assumir o papel de articulador na interlocução com os alunos e desses com o saber histórico, construindo sentidos que garantam uma real apropriação do conhecimento. [...]

Esse desafio no ensino da História implica, ainda e não menos, trazer para a sala de aula os novos espaços de busca desse conhecimento, ou seja, aqueles espaços próprios da categoria digital que se relacionam com as novas possibilidades de produção, apropriação e transmissão do saber histórico.

Muitas são as ferramentas que podem contribuir na construção dessa nova perspectiva teórico-prática para o ensino de História. Entre elas pode-se destacar: os artigos, as cartas, as reportagens, as obras de arte, os filmes e documentários, a música.

Esses instrumentos não são novidades de fato, muitos existem desde meados do século XX, outros são ainda bem anteriores. A novidade é que o avanço tecnológico permite hoje acessar todos esses instrumentos em alguns *clicks*, ou seja, é possível trabalhar com toda essa diversidade de formas de leitura da História, sem sair da sala de aula e, ainda, em se utilizando de sistemas de rede, debater, receber informações e trocar experiências com grupos diversificados.

Todo esse aparato permite adotar uma outra perspectiva de espaço/tempo na sala de aula, bem como, de possibilidade de utilização de documentos, tão cara ao ensino de História. Muitos documentos, como algumas obras de arte, por exemplo, seriam praticamente de impossível utilização, sem os recursos da informática. Isso, sem mencionar, o volume de material que o professor teria que transportar para trabalhar com boa parte desses instrumentos. [...]

Todas essas possibilidades trazidas pelas TICs já se configurariam como argumentos irrefutáveis da importância da sua utilização para o ensino de História, contudo, cumpre destacar um aspecto fundamental dessas ferramentas, o qual retoma a concepção de Lévy (1993), [...], sobre a categoria digital como uma nova forma de conhecimento.

Em História isso implica dizer que a música de protesto de Chico Buarque não me diz mais sobre o momento histórico da ditadura presente nos livros didáticos, ela me diz outra coisa, do mesmo modo que uma visita virtual pelas coleções de artefatos do Egito antigo, no museu do Louvre, me traz outras impressões daquela civilização que não as trazidas pela leitura de textos que abordam o tema, ou pela explanação do professor.

Em suma, o que se defende nesse artigo em relação ao ensino de História é a diversificação da atividade de sala de aula, mantendo a preocupação com a assimilação dos conceitos históricos básicos, mas integrando a categoria digital de conhecimento ao trabalho docente, num exercício de reconhecimento e apropriação da complexidade que constitui a prática docente do século XXI, articulando as categorias de conhecimento oral, escrito e digital.

Silva, Hilda Maria Gonçalves da; David, Célia Maria; Mantovani, Almir. A tecnologia como aliada no ensino de história e a sua adesão nas escolas de educação básica. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 393-396, abr./jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7707. Acesso em: 4 jul. 2022.

Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente

O ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena é obrigatório em todo âmbito e currículo escolar brasileiro desde a sanção da lei n. 11 645 em 10 de março do ano de 2008. Este dispositivo legal incluiu a temática indígena, alterando, portanto, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecidas em 20 de dezembro de 1996. [...] Esta lei n. 9 394 já havia sido modificada pela lei n. 10 639 em 9 de janeiro de 2003, que determinou a inclusão no ensino fundamental e médio, público e privado, do ensino de história e cultura afro-brasileira. Para isso, inseriu no conteúdo programático o estudo de história da África e dos [(as)] africanos (as). De fato, é imprescindível a reflexão sobre o continente africano para compreender a diáspora de africanos e africanas nas Américas e, consequentemente, no Brasil. Trata-se de um alargamento essencial da reflexão histórica, que coloca em cena histórias distintas, porém conectadas, em diferentes épocas e lugares. Desta forma, evidenciam-se a complexidade e a diversidade de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, no plural.

Resultante da luta do movimento negro, a lei dez mil, como é comumente chamada, é acionada para exigir o ensino de História das Áfricas e dos [(as) e] africanos (as) e afrodescendentes no Brasil. Por outro lado, é imperativo que a temática indígena também seja lembrada e contemplada no campo educacional. Inclusive são muitas as questões que aproximam as temáticas supracitadas, entre elas o questionamento das tradições eurocêntricas do currículo escolar brasileiro e dos preconceitos direcionados às populações de origem africana e indígena. Nesse sentido, são extremamente significativas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas em 17 de junho de 2004. As Diretrizes vieram na esteira da lei n. 10 639 e apresentam determinações específicas para o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, além de explicitar a necessidade de uma postura de combate ao racismo pelo Estado brasileiro.

[...]

Acrescentada a agência histórica dos indígenas, temos uma intenção socioeducacional de transformações de consciências históricas estudantis e combate a práticas cotidianas

de discriminação ao romper visões estereotipadas acerca dos sujeitos em questão e suas vivências. Nesse sentido, manifesta-se nas Diretrizes uma preocupação com a persistência de um imaginário que supervaloriza a brancura e a raiz europeia no Brasil, em detrimento da indígena e da africana. A implementação das leis e diretrizes, portanto, não é fácil, mas é necessária e urgente. Afinal, constitui um comprometimento de luta contra o racismo.

[...]

Trata-se de reeducar as relações entre brancos e não brancos, instigando a valorização do pertencimento étnico-racial dos afrodescendentes e indígenas. É a interação entre cidadãos orgulhosos de sua origem que possibilitará a "construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada" [...].

[...]

A partir do momento em que foram promulgadas as leis que obrigam o ensino de história africana, afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras, irromperam pesquisas que reivindicam modificações tangíveis nas práticas educacionais. A importância de investigar e reivindicar reflexões em torno dessas temáticas nos livros didáticos está pautada, entre outras coisas, na relação do ensino nas instituições públicas com estes materiais escolares. [...]

[...] um dos objetivos da lei 10 639 (e das diretrizes) é promover o respeito à diversidade e valorizar a herança africana e a identidade das crianças e jovens afro-brasileiros. [...]. Como uma criança afrodescendente pode se sentir valorizada apenas com imagens da escravidão, onde aparecem constantemente cenas de exploração, castigo físico, humilhação? Tais produções são interessantes documentos históricos, mas sua propagação [...] sem problematização reduz o cotidiano desses sujeitos às ações do grupo dominante, silenciando a agência desses grupos na luta contra o que lhes era imposto [...]. E, mais do que isso, esses homens e mulheres resistiam de diversas formas, negociavam, teciam alianças e criavam estratégias para lidar com as diferentes situações em que se encontravam.

Como aponta Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, "mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. [...] Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa"[...]. É urgente e necessário adotar uma postura que mostre a história das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras a partir de novas perspectivas, evidenciando-as enquanto protagonistas da história. Adichie também afirma que "a história única cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história". Valorizar outros aspectos, para além dos episódios de exploração, escravidão e violência é abrir espaço para que outras histórias sobre as populações indígenas, africanas e afro-brasileiras sejam (re)conhecidas, promovendo o respeito à diversidade.

WITTMANN, Luisa Tombini *et al*. Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, Uberlândia, v. 29, n. 1, 2016. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/36102. Acesso em: 4 jul. 2022.

Estudos de gênero e história social

[...]

A História das Mulheres adquiriu expressão a partir década de 1970, inspirada por questionamentos feministas e por mudanças que ocorriam na historiografia, entre as quais, a ênfase em temas como família, sexualidade, representações, cotidiano, grupos "excluídos". Seu sucesso atrelou-se aos avanços da *Nouvelle Histoire*, *Social History*, *Cultural History* e dos Estudos de População.

A produção historiográfica passível de ser reunida sob o título História das Mulheres foi e é bastante diversificada em termos de assuntos, métodos e qualidade intelectual. Entretanto, esses trabalhos têm em comum: a atenção às mulheres do passado e o reconhecimento de que a condição feminina é constituída histórica e socialmente.

[...]

O debate sobre a necessidade e as maneiras de tornar o saber histórico preocupado com a construção social das diferenças sexuais um campo de conhecimento mais analítico prosseguiu e continua até hoje. Dentro desse debate, existem várias ressalvas e críticas, como também defesas ardorosas, do atrelamento da pesquisa com tal preocupação aos métodos e ferramentas conceituais da chamada História Social. As discussões a esse respeito chegaram a tomar rumos inusitados quando alguns envolvidos foram além do questionamento das formas de elaboração dos fatos históricos e criticaram a própria metodologia de análise da disciplina. [...].

[...]

Em outras reflexões, [...] a palavra *gênero* passou a ser utilizada para enfatizar os aspectos culturais relacionados às diferenças sexuais. Gênero remete à cultura, aponta para a construção social das diferenças sexuais, diz respeito às classificações sociais de masculino e de feminino. A partir dessa visão aparentemente consensual do conceito de gênero, o termo foi empregado de diferentes maneiras pelos historiadores.

Os Estudos de Gênero entraram na História. Nesse *debut*, herdaram muitos dos pressupostos, preocupações e metodologias de pesquisa da já atuante História das Mulheres, mas também reformularam ou contestaram vários outros.

Uma das formas, talvez a mais interessante, de adoção do termo é seu emprego como categoria de análise. Nesse sentido, uma das propostas da História preocupadas com gênero é entender a importância, os significados e a atuação das relações e representações de gênero no passado, suas mudanças e permanências dentro dos processos históricos e suas influências nesses mesmos processos. [...]

Essas [...] perspectivas [...] não avançam no sentido de explicar historicamente a diversidade das formas de relações entre os sexos e as representações distintas do masculino e do feminino existentes em vários contextos e culturas. A categoria de gênero, entretanto, ajuda a pensar nessas questões, escapar ao reducionismo, levar em conta as transformações históricas e incorporar, na pesquisa e na análise, seus entrecruzamentos com etnia, raça, classe, grupo etário, nação, entre outras variáveis.

[...]

Como uma categoria de análise, gênero por si só não pressupõe ou descreve nada além do fato de que percepções das diferenças sexuais são capazes de nortear relações sociais. Não traz em si um conteúdo. Não se refere a um objeto específico. Não define de antemão condições, identidades e relações. Portanto, estudar gênero demanda pesquisa.

A vantagem da categoria de gênero é justamente permitir, e mais, exigir que o estudo e a análise sejam feitos sem definições preestabelecidas com relação aos significados ligados às diferenças sexuais. Essas definições devem ser buscadas em cada contexto. A questão central a ser respondida pelos pesquisadores parte do "como": como, em situações concretas e específicas, as diferenças sexuais são invocadas e perpassam a construção das relações sociais?

Pinsky, Carla Bassanezi. Estudos de gênero e história social. Revista *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 160-164, jan./abr. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009/10988. Acesso em: 4 jul. 2022.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA

Apresentamos, a seguir, uma proposta de distribuição dos conteúdos propostos neste volume em bimestres, trimestres e semestres. Entretanto, sabemos que o dinamismo do contexto escolar exige uma prática docente que se flexibilize diante dos desafios que surgem ao longo do ano letivo. Assim, essa proposta tem o objetivo de nortear sua prática pedagógica, de maneira que você possa adaptá-la à realidade escolar e ao projeto pedagógico desenvolvido na escola em que leciona. Você também pode complementar essa proposta esmiuçando os temas, os boxes e as seções que compõem os capítulos e as unidades e, ainda, os momentos previstos para avaliações.

CONTEÚDOS / PERÍODOS		Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6	Mês 7	Mês 8	Mês 9
		1º Bimestre			2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
		1º Trimestre			2º Trimestre			3º Trimestre		
		1º Semestre					2º Semestre			
Unidade 1	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: Povos do Sahel									
	Capítulo 2: Povos Iorubá									
	Capítulo 3: Povos da África Central à África Meridional									
	Fechamento de unidade									
Unidade 2	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: Uma visão de mundo renovada									
	Capítulo 2: A Reforma Protestante									
	Capítulo 3: A Contrarreforma									
	Fechamento de unidade									
Unidade 3	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: A formação dos Estados modernos									
	Capítulo 2: A ascensão do Estado absolutista									
	Fechamento de unidade									
Unidade 4	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: Diferentes estruturas sociais									
	Capítulo 2: Técnicas e tecnologias									
	Capítulo 3: Jeitos de pensar: as cosmogonias									
	Fechamento de unidade									
Unidade 5	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: Novas rotas da Europa para o Oriente									
	Capítulo 2: As navegações									
	Capítulo 3: Relações comerciais									
	Investigar: Petróleo: o “ouro” preto									
	Fechamento de unidade									

CONTEÚDOS / PERÍODOS		Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6	Mês 7	Mês 8	Mês 9
		1º Bimestre			2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
		1º Trimestre			2º Trimestre			3º Trimestre		
		1º Semestre					2º Semestre			
Unidade 6	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: Indígenas e espanhóis: guerras e alianças									
	Capítulo 2: A América espanhola									
	Capítulo 3: A colonização inglesa da América									
	Fechamento de unidade									
Unidade 7	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: Indígenas no Brasil e estrangeiros europeus									
	Capítulo 2: A colonização portuguesa na América									
	Capítulo 3: Holandeses na América portuguesa									
	Fechamento de unidade									
Unidade 8	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: Os africanos na América portuguesa									
	Capítulo 2: A sociedade do engenho									
	Fechamento de unidade									
Unidade 9	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: O processo de interiorização									
	Capítulo 2: As missões jesuíticas									
	Capítulo 3: A sociedade das minas									
	Investigar: Desigualdade social									
	Fechamento de unidade									
Interação: Circulação de produtos no mundo: mapa temático										

PREPARAÇÃO PARA EXAMES DE LARGA ESCALA

Apresentamos, a seguir, atividades com o mesmo formato das que compõem avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). As matrizes de referência para cada uma dessas avaliações podem ser encontradas nos *links* a seguir (acessos em: 13 jun. de 2022).

- Enem: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf
- Saeb:https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_ciencias_humanas_anos_iniciais_saeb_2019.pdf

Após a coletânea das atividades, em cada uma delas, apresentamos o conteúdo desenvolvido, a habilidade da BNCC relacionada a ela, a relação com as matrizes de referência de alguns exames oficiais, bem como as resoluções.

Ao trabalhar esse material com os estudantes, os registros deles podem ser utilizados como instrumento de avaliação de caráter preparatório para as avaliações externas. Esse trabalho pode ser complementado com avaliações organizadas por você, professor(a), para que os estudantes estejam preparados não apenas em termos de conceito, mas também para que tenham a oportunidade de vivenciar algumas vezes o ambiente e o clima em que essas avaliações acontecem.

Questão 1

A integração das economias locais e regionais africanas por meio do Sahel, entre os séculos VII e XVI, foi possível por causa do desenvolvimento de

a) rotas comerciais operadas principalmente por povos nômades, que conectavam reinos e impérios pastoris e comerciantes, como os de Gana, do Mali e de Songai.

b) rotas marítimas operadas pelos europeus, que conectavam por meio do oceano Atlântico todos os povos africanos que habitavam o centro-sul da África.

c) rotas comerciais controladas por uma cultura hostil, que construiu uma muralha que circulava todo o deserto do Saara.

d) importantes rotas comerciais, cuja principal atividade era a compra e a venda de palmeiras.

e) a formação de um império que dominou todo o continente africano por mais de um milênio.

Questão 2

Diversos povos viviam na região abaixo do Sahel, inclusive aqueles aos quais a mitologia do texto a seguir se refere.

> Na variante mais divulgada do mito, diz-se que Olodumaré ou Olorum, o deus supremo, lançou, do céu até as águas ou pântanos que lhe ficavam abaixo, uma corrente, pela qual fez descer Odudua, com um pouco de terra num saco ou numa concha de caracol, uma galinha e um dendezeiro. Odudua derramou sobre a água a terra, e nesta colocou a palmeira e a ave. A galinha começou imediatamente a ciscar o solo e a espalhá-lo, aumentando cada vez mais a extensão da terra. Daí o nome que tomou o lugar onde isto se deu: Ifé, o que é vasto, o que se alarga.
>
> Alberto da Costa e Silva. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 479-480.

- Próximos ao litoral e a oeste do rio Níger, nas áreas que hoje correspondem a países como Togo, Benin, Nigéria e Serra Leoa, habitavam

a) os povos Bantu.

b) os povos Iorubá.

c) os almorávidas.

d) os povos do Mali.

e) o povo Songai.

Questão 3

O príncipe, obra de Nicolau Maquiavel publicada em 1513, é um tratado que descreve as ações políticas de um governante ideal. Sobre isso, é possível afirmar que

a) na qualidade de filósofo expoente do Renascimento e estadista, Nicolau Maquiavel foi o maior expoente do absolutismo e do liberalismo.

b) no século XVI era preciso conter a influência da Igreja católica nos assuntos políticos. Associado a outros humanistas, Maquiavel tentou, como estadista, eliminar o Estado medieval e organizar as bases para o florescimento de um novo Estado.

c) a situação interna na Europa era preocupante, e crescia vertiginosamente o número de tiranos e déspotas que assumiam o poder e ameaçavam a estabilidade das repúblicas comerciais, como Veneza e Florença.

d) as ideias renascentistas, no tocante à política, orientavam para a construção de Estados onipotentes, que, por intermédio da figura dos governantes, deveriam prover e manter todos os aspectos necessários para a ordem social e o desenvolvimento de práticas liberais.

e) o pensamento maquiavélico impulsionou a existência de déspotas tiranos, os quais aniquilaram toda e qualquer forma de participação e organização popular.

Questão 4

O texto a seguir aborda o cotidiano de um moleiro italiano no século XVI. Seu nome era Domenico Scandella, também conhecido por Menocchio, morador de uma aldeia situada no nordeste da atual Itália, quase na fronteira com a Eslovênia. Menocchio sabia ler e escrever, possuía um exemplar do Corão e uma versão vulgar da Bíblia, além de ter tido acesso a outros livros. Foi condenado e morto pela Inquisição.

> Em 28 de setembro de 1583 Menocchio foi denunciado ao Santo Ofício, sob a acusação de ter pronunciado palavras "heréticas e totalmente ímpias" sobre Cristo. Não se tratara de uma blasfêmia ocasional: Menocchio chegara a tentar difundir suas opiniões, discutindo-as [...] ele não se envergonhava de pregar e dogmatizar. A hostilidade do clero local pode ser facilmente explicada.
>
> [...] Menocchio não reconhecia, na hierarquia eclesiástica, nenhuma autoridade especial nas questões de fé. "Que papa, prelado, padres, qual o quê! ". E dizia essas palavras com desprezo, dizia que não acreditava neles [...]. De tanto discutir e argumentar pelas ruas e tavernas da cidade, Menocchio deve ter acabado por se contrapor à autoridade do pároco.
>
> Carlo Ginzburg. *O queijo e os vermes*: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 1-2.

- Considerando o período em que Menocchio viveu e sua história pessoal, é possível afirmar que

a) a invenção da imprensa, no século XV, não teve nenhuma influência na trajetória do moleiro italiano.

b) questionamentos com relação às doutrinas católicas tomaram fôlego a partir da eclosão da Reforma Protestante e da posterior tradução de ideias reformistas em diferentes idiomas.

c) o Tribunal do Santo Ofício era parte da estrutura feudal, responsável pela administração das terras da Igreja católica no interior dos feudos.

d) a Inquisição foi uma instituição presente em toda a Europa e teve origem na Idade Moderna com o movimento da Contrarreforma.

e) ele não pode servir como exemplo de estudo de caso, já que é uma personagem de ficção criada por Carlo Ginzburg.

Questão 5

O pensador Thomas Hobbes (1588-1679), conhecido como um dos filósofos do absolutismo, defendeu

a) o absolutismo de Luís XIV da França, o Rei Sol.

b) a igualdade entre soberano e súdito.

c) que a soberania absoluta deve ser respeitada por todo e qualquer súdito.

d) a amplitude da concessão de títulos de nobreza.

e) que o rei deve seguir as vontades de seus súditos.

Questão 6

No texto a seguir, o historiador inglês Perry Anderson contesta uma corrente historiográfica que aponta o nascimento do absolutismo moderno na Europa como um pacto entre a antiga aristocracia feudal e a burguesia ascendente.

> As alterações nas formas de exploração feudal sobrevindas no final da época medieval estavam, naturalmente, longe de serem insignificantes. Na verdade, foram precisamente essas mudanças que modificaram as formas do Estado. Essencialmente, o absolutismo era apenas isto: um aparelho de dominação feudal recolocado e reforçado, destinado a sujeitar as massas camponesas à sua posição social tradicional – não obstante e contra os benefícios que elas tinham conquistado com a comutação generalizada de suas obrigações. Em outras palavras, o Estado absolutista nunca foi um árbitro entre a aristocracia e a burguesia, e menos ainda um instrumento da burguesia nascente contra [a] aristocracia: ele era a nova carapaça política de uma nobreza atemorizada.
>
> Perry Anderson. *Linhagens do Estado absolutista*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 18.

- Assim, a versão proposta por Perry Anderson considera que

a) o sistema político e econômico feudal continuou em pleno funcionamento no interior do absolutismo.

b) o Estado feudal não se diferenciou do Estado moderno e que, apesar de uma fachada nova, o motor condutor do absolutismo era o mesmo em funcionamento desde a Baixa Idade Média.

c) apesar de a aristocracia feudal ter mantido o poder monárquico, a burguesia ascendente foi capaz de legitimar um governante próprio.

d) a aristocracia moderna em nada se assemelhava à medieval. Apesar de o sistema de governo continuar sendo a monarquia, a burguesia foi capaz de eleger seus representantes.

e) a monarquia absolutista foi a continuidade da monarquia feudal. A diferença fundamental da monarquia moderna foi eliminar as relações de suserania.

Questão 7

Os incas são etnicamente diversos. Durante a Antiguidade na América, desenvolveram diversas técnicas e tecnologias, como mostra a imagem a seguir.

AKG-Images/Album/Fotoarena

↑ **Guamán Poma de Ayala. Xilogravura feita na segunda metade do século XVI.**

- Considerando seus conhecimentos sobre o Império Inca, a imagem representa

a) uma sacerdotisa do Templo do Sol em trajes religiosos.

b) uma tecelã comercializando seus produtos em uma feira.

c) uma agricultora se preparando para a colheita de milho.

d) uma mulher usando o quipu, um sistema de escrita inca.

e) uma mulher fazendo uma oferenda ao deus Sol.

Questão 8

Bernardino de Sahagún foi um frei franciscano espanhol que viveu no século XVI. Ele participou do processo de evangelização da Nova Espanha, especialmente na região mexicana, e estudou a cultura e a história astecas.

> [Bernardino de] Sahagún, que colhe informações e organiza sua narrativa em Tenochtitlan ou cidades vizinhas, elege Huitzilopochtli como o primeiro deus a ser tratado em seu primeiro livro, mostrando a clara relação entre suas prioridades narrativas e a importância que tinham as celebrações públicas, ou seja, as celebrações mais praticadas e difundidas deveriam ser os principais focos de atenção do trabalho missionário.
>
> Eduardo Natalino dos Santos. *Deuses do México indígena*: estudo comparativo entre narrativas espanholas e nativas. São Paulo: Palas Athena, 2002. p. 219.

- De acordo com o texto, ele atribui grande importância a Huitzilopochtli, deus

a) do Sol e da guerra.

b) das águas e do trovão.

c) dos guerreiros e dos raios.

d) da neblina e dos bons ventos.

e) criador do Sol, da Lua, das estrelas e de todos os seres vivos.

Questão 9

Considerando seus conhecimentos sobre as navegações, a expansão marítima europeia nos séculos XV e XVI só foi possível devido

a) ao senso aventureiro de portugueses e espanhóis, que se lançaram aos oceanos sem pensar nas consequências, visando unicamente à busca de tesouros perdidos.

b) à produção de instrumentos de navegação e à construção de navios a vapor, que possibilitavam aos navegadores percorrer longas distâncias em pouco tempo.

c) ao desejo missionário da Igreja católica, que se uniu aos protestantes para evangelizar o restante do mundo.

d) à produção de cartas náuticas, que podiam ser reproduzidas mais rapidamente com a invenção da imprensa.

e) à utilização de instrumentos de navegação inventados pelos árabes e pelos chineses e à construção, pelos portugueses, de caravelas e de naus.

Questão 10

A chamada Reconquista, que se estendeu do século VIII ao século XV, permitiu que a Igreja católica estabelecesse seu poder na península Ibérica, o que contribuiu para a consolidação da identidade católica nos dois reinos ibéricos e a delimitação de seus inimigos, os não católicos. De acordo com tal contexto, considere as afirmações a seguir.

I. Após a expansão ultramarina, a Igreja teve um papel de destaque na consolidação das empresas coloniais ibéricas, principalmente catequizando a população local.

II. A Igreja participou ativamente da expansão ultramarina e deteve o monopólio das terras e das atividades econômicas nos primeiros decênios do século XV.

III. As ordens religiosas marcaram presença em todo o Império Ibérico, e a Companhia de Jesus, criada durante a Contrarreforma e na primeira fase da expansão ultramarina, foi a principal delas.

IV. O enorme prestígio e poder econômico da Igreja possibilitou que essa instituição convidasse lideranças muçulmanas para participar da expansão da fé em um deus único na América.

- Está(ão) correta(s) a(s) afirmativa(s)

a) II e IV.

b) I e III.

c) II, III e IV.

d) II.

e) IV.

Questão 11

Sobre as experiências dos europeus ao encontrar os povos indígenas no continente americano, a partir do século XV, e considerando seus conhecimentos sobre o tópico, podemos afirmar que

a) a visão estereotipada dos primeiros europeus sobre o continente americano foi influenciada apenas pelas ideias religiosas difundidas pela Igreja católica.

b) os retratos das populações indígenas feitos pelos primeiros europeus que chegaram à América projetavam o pensamento humanista e o descontentamento com a sociedade europeia daquele período.

c) os relatos dos primeiros viajantes demonstram a visão de um período no qual se fundiam o pensamento religioso cristão e o pensamento humanista idílico.

d) a visão contida nos relatos dos primeiros viajantes europeus que chegaram à América era condizente com a realidade das populações indígenas que aqui viviam.

e) apesar de estarem envolvidos pelo pensamento cristão ordenador e punitivo, os primeiros viajantes europeus foram capazes de descrever com precisão o cotidiano das populações indígenas americanas.

Questão 12

O texto a seguir critica uma ideia do senso comum sobre os modelos de colonização.

> No Brasil sempre houve desconfiança sobre a ideia de um "destino manifesto" que privilegiasse o governo de Washington. Porém, muito curiosamente, criou-se aqui uma explicação tão fantasiosa como aquela. A riqueza deles e nossas mazelas decorreriam de dois modelos históricos: as colônias de povoamento e as de exploração.
>
> Leandro Karnal e outros. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2011. p. 14.

- Sobre a interpretação histórica que respalda um suposto sucesso econômico dos Estados Unidos no mundo contemporâneo, pode-se dizer que

a) a Coroa inglesa investiu na colonização do mesmo modo como as potências ibéricas o fizeram.

b) a colonização inglesa foi realizada por empresas privadas que visavam à exploração das terras e dos recursos naturais tanto quanto as empresas coloniais estabelecidas pelas Coroas ibéricas.

c) a colonização inglesa foi realizada por famílias bem constituídas com forte base religiosa.

d) a colonização inglesa surgiu como uma necessidade de acumular metais preciosos. À época, nas Treze Colônias, a mineração era a principal atividade econômica desenvolvida.

e) a colonização inglesa teria sido tão predatória quanto a ibérica se o atual território dos Estados Unidos fosse formado por terras férteis e tivesse clima tropical.

Questão 13

A Guerra dos Bárbaros foi uma das consequências do movimento de interiorização da Colônia e significou

a) o extermínio de diversos povos indígenas em um contexto de limpeza do território para a expansão da pecuária.

b) a insurreição dos colonos pobres que solicitavam auxílio para o investimento na pecuária.

c) um conflito armado organizado pelos senhores de engenho contra os africanos escravizados rebelados.

d) conflitos armados organizados pela Coroa portuguesa contra os escravizados fugitivos.

e) conflitos armados entre jesuítas e bandeirantes, que resultaram na redução dos aldeamentos e na morte de diversos povos indígenas.

Questão 14

Sobre a colonização holandesa no Nordeste, é correto afirmar que

a) foi um projeto expansionista financiado exclusivamente pela casa Orange-Nassau com o intuito de renegar a soberania espanhola.

a) foi uma empresa privada gerida por um conselho formado por 19 membros.

a) se deu a partir de uma associação com diversos países estrangeiros, como Portugal.

a) foi um modelo econômico, que uniu o monopólio comercial, comandado com mãos de ferro pelo governo holandês, ao pacto colonial.

a) foi um modelo econômico com base no liberalismo econômico e que estava sob a responsabilidade do Conselho dos 19.

Questão 15

O texto a seguir trata da presença do termo **quilombo** nas culturas africanas no período pré-colonial e durante o processo de colonização.

> A palavra **quilombo** tem a conotação de uma associação de homens, aberta a todos sem distinção de filiação a qualquer linhagem, na qual os membros eram submetidos a dramáticos rituais de iniciação que os retiravam do âmbito protetor de suas linhas e os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas de inimigos.
>
> Kabengele Munanga. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p. 56-63, dez.1996. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364. Acesso em: 25 maio 2022.

- Para o autor,

a) o termo remete à resistência à escravidão.

b) o termo quilombo foi cunhado no continente americano.

c) o termo se refere à associação de escravizados que foram alforriados.

d) o sentido do termo quilombo na África pré-colonial não está ligado a seu sentido na atualidade.

e) o termo quilombo foi criado por europeus que sequestravam os africanos para escravizá-los.

Questão 16

A descoberta de ouro na América Portuguesa gerou a formação de povoados que originaram as vilas coloniais do interior do continente. O texto a seguir aborda temáticas referentes a esse contexto.

> A extração aurífera trazia prosperidade a alguns moradores, enquanto muitos viviam na pobreza, e quase todos contestavam o sistema de cobrança do quinto – taxa de 20% sobre a extração de ouro. Em 1736, essa regra de arrecadação passou a incluir até as áreas onde não havia extração aurífera, incidindo sobre escravos e o comércio. Isso deixou os moradores do sertão do rio São Francisco em polvorosa, pois se sustentavam basicamente da criação de gado e da agricultura. O resultado foi uma série de levantes que se espalharam por diversas localidades, reunindo grandes proprietários rurais, religiosos, escravos, forros, índios e mestiços.
>
> Gefferson Ramos Rodrigues. Ordem na baderna. *Revista de História*, 1º dez. 2013. Disponível em: https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/wp-content/uploads/2017/02/Ordem-na-baderna-Revista-de-Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

- O texto evidencia que os moradores do sertão do rio São Francisco

a) estavam mobilizados contra uma medida específica, e suas ações eram destinadas à revogação desse ato.

b) estavam organizados, mas não tinham objetivos explícitos de reivindicação.

c) eram baderneiros e depredadores do patrimônio público.

d) estavam organizados, mas permitiram que vândalos se apropriassem do movimento e deturpassem a luta política.

e) eram manifestantes individualistas, mas com reivindicações comuns.

Questão 17

O mito do bandeirante, na história do Brasil, foi criado

a) para evidenciar que os portugueses na Colônia exibiam grande prestígio político e tinham muitas posses e riquezas.

b) de modo a ressaltar que a vida cotidiana na Colônia refletia os hábitos e os costumes da Metrópole.

c) tendo como base as fotografias da época, feitas geralmente por viajantes europeus, com destaque para ingleses e holandeses, que comumente produziam diários sobre as viagens.

d) de modo a evidenciar o caráter desbravador, corajoso e heroico dessa personagem, especialmente quando a elite paulista, do início do século XX, buscava garantir sua superioridade em relação ao restante do país.

e) com base no movimento das bandeiras e representa com fidelidade os elementos estéticos e paisagísticos do período colonial.

Questão 18

Leia o texto a seguir.

> Se é verdade que os paraguaios e paulistas conseguiram forjar uma relação harmoniosa nas terras indefinidas – às custas dos Guarani, é claro –, tal relação foi desestabilizada pelos missionários jesuítas que se instalaram na região a partir de 1609.
>
> John Manuel Monteiro. *Negros da terra*: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 69.

- Nesse excerto, Monteiro trata de um vasto território localizado entre os dois reinos ibéricos na América, a região

a) da Amazônia.

b) de Guairá.

c) dos sertões do Norte.

d) da capitania das Minas.

e) da capitania de Pernambuco.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

Questão 1

- **Conteúdo**
  Povos do Sahel
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI14
- **Resposta**
  Alternativa **a**.
  Antes da chegada dos europeus ao continente africano, especialmente no Sahel, houve o desenvolvimento de importantes sociedades, reinos e impérios, processo ligado às rotas comerciais transaarianas.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 6: Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.
  Habilidade 27: Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e(ou) geográficos.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.
  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

Questão 2

- **Conteúdo**
  Povos Iorubá
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI03
- **Resposta**
  Alternativa **b**.
  De acordo com a mitologia dos Iorubá, a origem deles se deu em Ifé, cidade localizada no sudoeste da atual Nigéria. Ainda hoje, Ifé é considerada uma cidade sagrada pelos Iorubá e por praticantes de religiões que têm origem na cultura desse povo.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.
  Habilidade 5: Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.
  Eixo cognitivo: C. Avaliação e proposição.

Questão 3

- **Conteúdo**
  Formação dos Estados modernos
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI07
- **Resposta**
  Alternativa **d**.
  Os estudantes devem mobilizar habilidades de análise dos principais aspectos políticos e econômicos em movimento na passagem da Idade Média para a Idade Moderna na Europa. Nesse sentido, eles devem considerar a formação dos Estados centrados na figura de reis déspotas, que garantiam a unidade territorial e a ordem social e permitiam o desenvolvimento de práticas liberais.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 3: Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.
  Habilidade 15: Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 4

- **Conteúdo**
  Contrarreforma
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI05
- **Resposta**
  Alternativa b.
  O movimento contrarreformista no século XVI tornou-se conhecido da população do nordeste da Itália e de outras regiões da Europa e perseguia aqueles que questionavam as doutrinas católicas.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 3: Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.
  Habilidade 14: Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 5

- **Conteúdo**
  Estado absolutista
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI07
- **Resposta**
  Alternativa **c**.
  Thomas Hobbes defende a ideia de um soberano absoluto por meio do contrato social, que submete todo e qualquer súdito à obediência real.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.
  Habilidade 1: Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

Questão 6

- **Conteúdo**
  Estado absolutista
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI07
- **Resposta**
  Alternativa **e**.
  Perry Anderson defende que a classe dominante moderna era basicamente a mesma da Idade Média: a aristocracia feudal, que, apesar de ter sofrido modificações, não foi em momento algum desalojada do poder, permanecendo nele até o fim do absolutismo.

- **Matriz Enem:**
  Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.
  Habilidade 7: Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: C. Avaliação e proposição.

Questão 7

- **Conteúdo**
  Povos do continente americano
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI10
- **Resposta**
  Alternativa **d**. A imagem apresenta o *quipu*, um sistema de escrita inca utilizado para a comunicação e os registros contábeis, auxiliando na administração do Império.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 4: Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
  Habilidade 16: Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 6. Relações de trabalho, produção e circulação.
  Eixo cognitivo: C. Avaliação e proposição.

Questão 8

- **Conteúdo**
  Povos do continente americano
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI08
- **Resposta**
  Alternativa **a**. Entre os séculos XV e XVI, diversos povos conquistados pelos astecas tiveram prisioneiros de guerra oferecidos em sacrifício a Huitzilopochtli, deus do Sol e da guerra. Com a chegada dos espanhóis, muitos desses povos nativos se aliaram aos colonizadores para se verem livres do controle asteca. A derrota dos astecas para esses povos simbolizou o fim do reinado de Huitzilopochtli, que teria dado aos astecas o poder de dominar as áreas ao redor de Tenochtitlán.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.
  Habilidade 2: Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 1. Tempo e espaço: fontes e formas de representação.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 9

- **Conteúdo**
  Expansão marítima europeia
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI14
- **Resposta**
  Alternativa **e**. O contato dos portugueses com navegadores que traziam produtos do Oriente proporcionou o aperfeiçoamento de instrumentos, como o astrolábio e a bússola, e das embarcações. No início da Idade Moderna na Europa, os portugueses criaram embarcações mais ágeis, que aproveitavam melhor o impulso dos ventos: primeiro, as caravelas, leves e rasas, apropriadas para viagens de exploração; depois, as naus, maiores e mais adequadas para o transporte de carga.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 4: Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.
  Habilidade 12: Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 6. Relações de trabalho, produção e circulação.
  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

Questão 10

- **Conteúdo**
  Expansão marítima europeia
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI13
- **Resposta**
  Alternativa **b**. Após a expansão marítima conduzida pelos reinos ibéricos, a Igreja, com o auxílio das ordens religiosas, teve um papel de extrema importância na consolidação das colônias em uma primeira fase da expansão ultramarina.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 3: Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.
  Habilidade 2: Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 11

- **Conteúdo**
  Colonização do continente americano
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI13
- **Resposta**
  Alternativa **c**. Para o historiador inglês J. H. Elliot, a visão dos primeiros viajantes era formada principalmente pelo pensamento cristão humanista. O cristão entendia o encontro com as populações indígenas como uma possibilidade de estabelecer as ideias propagadas pela Igreja.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 3: Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.
  Habilidade 11: Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 12

- **Conteúdo**
  Colonização inglesa na América
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI13
- **Resposta**
  Alternativa **b**. A diferença fundamental entre a colonização inglesa e a ibérica se explica pelo modelo empresarial adotado, ou seja, a inglesa foi privada e a ibérica, promovida pelas Coroas portuguesa e espanhola.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades
  Habilidade 4: Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: C. Avaliação e proposição.

Questão 13

- **Conteúdo**
  Resistência indígena no Brasil colonial
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI09
- **Resposta**
  Alternativa **a**. A Guerra dos Bárbaros foi um dos conflitos mais violentos do período colonial e resultou no extermínio de vários grupos indígenas. A força repressora da Coroa portuguesa contou com o apoio dos bandeirantes.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.
  Habilidade 8: Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 14

- **Conteúdo**
  Colonização holandesa na América do Sul
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI13
- **Resposta**
  Alternativa **b**. A colonização holandesa no Nordeste brasileiro esteve a cargo da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais (WIC), uma empresa privada formada por mercadores holandeses e administrada por um conselho de 19 membros. Essa empresa foi responsável pelo comércio holandês e pela colonização, durante 24 anos, da América e da África.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades
  Habilidade 1: Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

Questão 15

- **Conteúdo**
  Resistência africana no Brasil colonial
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI16
- **Resposta**
  Alternativa **a**. A resistência ao tráfico de escravizados e à escravidão não foi um fenômeno que se originou nas Américas. Ela tem início já na África, de onde vem o termo quilombo. Porém a presença dessa forma de resistência, no continente americano, fez parte da bagagem cultural trazida pelos escravizados.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.
  Habilidade 1: Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.
  Eixo cognitivo: C. Avaliação e proposição.

Questão 16

- **Conteúdo**
  Revoltas coloniais
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI10
- **Resposta**
  Alternativa **a**. O texto aborda a organização popular dos motins no período colonial. Apesar de os documentos da época relatarem movimentos desordeiros, estudos contemporâneos sobre esses acontecimentos mostram que o descontentamento com as medidas agressivas e o aumento contínuo das taxas levou os colonos a se organizar e até mesmo a redigir documentos que pontuavam e justificavam os motivos dos protestos.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 3: Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.
  Habilidade 14: Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo do conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 17

- **Conteúdo**
  Bandeirantes no Brasil colonial
- **Habilidade da BNCC**
  EF07HI12
- **Resposta**
  Alternativa **d**. O mito do bandeirante, construído pela elite paulista no século XX, tem papel fundamental no imaginário nacionalista, constituindo a ideia de que a formação do Estado brasileiro só ocorreu por causa do papel desempenhado por esses "heróis" paulistas, desconsiderando, por exemplo, o genocídio e a escravização de indígenas e a pobreza e as dificuldades extremas às quais os bandeirantes estavam submetidos em suas expedições.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 3: Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

  Habilidade 1: Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.

  Eixo cognitivo: C. Avaliação e proposição.

Questão 18

- **Conteúdo**

  Expansão territorial no Brasil colonial

- **Habilidade da BNCC**

  EF07HI10

- **Resposta**

  Alternativa **b**. O Guairá era a região que compreendia os limites do Tratado de Tordesilhas, as fronteiras entre os dois reinos ibéricos na América. Nessa região, os colonos paulistas e paraguaios mantinham intensa relação comercial, caracterizada, sobretudo, por aprisionamento de indígenas. Existia uma rota comercial que se estendia da costa atlântica à Cidade Real, já no lado espanhol. A chegada dos jesuítas e o estabelecimento de aldeamentos missionários coibiram os apresamentos e tiveram como consequência direta o descontentamento dos colonos de ambos os lados e o início das investidas paulistas contra as reduções.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

  Habilidade 7: Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 6. Relações de trabalho, produção e circulação.

  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

BIBLIOGRAFIA

Azevedo, A. P. B. M. de. *Multimodalidade na sala de aula*: estratégias textual-discursivas para leitura crítica de imagens e produção de sentidos. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/627.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

Esse artigo analisa o conceito de multimodalidade e as estratégias possíveis para a leitura crítica no ambiente escolar.

Bacich, L.; Moran, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

A obra analisa por que e para que usar metodologias ativas, cujo foco é a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências. Para os autores, a aplicação inovadora de tais metodologias na educação favorece a aprendizagem que leva em consideração o ritmo, o tempo e o estilo pessoais dos estudantes, por meio de diferentes atividades e compartilhamento de informações, dentro e fora da sala de aula, com mediação docente e incorporação de recursos digitais.

Bittencourt, C. M. F. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Docência em Formação – Ensino Fundamental).

Essa obra trata da atividade docente no Ensino Fundamental de História sob os pontos de vista epistemológico e metodológico com o objetivo de subsidiar a formação inicial e continuada dos professores.

Bloch, M. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

Para o autor, a história tem por objeto o homem e, por isso, ela é a ciência que estuda os homens no tempo. A obra trata de elementos de metodologia de pesquisa em História, partindo de uma indagação do filho de Bloch: "Papai, então me explica para que serve a história.".

Brackmann, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. 2017. 226 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172208. Acesso em: 13 maio 2022.

O Pensamento Computacional surge como um novo eixo educacional em nível global, como um conjunto de habilidades e conhecimentos que auxiliam os estudantes na solução de problemas. Nesta tese de doutorado, o autor apresenta a eficácia do Pensamento Computacional Desplugado, que é desenvolvido usando materiais escolares de uso comum e realizado em locais onde não há internet, dispositivos eletrônicos ou até mesmo rede elétrica.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 5 maio 2022.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que se propõe a equalizar o aprendizado, criando parâmetros para a aferição da qualidade da educação em todo o Brasil e padronizando os patamares de aprendizagem ao longo das etapas da Educação Básica em todas as modalidades de conhecimento. Para isso, a BNCC estabelece competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao* bullying. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-asaude-mental-e-ao-bullying. Acesso em: 5 maio 2022.

Como parte do material de apoio da BNCC, esse Caderno traz importantes reflexões para compreender o conceito de competências socioemocionais, especialmente como fator de proteção à saúde mental e de prevenção ao *bullying*.

Brasil. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Disponível em: https//basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

Esse documento apresenta diferentes opções de trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais, considerando as competências e as habilidades propostas na BNCC.

Cruz, C. H. C. *Competências e habilidades*: da proposta à prática. São Paulo: Loyola, 2001 (Coleção Fazer e Transformar).

O autor apresenta reflexões a respeito do trabalho coletivo em sala de aula, destaca a etapa de preparação das atividades como momento especial para listar as situações-problema que vão mobilizar competências e habilidades para a realização de ações de caráter coletivo.

Fanfani, E. T. Culturas jovens e cultura escolar. *In*: *Escola jovem*: um novo olhar sobre o Ensino Médio, 2000, Brasília. [Anais]. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cult_jovens.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

Esse documento apresenta os principais problemas decorrentes das diferenças culturais entre adolescentes e o universo escolar. Trata de questões relacionadas às políticas públicas voltadas para a "inserção social das novas gerações de adolescentes e jovens latino-americanos tanto no campo da produção como da cidadania ativa".

Fazenda, I. C. A. A formação do professor pesquisador: 30 anos de pesquisa. Revista *Interdisciplinaridade*, v. 1, n. 1, p. 1-10, out. 2010.

O texto faz uma revisão crítica dos procedimentos metodológicos relacionados à pesquisa interdisciplinar. Em oito artigos, a autora destaca o valor das metáforas na pesquisa e ressalta a importância das histórias de vida como alicerces para intervenções.

Ferreira, M. de M.; Oliveira, M. M. D. de. *Dicionário de ensino de História*. São Paulo: FGV Editora, 2019.

Esta obra reúne verbetes sobre o ensino de história, selecionados a partir de três eixos da produção do conhecimento histórico. O primeiro eixo tem como foco a teoria, os métodos e a historiografia; o segundo eixo evidência a produção relativa ao currículo; e o terceiro eixo apresenta ações, atividades e conhecimentos relativos à aprendizagem.

Fiorin, J. L. *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

Nessa obra, por meio da apresentação e análise de exemplos diversos, o autor descreve e analisa como as categorias de pessoa, espaço e tempo são manifestadas no discurso e quais os efeitos de sentido que nele engendram.

Garofalo, D. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. *Nova Escola*, 25 jun. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado?gclid=Cj0KCQiA9dDwBRC9ARIsABbedBPOB9TKAUYMfiTZQvyU9yFQwhpG9QAduRdoyexsIR2d3U3z2wlr1HIaAssiEALw_wcB. Acesso em: 5 maio 2022.

Nesse artigo de divulgação científica, a autora apresenta as principais tendências das metodologias ativas na educação e como elas podem contribuir para a prática didática.

Grover, S.; Pea, R. D. Computational thinking in K–12: a review of the state of the field. *Educational Researcher*, v. 42, n. 1, p. 38-43, feb. 2013.

Esse artigo reúne relatos da experiência de um curso de formação continuada em Pensamento Computacional do Programa Norte-rio-grandense de Pensamento Computacional (Pensa RN!), com professores do Ensino Fundamental dos anos finais. Essa experiência permitiu aos professores adotar novas estratégias em seu ambiente de trabalho, elaborando e aplicando práticas educativas integradas ao Pensamento Computacional em escolas da rede pública de ensino.

Guarinello, N. L. História científica, história contemporânea e história cotidiana. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n. 48, p. 13-38, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/HgbbbFDvxfpHrYbF5MppKDv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 maio 2022.

Esse artigo discute conceitos como tempo histórico, estrutura e ação, a partir da perspectiva do tempo cotidiano. O autor apresenta alguns dos impasses da História contemporânea, identificando limites como disciplina científica e, ao mesmo tempo, ressaltando o que há singular ante as demais ciências humanas.

Hobsbawm, E. J. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Nessa coletânea de vinte e dois ensaios, o historiador inglês Eric Hobsbawm discute temas como identidade nacional e a noção de progresso. Para ele, a reflexão sobre o objeto e os objetivos da narrativa historiográfica também se referem à própria escrita da História.

Jenkins, K. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2003.

Nesse livro, o autor apresenta uma série diálogos entre os historiadores que se dedicam a repensar a História, procurando analisar acontecimentos, enfoques, métodos e procedimentos diversos.

Karnal, L. (org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

Esse livro, uma introdução geral a respeito do ensino de História, questiona determinadas práticas de sala de aula e propõe ações para despertar o interesse dos estudantes.

Perrenoud, P. *Avaliação*: da excelência à regularização das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Nessa obra de referência sobre o tema de avaliação pedagógica, o autor traz debates sobre os principais processos avaliativos e provoca o docente a observar os estudantes como protagonistas da aprendizagem, demandando práticas e perspectivas adequadas a cada caso.

Sarmento, M. (org.). *O futuro alcançou a escola?* O aluno digital, a BNCC e o uso de metodologias ativas na aprendizagem. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

Esse livro reúne dez artigos elaborados por diferentes autores especialistas em Educação, que analisam temas importantes do ambiente escolar, considerando as novas tecnologias, o trabalho com as habilidades e competências e as metodologias ativas.

Zabala, A. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2015.

Essa obra traz debates sobre diferentes metodologias de ensino, desafiando o professor a identificar as práticas educacionais que mais se ajustam aos diferentes grupos de estudantes e ao seu modo de trabalhar. Atitudes, procedimentos, métodos de avaliação e de amparo durante atividades distintas são apresentados, analisados e problematizados, de modo a extrair os pontos fortes de cada prática.

Zabala, A.; Arnau, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Penso, 2015.

Nessa obra, os pesquisadores da educação Antoni Zabala e Laia Arnau apresentam a abordagem da educação por meio de competências, analisando desde a escolha delas para a prática didática até seus impactos na construção de currículos e projetos político-pedagógicos.

GERAÇÃO ALPHA

História 7

Ensino Fundamental | Anos finais | 7º ano
Componente curricular: História

Editora responsável: Valéria Vaz
Licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp).
Especialista em Linguagens Visuais e Mestra em Artes Visuais pela Faculdade Santa Marcelina (FASM).
Bacharela em Letras pela FFLCH-USP.

Organizadora: SM Educação
Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação.

São Paulo, 4ª edição, 2022

sm

***Geração Alpha* História 7**
© SM Educação
Todos os direitos reservados

Direção editorial Cláudia Carvalho Neves
Gerência editorial Lia Monguilhott Bezerra
Gerência de *design* e produção André Monteiro

Edição executiva Valéria Vaz
Colaboração técnico-pedagógica: Janaina Tiosse de O. Corrêa Cilli

Edição: Andressa Pontinha, Gabriel Careta, Isis Ridão Teixeira, Rodrigo Souza

Assistência de edição: Mariana Zanato

Suporte editorial: Fernanda de Araújo Fortunato

Coordenação de preparação e revisão Cláudia Rodrigues do Espírito Santo
Preparação: Vera Lúcia Rocha
Revisão: Ivana Alves Costa, Luiza Emrich, Vera Lúcia Rocha

Apoio de equipe: Lívia Taioque

Coordenação de *design* Gilciane Munhoz
***Design*:** Carla Almeida Freire, Tiago Stéfano, Victor Malta (Interação)

Coordenação de arte Andressa Fiorio
Edição de arte: Alexandre Pereira

Assistência de produção: Júlia Stacciarini Teixeira

Coordenação de iconografia Josiane Laurentino
Pesquisa iconográfica: Beatriz Micsik, Mariana Sampaio
Tratamento de imagem: Marcelo Casaro

Capa João Brito/Gilciane Munhoz
Ilustração da capa: Denis Freitas

Projeto gráfico Rafael Vianna Leal

Pré-impressão Américo Jesus

Fabricação Alexander Maeda

Impressão

Elaboração de originais

Andressa Tatyana Dechen Pontinha
Bacharela em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).
Editora de materiais didáticos.

Gabriel Careta
Bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).
Editor de materiais didáticos.

Isis Ridão Teixeira
Bacharela em História pela FFLCH-USP.
Editora de materiais didáticos.

Rodrigo Souza
Bacharel em História pela FFLCH-USP.
Licenciado em História pela Faculdade de Educação (FE) da USP.
Editor de materiais didáticos.

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

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

Geração alpha história : 7º ano : ensino fundamental : anos finais / editora responsável Valéria Vaz ; organizadora SM Educação ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação. — 4. ed. — São Paulo : Edições SM, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-65-5744-739-0 (aluno)
ISBN 978-65-5744-740-6 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Vaz, Valéria.

22-112837 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:
1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

4ª edição, 2022

SM Educação
Avenida Paulista, 1842 – 18º andar, cj. 185, 186 e 187 – Condomínio Cetenco Plaza
Bela Vista 01310-945 São Paulo SP Brasil
Tel. 11 2111-7400
atendimento@grupo-sm.com
www.grupo-sm.com/br

Apresentação

Cara estudante, caro estudante,

Ser jovem no século XXI significa estar em contato constante com múltiplas formas de linguagem, uma imensa quantidade de informações e inúmeras ferramentas tecnológicas. Isso ocorre em um cenário mundial que apresenta grandes desafios sociais, econômicos e ambientais.

Diante dessa realidade, esta coleção foi cuidadosamente pensada tendo como principal objetivo ajudar você a enfrentar esses desafios com autonomia e espírito crítico.

Atendendo a esse propósito, os textos, as imagens e as atividades nela propostos oferecem oportunidades para que você reflita sobre o que aprende, expresse suas ideias e desenvolva habilidades de comunicação para as mais diversas situações de interação em sociedade.

Vinculados aos conhecimentos próprios de cada disciplina, são apresentados, em situações e atividades reflexivas, aspectos sobre valores universais como justiça, respeito, solidariedade, responsabilidade, honestidade e criatividade. Esperamos, assim, contribuir para que você compartilhe dos conhecimentos construídos pela **História** e os utilize para fazer escolhas responsáveis e transformadoras em sua vida.

Desejamos, também, que esta coleção contribua para que você se torne um jovem atuante na sociedade do século XXI, que seja capaz de questionar a realidade em que vive e de buscar respostas e soluções para os desafios presentes e para os que estão por vir.

Equipe editorial

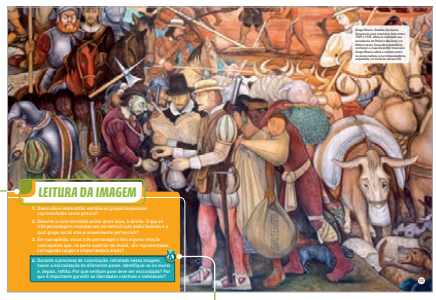
Nelson Provazi/DIB/R

Conheça seu livro

ABERTURA DE UNIDADE

No início de cada unidade, você é apresentado ao tema que vai estudar.

Primeiras ideias
Algumas questões vão estimulá-lo a contar o que sabe sobre o assunto e a levantar algumas hipóteses sobre ele.



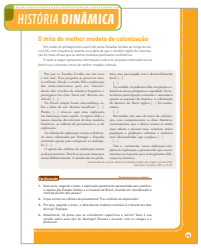
Uma imagem vai instigar sua curiosidade.

Leitura da imagem
As questões orientam a leitura da imagem e permitem estabelecer relações entre o que é mostrado e o que você conhece do assunto.

Questão de valor
Aqui, você vai refletir sobre valores como respeito, solidariedade, justiça, entre outros.

CAPÍTULOS

Abertura de capítulo
Logo abaixo do título, um pequeno texto resume o tema do capítulo. Textos, imagens, mapas e esquemas podem apresentar o conteúdo a ser estudado.



História dinâmica
Nessa seção, você tem contato com textos que apresentam atualização de debates historiográficos ou analisam interpretações e controvérsias em torno de temas do capítulo.

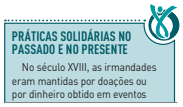
Atividades
As atividades vão ajudá-lo a desenvolver diferentes habilidades e competências por meio do aprofundamento dos conteúdos do capítulo.

Ampliando horizontes
No final de alguns capítulos, essa seção apresenta temas relacionados à diversidade cultural material e imaterial, para que você reflita sobre a importância da preservação da memória e sobre a valorização das identidades locais.

Arquivo vivo
É um momento para você ler, interpretar e analisar diferentes fontes históricas, lembrando sempre que o olhar do historiador parte do contexto em que ele está inserido.

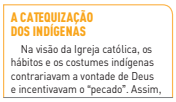
4

Boxes


PRÁTICAS SOLIDÁRIAS NO PASSADO E NO PRESENTE

No século XVIII, as irmandades eram mantidas por doações ou por dinheiro obtido em eventos

Valor
Apresenta informações e questões relacionadas a valores universais para você refletir, dialogar com a turma e se posicionar.


A CATEQUIZAÇÃO DOS INDÍGENAS

Na visão da Igreja católica, os hábitos e os costumes indígenas contrariavam a vontade de Deus e incentivavam o "pecado". Assim,

Ampliação
Traz informações complementares sobre os assuntos explorados na página.

PARA EXPLORAR

***Njinga, rainha de Angola*.**
Direção: Sérgio Graciano.
Angola, 2013 (109 min).
Nesse filme angolano, você vai conhecer alguns aspectos da

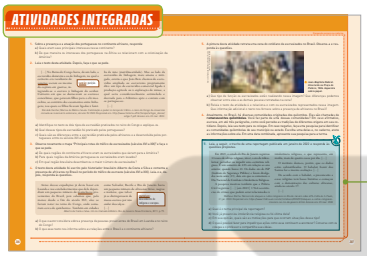
Indicação
Oferece sugestão de livros, *sites* e filmes relacionados ao assunto em estudo.

asteca: aquele que vem de Aztlan Chicomoztoc, lugar mítico de onde os mexicas teriam fugido para escapar da opressão das elites locais e para seguir a profecia sacerdotal segundo a qual encontrariam uma terra privilegiada.

Glossário
Expressões e palavras que talvez você não conheça são explicadas nesse quadro.

FECHAMENTO DE UNIDADE

Investigar
Nessa seção, você e os colegas vão experimentar diferentes metodologias de pesquisa, como entrevistas, coleta de dados, etc. Também vão desenvolver diferentes formas de comunicação para compartilhar os resultados de suas investigações.



Atividades integradas
Essas atividades relacionam os assuntos da unidade. Para finalizar, é proposta uma **questão de valor** para que você e os colegas reflitam, conversem e se posicionem.

Ideias em construção
Apresenta questões que o ajudam a fazer uma autoavaliação do seu aprendizado. Com base nessas questões, você vai verificar o que aprendeu e identificar o que precisa ser revisto ou reforçado.

FINAL DO LIVRO

Interação
Essa seção propõe um projeto coletivo que resultará em um produto que pode ser usufruído pela comunidade escolar.

5

Sumário

MB_Photo/Alamy/Fotoarena

1. Povos do Sahel 12
O estudo da história da África 12
As sociedades do Sahel 13
As rotas comerciais transaarianas 14
O Reino de Gana 16
O Império do Mali 17
O Império Songai 19
▪ Atividades 20
▪ História dinâmica: A tradição oral africana 21
2. Povos Iorubá 22
Ifé: local sagrado 22
As cidades-Estado 23
Modos de pensar e tecnologias iorubanas 24
▪ Atividades 25
▪ Arquivo vivo: As esculturas iorubanas 26
3. Povos da África Central à África Meridional 27
Bantu: múltiplas identidades 27
Diferentes modos de vida 28
Reino do Congo 29
Outros reinos Bantu 30
▪ Atividades 31
ATIVIDADES INTEGRADAS 32
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 34

Galeria degli Uffizi, Florença, Itália. Fotografia: ID/BR

1. Uma visão de mundo renovada 38
O conhecimento em circulação 38
O pensamento humanista 39
A vida urbana e o Renascimento 40
A produção artística e intelectual 41
▪ Atividades 44
▪ História dinâmica: O conceito de Renascimento 45
2. A Reforma Protestante 46
A Igreja e os interesses materiais 46
Heresias: um precedente para a Reforma 47
A Reforma Luterana 48
Outras expressões da Reforma 49
▪ Atividades 50
▪ Arquivo vivo: A Reforma e os ritos 51
3. A Contrarreforma 52
O Concílio de Trento 52
A Inquisição e seus alvos 53
A censura a ideias e livros 54
Os jesuítas e a expansão católica 55
A arte barroca e a religião 56
▪ Atividades 57
ATIVIDADES INTEGRADAS 58
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 60

Palácio de Versalhes, França. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

1. A formação dos Estados modernos 64
O fortalecimento do poder dos reis 64
Os novos aliados dos monarcas 65
Centralização na península Ibérica 66
A monarquia inglesa e o equilíbrio de poderes 67
O poder na França e a Guerra dos Cem Anos 68
▪ Atividades 69
2. A ascensão do Estado absolutista 70
As monarquias nacionais no século XVI 70
Disputas religiosas e soberania nacional 71
Teorias em defesa do absolutismo 72
Economia e sociedade no absolutismo francês 73
As bases do mercantilismo 74
A Inglaterra absolutista 76
▪ Atividades 77
▪ Arquivo vivo: A teoria de Bossuet e as representações de Luís XIV 78
ATIVIDADES INTEGRADAS 80
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 82

Ismar Ingber/Pulsar Imagens

1. Diferentes estruturas sociais 86
Pensando em categorias... 86
Os povos da Mesoamérica 87
Os incas 88
Os Kambeba 89
Os Tupinambá 89
- **Atividades** 90
- **Arquivo vivo:** As "histórias de admirar" dos Kadiwéu 91

2. Técnicas e tecnologias 92
Diferentes arquiteturas 92
As técnicas agrícolas 93
Medicinas e filosofias dos povos originários 94
- **Atividades** 95
- **Ampliando horizontes:** Tradições orais e a escrita da *Enciclopédia de medicina tradicional matsés* 96

3. Jeitos de pensar: as cosmogonias 98
Quetzalcóatl, a Serpente Emplumada 98
Viracocha, o criador 99
Nhanderu, nosso pai 99
- **Atividades** 101

ATIVIDADES INTEGRADAS 102
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 104

Jose Elias/Stock Photos/Art/Alamy/Fotoarena

1. Novas rotas da Europa para o Oriente 108
As riquezas do Oriente 108
O comércio e as colônias do Mediterrâneo 109
Um oceano de temores 110
A fascinação por outras terras 111
- **Atividades** 112

2. As navegações 113
As navegações portuguesas no Atlântico 113
As expedições marítimas e os novos instrumentos de navegação 114
A expansão pela África e pelas ilhas atlânticas 115
A Rota do Cabo 116
- **Atividades** 117
- **Ampliando horizontes:** Belém: uma porta para o mundo 118

3. Relações comerciais 120
A concorrência espanhola e as Américas 120
Explorando outros oceanos 121
Inglaterra e França na disputa colonial 122
As companhias de comércio 123
Holanda: uma nova potência marítima 124
- **Atividades** 125

INVESTIGAR: Petróleo: o "ouro" preto 126
ATIVIDADES INTEGRADAS 128
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 130

Palácio Nacional, México. © Banco de México, Diego Rivera & Frida Kahlo Museums Trust, México, D.F./ AUTVIS, Brasil, 2022. Fotografia: Richard Maschmeyer/ Agefotostock/ADB Photo Library

1. Indígenas e espanhóis: guerras e alianças 134
Disputas por novos territórios 134
Diferentes valores 135
O Estado Asteca e os espanhóis 136
Tawantinsuyu: um império dividido 137
A administração espanhola 138
Povos indígenas: resistência e dominação 139
- **Atividades** 140
- **Arquivo vivo:** Códices astecas 141

2. A América espanhola 142
A estrutura da sociedade colonial 142
Resistência e legado: diferentes culturas 145
- **Atividades** 148
- **Ampliando horizontes:** Centro histórico de Cuzco: o encontro das culturas andina e espanhola 150

3. A colonização inglesa da América 152
As populações indígenas da América do Norte 152
O início da colonização 153
As Treze Colônias 154
O modelo colonial inglês 155
As diferenças entre as colônias 156
O comércio triangular 157
- **Atividades** 158
- **História dinâmica:** O mito do melhor modelo de colonização 159

ATIVIDADES INTEGRADAS 160
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 162

7

Bernard Barroso/Shutterstock.com/ID/BR

1. Indígenas no Brasil e estrangeiros europeus 166
Primeiros contatos 166
As narrativas indígenas 167
Nativos e estrangeiros: relações em conflito e alianças 168
Grupos isolados: estratégia de sobrevivência 170
- **Atividades** 171

2. A colonização portuguesa na América 172
O pau-brasil 172
O início da colonização 173
As capitanias hereditárias 174
Os governos-gerais 175
- **Atividades** 176
- **História dinâmica:** Uma nova proposta para o mapa das capitanias hereditárias 177

3. Holandeses na América portuguesa 178
A União Ibérica 178
Holanda contra os reinos ibéricos 179
Os holandeses atacam 180
- **Atividades** 181

ATIVIDADES INTEGRADAS 182
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 184

Márcio Pannunzio/Fotoarena

1. Os africanos na América portuguesa 188
A escravidão no continente africano 188
Os portugueses na África 189
O tráfico de escravizados 190
A chegada de africanos à América portuguesa 191
O trabalho dos africanos escravizados 192
Conhecimentos e tecnologias africanas 193
Valorização e afirmação das identidades afro-brasileiras 194
- **Atividades** 195
- **Ampliando horizontes:** Moçambique: dança afro-brasileira no vale do Paraíba paulista 196

2. A sociedade do engenho 198
O açúcar chega ao Brasil 198
O engenho 199
A sociedade do engenho 200
Conexões entre África e América portuguesa 202
- **Atividades** 204
- **Arquivo vivo:** O quilombo dos Palmares 205

ATIVIDADES INTEGRADAS 206
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 208

Adriano Kinhara/Shutterstock.com/ID/BR

1. O processo de interiorização 212
Em busca de novas atividades comerciais 212
Resistências, entradas e bandeiras 214
- **Atividades** 216
- **História dinâmica:** Os bandeirantes na história do Brasil 217

2. As missões jesuíticas 218
A chegada dos jesuítas e as missões 218
Os conflitos entre jesuítas e colonos 220
Os impactos da colonização para as populações nativas 221
O eurocentrismo e a diversidade cultural indígena 222
- **Atividades** 223
- **Arquivo vivo:** A missão jesuítica de São Miguel Arcanjo 224

3. A sociedade das minas 226
A corrida do ouro 226
Indígenas na região das minas: presença e resistência 227
O aumento do controle da Metrópole 228
A descoberta e a exploração de diamantes 230
A expansão das fronteiras 231
O cotidiano nas cidades 232
O barroco colonial 236
- **Atividades** 237

INVESTIGAR: Desigualdade social 238
ATIVIDADES INTEGRADAS 240
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 242

Interação: Circulação de produtos no mundo: mapa temático 243
Bibliografia 247

África: Muitos povos

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Povos do Sahel

- Contribuir para a superação da visão eurocêntrica da História e para a valorização das narrativas históricas de diferentes povos e regiões.
- Compreender as características geográficas do Sahel e sua historicidade.
- Identificar as formas de organização de diferentes povos africanos antes da chegada dos europeus.
- Compreender o comércio intercontinental entre África, Ásia e Europa entre os séculos XII e XVI.
- Analisar alguns Estados e sociedades africanas, como o Reino de Gana, o Império do Mali e o Império Songai.
- Compreender o uso da tradição oral como fonte histórica.
- Promover o diálogo sobre a diversidade cultural.

Capítulo 2 – Povos Iorubá

- Identificar as formas de organização social de diferentes povos Iorubá antes da chegada dos europeus.
- Identificar saberes e técnicas próprios dos povos Iorubá.
- Promover o diálogo sobre a diversidade.
- Reconhecer, de modo introdutório, as contribuições da cultura dos Iorubá para a sociedade brasileira.
- Contribuir para a superação de visões eurocêntricas da História e, ao mesmo tempo, valorizar as narrativas históricas de diferentes povos e regiões.

Capítulo 3 – Povos da África Central à África Meridional

- Identificar as formas de organização social dos povos Bantu antes da chegada dos europeus.
- Identificar saberes e técnicas próprios dos povos Bantu.
- Analisar a importância do contato entre diferentes povos e culturas.
- Promover o diálogo sobre a diversidade.
- Contribuir para a superação de visões eurocêntricas da história e, ao mesmo tempo, valorizar as narrativas históricas de diferentes povos e regiões.

JUSTIFICATIVA

A unidade enfatiza o estudo sobre os povos africanos entre os séculos VII e XV, com a intenção de promover a reflexão dos estudantes a respeito da diversidade de povos que habitavam o continente antes da expansão marítima europeia, problematizando a visão eurocêntrica que comumente se tem a respeito da África.

Os objetivos do capítulo **1** favorecem o conhecimento dos estudantes a respeito de sociedades, reinos e impérios desenvolvidos em decorrência das rotas comerciais transaarianas, que ligavam os povos do Oriente a algumas regiões do mar Mediterrâneo. Valoriza-se, também, a tradição oral como fonte de acesso e recomposição de narrativas históricas desses povos.

O capítulo **2** é dedicado inteiramente aos povos Iorubá de modo que os estudantes possam refletir sobre as continuidades e rupturas na vida desses povos na África e após seu deslocamento forçado para o Brasil como escravizados e, na atualidade, na vida dos afrodescendentes. No mesmo intuito, os objetivos do capítulo **3** promovem o estudo dos povos Bantu, apresentando aos estudantes a diversidade que marca as diferentes organizações estatais e sociais dos diferentes povos de mesma tradição linguística.

SOBRE A UNIDADE

A primeira unidade deste volume apresenta os diferentes povos que viveram no continente africano entre os séculos VII e XV. O conteúdo proposto enfatiza as vivências internas do continente e seus aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais.

O conteúdo dialoga temporalmente com as demais unidades e pretende desmistificar a visão eurocêntrica sobre um possível isolamento africano antes das Grandes Navegações.

Os temas da unidade, assim como a abordagem da coleção para a história da África e da cultura afro-brasileira, contemplam a legislação brasileira vigente, em especial a Lei n. 10 639/2003, atualizada pela Lei n. 11 645/2008. Dessa forma, reconhece-se a participação dos africanos e dos afrodescendentes na formação da sociedade e da nação brasileiras, e igualmente a necessidade de abordar a história africana para a melhor compreensão da história do Brasil, a fim de contribuir com os saberes dos estudantes e com a construção de identidades positivas.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – POVOS DO SAHEL				
• O estudo da história da África • As sociedades do Sahel • As rotas comerciais transaarianas • O reino de Gana • Expansão muçulmana na África • O Império do Mali • O Império Songai • A tradição oral africana	HISTÓRIA DINÂMICA: A tradição oral africana	(EF07HI03) (EF07HI14)	(CECH1) (CECH4) (CEH5) (CEH6)	
CAPÍTULO 2 – POVOS IORUBÁ				
• Surgimento dos povos Iorubá • Organização social e política dos Iorubá • Modos de pensar e tecnologias iorubanas • Arte iorubá	ARQUIVO VIVO: As esculturas iorubanas	(EF07HI03) (EF07HI15)	(CGEB2) (CGEB3) (CECH1)	Multiculturalismo: Diversidade cultural Ciencia e Tecnologia: Ciência e Tecnologia
CAPÍTULO 3 – POVOS DA ÁFRICA CENTRAL À ÁFRICA MERIDIONAL				
• Características identitárias dos Bantu • Reino do Congo • Reino do Grande Zimbábue • Reino de Ndongo • Império de Monomotapa	BOXE VALOR: Transformações culturais	(EF07HI03) (EF07HI14) (EF07HI15)	(CECH1)	

1. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a contar o que sabem sobre os países que compõem o continente africano e os idiomas que são falados na África, as notícias que já viram ou ouviram sobre esse continente, bem como sobre as paisagens, as histórias e as riquezas africanas que conhecem. Se possível, leia para eles um conto de algum autor africano contemporâneo, como forma de introduzir o tema desta unidade e de incentivar a troca de ideias entre os estudantes.
2. Resposta pessoal. O objetivo dessa questão é explorar o conceito de diversidade e como ela se manifesta na África. Se possível, apresente aos estudantes um mapa político da África para que percebam que se trata de um vasto continente, formado por muitos países, habitados por diferentes povos, com culturas específicas.

UNIDADE 1

ÁFRICA: MUITOS POVOS

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem na cultura brasileira elementos de origens africanas como hábitos alimentares, ritmos musicais, danças, expressões corporais, palavras e modos de falar, costumes religiosos, modos de vestir, etc.

Considerada o berço da humanidade, a África apresenta grande diversidade étnica, linguística e cultural. As diferentes sociedades desse continente desenvolveram importantes redes de comércio que lhes possibilitaram estabelecer relações, internas e externas, com povos de diversas regiões. Com isso, promoveram trocas culturais, em distintas temporalidades, com comunidades europeias e asiáticas e, a partir do século XV, com comunidades americanas.

CAPÍTULO 1
Povos do Sahel

CAPÍTULO 2
Povos Iorubá

CAPÍTULO 3
Povos da África Central à África Meridional

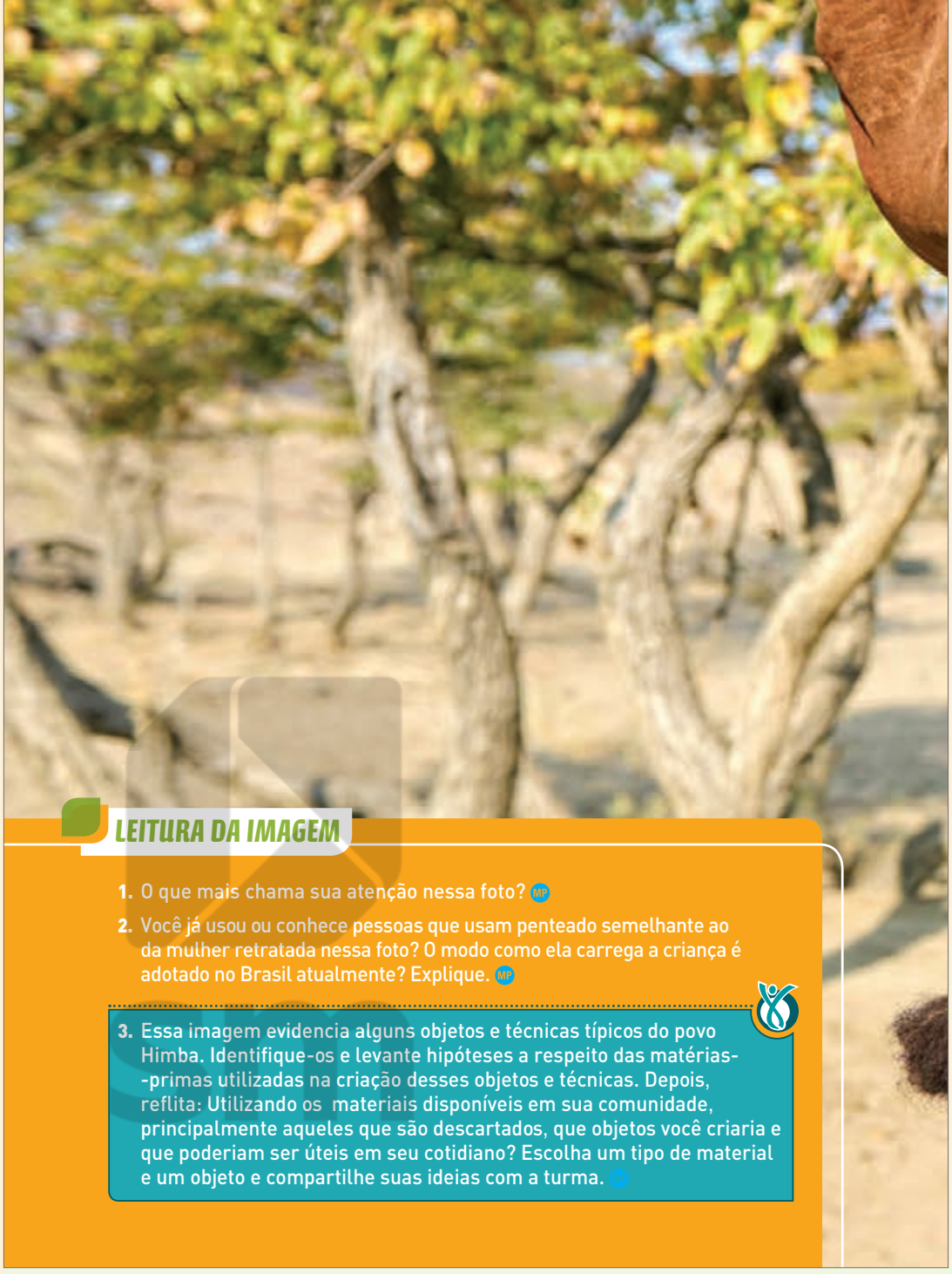
PRIMEIRAS IDEIAS

1. O que você sabe sobre a história da África?
2. O que você entende por "a África apresenta grande diversidade étnica, linguística e cultural"? Converse com os colegas sobre isso . Caso não compreenda algum termo, procure o significado em um dicionário.
3. Você percebe a presença da cultura africana e afrodescendente em seu dia a dia? Cite exemplos.
4. Em sua opinião, por que é importante estudar a história da África e dos afrodescendentes? MP

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

4. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletir sobre a presença dos povos africanos no Brasil. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre a importância de conhecer a história da África e dos afrodescendentes para compreender a história do Brasil e a formação social e cultural do país. Essas reflexões serão retomadas em outros momentos, não apenas nesta unidade, mas também na unidade 8.



LEITURA DA IMAGEM

1. O que mais chama sua atenção nessa foto? MP
2. Você já usou ou conhece pessoas que usam penteado semelhante ao da mulher retratada nessa foto? O modo como ela carrega a criança é adotado no Brasil atualmente? Explique. MP
3. Essa imagem evidencia alguns objetos e técnicas típicos do povo Himba. Identifique-os e levante hipóteses a respeito das matérias-primas utilizadas na criação desses objetos e técnicas. Depois, reflita: Utilizando os materiais disponíveis em sua comunidade, principalmente aqueles que são descartados, que objetos você criaria e que poderiam ser úteis em seu cotidiano? Escolha um tipo de material e um objeto e compartilhe suas ideias com a turma. CT

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. O objetivo da questão é promover a observação atenta da foto pelos estudantes, para que, ao analisá-la, apontem os elementos que nela se destacam, despertando a curiosidade ou o estranhamento. Nesse caso, é importante chamar a atenção deles para o respeito às diferenças culturais.
2. Respostas pessoais. É possível que os estudantes relacionem o cabelo da mulher retratada aos *dreadlocks*, muito usados no Brasil como estilo estético que representa várias culturas africanas e afro-brasileiras. Aproveite a oportunidade para promover a valorização da diversidade de tipos de cabelo e de penteados. Quanto ao modo como a mulher carrega a criança, os estudantes podem relacioná-lo com o modo como muitos grupos indígenas e não indígenas carregam os bebês na América Latina, utilizando tecidos como tipoia, *aguayos* e *slings*.

Respeito e Criatividade

3. Resposta pessoal. Os estudantes podem identificar na foto a técnica de *dreadlock* feita nos cabelos da mulher, o suporte de tecido e a trouxa de couro que carrega na cabeça e a bolsa em que leva a criança, também feita de couro. O objetivo é que os estudantes reconheçam os saberes e as técnicas do povo Himba para criar estéticas e objetos utilitários e, ao mesmo tempo, incentivar a reflexão sobre o uso de matérias-primas na confecção de produtos, sobre a origem desses materiais e seu impacto na natureza. A questão promove ainda a análise do entorno dos estudantes, a imaginação e a busca de soluções que relacionem os materiais recicláveis disponíveis com os objetos a serem confeccionados. Essas temáticas favorecem atitudes de respeito ao meio ambiente e de valorização da criatividade e da diversidade de povos. Crie um ambiente propício para a troca de ideias, garantindo que eles sejam ouvidos com atenção pelos colegas de turma. A escuta ativa também faz parte dos processos de metodologias ativas. Comente que a escuta ativa é uma técnica que auxilia a manter um diálogo eficiente e possibilita que o ouvinte seja capaz de interpretar e assimilar o conteúdo que é expresso pelo interlocutor.

Mulher e criança do povo Himba, em Kaokoland, na Namíbia, país que fica ao sul do continente africano. Foto de 2021.

MB_Photo/Alamy/Fotoarena

11

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Para iniciar a atividade, você pode perguntar aos estudantes quem eles acham que são as pessoas retratadas na foto e qual é a possível relação entre elas, pois trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre a cultura dos diversos povos do continente africano. Na resposta, é provável que eles identifiquem a familiaridade entre a mulher e a criança, descrevendo-as como mãe e filho ou outra relação de parentesco.
- Se julgar conveniente, oriente os estudantes a observar as expressões nos rostos das pessoas retratadas e pergunte-lhes que estado de espírito elas transmitem. É possível que mencionem seriedade, timidez, cansaço, etc. Depois, pergunte aos estudantes se eles se identificam com essas pessoas e, em caso positivo ou negativo, por qual motivo, incentivando os processos de identificação e a percepção das relações, além da empatia e da alteridade.
- Sobre os estranhamentos que a imagem talvez possa causar, é possível que os estudantes citem os adornos no cabelo; nesse sentido, promova a compreensão deles para a diversidade, trabalhando a ideia de que modos diferentes de compreender o universo e de se portar em sociedade não devem servir de critérios para hierarquizar os povos.
- Após a leitura dos aspectos da imagem, peça aos estudantes que leiam a legenda e pergunte a eles já ouviram falar da Namíbia e do povo Himba. Se possível, localize o país africano em um mapa, destacando que, nesse território, vivem diferentes povos além dos Himba.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

Os conteúdos deste capítulo exploram os modos de vida de diferentes povos do Sahel, seus conhecimentos e seu contato com outros povos, africanos e não africanos, no período anterior à chegada do europeu no continente. Dessa forma, são contempladas as habilidades **EF07HI03** e **EF07HI14**.

Além disso, o texto de abertura deste capítulo trabalha de maneira aprofundada a **competência específica de História 6** ao problematizar a forma como o continente africano tem sido analisado pela historiografia ao longo do último século. Essa competência será trabalhada de maneira análoga em outros momentos do volume, problematizando periodizações, expressões historiográficas e diferentes pontos de vista acerca de um mesmo período.

Capítulo **1**

POVOS DO SAHEL

Resposta pessoal. Considerando o conteúdo sobre fontes históricas abordado no 6º ano, incentive os estudantes a levantar hipóteses a respeito dos tipos de fonte utilizados para estudar a história do continente africano.

PARA COMEÇAR

Estudos arqueológicos e genéticos mostram que a espécie humana surgiu no continente africano. Ao longo do tempo, diversos povos, organizados em aldeias, reinos e impérios, como os de Gana, do Mali e Songai, desenvolveram-se em diferentes áreas desse continente. Como você imagina que as histórias desses povos chegaram até nós?

O ESTUDO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA

Um dos objetivos do trabalho do historiador é estabelecer relações entre o **presente** e o **passado**, identificando as **rupturas** e as **permanências**, com base em diversas **fontes históricas**. Porém, até as primeiras décadas do século XX, a maioria dos povos africanos não era objeto de estudo da História.

Houve várias razões para isso. Inicialmente, apenas documentos escritos e oficiais eram considerados fontes históricas. Sociedades que não registravam seus feitos por meio da escrita eram julgadas inferiores e despossuídas de história.

Essas perspectivas foram se transformando a partir da década de 1930, em especial pela atuação de intelectuais africanos, de afrodescendentes e seus apoiadores. Atualmente, entende-se que qualquer manifestação cultural de um povo pode ser uma fonte histórica. Com isso, há o reconhecimento de que todos os povos têm história e de que não há povos mais ou menos evoluídos, mas sim culturalmente diversos.

Essa diversidade pode ser observada nas experiências históricas de povos distintos em um mesmo tempo cronológico. Por exemplo, enquanto em boa parte da Europa Ocidental vivenciavam-se processos relacionados aos períodos conhecidos como Idade Média (séculos V a XV) e Idade Moderna (séculos XVI a XVIII), os povos do continente africano vivenciavam processos próprios que pouco ou nada tinham a ver com as dinâmicas europeias.

Pastor conduz rebanho para ordenha, em Chinguetti, Mauritânia. Foto de 2021. Na Mauritânia, grande parte da população depende da agricultura e da pecuária para a sobrevivência, ainda que a maioria dos nômades e praticantes do cultivo de subsistência tenham sido forçados a se deslocar para as cidades, devido às secas recorrentes.

kaikupo/Shutterstock.com/ID/BR

Para discutir as formas pelas quais é possível estudar e conhecer as histórias do continente africano, retome com os estudantes o diálogo acerca de fontes históricas, iniciado no volume do 6º ano, relembrando-os sobre o que são, como costumam ser classificadas e como podem ser utilizadas na construção do conhecimento histórico.

AS SOCIEDADES DO SAHEL

O **Sahel** é uma região de transição entre o deserto do Saara e a África Subsaariana. Nessa região, predominam as formações vegetais de estepes e savanas.

Mesmo com as condições climáticas adversas, comunidades pastoris e povos comerciantes se desenvolveram nessa região, elaborando técnicas de domesticação de animais, produzindo ferramentas para a pecuária e praticando diversos modos de vida, como o nomadismo, o seminomadismo e o sedentarismo.

AS ATIVIDADES COMERCIAIS

A região do Sahel era uma importante rota comercial e, por isso, teve grande importância para o desenvolvimento econômico, cultural e social do continente africano, principalmente entre os séculos VII e XI.

As caravanas árabes que partiam do norte do Sahel negociavam no sul do continente africano matérias-primas, como linho, algodão, índigo e goma-arábica, e alimentos, como trigo, azeite, sorgo e milhete desidratado, provenientes do mundo islâmico, da Europa, da Índia e da China. Do sul da África, essas caravanas retornavam com ouro, ferro, marfim, sal e noz-de-cola, os quais comerciavam com regiões de outros continentes. Também levavam escravizados – a escravidão era comum entre os povos africanos. A riqueza do sul da África despertava a cobiça de povos distantes, como os europeus. Veja no infográfico "As rotas comerciais transaarianas" a seguir.

A integração das economias locais e regionais africanas por meio do Sahel foi essencial para o desenvolvimento de importantes reinos e impérios pastoris e comerciantes, como o de Gana, o do Mali e o Songai, e de cidades comerciais, como Djenné, Tombuctu e Gao, que pertenceram aos impérios do Mali e Songai.

Ao longo deste capítulo, vamos conhecer melhor essas culturas africanas.

PARA EXPLORAR

Tinariwen

Formada em 1979, a banda Tinariwen é composta de músicos tradicionais do Mali. Eles pertencem aos Imuhagh, povo seminômade que vive em diferentes regiões do Sahel. A banda compõe músicas na sua língua nativa, o *tamasheq*. Tinariwen nessa língua significa deserto. No *site* oficial da banda, é possível ouvir a música e conhecer um pouco da arte produzida por esse povo. Disponível em: https://tinariwen.com/videos. Acesso em: 16 fev. 2022.

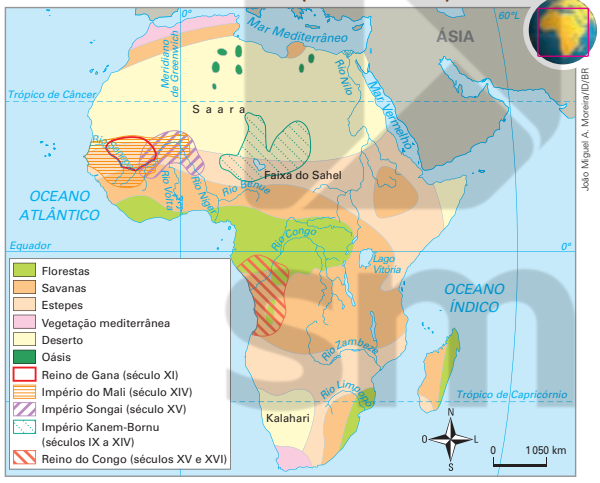
goma-arábica: seiva translúcida e viscosa extraída de algumas árvores.

índigo: corante azul extraído de algumas espécies de plantas.

noz-de-cola: fruto muito valorizado pelas sociedades africanas e pelos muçulmanos. Era usado para saciar a sede e repor as energias, devido a seu alto teor de cafeína. No Brasil, é conhecido como obi e orobó e é usado em rituais religiosos de origem africana.

sorgo: cereal (grão) que pode ser utilizado tanto na alimentação animal quanto na humana.

África Saariana e Subsaariana (séculos XI a XVI)



Fonte de pesquisa: Marina de Mello e Souza. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 13.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Caso a escola tenha laboratório de informática, agende um horário para que a turma possa acessar o *link* indicado no boxe *Para explorar* do Livro do Estudante.

Explique aos estudantes que a banda Tinariwen é formada por músicos seminômades, tradicionais do Mali, que cantam na língua *tamasheq*. Nesse *site*, é possível assistir a diversos videoclipes dessa banda e explorar a musicalidade, a paisagem e os diferentes elementos culturais de um dos povos do Sahel.

Caso considere pertinente, sugira aos estudantes que selecionem uma música da banda e procurem a tradução de sua letra.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O tema "O estudo da história da África" favorece a retomada dos diálogos sobre o conceito de História, os objetivos gerais dessa área do conhecimento e as perspectivas com as quais a História é escrita (a historiografia).
- Se julgar conveniente, explique aos estudantes que foi apenas no século XX que os historiadores passaram a questionar a objetividade das fontes escritas, percebendo as limitações de seu uso e a necessidade de dialogar com outros documentos, e começaram a valorizar diferentes tipos de registros humanos e a ampliar a noção de fonte e de sujeito históricos.
- Informe os estudantes que o Sahel é uma extensa região do continente africano que apresenta vegetação e condições climáticas adversas, as quais requerem dos grupos humanos que lá vivem grande capacidade de adaptação. Comente que, nessa região, os povos locais desenvolveram intenso comércio e atividades pastoris, com destaque para a domesticação do camelo – animal que serve de meio de transporte no deserto, pois consegue sobreviver por longos períodos sem consumir água, além de fornecer carne para alimentação e couro para a confecção de tendas.
- Incentive os estudantes a refletir sobre o papel do comércio na difusão de produtos e de culturas. Essa temática pode ser aprofundada com a abordagem do projeto proposto na seção *Interação*, disponível no final do Livro do Estudante.
- Quanto aos produtos africanos, promova a reflexão dos estudantes sobre o fato de o ouro africano ter sido a principal matéria-prima para a cunhagem das moedas europeias entre os séculos XII e XVI.

DE OLHO NA BASE

A abordagem das atividades comerciais e das relações sociais entre as comunidades sahelianas possibilita a compreensão e a análise das diferentes dinâmicas de interação entre os povos do Sahel e entre o Ocidente e o Oriente, contemplando a habilidade **EF07HI14**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O domínio cartográfico é um elemento importante para a compreensão histórica. Nesse sentido, leve os estudantes a analisar o mapa da página 15, questionando-os sobre o recorte geográfico selecionado e os tipos de informação apresentados. Espera-se que a turma identifique que o mapa enfoca a área de entorno do Sahel, compreendendo o norte da África, o deserto do Saara, a África Ocidental e parte da África Central. O tema do mapa, por sua vez, são as atividades econômicas desenvolvidas nessa área e as rotas comerciais por onde circulavam os produtos africanos.
- Sobre o comércio intercontinental, é interessante solicitar aos estudantes que identifiquem no mapa os países da Ásia e da Europa localizados mais próximos da África. Para isso, você pode propor que façam essa identificação consultando um mapa-múndi político.
- Peça aos estudantes que reconheçam no infográfico desta dupla de páginas quais eram os produtos comercializados a partir da África. Pergunte a eles sobre as utilidades desses produtos e se utilizam algum deles em seu cotidiano. Provavelmente, produtos como o sal, o ouro e as pedras preciosas serão destacados, além da noz-de-cola, principal ingrediente de um dos refrigerantes mais populares do mundo.
- Ao abordar as cidades muçulmanas, verifique se a palavra muçulmana é conhecida dos estudantes. Caso não seja, oriente-os a buscar o significado do termo no dicionário, incentivando a pesquisa e a elaboração de hipóteses. Para provocá-los, peça-lhes que levantem hipóteses para explicar o fato de haver atualmente mais de 300 milhões de muçulmanos distribuídos por países africanos. A expansão muçulmana no continente africano será abordada na página 16, no contexto do Reino de Gana.

As rotas comerciais transaarianas

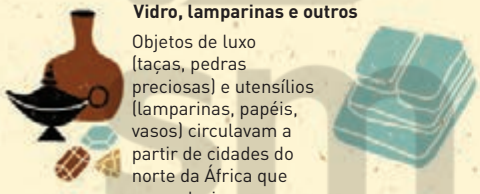
O deserto do Saara é muitas vezes retratado como uma grande fronteira árida que separa os povos do norte e do sul do continente africano. No entanto, entre os séculos V e XV, uma rede de rotas comerciais passava por esse deserto, conectando diversas regiões da África e desempenhando papel crucial nas atividades econômicas desse continente.

Conheça, neste infográfico, as conexões comerciais estabelecidas pelas rotas transaarianas. A ilustração representa uma dessas rotas: a que partia de Fez, no litoral mediterrâneo, em direção a Benin, ao sul do deserto do Saara, passando por Tombuctu. Observe a representação dessa rota no mapa "Rotas transaarianas (séculos V a XV)".

imazighen: povos nativos não árabes do norte da África, falantes do idioma tamazight. Genericamente chamados por povos invasores de berberes.

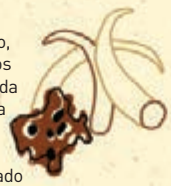
Cidades muçulmanas
A expansão do Islã pelo norte da África impulsionou o comércio transaariano. Havia uma grande demanda nas cidades muçulmanas pelos produtos do interior da África, como o ouro e o marfim, e também por escravizados.

A travessia do deserto
Atravessar o Saara de norte a sul poderia levar cerca de dois meses ou mais. Como os Imazighen dominavam conhecimentos e técnicas de sobrevivência no deserto, como a localização de oásis ou a escavação de poços em zonas de aquíferos, eram muitas vezes contratados como guias das caravanas.



Vidro, lamparinas e outros
Objetos de luxo (taças, pedras preciosas) e utensílios (lamparinas, papéis, vasos) circulavam a partir de cidades do norte da África que os produziam.

Sal
Assim como o ouro, foi um dos produtos mais importantes da economia da África Ocidental entre os séculos VIII e XVI. Podia ser encontrado em abundância no Saara, mas era raro em outras regiões do continente africano.



Produtos do Sahel
Além de servir como ponto de parada, as cidades do Sahel forneciam marfim e cobre, provenientes das regiões de savana.

14

(IN)FORMAÇÃO

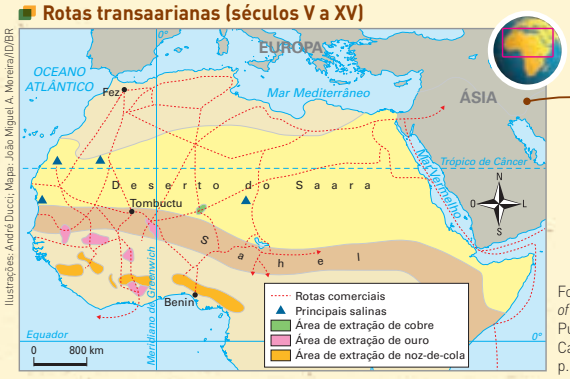
Por se tratar de um produto cotidiano, os processos históricos relacionados ao sal costumam despertar a curiosidade dos estudantes, tornando-se uma chave didática para incentivar atitudes de pesquisa e de investigação. Afinal, por que, ao longo da história, o sal foi objeto de apreço comercial?

O jornalista e escritor estadunidense Mark Kurlansky se dedicou à compreensão de como o sal tem influenciado (profundamente, segundo o autor) a vida de diferentes sociedades ao longo da história. China, Índia, Egito, Marrocos, Israel, Japão, Inglaterra, França, Itália e Estados Unidos são alguns dos lugares abordados na reflexão do autor.

A princípio, a função mais tradicional e usual do sal vem da possibilidade de estocar alimentos. Essa técnica de preservação dos alimentos despertou, nos povos do norte do continente africano, onde o clima é geralmente inadequado para a produção de sal em larga escala, a necessidade e o interesse de comercializar o produto com povos que habitavam a região do Sahel, abordados neste capítulo.

Utilizado em rituais de diferentes religiões, associado à fertilidade por algumas sociedades, empregado na produção de medicamentos, entre muitos outros usos, esse protagonismo do sal no cotidiano, de acordo com Kurlansky, conferia poder aos que dele dispunham para comercializá-lo.

Rotas transaarianas (séculos V a XV)



Ilustrações: André Ducci; Mapa: João Miguel A. Moreira/ID/BR

Fontes de pesquisa: Patrick K. O'Brien. *Philip's atlas of world history*: concise edition. London: Octopus Publishing Group, 2007. p. 81; Leda Ísola; Vera Caldini. *Atlas geográfico*. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 175.

As conexões intercontinentais

Entre os séculos XII e XVI, a África manteve intensas relações comerciais com a Europa e a Ásia, intermediadas pelos muçulmanos. Assim, as redes de comércio que atravessavam o continente africano também alcançavam outros continentes.

Os reinos africanos no Sahel

O destino das caravanas eram as cidades do Sahel, cujos mercados reuniam comerciantes e produtos de várias partes da África. Esses centros eram controlados por reis que cobravam tributos sobre o comércio e o trânsito das caravanas em seus territórios.

Entre as florestas tropicais e o Sahel

Muitos dos produtos negociados na cidade de Tombuctu vinham das regiões de florestas tropicais, ao sul. Esses produtos eram levados pelas caravanas que viajavam em rotas terrestres e fluviais e eram negociados no Sahel com mercadores de outras regiões do continente africano.

Ouro

Era a base do sistema monetário do mundo islâmico e da Europa. Até a chegada dos europeus à América, as reservas africanas foram a principal fonte desse metal.

Noz-de-cola

Fruto proveniente das regiões de floresta tropical da África Ocidental, com propriedades estimulantes e medicinais.

Escravizados

Muitos dos escravizados iam trabalhar nas salinas ou serviam como soldados. Havia também um tráfico de africanos escravizados para a península Arábica.

Fontes de pesquisa: The Metropolitan Museum of Art. Department of the Arts of Africa, Oceania, and the Americas. Heilbrunn Timeline of Art History. The trans-saharan gold trade (7th-14th century). Disponível em: http://www.metmuseum.org. Acesso em: 16 fev. 2022; Djibril Tamsir Niane. Relações e intercâmbios entre as várias regiões. Em: Djibril Tamsir Niane (ed.). *História geral da África*, v. IV: África do século XII ao XVI. Brasília: Unesco, 2010. p. 697-720; Tadeusz Lewicki. O papel do Saara e dos saarianos nas relações entre o norte e o sul. Em: Mohammed El Fasi (ed.). *História geral da África*, v. III: África do século VII ao XI. Brasília: Unesco, 2010. p. 327-368.

OUTRAS FONTES

Souza, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

Ganhadora do Prêmio Jabuti 2007 na categoria Melhor livro didático e paradidático, a obra é ricamente ilustrada e apresenta uma síntese sobre a história da África de maneira didática e adequada à faixa etária dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental.

DE OLHO NA BASE

Este infográfico apresenta as rotas comerciais transaarianas, abordando as transações locais e as trocas intercontinentais, dando continuidade ao trabalho com a habilidade **EF07HI14**.

Ele também possibilita a abordagem aprofundada da **competência específica de História 5** ao dialogar sobre o deslocamento de pessoas e mercadorias pelas rotas transaarianas entre os séculos V e XV. Essa temática será retomada em outras unidades, de acordo com os contextos históricos mobilizados e os recortes espaciais referenciados, favorecendo a ampliação da abordagem e o desenvolvimento da percepção dos estudantes sobre os significados históricos desses fluxos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Para facilitar a abordagem do tema "O Reino de Gana", retome com os estudantes o mapa da página 13 e solicite que identifiquem a localização desse reino. Depois, com um mapa político atual da África, peça que localizem o atual país Gana e apontem as diferenças entre as delimitações de cada mapa.
- Explique aos estudantes que as fronteiras do antigo Reino de Gana se perderam ao longo do tempo por causa das sucessivas disputas de poder, primeiro entre sociedades africanas, depois com a colonização europeia. Somente em 1957 a antiga colônia britânica Costa do Ouro conquistou sua independência e rebatizou o país como Gana, em homenagem a seu passado de riquezas e de poder.
- Localizado no Sahel, o Reino de Gana, também conhecido como Império do Ouro, foi uma das sociedades mais prósperas da região. Relatos do árabe Al-Bakri, que viveu no século XI e manteve contato com o reino africano, evidenciam a abundância do ouro pela opulência de reis que usavam joias e peças de roupa bordadas a ouro; e do Exército, que ostentava espadas e escudos feitos desse metal precioso.
- Retome as hipóteses dos estudantes sobre a islamização de países africanos e proponha a leitura coletiva do boxe "Expansão muçulmana na África", chamando a atenção deles para as trocas culturais estabelecidas mediante as relações comerciais e conquistas militares, em regiões ricas, como o Egito e o Reino de Gana.

EXPANSÃO MUÇULMANA NA ÁFRICA

Os muçulmanos são os praticantes do Islã, uma religião monoteísta que surgiu na península Arábica, no século VI, fundamentada nos ensinamentos do profeta árabe Maomé.

No século VII, eles expandiram seu império conquistando, entre outros territórios, o norte da África. A expansão do Império Islâmico nessa região iniciou-se com a dominação do Egito. De lá, os muçulmanos ocuparam outras partes do norte africano, muitas vezes com o uso da força.

O islamismo difundiu-se pela África não só pela expansão militar, mas também pelos mercadores árabes islamizados que percorriam as rotas comerciais entre o Oriente Médio e o continente africano.

A religião islâmica teve fácil assimilação na África, pois pregava valores e virtudes semelhantes aos de crenças já existentes nesse continente.

almorávida: dinastia islâmica que dominou territórios da África e da península Ibérica entre os séculos XI e XII.

O REINO DE GANA

Alguns séculos antes da chegada dos europeus houve o desenvolvimento de importantes sociedades, reinos e impérios no Sahel. Esse processo esteve intimamente ligado às rotas comerciais transaarianas estabelecidas com o Oriente e com algumas regiões do mar Mediterrâneo.

Um desses reinos foi o de Gana, que surgiu na África Ocidental no século III e cujo apogeu se deu entre os séculos IX e X. Sua capital, Kumbi Saleh, chegou a ter entre 15 mil e 20 mil habitantes.

O Reino de Gana era comandado por um soberano, denominado **gana**, que possuía grande riqueza e poder político, militar e religioso. A base da economia ganense era o ouro, pois havia muitas jazidas do precioso metal na região. Por causa disso, ficou conhecido como **Império do Ouro**. Os ganenses trocavam esse metal por sal, escravizados, peles de animais e alimentos. Além da exploração do ouro, desenvolviam no reino atividades como a tecelagem, a ferraria e a agricultura.

No século IX, o islamismo começou a se difundir no reino e foi adotado principalmente pelos membros da corte, pelos intelectuais e pelas pessoas letradas. Apesar disso, as crenças locais continuaram a ser praticadas pela maioria da população. O próprio rei de Gana não se converteu ao islamismo.

Em meados do século XI, devido a conflitos internos, principalmente com os povos Imazighen já islamizados e os almorávidas, o Reino de Gana entrou em declínio. Em 1240, foi incorporado ao Império do Mali, o que deu início a uma nova era de ascensão e de riqueza na região do Sahel.

François-Olivier Dommergues/Alamy/Fotoarena

Kumbi Saleh foi a última capital do Reino de Gana, na África Ocidental. Em 1913, a descoberta de uma crônica africana do século XVII levou os arqueólogos franceses às ruínas de Kumbi Saleh. Escavações no local revelaram vestígios de uma grande cidade muçulmana com casas de pedra e uma mesquita congregacional. A datação por radiocarbono sugere que o local foi ocupado entre o final do século IX e o século XIV. Foto de 2021.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir aborda a islamização de alguns reinos do continente africano, as fontes históricas sobre essas comunidades e o desenvolvimento comercial referente a esse período. A leitura dele pode subsidiar o trabalho com os temas sobre o Reino de Gana e o Império do Mali.

[...] A partir do final do século XI a documentação escrita relativa a África ao sul do Saara torna-se cada vez mais abundante, principalmente no período que vai do fim do século XIII ao final do XIV. Em meados do século XV, as fontes portuguesas vêm preencher uma lacuna informando-nos sobre os reinos da costa da África ocidental, então em pleno desenvolvimento – mais uma prova de que a ausência de documentação escrita nada significa. O golfo do Benin e a embocadura do rio Zaire (rio Congo) foram importantes focos de civilização. Esse período apresenta várias características fundamentais.

Em primeiro lugar, assiste-se ao triunfo do Islã em grande parte do continente. Essa religião teve como propagadores a um tempo guerreiros e comerciantes. Os muçulmanos revelaram-se excelentes mercadores e dominaram o comércio mundial, contribuindo para o desenvolvimento da ciência, da filosofia e da técnica em todas as regiões em que se instalaram. Fato essencial para o continente e que, tanto no norte quanto no vasto Sudão ao sul do Saara, a África imprimiu ao Islã a marca de sua originalidade. Lembremos que, no século XI, os Almorávidas – cujos exércitos contavam grandes contingentes de negros do Takrūr, após conquistarem parte do Magreb e da península Ibérica, oriundos da foz do Senegal, restauraram a suna, ortodoxia rigorosa, em todo o Ocidente muçulmano.

A partir de 1050 os Almorávidas combatem o Império de Gana, que acaba por sucumbir em, aproximadamente, 1076 [...].

[...]

Os imperadores muçulmanos do Mali intensificarão suas relações com o Egito em detrimento do Magreb. No século XIV o império atinge o apogeu. O século XII, entretanto, e pouco conhecido; felizmente, al-Idrīsī nos informa da existência dos reinos do Takrūr, do Do, ou Dodugu, do Mali e de Gao, retomando, em parte, os dados fornecidos por al-Bakrī. As tradições do Manden, do Wagadu e do Takrūr permitem-nos hoje entrever a luta obstinada que opôs as províncias nascidas da desagregação do Império de Gana.

Sabe-se hoje, pelo estudo das tradições orais, que entre a queda de Gana e a emergência do Mali houve o intermédio da dominação dos Sosoe

O IMPÉRIO DO MALI

Segundo a tradição oral, no século XIII, o guerreiro Sundiata Keita, conhecido como rei Leão, conquistou territórios a oeste e a leste do Sahel, como as cidades de Djenné, Gao e Tombuctu, além do Reino de Gana, dando origem ao Império do Mali. Este era composto principalmente dos povos mandingas, também conhecidos como malinquês, e sua capital era Niani, localizada próximo à nascente do rio Níger.

O rei do Mali era chamado de **mansa**, que significa rei dos reis, soberano. Ele controlava todo o império, que chegou a ter cerca de quatrocentas cidades e vilas. Estas se organizavam em províncias, e cada província era comandada por um **farba**, um administrador submetido ao poder do mansa. O soberano do Mali também era assessorado por vários funcionários, como aqueles que cobravam e coletavam tributos dos povos vizinhos.

Muitos governantes do Império do Mali converteram-se ao islamismo. O fundador Sundiata Keita, por exemplo, teria adotado a fé islâmica para se integrar mais facilmente ao comércio realizado pelos árabes muçulmanos entre a África, o Oriente e o Ocidente.

Outro conhecido soberano do Mali foi Mansa Musa. Durante seu reinado, ele peregrinou até Meca com uma comitiva de 60 mil servos, 100 camelos e uma enorme quantidade de ouro, que impressionou os líderes árabes da época. Devido à grandiosidade e à riqueza dessa peregrinação, o Império do Mali tornou-se muito famoso no Mediterrâneo. Em alguns atlas europeus da época chegou-se a fazer menção a Mansa Musa, como podemos observar no mapa desta página.

Devido a conflitos dinásticos, o Império do Mali entrou em declínio no século XV e acabou dominado pelo Império Songai.

Florilegius/Leemage/AFP

Gravura de Antonio Sasso, de 1843, que representa integrantes do povo mandinga. Apesar de fazer parte de um reino próspero como o do Mali, a população, que não tinha o direito de usufruir daquela riqueza, vivia em cabanas feitas de barro e palha.

Biblioteca Nacional da França, Paris. Fotografia: ID/BR

pepita: fragmento de metal, especialmente de ouro.

Detalhe de mapa catalão de 1375, que representa, na parte inferior, Mansa Musa sentado em um trono, segurando uma pepita de ouro. No mapa, há o seguinte texto: "Este senhor negro é aquele muito melhor senhor dos negros de Guiné. Este rei é o mais rico e o mais nobre senhor de toda esta parte, com abundância de ouro em sua terra".

(fração *soninke-manden* rebelde ao Islã), os quais, por algum tempo, unificaram as províncias que os *kaya maghan* controlavam; com o século XIII começa a ascensão do reino de Melli, ou Mali. O grande conquistador Sundiata Keita derrota Sumaoro Kante (rei dos Sosoe) na famosa batalha de Kirina, em 1235, e funda o novo Império Manden. Fiel à tradição de seus ancestrais, islamizados desde 1050, Sundiata reata relações com os comerciantes e os letrados negros e árabes ao restabelecer o império. De 1230 a 1255, coloca em funcionamento instituições que marcarão por séculos os sucessivos reinos do Sudão Ocidental. A peregrinação e o grande tráfico transaariano reanimam as rotas do Saara.

Comerciantes e peregrinos negros encontram-se pelas encruzilhadas do Cairo; estabelecem-se embaixadas negras nas cidades do Magreb; intensificam-se as relações culturais e econômicas com o mundo muçulmano, sobretudo no século XIV, sob o reinado do faustuoso *mansa* Musa I e sob o do *mansa* Solimão; no Sudão central, Kanem e Bornu tem relações ainda mais frequentes com o Egito e a Líbia. [...]

Niane, Djibril Tamsir (ed.). *História geral da África*, v. IV: África do século XII ao XVI. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 1, 2 e 8.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao abordar com os estudantes a peregrinação de Mansa Musa até Meca, localizada na atual Arábia Saudita, trace com eles a possível rota desse soberano. Se necessário, chame a atenção deles para a distância de cerca de 6 400 quilômetros entre os dois pontos e relembre que Mansa Musa atravessou a África do Ocidente para o Oriente por vias terrestres e fluviais, passando pelo Egito, onde deixou muito ouro.
- Ainda sobre a viagem de Mansa Musa a Meca, peça aos estudantes que levantem hipóteses sobre o motivo de sua peregrinação. Depois, explique a eles a obrigação dos muçulmanos de, ao menos uma vez na vida, visitar Meca, cidade considerada sagrada para essa religião.
- Solicite aos estudantes que observem o detalhe de mapa na página 17. Peça que identifiquem os elementos que revelam a riqueza e a proliferação de cidades na África Ocidental, como as construções palacianas e a imagem de Mansa Musa, famoso no Oriente Médio e na Europa por sua peregrinação e pela ostentação de riquezas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para a diversidade de técnicas, tecnologias e saberes desenvolvidos no Império do Mali e aplicados na agricultura, na arquitetura e na mineração, além dos estudos voltados para a religião, a filosofia, a astronomia, a matemática, a história, o direito e a caligrafia.
- Em um império em que o ouro era o principal produto econômico, desenvolveram-se técnicas de mineração, como a de lavagem de bateia no leito dos rios e a de escavação de poços e túneis. Nesse sentido, estabeleça relações entre as técnicas africanas de mineração e o emprego dos saberes e da experiência dos trabalhadores escravizados africanos na exploração aurífera no Brasil entre os séculos XVII e XVIII.
- Conduza os estudantes a refletir sobre a importância e o significado da existência de escolas e de universidades no Império do Mali antes mesmo do encontro com os europeus pela via das navegações oceânicas. Acredita-se que a Universidade de Tombuctu tenha sido criada ainda no século XII. Nesse sentido, contraponha o imaginário eurocêntrico – que para justificar sua missão colonizadora descreve a África como terra selvagem – a reinos e impérios como o de Gana e o do Mali, que eram ricos em metais preciosos, desenvolviam um intenso comércio e tinham um polo educacional.
- Analise as imagens apresentadas nesta dupla de páginas e peça aos estudantes que descrevam o que é retratado em cada uma. Aproveite a oportunidade para discutir com eles a importância do patrimônio histórico e cultural para a memória dos povos e para o trabalho do historiador.

DE OLHO NA BASE

Os conteúdos desta dupla de páginas abordam as mútuas influências entre povos africanos e islâmicos, além de aspectos da produção cultural afro-islâmica do Império do Mali. Assim, mobilizam-se aspectos da habilidade **EF07HI03**.

Instituto de Arte de Detroit, Detroit. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

↑ **Escultura em terracota, datada do século XIII, pertencente à cultura do Mali.**

adobe: tijolo de barro feito de terra crua, água, palha e outras fibras naturais. A palavra vem do árabe e significa tijolo cozido.

ATIVIDADES ECONÔMICAS

Durante o reinado de Sundiata Keita, a agricultura e a pecuária eram as principais atividades econômicas do Império do Mali. Cultivavam-se algodão e alguns alimentos, como feijão, inhame, amendoim e papaia, e criavam-se animais, como bois e camelos. Também se praticava o artesanato, que era muito valorizado.

Mais tarde, esse império destacou-se como o maior produtor de ouro de sua época, principalmente sob o reinado de Mansa Musa, que dominou todas as minas locais de ouro e de sal e passou a controlar as principais rotas comerciais transaarianas do Sahel.

O Império do Mali também contava com um poderoso exército, que contribuiu decisivamente para sua expansão territorial e comercial, bem como para o controle das regiões conquistadas.

DJENNÉ E TOMBUCTU: POLOS CULTURAIS

Além do desenvolvimento econômico, houve intensa expansão da cultura árabe islâmica no Império do Mali. Cidades como **Djenné** e **Tombuctu**, que foram incorporadas a esse império no século XIII, tornaram-se grandes centros culturais.

Em Djenné, foi construída a maior mesquita de adobe do mundo, bem como os madraçais, escolas islâmicas de religião e de direito. Na época de domínio do Império do Mali, a cidade tornou-se um grande centro religioso (islâmico) e comercial.

Em Tombuctu, por sua vez, desenvolveu-se um importante sistema educacional com a construção da mesquita e universidade de Sankoré. Nesse local, estudavam-se o Alcorão, caligrafia árabe, astronomia, história, matemática, entre outras áreas do saber. Assim, a cidade atraiu intelectuais árabes de diferentes regiões do mundo e tornou-se um polo de transmissão do conhecimento e da cultura afroislâmica.

↓ **Vista da mesquita e universidade de Sankoré, em Tombuctu, no Mali. Foto de 2021. Tombuctu foi declarada Patrimônio Mundial pela Unesco em 1988. Na foto, soldados das Nações Unidas fazem o patrulhamento da mesquita, pois, anteriormente, o edifício foi alvo de ataques e destruição por parte de integrantes do Estado Islâmico.**

Michele Cattani/AFP

OUTRAS FONTES

TOMBUCTU, o Patrimônio Cultural da Humanidade no Mali. Disponível em: https://www.dw.com/pt-002/tombuctu-o-patrim%C3%B3nio-cultural-da-humanidade-no-mali/a-16754965. Acesso em: 16 fev. 2022.

Nessa reportagem da Deutsche Welle (DW), agência de notícias do governo alemão, há informações sobre a situação atual dos vestígios de Tombuctu, no Mali. O material problematiza a destruição de alguns documentos históricos da região, os conflitos religiosos atuais e a importância de ações mundiais, como as da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e de outras instituições para a preservação dos patrimônios culturais.

O IMPÉRIO SONGAI

Por volta do ano 800 d.C., o povo songai habitava uma área próxima ao rio Níger, onde fundou a cidade de Gao. Em 1325, essa cidade foi dominada pelo Império do Mali e só reconquistou a independência cinquenta anos depois.

No século XIV, época em que era reino, Songai tinha como principais atividades econômicas a pesca e o comércio local. Marinheiros muito habilidosos, os Songai dominavam a navegação no rio Níger, o principal da região do Sahel. Além disso, estavam localizados em uma área com grandes minas de sal, produto bastante valorizado na época e que era trocado por ouro com outros povos, favorecendo o acúmulo de riquezas no reino.

No século XV, os Songai já tinham um império consolidado, que se expandiu com a conquista do Império do Mali (veja a localização de ambos no mapa "África Saariana e Subsaariana (séculos XI a XVI)"). A cidade de Tombuctu foi destruída e houve um massacre, principalmente contra os intelectuais da universidade de Sankoré, pois estes mantinham contato com povos inimigos dos Songai. A cidade de Djenné também foi ocupada, mas, ao contrário do que houve em Tombuctu, seus habitantes não foram tratados com violência.

Após dominarem o Império do Mali, os Songai passaram a controlar as rotas do comércio transariano no Sahel, mantendo relações diretas com as populações árabes muçulmanas do norte da África. Tombuctu foi reconstruída e, com o novo impulso dado ao comércio, voltou a ser uma cidade economicamente próspera. Em Tombuctu também foram construídos muitos madraçais para ampliar os estudos do Alcorão e das leis islâmicas.

O Império Songai organizou-se em um grande Estado centralizado, comandado pelo imperador, e seguia rigidamente as regras do Alcorão. Porém, as cidades mercantis mais importantes, como Tombuctu, Djenné, Ualata e Talaza, tinham relativa autonomia e eram governadas por chefes locais. Um dos imperadores de Songai, Askia Mohammed, no início de seu reinado chegou a fazer uma peregrinação a Meca, semelhante à viagem de Mansa Musa.

Por meio de guerras e sob o domínio de Askia Mohammed, o Império Songai alcançou o poder máximo e conquistou muitos territórios. Contudo, entrou em declínio no século XVI, principalmente após a destituição do imperador pelo próprio filho, a chegada dos europeus à África e a invasão de Tombuctu pelo Reino do Marrocos, em 1591.

Interior de um madraçal representado em ilustração publicada em um poema do escritor persa Elyas Nizami, em cerca de 1550.

Instituto de Estudos Orientais, São Petersburgo. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome com os estudantes o mapa da página 13 e identifique a localização do antigo Império Songai. Depois, compare-a com as delimitações territoriais dos antigos Reino de Gana e Império do Mali, chamando a atenção deles para as disputas internas africanas e para os processos, as lutas e as conquistas territoriais. Observe que, diferentemente de Gana e do Mali, não existe atualmente no continente africano um país chamado Songai.
- Promova a leitura coletiva do tema "O Império Songai". Em seguida, solicite aos estudantes que identifiquem características comuns a outros povos estudados, tais como os produtos comercializados e a presença marcante do islamismo.
- Solicite aos estudantes que descrevam a imagem desta página, que representa um madraçal, e peça que pontuem o que mais chamou a atenção deles. Depois, fale sobre a origem persa do escritor Elyas Nizami e sobre os elementos islâmicos apresentados: os arabescos, as colunas, os arcos, a caligrafia e as vestimentas. Por fim, chame a atenção para a cor da pele das personagens retratadas e pontue o fato de a imagem representar um madraçal do Oriente Médio, local que inspirou a construção desse tipo de escola em diversos reinos africanos.
- Peça aos estudantes que identifiquem os motivos do declínio do Império Songai.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. a) São citados no texto os relatos de Al Bakri e Mahmud Kati, ambos fontes escritas na língua árabe.

b) Espera-se que os estudantes citem elementos que enaltecem as riquezas do Reino de Gana, como suas luxuosas vestimentas, ouro, cavalos, fartos banquetes, grande quantidade de serviçais e de súditos. Além disso, os relatos também apontam características imateriais, como a organização do Estado em uma monarquia, a ostentação da corte, os códigos sociais, o comportamento dos nobres, dos trabalhadores e dos súditos, entre outras.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que as fontes históricas refutam a ideia de uma região inóspita e pobre, comum nos discursos de cunho eurocêntrico.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. a) As rotas transaarianas percorriam quase todo o norte da África, atravessando grande parte da região do deserto do Saara, de oeste a leste, e interligando a Faixa do Sahel ao Oriente Médio e ao Mediterrâneo, desde a costa atlântica e a região do rio Níger. Comente com os estudantes que as rotas passavam por importantes localidades, como Bilma, Taoderi, Taghaza, Idijili, Trípoli e Serra Leoa.

1. c) As rotas comerciais transaarianas garantiram o trânsito comercial dos mercadores árabes e dos povos berberes, que haviam sido conquistados pelos árabes. Assim, as concepções religiosas e culturais a que o texto faz referência são o islamismo e a cultura afro-islâmica, que se moldou nessa região do continente.

1. Forme dupla com um colega. Retomem o mapa "Rotas transaarianas (séculos V a XV)", leiam o texto e, em seguida, façam o que se pede.

> As caravanas de comerciantes [...] que atravessavam o grande deserto em direção às regiões mais férteis do Sahel e do Sudão não transportavam somente mercadorias: elas propagavam novas concepções religiosas e culturais que encontraram eco no seio da classe dos mercadores antes de seduzir as cortes dos soberanos africanos.
>
> Mohammed El Fasi (ed.). *História geral da África*, v. III: África do século VII ao XI. Brasília: Unesco, 2010. p .9.

a) Por quais locais passavam as rotas transaarianas?

b) Localizem no mapa a região do deserto do Saara. Em que século foi mais intenso o comércio das rotas que passavam por essa região? **O comércio foi mais intenso no século XIV.**

c) A quais concepções religiosas e culturais o texto faz referência? De que modo elas podem ser relacionadas ao mapa?

2. O texto apresenta algumas fontes históricas sobre o Reino de Gana. Leia-o e, depois, responda às questões. MP

> Al Bakri deixou-nos um relato carregado de admiração sobre a sua corte: "O rei [...] usa na cabeça uma espécie de chapéus pontiagudos, altos, semeados de ouro, em volta dos quais enrola um turbante de tecido de algodão muito fino. Concede audiência e recebe as queixas sob um pálio. À volta aguardam dez cavalos ajaezados de estofos de ouro. Por trás dele encontram-se dez pajens com escudos de couro e espadas. Estão soberbamente vestidos e usam o cabelo entrançado com fios de ouro". A riqueza e a ostentação da corte do Gana pode ser apreendida a partir de outro relato em língua árabe, que nos foi legado por Mahmud Kati, um historiador de Tombuctu. No seu *Tarikh el-Fettach* (Crônica do Buscador), ele escreve que, nas cavalariças reais, cada um dos mil cavalos existentes só se deitava em cima da sua própria esteira. E tinham à sua disposição um corpo de serviçais que beirava o exagero. Segundo ele, cada cavalo dispunha de uma bacia de cobre para urinar e "tinha junto de si três pessoas ao seu serviço: uma para o alimentar, outra para lhe dar de beber e a terceira para a urina e as dejecções". Além disso, todas as noites o palácio real era animado por banquetes grandiosos. Nestas ocasiões, "do alto do seu trono de ouro vermelho, rodeado de numerosos criados com archotes, o soberano contemplava dez mil dos seus súditos, convidados a jantar no palácio".
>
> Wellington Barbosa da Silva. Reinos de negros na Idade Média: a África Subsaariana no medievo. *Cadernos de História UFPE*, v. 5, n. 5, p. 9, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernosdehistoriaufpe/article/view/109988/21926. Acesso em: 16 fev. 2022.

a) Quais fontes históricas são citadas no texto? Se você fosse classificá-las, que tipo de fonte elas seriam?

b) Por meio dessas fontes históricas, quais características do Reino de Gana podem ser identificadas? Faça uma lista no caderno.

c) Em sua opinião, as fontes históricas apresentadas neste capítulo comprovam ou refutam a ideia de que a região do Sahel é praticamente inabitável e que apenas populações muito pobres vivem lá? Converse com os colegas sobre isso, utilizando elementos do texto para comprovar sua análise.

3. Muito do que sabemos sobre certos processos e histórias do continente africano foi preservado pela tradição oral, transmitida pelos contadores de histórias africanos, conhecidos como griôs. De forma semelhante ao que ainda é feito por esses griôs, relate uma história familiar que lhe foi contada por alguma pessoa mais velha de sua família. Seja criativo e procure narrar a história como se fosse um griô. Se necessário, utilize música, dança, entre outras manifestações artísticas, para enriquecer sua apresentação. **Resposta pessoal. Incentive os estudantes a realizar entrevistas com seus familiares. Essa atividade pode ser realizada em parceria com o componente curricular Arte.**

DE OLHO NA BASE

Na atividade **1**, o foco recai sobre a habilidade **EF07HI14**, na medida em que há o debate sobre as dinâmicas comerciais transaarianas das sociedades do Sahel e a análise de suas interações com o Ocidente e o Oriente.

A atividade **2** trabalha a habilidade **EF07HI03**, incentivando a identificação da organização social e da riqueza material do Reino de Gana.

A habilidade **EF07HI03** é explorada ainda na atividade **3**, tendo em vista sua relação com o tema estudado e o reconhecimento da tradição oral como um meio de disseminação de saberes.

HISTÓRIA DINÂMICA

A tradição oral africana

Por muito tempo, a historiografia ocidental defendeu que um povo sem escrita era um povo sem história e sem cultura. Assim, a África, onde sempre prevaleceu a tradição oral, foi relegada a uma posição de inferioridade.

Na década de 1960, historiadores africanos criticaram essa visão e passaram a pesquisar a história da África sob a perspectiva de seus compatriotas. Assim, voltaram-se para as fontes orais, sobretudo para os griôs – contadores de histórias responsáveis por preservar a memória dos acontecimentos de seu povo –, reforçando sua identidade.

A primeira obra a usar a tradição oral foi *Sundiata Keita ou a epopeia mandinga*, de 1960, escrita por Djibril Tamsir Niane, que conta a história da fundação do Império do Mali. Leia o que alguns estudiosos afirmam sobre o tema.

Para o [...] malinês Amadou Hampâté Bâ [...], este tipo de pensamento [de que um povo sem escrita é um povo sem passado] é limitado, equivocado, pois toma como cultura apenas aquilo [de] que encontramos evidências, ou seja, a escrita registrada sobre um suporte físico. Advém daí a necessidade de escrever a história dos povos da África, longe do binômio colonizador-colonizado, afastando o mais possível da historiografia colonial.

binômio: associação de dois elementos.

Nas palavras de Chimamanda Adichie [...], tomar como evidência apenas um lado da narrativa é correr o risco de uma história única, que prioriza apenas uma versão dos fatos. Segundo a autora, "[...] é impossível falar sobre uma única história sem falar sobre poder". [...]

A imparidade historiográfica africana está ligada [...] à oralidade como elemento legítimo e válido para se pensar a história, pois é através desta, centrada também na ancestralidade, coletividade do grupo e na identidade, que o indivíduo africano é constituído e construído socialmente. [...]

Em África a oralidade precede a escrita. [...]

J. Ki-Zerbo [...] afirma que o movimento de reescrita da história africana não se trata de "construir uma história-revanche, que relançaria a história colonialista como um bumerangue contra seus autores, mas de mudar as perspectivas e ressuscitar imagens esquecidas ou perdidas". A historiografia ocidental dominante realiza uma análise unilateral que prioriza muito mais o documento escrito exposto sobre um suporte físico do que a tradição oral, não dando voz a esta história.

Mariana Gino. A escrita da história oral africana: o Mali sobre a escrita. Em: *XI Encontro Regional Sudeste de História Oral* 2015, Niterói (RJ), Universidade Federal Fluminense. Disponível em: http://www.sudeste2015.historiaoral.org.br/resources/anais/9/1435717597_ARQUIVO_TextoFinal-Mali.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

Em discussão

Responda sempre no caderno.

1. O que dizem Amadou Hampâté Bâ, Chimamanda Adichie e J. Ki-Zerbo sobre a construção de uma historiografia africana?
2. Aponte o trecho do texto que apresenta uma explicação sobre a importância da oralidade para as populações africanas.
3. De acordo com seus conhecimentos, como os historiadores devem analisar as narrativas orais? Converse com os colegas sobre isso.

1. Amadou Hampâté Bâ e Ki-Zerbo sugerem uma mudança de perspectiva, ou seja, reescrever a história da África com distanciamento em relação à historiografia colonial europeia, o que implicaria dar atenção específica à tradição oral. Já Chimamanda Adichie chama a atenção para os perigos da história única, referindo-se a uma versão unilateral dos fatos. Como essa unilateralidade está sempre ligada a uma questão de poder, no caso da história da África ela se refere à predominância do ponto de vista do colonizador.

2. "A imparidade historiográfica africana está ligada [...] à oralidade como elemento legítimo e válido para se pensar a história, pois é através desta, centrada também na ancestralidade, coletividade do grupo e na identidade, que o indivíduo africano é constituído e construído socialmente. [...] Em África a oralidade precede a escrita. [...]"

3. Resposta pessoal. Os estudantes podem refletir sobre o ofício do historiador e retomar algumas metodologias, como estabelecer um recorte temporal e um tema para o estudo histórico. Sobre as fontes orais, explique que os historiadores costumam estabelecer uma determinada rede de testemunhas a serem ouvidas e, como mediadores, conduzem as entrevistas de forma a obter informações sobre o tema que lhes interessa, analisando a recorrência de determinados dados. Também é comum que os historiadores cruzem as informações obtidas nas entrevistas com outros tipos de fonte, como imagens, textos, etc.

(IN)FORMAÇÃO

Antes de ler o texto desta seção, chame a atenção dos estudantes para a ideia recorrente de atribuir apenas aos livros e aos textos escritos a condição de guardar conhecimento. O texto do historiador malinês Hampâté Bâ pode aprofundar esse diálogo.

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África. [...]

Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. [...]

Nas sociedades orais não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a Palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é.

Bâ, Amadou Hampâté. A tradição viva. *In*: Ki-Zerbo (ed.) *História Geral da África*, v. I: metodologia e Pré-História. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 167-168.

DE OLHO NA BASE

A discussão sobre a tradição oral africana permite compreender um dos elementos centrais da cultura dos povos da África. Trazida ao continente americano e somada às culturas nativas (também de tradições orais), a questão da oralidade pode ser explorada como formadora das culturas brasileira, africana e indígena, contemplando a compreensão de formas de conceber e construir a História atualmente. Assim, esse é um dos momentos da coleção em que a **competência específica de Ciências Humanas 4** é mobilizada de modo aprofundado.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

O conteúdo deste capítulo permite aos estudantes compreender e analisar organizações sociais, aspectos culturais e técnicas existentes nas sociedades Iorubá antes da chegada dos europeus, mobilizando assim a habilidade **EF07HI03**.

Além disso, são propostas discussões iniciais sobre o regime de escravidão moderna e as estruturas tradicionais do escravismo no continente africano, favorecendo o início do trabalho com a habilidade **EF07HI15**.

Capítulo **2**

POVOS IORUBÁ

Resposta pessoal. Promova um ambiente respeitoso no qual os estudantes possam compartilhar seus conhecimentos e aproveite a oportunidade para corrigir possíveis opiniões preconceituosas sobre as religiões de matriz africana.

PARA COMEÇAR

A África Ocidental foi habitada, ao longo de milênios, por diferentes povos. Um desses povos são os Iorubá, cujas expressões culturais se difundiram para outras partes do mundo, como o Brasil. Você conhece alguma religião de origem africana praticada no Brasil?

IFÉ: LOCAL SAGRADO

Na região abaixo da faixa territorial denominada Sahel desenvolveram-se diversos povos. Próximo ao litoral e a oeste do rio Níger, nas áreas que hoje pertencem a países como Togo, Benin, Nigéria e Serra Leoa, surgiram os povos **Iorubá**.

De acordo com a mitologia iorubana, a origem desses povos se deu em Ifé, cidade localizada no sudoeste da atual Nigéria.

As pesquisas históricas e arqueológicas sobre as origens dos Iorubá também remontam a Ifé. Ali foram encontrados vestígios de ocupações que datam de cerca de 500 a.C. Não é possível afirmar que essas comunidades eram iorubanas, porém os vestígios indicam que Ifé era um importante centro populacional mesmo antes do desenvolvimento desses povos.

Dessa forma, sabe-se que Ifé, como cidade central desse povo, teve seu apogeu entre os séculos IX e X. O líder político e religioso dessa cidade era chamado ***oni*** e desempenhava funções importantes para as diferentes comunidades, embora não tivesse poder direto sobre elas.

Ainda hoje, Ifé é considerada uma cidade sagrada pelos Iorubá e por praticantes de religiões que têm origem na cultura desse povo, como alguns tipos de candomblé no Brasil.

OMÒNÝÌ AYEDUN OLUBUNMI/Alamy/Fotoarena

Líderes religiosos usando trajes típicos durante o Festival Olojo, na cidade de Ifé, atual Nigéria. Foto de 2019. Os festejos do Olojo ocorrem anualmente em Ifé, cidade considerada sagrada pelos Iorubá, para celebrar a vida.

(IN)FORMAÇÃO

Ao abordar os povos Iorubá, pode ser que os diálogos acabem chegando à escravidão no Brasil, de acordo com os conhecimentos prévios dos estudantes. Assim, o trecho a seguir, de um texto do historiador Alberto da Costa e Silva, pode subsidiar os diálogos nesse sentido, propondo uma análise sobre os primeiros contatos entre europeus e africanos e a crescente demanda por mão de obra.

Na metade do século XIX, a África ainda era um continente cheio de segredos para a Europa e as Américas, e eram relativamente poucos os africanos que sabiam alguma coisa sobre os europeus. Estes conheciam os litorais da África e os cursos inferior e médio de alguns de seus rios. Porém estavam, em geral, em terra desconhecida a 100 quilômetros da costa, ou a menos. E a essa distância do litoral, não era incomum encontrar quem jamais tivesse visto um europeu ou dele só recebesse as mais vagas notícias. [...]

Fora as áreas em que se haviam estabelecido como colonos, no Senegal, em Angola, em Moçambique e na África do Sul, os europeus tinham-se restringido a comerciar no litoral. [...]

[...] os reis e chefes africanos dificultavam, quando não impediam, que os europeus fossem vender e comprar no interior. Tinham estes de se resignar a fazer negócios com os intermediários africanos, que traziam até as praias o ouro, o almíscar, as peles, o marfim, as plumas e, sobretudo, os escravos. [...]

[...]

Os africanos não escravizavam os africanos, nem se reconheciam então como africanos. Eles se viam como membros de uma aldeia, de um con-

AS CIDADES-ESTADO

Os Iorubá não constituíram um Estado unificado, como ocorreu em algumas regiões do Sahel, mas sim **cidades-Estado** independentes, embora ligadas a Ifé e ao *oni*, a quem deviam obediência espiritual e consultavam em caso de guerra.

Cada cidade-Estado tinha um chefe político e sagrado, o ***obá***, também chamado de ***alafin*** em algumas cidades. Esses chefes deviam submissão apenas ao *oni*. Além de Ifé, as cidades de Benin e de Oyo eram importantes centros políticos e econômicos. Observe o mapa.

Apesar da centralidade de Ifé, as outras cidades também cresceram, principalmente por causa das atividades comerciais. O comércio de escravizados, ou seja, os povos vencidos pelos Iorubá em guerras, constituía a fonte de riqueza da maior parte dessas cidades.

Durante muito tempo, a prática da escravidão entre os povos africanos antigos foi um dos principais argumentos para justificar a escravização desses povos pelos europeus, a partir do século XV. No entanto, naquele contexto, os escravizados não eram considerados objetos, tampouco foram traficados em massa – como fizeram os europeus e, posteriormente, os estadunidenses. Esses dois aspectos são algumas das principais diferenças entre os dois casos históricos de escravidão.

África Ocidental: Cidades-Estado dos Iorubá (século XIV)

Fonte de pesquisa: Mohammed El Fasi (ed.). *História geral da África*. v. III: África do século VII ao XI. Brasília: Unesco, 2010. p. 570.

A temática da escravidão no continente africano será retomada na unidade 8, sobre os africanos na América portuguesa, de forma a permitir uma comparação com a escravidão moderna, no contexto do tráfico Atlântico.

junto de aldeias, de um reino e de um grupo que falava a mesma língua, tinha os mesmos costumes e adorava os mesmos deuses. Eram, ainda que pudessem ignorar esses nomes – que muitas vezes lhes eram dados por vizinhos ou adversários –, mandingas, fulas, bijagós, axantes, daomeanos, vilis, iacas, caçanjes, lundas, niamuézis, macuas, xonas – e escravizam os inimigos e os estranhos.

Silva, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008. p. 85-88.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Para explorar a abertura deste capítulo, proponha a leitura compartilhada dos textos que apresentam os Iorubá, povos da África Ocidental que vivem há milênios na região indicada no mapa.
- É importante que os estudantes tenham claro que o estudo e o reconhecimento dessa região são fundamentais para a compreensão da história do Brasil, cujas expressões culturais se manifestam por meio dos descendentes dos povos escravizados. Uma dessas expressões é o culto aos orixás, presente nas religiões brasileiras de matriz africana. Assim, a proposta do capítulo pode favorecer a desconstrução de eventuais estereótipos e preconceitos sobre essas manifestações religiosas contemporâneas, além de privilegiar a também eventual identificação e o reconhecimento das próprias origens históricas.
- Ao abordar o mapa, peça aos estudantes que relacionem o desenvolvimento das cidades-Estado com o posicionamento geográfico dos povos Iorubá, perguntando, por exemplo: "Como a proximidade com o rio Níger influenciou o modo de vida desses povos e os produtos e as habilidades que desenvolveram?"; "Como a proximidade com o Sahel propiciou as trocas comerciais e culturais dos Iorubá?".
- Se necessário, problematize com os estudantes o conceito de escravidão, apontando suas transformações ao longo do tempo e do espaço. Chame a atenção deles para o fato de povos do mundo todo praticarem a escravização de inimigos de guerra, desde a Antiguidade, nos mais diversos continentes: Europa, Ásia, América e África. Nesse sentido, retome com eles os grupos sociais da Grécia e da Roma antigas e, a partir desse referencial, explore a escravidão praticada pelos Iorubá, que prendiam seus inimigos de guerra e membros pertencentes a outros reinos e outras sociedades. Chame a atenção também para a transformação do conceito de escravidão na modernidade, quando os escravizados se tornaram uma lucrativa fonte de renda de uma ampla rede comercial transatlântica, o que levou à massificação desse tipo de comércio e à desumanização dos escravizados.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Observe o papel da religiosidade nas sociedades iorubás e pergunte aos estudantes se eles conhecem algo sobre o culto aos orixás e a presença desse culto no Brasil. Incentive a reflexão sobre tolerância religiosa e conduza a conversa de modo que o respeito à diversidade de credo seja valorizado. Desse modo, são trabalhados elementos importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Multiculturalismo**, valorizando, assim, a diversidade cultural nas matrizes históricas que compõem a cultura brasileira, além de contribuir também para a reflexão e o trabalho pedagógico da habilidade **EF07HI03**.
- Ressalte aos estudantes a importância da mulher entre os Iorubá e aproveite a oportunidade para discutir o protagonismo ou o silenciamento feminino nas mais diferentes sociedades, antigas e atuais.
- Ainda refletindo sobre o papel das mulheres, peça aos estudantes que descrevam a fotografia da abertura do capítulo, levando-os a refletir sobre as possíveis permanências e transformações entre o passado e o presente.
- Ressalte o desenvolvimento da tecnologia metalúrgica entre os Iorubá. Utilize a fotografia da cabeça de bronze e zinco desta página, que representa um *oni*, para evidenciar o uso dessa técnica no cotidiano das sociedades que a dominavam. Desse modo, são trabalhados elementos importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**, valorizando, assim, a relação entre arte e tecnologia do povo iorubá, contribuindo ainda com o desenvolvimento das **competências gerais da Educação Básica 2** e **3**.

Coleção particular. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Cabeça feita de bronze e zinco que representa um *oni*, datada do período entre os séculos XII e XV.

orixá: divindade iorubá que pode ser associada a seres humanos e/ou a forças da natureza.

PRECONCEITO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA CONTRA A MULHER

As roupas são muito importantes na vida das pessoas, especialmente na das mulheres. Elas enfrentam situações constrangedoras dentro e fora de casa, sendo discriminadas pela forma de se vestirem. Essas discriminações ganham contornos de intolerância religiosa quando elas estão vestidas com o axô, roupa utilizada pelos praticantes de religiões de matriz africana no Brasil. Essa vestimenta tem simbologias próprias da religião, indicando a posição hierárquica nos rituais. Há casos de as mulheres serem xingadas nas ruas, de os motoristas de aplicativos se recusarem a transportá-las e de elas serem impedidas de entrar em alguns estabelecimentos por estarem trajando essa vestimenta.

MODOS DE PENSAR E TECNOLOGIAS IORUBANAS

O sistema de crenças dos Iorubá admitia centenas de divindades, ligadas ao mundo humano e às forças da natureza. Acredita-se que os chamados orixás surgiram do culto a alguns ancestrais míticos, que, com o passar do tempo, foram considerados patronos de uma ou mais cidades-Estado. De acordo com a mitologia, os orixás vivem em um plano divino e podem ser contatados pelos sacerdotes, intermediários entre os humanos e os deuses. Apenas os sacerdotes têm acesso direto aos orixás, daí a relevância deles nas sociedades iorubanas.

As mulheres também desempenhavam papel de destaque na sociedade iorubana, especialmente nos ambientes privados. Aquelas que se tornavam mães tinham ainda mais poder, principalmente sobre as crianças, os adolescentes e outras mulheres, pois acreditava-se que a maternidade trazia poderes divinatórios, explorados em oráculos. A valorização das mulheres se dava, principalmente, por sua capacidade de gerar a vida, perpetuando, assim, a humanidade. As mulheres iorubás também podiam exercer funções administrativas e ocupar cargos políticos nas cidades-Estado, porém a área pública em que mais se destacaram foi o comércio. Elas constituíam a maioria entre os grandes negociantes no mercado de feiras. As principais mercadorias comercializadas eram a noz-de-cola, o óleo de palma, o sal marinho, as peles de animais e os objetos artesanais.

Entre esses objetos destacam-se os feitos de metais, como o cobre e o bronze. Eles evidenciam as tecnologias metalúrgicas dos Iorubá, como a técnica de produzir entalhes diretamente sobre as placas de metal. Nelas, eram esculpidas cabeças de animais, rostos de ancestrais e estatuetas de outros seres divinos (como os orixás). Também eram comuns a representação do *oni*, bem como a produção de objetos para proteção e realização de rituais. Além disso, os metais eram usados na produção de ferramentas para a agricultura e o pastoreio.

Patrick FRILET/Hans/AFP

Mulheres comerciantes na região de Ketou, no atual Benin. Foto de 2021.

OUTRAS FONTES

Mojubá. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mpjxTzsQfQk. Acesso em: 13 jun. 2022.

Série de sete documentários, de 30 minutos de duração, produzidos pelo Canal Futura, os quais contribuem para a melhor compreensão das religiões de matriz afro-brasileira, suas origens e influências na sociedade atual.

ATIVIDADES

1. **Locais onde viviam:** Territórios que hoje pertencem à Nigéria, ao Togo, ao Benin e à Serra Leoa. **Organização político-administrativa:** Cidades-Estado lideradas pelos *obá*, que deviam obediência apenas ao *oni*, chefe da cidade-Estado de Ifé, considerada sagrada. **Expressões religiosas:** Cultuavam os antepassados, considerados divindades, e os orixás, que eram relacionados a aspectos da natureza e dos seres humanos. **Principais técnicas e tecnologias:** Destacam-se a metalurgia e o entalhamento na elaboração de objetos de arte e de ferramentas de trabalho.

Responda sempre no caderno.

1. Forme dupla com um colega. Copiem o quadro desta atividade no caderno e completem-no com informações sobre os Iorubá. Para isso, retomem o mapa "África Ocidental: Cidades-Estado dos Iorubá (século XIV)" e os textos do capítulo.

Os Iorubá até o século XIV	
Locais onde viviam	
Organização político-administrativa	
Expressões religiosas	
Principais técnicas e tecnologias	

2. Em relação ao papel das mulheres nas comunidades iorubanas, responda: MP
   a) Em que situação as mulheres iorubás eram consideradas sagradas?
   b) Como a sacralidade delas era explicada?
   c) Na sociedade brasileira atual, como são tratadas as mulheres que, nas sociedades iorubanas, seriam consideradas sagradas? Elas costumam ser valorizadas?

3. Observe esta pintura e, em seguida, responda às questões. MP

Iconografia dos Deuses Africanos no Candomblé da Bahia/Acervo do artista

Carybé. *Cerimônia para Oxalufã no Opô Afonjá*. Aquarela feita para o livro *Iconografia dos deuses africanos no candomblé da Bahia*, de 1980.

   a) Como as pessoas representadas nessa obra estão vestidas? Qual(is) delas chama(m) mais sua atenção? Por quê?
   b) A pintura registra um ritual de candomblé. Com base na imagem e na legenda, levante hipóteses sobre o ritual representado.
   c) O artista Carybé (1911-1997), nascido na Argentina e naturalizado brasileiro, fez esse registro com base em suas experiências nos terreiros de candomblé do Rio de Janeiro, da Bahia e de Pernambuco, nas décadas de 1950 e 1960. Em sua opinião, como a cultura iorubá chegou ao Brasil?

4. Qual é a situação atual dos Iorubá? Faça uma pesquisa, em publicações impressas ou digitais, sobre esse povo, procurando identificar permanências e transformações em seu modo de vida, como costumes cotidianos, expressões religiosas e atividades econômicas. Anote as conclusões no caderno e lembre-se de registrar as fontes pesquisadas. Em uma data combinada com o professor, compartilhe suas descobertas com a turma. Atividade de pesquisa. Se houver laboratório de informática ou biblioteca disponível na escola ou no município, reserve um horário para que a turma realize a pesquisa. Na Nigéria, em 2022, a população de origem Iorubá correspondia a cerca de 20%.

DE OLHO NA BASE

Todas as atividades desta seção propiciam a mobilização da habilidade **EF07HI03** ao propor a identificação e a contextualização de aspectos e processos típicos das sociedades iorubás anteriores à chegada dos europeus.

No caso da atividade **1**, os estudantes vão sistematizar seus conhecimentos com o preenchimento de uma tabela. Se julgar conveniente, oriente as duplas a inserir mais uma linha de informações sobre os Iorubá, com algum elemento pelo qual tenham se interessado sobre esses povos, mas que não foi contemplado nos demais itens da tabela.

A atividade **2** chama a atenção para o papel das mulheres nessa sociedade e problematiza os papéis femininos atuais, tornando o diálogo sobre os Iorubá contextualizado e significativo.

Já a atividade **3** evidencia uma continuidade entre os povos Iorubá estudados e as manifestações religiosas de seus descendentes no Brasil do início do século XX, favorecendo a percepção da historicidade não só de uma obra de arte, mas também de uma prática religiosa.

Por fim, a atividade **4** ressalta a atualidade desse povo no continente africano, extrapolando a habilidade ao propor o reconhecimento da situação dos Iorubá após pelo menos cinco séculos de contato com os não africanos.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. **a)** As mulheres iorubás eram consideradas sagradas quando se tornavam mães.

   b) A sacralidade feminina estava relacionada à sabedoria a respeito da criação dos seres humanos.

   c) Respostas pessoais. Os estudantes podem refletir sobre a contradição atual que, por um lado, sacraliza as mães, e, por outro, sobrecarrega as mulheres, responsabilizando-as pela criação dos filhos.

3. **a)** Elas estão vestidas com roupas coloridas e cada uma representa um orixá. Da esquerda para a direita, estão Ogum (de azul e verde), Obaluayê (coberto por palhas), Oxaguiã (de branco ao centro), outro Obaluayê (à direita), Oxóssi (em tons de verde, ao fundo) e Oxum (em amarelo, à direita). Resposta pessoal.

   b) De acordo com a legenda, trata-se de uma cerimônia voltada ao orixá Oxalufã (ou Oxaguiã), representado no centro da imagem (de branco, com um cajado). A cerimônia ocorreu no terreiro Ilê Axé Opô Afonjá, em Salvador (BA).

   c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes retomem o que sabem sobre a escravização de africanos e sobre os afrodescendentes no Brasil e as marcas culturais deixadas pela resistência dessas comunidades.

ARQUIVO VIVO

1. a) Peças de vestuário e adornos como saias, capacetes, chapéus e colares. O *obá* traz um cinto cruzado no peito, tornozeleiras e carrega uma espada; a mulher segura um espelho. As esculturas foram feitas no século XVII.
1. b) Foram encontradas na região de Benin, atual Nigéria.
2. As esculturas são figurativas, pois representam formas reconhecíveis de um homem e de uma mulher.

As esculturas iorubanas

Os seres humanos criam esculturas utilizando diversos materiais (tinta, tecido, papel, madeira, pedra, bronze, mármore, etc.) para representar outros humanos ou divindades, criar formas novas, expressar sentimentos, entre outros objetivos.

Nas esculturas figurativas, utiliza-se como referência algo do mundo, cuja representação seja possível reconhecer, como pessoas, animais, plantas e objetos.

Dessa forma, as esculturas também se caracterizam como importantes fontes históricas. Elas podem revelar aspectos da cultura, da religião, da política e dos costumes de um povo e de uma época. Agora leia o trecho de um texto sobre a importância dada à cabeça e às mãos nas esculturas iorubás e observe as imagens.

Coleção particular. Fotografia: Erich Lessing/Album/Fotoarena

Esculturas feitas em madeira, que representam um *obá* e uma mulher, ambas da região de Benin, na África, século XVII.

[...]

Para os indivíduos de Benin, a cabeça [...] é pelos iorubanos considerada como a residência da vida do ser humano. No entanto, quando olhamos com atenção as peças escultóricas do povo Iorubá, notamos que as mãos também são representadas com maior realismo, e em tamanho avantajado. As mãos e a cabeça de uma escultura são trabalhadas com maior apuro. [...] colocam ênfase nas mãos porque esse membro efetua os planos que essa cabeça elaborou.

[...]

Edmilson Quirino do Reis. *A representação do corpo humano na arte iorubá*. 2014. 117 p. Dissertação (Mestrado em Arte) – Universidade de São Paulo (PGEHA-USP), São Paulo. p. 17-18. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/93/93131/tde-27042015-154306/pt-br.php. Acesso em: 16 fev. 2022.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Observe as imagens, leia a legenda e responda às questões.
   a) Quais objetos estão representados nas esculturas? Quando elas foram produzidas?
   b) Em que região da África elas foram encontradas?
2. As esculturas apresentadas são abstratas ou figurativas? Justifique sua resposta.
3. O que as esculturas revelam sobre o povo que as produziu?
4. Qual seria a função dessas esculturas? Compartilhe suas hipóteses com os colegas.

3. As esculturas revelam o domínio de tecnologias metalúrgicas do povo que as produziu, assim como o refinamento da técnica artística e os símbolos valorizados por essa sociedade.
4. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a refletir sobre as várias funções que as obras de arte podem ter em uma determinada sociedade ou época. Os estudantes podem apontar como resposta funções ritualísticas e de proteção, a utilização como adornos ou sinal de distinção social ou, ainda, como expressão e manifestação estética de gosto e de apreciação da beleza.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Após o trabalho com essa seção, proponha aos estudantes uma reflexão sobre o preconceito que as religiões de matriz afro-brasileira enfrentam atualmente. Para isso, leia o texto a seguir para a turma. Depois, coloque em debate as questões propostas. Durante a discussão, cuide para que eventuais visões preconceituosas ou intolerantes sejam desconstruídas, promovendo valores como respeito e justiça e atitudes de empatia.

A violência religiosa – que é impulsionada por meio da ativação de estereótipos negativos atribuídos a um grupo discriminado – é decorrente da incapacidade ou ausência do desejo de respeitar crenças diferentes daquelas acolhidas por um dado indivíduo ou coletividade. Estão em questão o receio de riscos materiais, o medo de ameaças simbólicas associadas à presença de valores morais diferentes, as visões do "outro" como hostil e violento, os temores de desconstrução de uma identidade religiosa já consolidada, etc.

[...]

Embora nunca tenha desaparecido completamente, cabe notar que, a partir da década de 1970, tal perseguição vinha arrefecendo. Contudo, a partir dos anos de 1980, os grupos religiosos de matriz africana começaram a enfrentar uma nova onda sistemática de violência. No Rio de Janeiro, em 2017, de acordo com dados do governo do estado, foram registrados 68 casos de violência religiosa. Em 2018, segundo a mesma fonte, este número passou para103 casos, configurando um aumento de 51%. Uma análise pormenorizada desses dados mostra que a violência em questão recai em maior grau sobre as religiões de matrizes africanas.

Teixeira, Kamila Cristina da Silva; Góis, João Bosco Hora. Violência religiosa e formas de resistências: o caso dos cultos de matrizes africanas. *Oikos*: Família e Sociedade em Debate, Viçosa, v. 32, n. 2, p. 1-26, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/oikos/article/view/11415/6827. Acesso em: 16 fev. 2022.

1. Na opinião de vocês, é correto que uma parte da população, ao expressar sua religiosidade, sofra violência e seja impedida de realizar suas manifestações de fé? Por quê?
2. O que vocês fariam para que situações de intolerância e de desrespeito fossem evitadas e para que essas pessoas não mais sofressem ataques?

Capítulo 3

POVOS DA ÁFRICA CENTRAL À ÁFRICA MERIDIONAL

Resposta pessoal. É importante que os estudantes reflitam a respeito do olhar eurocêntrico sobre as culturas africanas. Em vários idiomas dessa família linguística, bantu significa povo.

BANTU: MÚLTIPLAS IDENTIDADES

PARA COMEÇAR

Entre as sociedades da África Subsaariana destacam-se os Bantu, termo usado pelos europeus para denominar o conjunto de povos que falam idiomas pertencentes à família linguística que tem esse nome. Por que será que os europeus usaram esse termo para denominar esses povos?

Os povos Bantu ocupavam praticamente toda a África Central, áreas importantes dos litorais banhados pelos oceanos Atlântico e Índico abrangendo quase toda a porção sul do continente africano.

Acredita-se que esses povos tenham surgido por volta do século II a.C., na região fronteiriça entre os atuais territórios da Nigéria e de Camarões. Aos poucos, eles se dispersaram para a porção central do continente africano, onde desenvolveram uma agricultura adaptada à floresta equatorial e às savanas. Posteriormente, em torno de 900 a.C., expandiram-se para o oeste, o leste e o sul da África. Esse movimento dos povos Bantu foi lento e irregular, e ao longo do tempo eles foram se misturando com comunidades de outras origens. Como resultado disso, atualmente, grande parte dos povos que habitam o sul do continente também fala algum idioma da família linguística bantu, como o **quimbundu**, o **umbundu** e o **quicongo**, entre outros.

O termo Bantu foi criado por pesquisadores alemães no final do século XIX para se referir aos povos falantes de idiomas que pertencem a uma mesma família linguística. Observe o mapa desta página e veja a distribuição dos povos africanos de acordo com a família linguística.

Os Bantu também tiveram contato com povos do Oriente Médio e do norte da África. Da relação com os mercadores árabes islâmicos surgiu um islamismo diferenciado, mesclado às tradições locais. E da comunicação entre os árabes e os nativos originou-se um novo idioma, o **suaíli**, uma língua bantu acrescida de grande número de vocábulos árabes. Esse idioma é o mais falado no continente africano e, atualmente, é uma das línguas oficiais da Tanzânia, de Uganda e do Quênia.

África: Principais famílias linguísticas (século XVI)

Fonte de pesquisa: World GeoDatasets. Steve Huffman language maps. Disponível em: http://worldgeodatasets.com/language/samples/index.html. Acesso em: 16 fev. 2022.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta edição apresenta o entendimento atual sobre a classificação dos povos com base nas famílias linguísticas. Ele pode subsidiar o aprofundamento do debate proposto na abertura deste capítulo.

A adoção [...] do modelo linguístico pela Antropologia possibilitou o desenvolvimento da perspectiva relativizadora no entendimento das culturas. [...] Autores, como Claude Lévi-Straus e Clifford Geertz, iriam [...] radicalizar a dimensão simbólica da cultura, concebendo-a como uma forma particular de linguagem. Do ponto de vista linguístico não existem línguas superiores, todas possuem uma estrutura interna, uma organização própria. Constituem-se enquanto sistemas que possibilitam a comunicação humana. Os antropólogos concluíram que não existem também culturas superiores, mas apenas diferentes. Língua e cultura derivam da função simbólica, uma especificidade humana [...].

A classificação dos povos a partir do critério da língua se impôs como uma solução importante no campo da Antropologia. Como toda língua possui uma estrutura peculiar, foi possível classificar diferentes povos a partir deste critério, sem, contudo, hierarquizá-los. [...]

SILVA, José Carlos Gomes da. Culturas africanas e cultura afro-brasileira: uma abordagem antropológica através da música. Santo Amaro: Unifesp, 2013. Disponível em: http://www2.unifesp.br/proex/novo/santoamaro/docs/cultura_afro_brasileira/culturas_africanas_e_afro-brasileira.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

O conteúdo deste capítulo aborda aspectos específicos das sociedades Bantu antes da chegada dos europeus, contemplando a habilidade **EF07HI03**, e permite a compreensão das dinâmicas de interação das sociedades Bantu entre si e com outros povos do Oriente e do Ocidente, de acordo com a habilidade **EF07HI14**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com base no mapa desta página, peça aos estudantes que identifiquem a área de ocupação dos antigos povos Bantu, assim como os atuais países cujas tradições dos bantu poderão ser observadas.
- Para explorar a abertura deste capítulo, solicite aos estudantes que levantem hipóteses sobre a adoção de línguas aparentadas na região. Incentive a reflexão deles sobre como esse processo contribui para a organização e o contato entre diferentes povos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Identifique com os estudantes os vestígios dos povos Bantu mencionados no texto e leve-os a refletir sobre a maneira como tais fontes materiais são estudadas pelos historiadores.
- Peça aos estudantes que identifiquem a organização política e social das sociedades Bantu. Se achar conveniente, solicite-lhes ainda que comparem as semelhanças e dissonâncias dos Bantu com os povos já estudados nesta unidade.
- Caso considere pertinente, comente com os estudantes sobre o fato de a língua suaíli ser falada atualmente por mais de 50 milhões de pessoas no mundo. Comente que a expressão suaíli *hakuna matata*, popularizada no filme de animação *O Rei Leão*, é provavelmente a mais conhecida pelos brasileiros e significa "sem problemas" ou "não se preocupe".

Respeito e Criatividade

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes reflitam sobre o fato de todas as sociedades do mundo passarem por transformações culturais ao longo do tempo, inclusive aquelas que parecem estáticas. Nesse sentido, embora aceitem as transformações na sociedade em que vivem, os brasileiros não indígenas muitas vezes rejeitam esse valor, reforçando o senso comum de que todos podem mudar e se modernizar, menos os povos nativos.
2. Respostas pessoais. Valorize o momento de troca de ideias e de experiências entre os estudantes, favorecendo a livre expressão e as reflexões sobre o significado da empatia e sobre a importância de respeitar o outro, por mais diferentes que sejam seus valores culturais.

A problematização do olhar eurocêntrico pelo qual as populações nativas de outros continentes são estudadas pela historiografia tradicional será retomada em unidades posteriores, em especial na unidade 4, sobre os povos antigos do continente americano.

TRANSFORMAÇÕES CULTURAIS

Para os povos Bantu, as mudanças culturais são um valor, isto é, a transformação da cultura ao longo do tempo é algo positivo e visto como um movimento natural de uma comunidade ao se relacionar com outra.

1. **Em sua opinião, esse valor é compartilhado pela sociedade brasileira atual? Por quê?** MP
2. **A comunidade em que você vive já recebeu pessoas com costumes e expressões culturais diferentes dos dela? Em caso afirmativo, como foi essa recepção? A diversidade cultural foi valorizada ou sofreu preconceitos? Compartilhe suas ideias e experiências com os colegas.** MP

DIFERENTES MODOS DE VIDA

A organização política e econômica dos Bantu era diversificada, já que cada povo desenvolveu variadas atividades econômicas e configurações próprias de organização estatal.

Com base em vestígios, como estatuetas de metal, ferramentas de trabalho, utensílios domésticos e adornos, entre outros, os pesquisadores puderam inferir que, por volta do século V, a economia dos povos Bantu era basicamente agrária e que eles cultivavam, sobretudo, inhame e coqueiro-de-dendê, este último para a produção de azeite. Eles também praticavam a caça e a pesca e já conheciam a metalurgia do bronze e do ferro.

Durante muitos séculos, os povos Bantu viveram em pequenas comunidades rurais. A estrutura familiar baseava-se em clãs, isto é, em grupos de pessoas ligadas por parentesco, determinado por um ancestral comum. Esses laços de sangue foram importantes para o desenvolvimento de um senso de união e de solidariedade.

Nas comunidades Bantu, principalmente as da África Centro-Ocidental, havia um chefe que detinha os poderes político, religioso e militar e exigia da população o pagamento de tributos em troca da garantia de boas colheitas e da relação harmônica entre os membros do clã.

Entre os séculos X e XV, as aldeias familiares cresceram e deram origem a reinos independentes, que mantiveram a centralização político-administrativa na figura de reis ou de rainhas. Havia também comunidades Bantu que não se organizavam dessa forma, embora mantivessem relações políticas e comerciais com os reinos.

Com o tempo, os reinos buscaram dominar o maior número de aldeias possível, entrando em conflito quando os acordos diplomáticos falhavam. Destacou-se, no século XIV, o Reino do Congo, localizado na África Centro-Ocidental e hoje correspondente a regiões do Congo, de Angola e da República Democrática do Congo. Esse reino era formado por vários povos Bantu, principalmente pelos Bacongo, falantes do quicongo.

Museu do Homem, Paris, França. Fotografia: De Agostini Picture Library/Bridgeman Images/Easypix

Escultura funerária dos Bakota, povo Bantu que hoje habita o nordeste do Gabão, feita de madeira e cobre, em meados do século XX.

poeztoy/Shutterstock.com/ID/BR

Estudantes em escola da cidade de Pwani Machangani, Zanzibar, Tanzânia. Foto de 2021. Nesse país, falam-se diversos idiomas, mas as aulas nas escolas são ministradas em suaíli, língua oficial do país. A diversidade cultural dos povos de origem Bantu pode ser considerada uma continuidade histórica.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção pode subsidiar os diálogos sobre alguns valores civilizatórios dos povos Bantu, auxiliando no debate proposto pelo boxe *Valor*. No excerto, são apresentadas características de dois povos Bantu: Bacongo e Ambundo.

Os bacongos e ambundos apresentam uma característica peculiar a todos os povos bantos: a extrema capacidade de assimilação e adaptação às condições, valores e crenças locais. São capazes de elaborar sucessivas releituras daqueles elementos religiosos que lhes são estranhos, recriando sempre e em cada circunstância um novo discurso de sua vivência e prática cotidiana. Acrescidos dos elementos até então exógenos a sua cultura [...].

Os bacongos, hoje, ocupam as províncias angolanas de Cabinda, Uíge e Zaire. Nesta última, localiza-se a antiga capital do reino do Congo. É a terceira maior população de Angola e suas províncias situam-se no noroeste do país. [...]

Para o homem bacongo, viver bem é viver de acordo com as leis da natureza, buscando harmonia entre todas as coisas, pois, segundo ele, o bom complementa o ruim, o falso complementa o verdadeiro, e assim por diante. Tudo pode ser feito pelo homem, todas as ações são possíveis e factíveis. [...].

[...]

Os ambundos compunham o outrora reino de Ngola, [...] que nomeia hoje o atual país de Angola. [...] povo de língua quimbundo, ocupam grande parte do país, desde o oceano Atlântico, no norte de Angola, em direção ao interior, até o rio Cuango.

[...]

REINO DO CONGO

O soberano congolês, chamado **manicongo**, reinava sobre um Estado descentralizado, dividindo o poder com governadores dos reinos submetidos a ele e com chefes de aldeias. Esses líderes, contudo, eram escolhidos pelo próprio manicongo, que procurava garantir a unidade do reino por meio de casamentos e de boas relações comerciais e políticas entre as diferentes províncias. O manicongo vivia em uma corte luxuosa na capital fortificada M'Banza Kongo e administrava o reino com o auxílio de um conselho.

No Reino do Congo, a economia era essencialmente agrária. As aldeias rurais (*labata*) forneciam alimentos, escravizados, tecidos e objetos de metal para as cidades (*mbanza*), bem como pagavam tributos ao manicongo. Também se praticava o comércio, no qual era utilizado o *nzimbu* (uma espécie de concha) como moeda de troca. Os principais produtos comercializados eram sal, metais, tecidos e artigos de origem animal.

A prática da escravidão era comum no Reino do Congo. Em geral, os escravizados eram capturados em guerras contra povos inimigos e trabalhavam nas minas e nas atividades agrícolas.

No século XV, os congoleses estreitaram as relações comerciais com os portugueses, que estavam interessados nos metais preciosos da região e na aquisição de escravizados. Nesse período, o manicongo se converteu ao cristianismo, recebendo o nome de dom João, e a capital M'Banza Kongo passou a ser chamada de São Salvador. Essa conversão foi controlada pelas elites congolesas e, por isso, não se configura como um processo de colonização. Aos europeus também era interessante manter relações diplomáticas com o Reino do Congo, já que assim eles teriam acesso a ferramentas e utensílios produzidos com a metalurgia e a práticas agrícolas que ainda eram desconhecidas na Europa.

Ilustração de manuscrito feito pelo padre Giovanni Antonio Cavazzi, em 1680, retratando o seu encontro com um embaixador congolês. A imagem evidencia o poder do Reino do Congo nessa época, já que seu representante e Cavazzi foram apresentados em situação de igualdade. Além disso, os sinais de honra (como a presença de músicos da corte, de guerreiros e de carregadores de liteira) pertencem ao Congo, e não aos europeus.

Coleção particular. Fotografia: ID/BR

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Solicite aos estudantes que identifiquem a organização social e política do Reino do Congo, abordada no texto desta página. Observe com eles as estratégias lançadas pelos líderes congoleses para a manutenção do poder no reino após a chegada dos portugueses. Reforce a compreensão de que historicamente os povos do continente africano não se viam como um único grupo, portanto não havia um sentimento de união entre eles. Dessa forma, as alianças com povos externos eram compreendidas como estratégicas para a sobrevivência e até mesmo a prosperidade do grupo.

DE OLHO NA BASE

O conteúdo desta página retoma as práticas de escravização no continente africano. Incentive os estudantes a refletir sobre como o conceito de escravidão começou a se transformar a partir do contato entre europeus e africanos, no contexto do nascente capitalismo, que tornou o ser humano o produto mais lucrativo do período. Assim, viabiliza-se o trabalho com a habilidade **EF07HI15**.

Além disso, o trabalho com os temas "Diferentes modos de vida" e "Reino do Congo" amplia o repertório relativo à habilidade **EF07HI03**, apresentando diferentes organizações sociais do continente africano.

As crenças e modos de ver o mundo dos bantos, apesar de variarem em características de um povo a outro, mantêm certa unidade de pensamento e crença, alterando muitas vezes apenas a maneira de nomearem as divindades ou os gênios da natureza.

Adolfo, Sérgio Paulo. *Nkissi Tata Dia Nguzu*: estudo sobre o candomblé Congo-Angola. Londrina: Eduel, 2010. p. 9-15.

O texto desta seção possibilita o aprofundamento da contextualização das ilustrações do padre capuchinho Giovanni Antonio Cavazzi, reproduzidas nas páginas 29 e 30.

A edição portuguesa da obra [de Cavazzi], [...], compõe-se de sete livros que constituem dois grandes volumes. A descrição da natureza [...] (as árvores, frutas, ervas e flores e os diversos tipos de animais), seus aspectos climáticos (como as estações do ano) e as características da agricultura compreendem a maior parte do primeiro volume. No segundo, o autor relata, mais detalhadamente, suas contribuições e as dos demais capuchinhos no processo de evangelização, tratando de casos de conversão e resistência nas sociedades do Congo, Matamba e Angola.

[...] Cavazzi se preocupa em demonstrar a natureza africana e, quando alude às sociedades, destaca, majoritariamente, os Jagas e a rainha Jinga. [...]

Para tratar dessas imagens, é preciso lembrar que quem escrevia sabia a expectativa dos próprios leitores de reconhecer na descrição desses povos e terras o que havia de semelhante com a sua cultura, em vez de descobrir apenas o que existia de diferente. Logo, era preciso que o autor descrevesse o que seus leitores esperavam ler. No âmbito europeu, no século XVII, as representações imagéticas tinham uma verdadeira "obsessão" [...] pelo funcionamento da natureza. Neste período, as navegações permitiram que os europeus tivessem novas imagens do continente africano, sob o olhar atento da experiência vivida de quem passou algum período ali e se dedicou a escrever ou desenhar aquela realidade. [...]

Oliveira, Ingrid Silva de. *O olhar de um capuchinho sobre a África do século XVII*: a construção do discurso de Giovanni Antonio Cavazzi. 2011. 152 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu. p. 26-27. Disponível em: http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/pphr/files/2017/07/DISSERTA%C3%87%C3%83O-Ingrid-Silva-de-Oliveira.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que o que se convencionou chamar de povos Bantu constitui, na verdade, uma variedade de povos. O tema "Outros reinos Bantu" oferece explicações sobre parte dessas sociedades. É o caso do Reino do Grande Zimbábue, que hoje corresponde a Moçambique e ao Zimbábue, no litoral do oceano Índico; do Reino Ndongo, correspondente à atual Angola, banhada pelo oceano Atlântico; e o Império de Monomotapa, atual Zimbábue.
- Destaque as práticas comerciais estabelecidas entre o Reino do Zimbábue e o Oriente, assim como os produtos que eram comercializados entre essas regiões.
- Proponha aos estudantes a leitura coletiva do último parágrafo. Peça que identifiquem o interesse de Portugal no controle da região, assim como a reação dos Bantu diante desse interesse. Os estudantes devem observar que as estratégias portuguesas para alcançar seus interesses políticos e econômicos foram variadas: conversão religiosa, estabelecimento de relações diplomáticas e conflitos armados.
- Faça a leitura da ilustração elaborada pelo religioso Giovanni Antonio Cavazzi, pedindo aos estudantes que identifiquem a origem de seu autor, o período em que ele produziu a ilustração, o público a que era destinada, a mensagem transmitida, assim como as possíveis recepções dessa imagem entre os europeus.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se houver equipamentos de reprodução de vídeo, exiba para a turma o filme completo (ou trechos selecionados) sugerido no boxe *Para explorar* do Livro do Estudante.

Chame a atenção dos estudantes para o fato de o nome da rainha também ser grafado como Nzinga. Proponha um roteiro para nortear a análise dos estudantes ao assistirem ao filme.

Entre os pontos norteadores, sugerem-se explorar: a posição de Njinga diante dos portugueses; a forma como as mulheres são retratadas no filme; as dificuldades enfrentadas por Njinga pelo fato de ser mulher; o protagonismo exercido pelos africanos.

Jessa NJIKIZANA/AFP

Vestígios da capital do Grande Zimbábue, na atual província de Masvingo, no Zimbábue. Foto de 2020. Há registros de que a construção envolta por muralhas chegou a abrigar cerca de 20 mil pessoas. Esse conjunto arquitetônico é considerado Patrimônio Mundial pela Unesco desde 1986.

PARA EXPLORAR

***Njinga, rainha de Angola*.**
Direção: Sérgio Graciano.
Angola, 2013 (109 min).
Nesse filme angolano, você vai conhecer alguns aspectos da história dos reinos de Ndongo e de Matamba, bem como de outras comunidades Bantu dos séculos XVI e XVII. Nessa narrativa biográfica da rainha Njinga, são apresentadas importantes características desses povos, como hábitos cotidianos, modos de vestir, rituais religiosos, organizações políticas, utensílios e ferramentas, além de técnicas e tecnologias.

OUTROS REINOS BANTU

Além do Reino do Congo, desenvolveram-se outros reinos e aldeias Bantu independentes. Um exemplo são as comunidades ao sul do Congo, que, por volta do século XI, formaram uma confederação de aldeias dedicadas à agricultura e à pecuária. Esses povos deram origem ao **Reino do Grande Zimbábue**, que corresponde aos atuais territórios de Moçambique e de Zimbábue.

O Grande Zimbábue exportava ouro, cobre e marfim para a costa africana do oceano Índico e importava mercadorias, como porcelanas da China, garrafas da Pérsia e tecidos da Índia. Entre 1270 e 1450, esse reino formou um grande complexo urbano que entrou em crise por motivos ainda desconhecidos.

Outro exemplo é o **Reino de Ndongo**, na atual Angola, que estabeleceu relações com o Reino do Congo em diferentes momentos. Porém, a maioria dos registros analisados sobre Ndongo foi produzida por europeus, entre os séculos XVI e XVII.

Acredita-se que, nesse período, como forma de se tornar independente do Reino do Congo, Ndongo tenha enviado embaixadores próprios a Portugal e dominado outros reinos, como o de **Matamba**.

Nessa época, Portugal iniciava as primeiras investidas para controlar a região de Ndongo, em busca das jazidas de prata e de cobre e das reservas de sal. Os portugueses também consideravam essa região estratégica para ter acesso às minas do **Império de Monomotapa**, localizado no atual Zimbábue. Ali produziam-se instrumentos e adornos de metal que eram exportados para a Ásia e a Europa.

Biblioteca Estense Universitária. Fotografia: Album/Fine Art Images/Album/Fotoarena

Giovanni Antonio Cavazzi. Ilustração de manuscrito publicado em 1690 representando a comitiva da rainha Njinga, governante dos reinos de Ndongo e de Matamba. Nessa imagem, Njinga lidera a procissão, portando uma arma (arco e flecha) e uma coroa. Nascida em 1582, ela é considerada uma heroína pelos angolanos por ter resistido à invasão portuguesa na região.

OUTRAS FONTES

Nzinga, a rainha negra que combateu os traficantes portugueses. *Geledés* – Instituto da Mulher Negra, 2 jun. 2015. Disponível em: https://www.geledes.org.br/nzinga-a-rainha-negra-que-combateu-os-traficantes-portugueses/. Acesso em: 16 fev. 2022.

Nesse artigo publicado no portal *Geledés*, especializado em questões que envolvem a mulher negra, a historiadora Joelza Ester Domingues relata episódios do encontro da rainha Nzinga com os portugueses e explica o contexto histórico em que esse fato ocorreu.

Achebe, Chinua. *O mundo se despedaça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

A primeira edição desse livro foi lançada em 1958. A obra apresenta um relato ficcional, inspirado na realidade, sobre o choque de mundo entre igbos (atual Nigéria) e o futuro colonizador inglês. O papel estratégico da religião e das missões é amplamente explorado pelo romancista.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Forme dupla com um colega. Retomem o mapa "África: Principais famílias linguísticas (século XVI)" e respondam às questões. **1. b) Os principais rios são o Congo e o Zambeze.**
   a) Qual é a maior família linguística africana, isto é, aquela em que os povos falantes ocupam a maior extensão territorial do continente? **Bantu.**
   b) Quais são os principais rios que fazem parte dos territórios ocupados por esses povos?
   c) Que regiões do continente africano são ocupadas por eles? **África Ocidental, Central, Oriental e do Sul.**
   d) Qual é a segunda maior família linguística africana? **Afro-asiática.**
2. Ainda em duplas, observem as imagens dos tópicos "Reino do Congo" e "Outros reinos Bantu" que retratam pessoas e leiam as legendas. Depois, façam o que se pede. MP
   a) Como as lideranças Bantu foram retratadas nas imagens?
   b) Quais são as semelhanças na representação dessas lideranças?
   c) E quais são as diferenças?
   d) As representações dos séculos XVII evidenciam o ponto de vista de qual povo sobre essas comunidades Bantu?
   e) Na opinião de vocês, como seriam os registros Bantu sobre essas lideranças políticas? Por quê?
3. No caderno, elabore uma lista com os principais itens comercializados pelos povos Bantu entre os séculos X e XVI, tanto com europeus quanto com asiáticos.
4. Com base no que você estudou neste capítulo, escreva um parágrafo sobre os modos de vida dos Bantu. Procure abordar os aspectos que mais chamaram sua atenção sobre esses povos.
5. O texto desta atividade é sobre o modo como um povo Bantu organizava seu calendário. Leia-o e, depois, responda às questões. **5. a) O autor explica sua opção pelo Reino do Congo devido ao fato de "esse reino ter uma abrangência territorial, detendo em suas áreas reservas de metais preciosos, terras férteis e um elevado número de indivíduos".**

> A organização política que teve maior destaque na região analisada foi o reino do Kongo. Dentre os principais fatores destacam-se: o fato de esse reino ter uma abrangência territorial, detendo em sua áreas reservas de metais preciosos, terras férteis e um elevado número de indivíduos [...].
>
> Pela variabilidade do clima na região, e principalmente pela chuva, os nativos dividiam o ano em seis estações: Massanza, Nsasu, Ecundi, Quitombo, Quibisso e Quimbangala. Massanza é o mesmo que primavera e vai desde o princípio de outubro, quando começam as chuvas, até o fim de janeiro. Essa primeira estação caracterizava-se pelo germinar das plantas. A segunda estação, Nsasu, iniciava no fim de janeiro, quando os campos estavam germinados e em poucos dias os cereais amadureciam. Concomitantemente a isso, semeava-se para a estação seguinte. Ecundi e Quitombo juntam-se no começo de março, quando iniciam as chuvas, e continuam até meados de maio. Elas se diferem por seu maior ou menor atraso. Pelo fim do mês de março, encerrando as chuvas, o ar tornava-se quente e não chovia mais até meados de setembro ou princípios de outubro [...].
>
> Lucas Caregnato. Em terras do Ngola e do Manicongo: descrição dos reinos do Congo e do Ndongo no século XV. Em: *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*, São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300849331_ARQUIVO_Texto-ANPUH-SP.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

   a) Quais características do Reino do Congo levaram esse reino a se destacar na região analisada pelo autor do texto? Explique com trechos do texto.
   b) Quais são as estações do ano de acordo com o calendário congolês? Quais aspectos são utilizados para defini-las? O que isso pode indicar sobre a cultura do Reino do Congo? Levante hipóteses. **5. b) As estações do ano são Massanza, Nsasu, Ecundi, Quitombo, Quibisso e Quimbangala. Elas são identificadas pelas condições climáticas, em especial, a ocorrência de chuva, e pelas atividades agrícolas, indicando que essas atividades eram muito importantes para os congoleses.**
   c) As estações do ano presentes no calendário congolês são semelhantes ou são diferentes das estações do ano no calendário que você costuma utilizar? Explique. **5. c) Resposta pessoal. A resposta pode variar de acordo com a realidade dos estudantes. Se julgar conveniente, solicite que pesquisem, com o professor de Geografia, as estações do ano no lugar em que vivem.**

4. Resposta pessoal. Antes de solicitar aos estudantes que escrevam o texto, organize uma roda de conversa sobre as características culturais desses povos.

3. Metais preciosos como ouro, cobre, bronze e prata, marfim, porcelanas, tecidos, utensílios e ferramentas de metal e/ou de madeira e escravizados.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1**, **2**, **4** e **5** favorecem, em diferentes níveis, a sistematização e a aplicação dos conhecimentos sobre os aspectos e os processos históricos das sociedades Bantu analisadas, mobilizando a habilidade **EF07HI03**.

A atividade **3** favorece a mobilização da habilidade **EF07HI14** ao solicitar aos estudantes que listem os principais produtos comercializados. A atividade também viabiliza a realização continuada da proposta da seção *Interação*, no final do Livro do Estudante.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. a) Espera-se que os estudantes observem as imagens que retratam pessoas e descrevam suas roupas, posturas e cortes reais.

b) Em todas as imagens, as lideranças usam adornos na cabeça, que lembram coroas, e carregam bastões ou cetros; há a presença de uma corte e o uso de instrumentos musicais, como tambores.

c) Há duas ilustrações de época e uma fotografia; nas ilustrações foram retratadas uma liderança masculina (embaixador congolês) e uma feminina (rainha Njinga). A fotografia retrata vestígios do Reino do Grande Zimbábue.

d) O ponto de vista dos europeus.

e) Respostas pessoais. O mais próximo do ponto de vista Bantu é, possivelmente, a foto do manicongo.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. **Sahel** – **Origem**: Ocupação da região saheliana desde, pelo menos, o século III. **Características da sociedade**: Grupos nômades e seminômades organizados sob o domínio de um líder; organização de reinos e de impérios como os de Gana, do Mali e o Songai. **Aspectos da economia**: Importantes rotas comerciais de ouro exploradas por africanos e árabes. No caso das sociedades sedentárias, cultivavam-se algodão e alguns alimentos, como feijão, inhame, amendoim e papaia, e criavam-se animais, como bois e camelos. **Iorubá** – **Origem**: África Ocidental, no sudoeste da atual Nigéria, entre os séculos IX e X. **Características da sociedade**: Cidades-Estado independentes, ligadas à cidade de Ifé, centro político e religioso; preponderância do poder masculino. **Aspectos da economia**: Comércios de noz-de-cola, óleo de palma, sal marinho, peles de animais e artesanato. **Bantu** – **Origem**: África Meridional, cerca de 2000 a.C. **Características da sociedade**: Diversos grupos, com línguas e culturas semelhantes; estruturas sociais também diversificadas, organizadas em reinos, aldeias e cidades-Estado independentes. **Aspectos da economia**: Fundamentalmente agrícola, de produtos como inhame e dendê, principalmente; metalurgia do bronze e do ferro.
2. **a)** Porque a região era rica em jazidas de ouro e as atividades do reino estavam centralizadas na extração desse precioso metal.

   b) Aproveitando a riqueza acumulada pelo comércio do ouro, Mansa Musa fez uma peregrinação a Meca com uma comitiva de 60 mil servos, 100 camelos e uma enorme quantidade de ouro.

   c) Por causa do desenvolvimento econômico, Djenné e Tombuctu tornaram-se grandes centros culturais do Império do Mali. Em Djenné, ergueram-se a maior mesquita de adobe do mundo e escolas islâmicas de religião e de direito, chamadas madraçais. Tombuctu, por sua vez, tornou-se um importante centro intelectual, com a universidade de Sankoré, em que se estudavam o Alcorão, a caligrafia árabe, bem como astronomia, história, matemática e outras disciplinas.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Copie o quadro desta atividade no caderno e preencha-o com as principais informações sobre os povos do Sahel, os Iorubá e os Bantu. MP

	Sahel	Iorubá	Bantu
Origem			
Características da sociedade			
Aspectos da economia			

2. Sobre os reinos do Sahel, responda: MP
   a) Por que o Reino de Gana também ficou conhecido como Império do Ouro?
   b) Por que Mansa Musa foi um dos reis mais conhecidos do Império do Mali?
   c) Qual foi a importância das cidades de Djenné e Tombuctu?
3. As alternativas desta atividade tratam das relações de sociedades da África com povos de outros continentes, entre os séculos VII e XVI. Anote no caderno apenas a alternativa correta. **Alternativa: c.**
   a) Entre os séculos VII e XVI, não houve trocas culturais ou comerciais entre os povos africanos e os povos europeus e asiáticos. Nesse período, o continente africano era um grande vazio demográfico.
   b) Os povos do continente africano, no período indicado, não estabeleceram relações comerciais externas, e sim internas, por meio das rotas transaarianas. Viagens de caravanas pelo deserto do Saara estimularam as trocas culturais entre diferentes comunidades sahelianas.
   c) Os povos do continente americano, no período indicado, constituíram sociedades organizadas de diferentes maneiras, além de desenvolver técnicas e tecnologias para extrair matérias-primas (como produtos agrícolas, metais e marfim) utilizadas na alimentação e na produção de objetos cobiçados por povos europeus e asiáticos, com quem tinham relações comerciais.
   d) Os povos africanos comercializavam principalmente com os nativos americanos no período indicado, empreendendo viagens para a América, estimulando, assim, as trocas culturais com os povos desse continente.
4. Leia a letra de uma música do artista brasileiro Rincon Sapiência e, depois, responda às questões. MP

Usando a mão
fazendo um som
utilizando a palma
[...]
Vai dos tambor da África
ao Pancadão do Gueto
Pra ser mal visto como artista
até me submeto
Coisa de preto, ter talento e luz
sinceridade está em nossos olhos
dizem que os anjos têm olhos azuis
[...]

Batucada, cantiga
e os cabelos com trança
Nos turbantes, as batas
elegância nas danças
Contra as armas de fogo
se defendendo com as lanças
[...]
Quem vos canta tem um nome
e eu vou lhe apresentar
Sou o senhor Manicongo
[...]

Rincon Sapiência. *Música preta*. Intérprete: Rincon Sapiência. Disponível em: https://www.vagalume.com.br/rincon-sapiencia/musica-preta.html. Acesso em: 16 fev. 2022.

DE OLHO NA BASE

As atividades propostas nessa seção mobilizam, em diferentes graus, as habilidades **EF07HI03** e **EF07HI14** no contexto das populações africanas estudadas.

Assim, as propostas das atividades **1**, **2** e **3** trazem a sistematização dos conteúdos apresentados no capítulo de maneira integrada, incentivando a organização das informações coletadas e a identificação dos tipos de elementos analisados.

As atividades **4** e **5** possibilitam a análise de fontes escritas e visuais, do passado e do presente, em diferentes espacialidades, para promover os **procedimentos de investigação** das Ciências Humanas.

A atividade **4**, em especial, é um dos momentos da coleção em que a **competência específica de Ciências Humanas 1** é mobilizada de modo aprofundado. Com base em um trecho de uma letra de *rap* (estilo musical associado às identidades de origem africana em várias partes do mundo) e problematizando atitudes e elementos culturais que podem fazer parte do cotidiano dos estudantes, a atividade favorece a percepção dos outros (povos africanos) e de si mesmos (os brasileiros), em temporalidades e espacialidades distintas, mas que guardam vestígios de contatos e intercâmbios culturais. A proposta também incentiva atitudes de respeito às diferenças e de valorização da pluralidade.

Responda sempre no caderno.

5. b) Resposta pessoal. Os estudantes devem observar que se trata de representações humanas, que podem ter ou não elementos religiosos, e provavelmente são uma evocação da ancestralidade característica da região.

a) Quais referências às culturas africanas você identifica nessa letra de música?

b) A qual manifestação cultural do Brasil atual o artista se refere com a expressão Pancadão do Gueto? Em termos históricos, essa manifestação foi relacionada ao passado de qual continente na letra da música?

c) O que significa manicongo? Qual pode ter sido o objetivo do artista ao dizer "Sou o senhor Manicongo"?

d) Retome sua resposta ao item **a**. Quais dessas referências é possível identificar no cotidiano da comunidade em que você vive?

5. Leia o texto e observe as esculturas desta atividade. Depois, responda às questões.

> […] Olowe de Ìsè […] [foi] um mestre escultor Iorubá que nasceu em Efon-Alaiye, em 1873 (e faleceu em 1938). Seguindo a tradição Iorubá, Olowe de Ìsè frequentou uma oficina de um mestre onde adquiriu […] reconhecimento como *onísé onà* (artista). […] Olowe atuou como artesão, recebendo encomendas para trabalhar nos palácios da região de Ekiti. Ele é reconhecido, hoje, como um grande inovador, seja na tradição Iorubá ou mesmo na tradição escultórica Ocidental.
>
> Rafael Gonzaga Macedo. Negerplastik: a invenção da arte africana. *Projeto História*: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, PUC-SP, v. 56, 2016. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/26874/20837. Acesso em: 16 fev. 2022.

A

Museu de Arte de Dallas, Texas, Estados Unidos. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

↑ Figura feminina ajoelhada, feita entre 1910 e 1938 por Olowe de Ìsè.

B

Artokoloro Quint Lox Limited/Alamy/Fotoarena

Figura equestre e mulher em escultura, feita por Olowe de Ìsè por volta de 1938. ↗

5. c) A técnica escultórica pode ser considerada uma permanência do povo Iorubá, como mostram os vestígios dos séculos XII, XV e XX, apresentados nesta unidade.

a) De acordo com o texto, de que modo Olowe de Ìsè aprendeu as técnicas que utilizava em suas obras? **Ele frequentou uma oficina, onde conseguiu o título de *onísé onà*.**

b) Observe as imagens desta página. Em sua opinião, o que elas retratam?

c) A técnica escultórica pode ser considerada uma permanência ou uma transformação histórica dos Iorubá? Justifique sua resposta com base nas imagens desta página e nas da seção *Arquivo vivo*.

d) O que você retrataria em uma escultura? Em interdisciplinaridade com Arte, defina um tema e o material que utilizaria, de acordo com sua realidade. Combine com o professor uma data para confeccionar a escultura e organizar uma exposição para mostrar sua produção artística aos colegas.

6. Retome a atividade **3** da abertura desta unidade. Em sua opinião, considerando o processo de transformação das tecnologias, qual é a importância do desenvolvimento de técnicas de reaproveitamento de matérias-primas ou de reciclagem de materiais? Na comunidade em que você vive, a separação de materiais recicláveis e a coleta seletiva são práticas cotidianas? Explique. MP

5. d) Resposta pessoal. Estimule a reflexão dos estudantes sobre o fato de a arte corresponder aos anseios pessoais dos artistas e refletir os valores culturais da sociedade em que eles vivem.

4. a) Resposta pessoal. A letra desse *rap* traz diversas características das culturas africanas e afro-brasileiras e o reconhecimento delas vai variar de acordo com os conhecimentos prévios dos estudantes e com o que aprenderam ao estudar os temas desta unidade. Alguns itens são: tambor, coisa de preto, batucada, cabelos com trança, turbante, batas, danças, lanças e Manicongo.

b) O termo se refere aos bailes *funk*, que ocorrem nas periferias de vários municípios brasileiros e são uma expressão cultural geralmente marginalizada por parte da população. Essa manifestação foi relacionada ao continente africano no trecho "Vai dos tambor da África/ ao Pancadão do Gueto".

c) Manicongo é o título de rei do Congo. O artista, ao evocar o título para si, valoriza sua ancestralidade africana.

d) Resposta pessoal. As respostas podem variar de acordo com as experiências dos estudantes em relação ao *rap*, ao *funk*, aos terreiros de umbanda e de candomblé, às rodas de jongo, às congadas, entre outras expressões culturais afro-brasileiras, definidas, na letra, como "coisa de preto".

Responsabilidade e Criatividade

6. Respostas pessoais. O objetivo é que os estudantes reflitam sobre a importância da reciclagem para a sustentabilidade ambiental, relacionando-a aos processos de desenvolvimento tecnológico, um valor da sociedade ocidental associado à criatividade. A atividade também favorece o reconhecimento de como isso é feito na comunidade dos estudantes, incentivando o senso de responsabilidade ambiental.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O roteiro de autoavaliação sugerido nesta seção tem como objetivo retomar as principais reflexões sobre os temas trabalhados na unidade e servir como ferramenta de diagnóstico para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.
- Com base nos resultados dessa autoavaliação, você pode desenvolver diferentes percursos didáticos, para além dos que foram sugeridos ao longo desta unidade e na seção *Estratégias de apoio*.
- O estudo da África e o reconhecimento da diversidade dos povos africanos contemplam a legislação vigente, explorando as dinâmicas internas em suas mais complexas diversidades. Por isso, as questões sugeridas incentivam os estudantes a refletir nesse sentido.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 1

Capítulo 1 – Povos do Sahel

- Reconheço a importância das atividades comerciais dos povos do Sahel, principalmente a partir do século VII, para o contato cultural entre as diferentes sociedades do continente africano?
- Reconheço que essas atividades também favoreceram as trocas culturais dos povos africanos com os povos da Ásia e da Europa?
- Identifico algumas formas de organização política, econômica e social das sociedades sahelianas?
- Identifico e valorizo as técnicas e as tecnologias desenvolvidas pelos povos do Sahel?

Capítulo 2 – Povos Iorubá

- Identifico as principais características dos modos de pensar dos Iorubá?
- Conheço as formas de organização política, econômica e social dos povos Iorubá, desenvolvidas a partir do século IX?
- Identifico a importância da cidade de Ifé para os Iorubá do passado e do presente, compreendendo a relevância desse local nos contextos político, administrativo e religioso?
- Identifico e valorizo as técnicas e as tecnologias desenvolvidas pelos Iorubá?

Capítulo 3 – Povos da África Central à África Meridional

- Compreendo a diversidade dos povos Bantu e as particularidades culturais de cada um desses povos, apesar de compartilharem algumas características, como os idiomas pertencentes à mesma família linguística e os sistemas de crenças?
- Entendo que, por ocuparem uma grande extensão territorial, os Bantu realizaram trocas culturais com diferentes povos africanos e também da Europa e da Ásia, em diferentes períodos?
- Reconheço algumas das estruturas políticas, econômicas e sociais dos Bantu, como o Reino do Congo?
- Identifico e valorizo as técnicas e as tecnologias desenvolvidas pelos Bantu?

Nelson Povoa/ID/BR

34

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Após a autoavaliação dos estudantes, observados os níveis de aprendizagem deles e a fim de superar as dificuldades diagnosticadas em cada capítulo, proponha uma atividade com um mapa político atual do continente africano. Peça aos estudantes que identifiquem nesse mapa as regiões onde viviam os povos estudados e as principais rotas de comércio estabelecidas entre eles.

A atividade pode ser feita de forma coletiva, de modo a promover debates e trocas de informações, contribuindo para a consolidação dos conhecimentos, para a resolução de dificuldades diagnosticadas e, sobretudo, para a construção colaborativa do conhecimento.

Essa estratégia de apoio pode ser retomada sempre que necessário e, com o tempo, fazer parte da rotina de estudo dos estudantes, contribuindo para a alfabetização cartográfica e o desenvolvimento da noção do espaço ocupado no mundo e da transitoriedade das estruturas políticas traduzidas, nos mapas, como fronteiras e territórios.

A Europa Ocidental no início da Era Moderna

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Uma visão de mundo renovada

- Compreender o conceito de modernidade que se desenvolveu na Europa a partir do século XIV.
- Identificar as características do Humanismo.
- Identificar as características do Renascimento.
- Explorar a produção cultural do período e sua relação com o imaginário social.
- Relacionar o desenvolvimento comercial europeu com o favorecimento das produções renascentistas.

Capítulo 2 – A Reforma Protestante

- Compreender o conceito de modernidade construído na Europa.
- Identificar as críticas feitas à Igreja católica e relacioná-las às ideias humanistas e aos interesses da burguesia de diferentes regiões da Europa.
- Identificar as características do protestantismo proposto por Lutero, Calvino e Henrique VIII.

Capítulo 3 – A Contrarreforma

- Compreender o conceito de modernidade construído na Europa.
- Identificar as características da Contrarreforma e seu contexto histórico.
- Identificar a atuação da Companhia de Jesus como estratégia de expansão religiosa.
- Analisar a arte barroca como expressão da religiosidade católica.

JUSTIFICATIVA

Os objetivos do capítulo **1** buscam aprimorar o conhecimento dos estudantes a respeito da construção da modernidade como um ideário que valorizava as artes, o antropocentrismo e o conhecimento científico e filosófico em um momento de ascensão e consolidação da burguesia como classe dominante na Europa. Em evidência, o estudo do Renascimento e do Humanismo são propostos como fio condutor para elucidar os valores da Idade Moderna.

Considerando o poder que a Igreja católica concentrava ao longo da Idade Média e o ideário da modernidade como pano de fundo, os capítulos **2** e **3** visam deslocar o debate para a forma como a doutrina religiosa operava, favorecendo a compreensão dos estudantes a respeito da ligação entre Estado e Igreja na organização da vida social e privada. Desse modo, os estudantes podem refletir sobre o contexto histórico da Reforma Protestante e da resposta católica com a Contrarreforma.

SOBRE A UNIDADE

A unidade trata do contexto histórico que moldou a Idade Moderna, explorando como ponto de partida o crescimento urbano na Europa, o fortalecimento da burguesia e a valorização do ser humano como centro e medida de todas as coisas.

O Renascimento foi um movimento que, entre os séculos XV e XVI, expressou uma visão racional e antropocêntrica de mundo, dando nova forma às artes e incentivando os estudos científicos. Nesse mesmo período, os Estados modernos começaram a se consolidar e, apesar das permanências, muitos valores da Idade Média foram questionados, entre eles, o poder da Igreja católica e seu monopólio sobre a fé europeia. As reformas protestantes contestaram alguns dogmas católicos e condenaram muitas práticas eclesiásticas, moldando novas expressões do cristianismo. Como resposta a essas reformas, a Igreja católica organizou a Contrarreforma, elaborando novas estratégias para conquistar novos fiéis e se manter no poder.

Ao trabalhar a ideia de construção da modernidade, os temas desta unidade ajudam os estudantes a compreender muitos valores europeus que ainda servem de base para o pensamento ocidental contemporâneo.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – UMA VISÃO DE MUNDO RENOVADA				
• O pensamento humanista • Circularidade das ideias humanistas • Vida urbana no Renascimento • Produção artística e cultural • As mulheres no Renascimento	HISTÓRIA DINÂMICA: O conceito de Renascimento	(EF07HI01) (EF07HI04) (EF07HI05)	(CGEB2) (CEH2)	Ciência e Tecnologia: Ciência e Tecnologia
CAPÍTULO 2 – A REFORMA PROTESTANTE				
• A Igreja e os interesses materiais • A Reforma luterana • A Reforma calvinista • A Reforma anglicana	BOXE VALOR: Estado laico ARQUIVO VIVO: A Reforma e os ritos	(EF07HI01) (EF07HI04) (EF07HI05)	(CEH2)	
CAPÍTULO 3 – A CONTRARREFORMA				
• O Concílio de Trento • A Inquisição e seus alvos • A censura a ideias e livros • Os jesuítas e a expansão católica • A arte barroca e a religião		(EF07HI01) (EF07HI04) (EF07HI05)	(CEH1) (CEH2)	

UNIDADE 2

A EUROPA OCIDENTAL NO INÍCIO DA ERA MODERNA

1. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a levantar hipóteses e aproveite o momento para avaliar os conhecimentos prévios deles. Explique que essas palavras apresentam diversos significados e que, geralmente, quando grafadas dessa forma (com inicial maiúscula), se referem a processos históricos que aconteceram na Europa a partir do século XV.

O crescimento das cidades europeias e das trocas comerciais ocorrido nos séculos XV e XVI estimulou mudanças na organização política dos governos europeus e favoreceu a difusão de novas ideias. Essas transformações promoveram um novo modo de pensar e de ver o mundo e se manifestaram em diversos campos da cultura do período, em especial na arte, com a formação de novos movimentos artísticos, e na religião, com a propagação de princípios que contestavam aquilo que era afirmado pela Igreja católica.

CAPÍTULO 1
Uma visão de mundo renovada

CAPÍTULO 2
A Reforma Protestante

CAPÍTULO 3
A Contrarreforma

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Em sua opinião, o que significam as palavras Moderna, Renascimento e Reforma?
2. De acordo com seus conhecimentos, qual era o papel da Igreja católica na sociedade feudal? MP
3. No século XVI, os europeus eram obrigados a seguir rigorosamente a religião dos reis. Qual é sua opinião sobre essa obrigatoriedade? MP

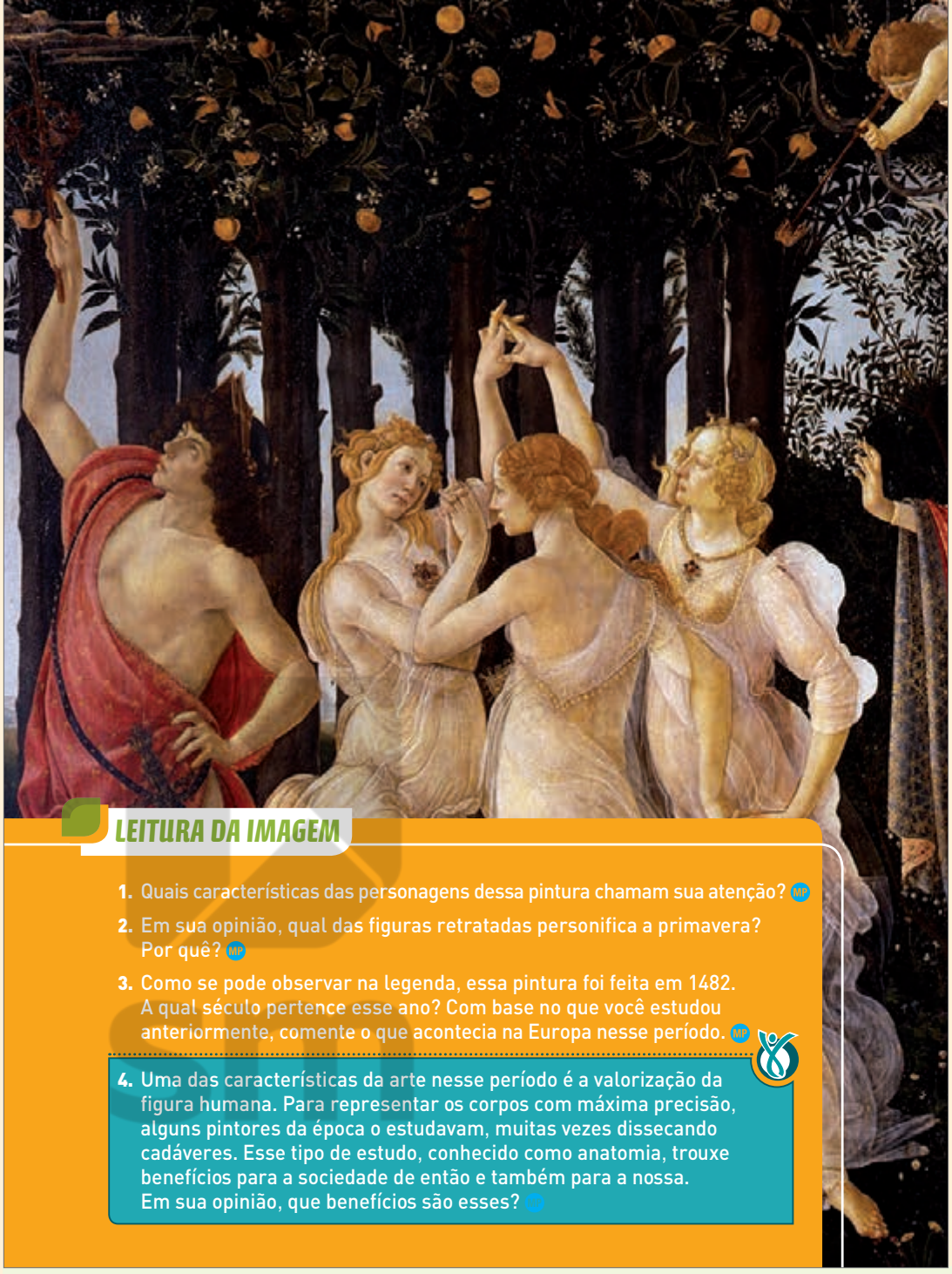
PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Espera-se que os estudantes comentem o papel da Igreja católica, destacando-a como a instituição de maior influência política, econômica e cultural na sociedade feudal. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre o tema da estrutura sociorreligiosa da sociedade feudal.
3. Resposta pessoal. Incentive a troca de ideias entre os estudantes, conversando sobre o direito à liberdade religiosa. Chame a atenção deles para o fato de que as mentalidades mudam ao longo do tempo e que, no passado, era muito comum que as pessoas seguissem a mesma fé de seus líderes e que as leis fossem baseadas em crenças religiosas. Nesse sentido, informe os estudantes que a liberdade religiosa é uma conquista recente e é um dos princípios propostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948.

DE OLHO NA BASE

As questões propostas nesta seção favorecem o trabalho inicial com as habilidades **EF07HI01**, **EF07HI04** e **EF07HI05**, a respeito dos conceitos de modernidade, Renascimento e Reforma.



LEITURA DA IMAGEM

1. Quais características das personagens dessa pintura chamam sua atenção? MP
2. Em sua opinião, qual das figuras retratadas personifica a primavera? Por quê? MP
3. Como se pode observar na legenda, essa pintura foi feita em 1482. A qual século pertence esse ano? Com base no que você estudou anteriormente, comente o que acontecia na Europa nesse período. MP
4. Uma das características da arte nesse período é a valorização da figura humana. Para representar os corpos com máxima precisão, alguns pintores da época o estudavam, muitas vezes dissecando cadáveres. Esse tipo de estudo, conhecido como anatomia, trouxe benefícios para a sociedade de então e também para a nossa. Em sua opinião, que benefícios são esses? MP

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Chame a atenção dos estudantes para o fato de as personagens mitológicas serem representadas com características humanas, assim como ocorria nas representações artísticas da Antiguidade clássica. Se julgar relevante, comente com eles que as formas humanas nessa pintura foram retratadas de maneira idealizada, seguindo o padrão de beleza da época.
2. Respostas pessoais. Solicite aos estudantes que justifiquem suas escolhas com base em uma análise apurada. Depois, comente que a primavera está personificada na terceira personagem da direita para a esquerda. As vestes dessa personagem são floridas, e ela usa uma coroa de flores, símbolos comumente associados a essa estação do ano.
3. O ano de 1482 pertence ao século XV. Nesse período, o sistema feudal estava em crise, e o poder político começava a ser centralizado pelos reis. As cidades cresciam, em decorrência da dinamização do comércio, e a burguesia se fortalecia como classe social.

Criatividade

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que esses estudos trouxeram diversos benefícios para as ciências, especialmente no que se refere ao conhecimento sobre o corpo humano, seu funcionamento, as doenças que o acometem e suas formas de tratamento.

Sandro Botticelli (1445-1510). *A primavera*, 1482. Têmpera sobre tela. Nessa obra, o pintor florentino utilizou personagens da mitologia grega para representar a chegada da primavera.

Galeria degli Uffizi, Florença, Itália. Fotografia: ID/BR

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Promova a análise coletiva da imagem de abertura e respectiva legenda, e peça aos estudantes que expressem o que entendem por mitologia grega. Chame a atenção deles para o significado de mito como uma história que expressa valores, símbolos e crenças de um povo.
- Peça aos estudantes que descrevam cada personagem da pintura e pergunte se eles conseguem identificar essas personagens, de acordo com os conhecimentos prévios deles sobre mitologia grega. Aponte Vênus, representada no centro da tela com um manto vermelho, como se reinasse em seu jardim do amor, repleto de flores, folhas e árvores frutíferas (laranjeiras); ainda no centro da tela, o Cupido, filho de Vênus, aparece vendado, voando sobre a cabeça da mãe, pronto para disparar suas flechas; no canto direito, aponte Zéfiro, símbolo dos ventos e mensageiro da primavera, que, apaixonado, sequestra uma das ninfas para fazer dela sua noiva e torná-la uma deusa das flores; no canto esquerdo da tela, aponte a leveza das Três Graças, ninfas da beleza, pureza e sensualidade, e ainda o deus Mercúrio, que guarda o reino e é o mensageiro entre os seres humanos e os deuses, representando a razão e o equilíbrio.
- Pergunte aos estudantes de que forma a obra *A primavera*, de Botticelli, pode ser relacionada ao Renascimento. Promova a reflexão dos estudantes sobre a inspiração nos filósofos da Antiguidade e a referência à mitologia grega, assim como a representação dos deuses como seres humanos idealizados, além da própria ideia de reflorescimento e renascimento da vida que essa estação do ano simboliza.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.

Neste capítulo, aborda-se o processo de construção do conceito de modernidade na Europa a partir da dinamização do comércio, do crescimento das cidades e de uma nova mentalidade, que valorizava o poder de atuação e o aperfeiçoamento humanos, desenvolvendo a habilidade **EF07HI01**. Esses fatores influenciaram a efervescência cultural que moldou o humanismo e o Renascimento, tema relacionado à habilidade **EF07HI04**.

A abertura deste capítulo privilegia o início do trabalho com essas ideias. As temáticas, porém, serão desenvolvidas e aprofundadas ao longo da unidade.

Ao iniciar a abordagem deste capítulo, avalie a necessidade de fazer a retomada de conteúdos do 6º ano em relação à Europa feudal e à organização social dessa comunidade no final do período medieval. O contexto das transformações sociais durante a Baixa Idade Média e o papel da Igreja católica nesses processos podem ser retomados e aprofundados neste capítulo.

Capítulo **1**

UMA VISÃO DE MUNDO RENOVADA

PARA COMEÇAR

Entre os séculos XIV e XVI, a Europa vivenciou uma revolução cultural. Essa revolução, chamada Renascimento, transformou práticas políticas, religiosas e econômicas, além de formas de agir, pensar e ver o mundo. O que você entende por Renascimento?

Resposta pessoal. Explique aos estudantes que essas intensas transformações assinalaram o início do período conhecido como Idade Moderna.

O CONHECIMENTO EM CIRCULAÇÃO

Os últimos séculos da Baixa Idade Média foram marcados pelo enfraquecimento do sistema feudal, caracterizado pela fragmentação política entre os feudos. Nesse período, iniciou-se o processo de centralização do poder político em algumas regiões da Europa. Além disso, houve o crescimento das cidades e a dinamização do comércio. Essa conjuntura beneficiou uma nova categoria social: a **burguesia**.

Assim, passavam pela Europa ocidental produtos e moedas que circulavam nas rotas entre as regiões ao redor do mar Mediterrâneo, pela Europa central e do norte, pelo Oriente e por diferentes áreas do continente africano. As rotas terrestres na África (como as transaarianas) e as rotas marítimas (via oceanos Índico e Atlântico) permitiam que artefatos produzidos até pelos reinos do sul do continente (como o Grande Zimbábue) chegassem à Europa.

Esses contatos propiciaram uma verdadeira revolução cultural na Europa, conhecida, a partir do século XVI, como **Renascimento**. Essa expressão foi adotada pelos pensadores da época em contraposição ao que chamaram de "Idade Média" ou "Idade das Trevas", um período que julgavam ter sido culturalmente estagnado. Nesse sentido, o novo vigor cultural das cidades europeias, em especial as da península Itálica, diretamente relacionado à ascensão burguesa, foi considerado o "renascimento" da cultura europeia.

Rafael Sanzio (1483-1520). *A escola de Atenas*, 1510. Detalhe de afresco. A arte renascentista foi fortemente influenciada por temas e ideias da Antiguidade clássica.

38

(IN)FORMAÇÃO

O texto dessa seção traz reflexões que podem ampliar a análise da pintura *A escola de Atenas*, que abre o capítulo.

[...] A ideia de Rafael neste mural foi a de homenagear grandes pensadores da Antiguidade Clássica. Nele aparecem representados filósofos antigos de tempos diversos. Platão e Aristóteles aparecem destacadamente no centro do quadro, e também estão presentes diversos outros pensadores clássicos como Sócrates, Diógenes, Pitágoras, Epicuro, Ptolomeu e Euclides. [...]

No canto direito inferior do quadro, por exemplo, o matemático Euclides demonstra um teorema para alguns discípulos, e no canto inferior esquerdo quem centraliza um outro grupo é o célebre filósofo Pitágoras. Na parte central inferior aparece uma figura isolada – a de Diógenes, filósofo grego que criticava as posses materiais e que na representação de Rafael aparece relaxadamente esparramado nos degraus. Um pouco à esquerda vemos outra figura isolada, o filósofo Heráclito – outro severo crítico da frivolidade humana e que, na representação de Rafael, aparece solitário e pensativo com a cabeça apoiada no braço esquerdo. Cada grupo ou figura isolada funciona, de certa forma, como um quadrinho menor dentro do quadro mais amplo [...]. Os contornos das várias figuras e objetos são bem delineados e destacam-se do fundo, os grupos separam-se espacialmente uns dos outros, os elementos de arquitetura os enquadram. [...] Seccionadas em partes autônomas, estas seções não perdem propriamente o seu sentido. Elas são como partes do quadro que narram a sua pequena história em particular, e todas essas histórias juntam-se em uma história maior que constitui o

O PENSAMENTO HUMANISTA

A abordagem da imagem de abertura deste capítulo favorece a retomada do tema Antiguidade clássica. Aproveite a oportunidade para ampliar o diálogo sobre o conceito de Antiguidade clássica, iniciado no 6º ano.

O dinamismo cultural dos séculos XIV a XVI permitiu à burguesia europeia o contato com ideias e obras de pensadores da Antiguidade clássica, como Platão e Aristóteles. No Ocidente, quem detinha o conhecimento sobre as obras clássicas era a Igreja, que as traduzia e interpretava de acordo com os dogmas da fé católica.

Novas traduções dessas obras propiciaram uma nova reflexão sobre o papel do ser humano no Universo. Em contraposição às ideias medievais, que se centravam em temas religiosos e compreendiam Deus como o centro de todas as coisas (**teocentrismo**), o ser humano alcançou novo destaque no pensamento da época como o centro e a medida de todas as coisas (**antropocentrismo**). Os pensadores que defendiam essa nova ideia foram chamados de **humanistas**.

Afastando-se da influência da Igreja, esses pensadores concebiam o ser humano como dotado de conhecimento e de criatividade, capaz de aperfeiçoamento. Além disso, valorizavam a busca pelo conhecimento por meio da razão e do raciocínio lógico em vez de explicar a realidade pela fé e pela tradição religiosa. Isso não significava que não acreditassem em Deus ou que não fossem católicos. Pelo contrário, muitos dos questionamentos dos humanistas foram influenciados pela mentalidade católica do período. No entanto, pensadores que contrariavam os dogmas da Igreja eram perseguidos e punidos.

A disseminação desses conhecimentos foi impulsionada pela invenção da **prensa de tipos móveis**, que permitiu a reprodução de livros em quantidade maior do que se fazia até então. O maior acesso aos livros fez aumentar a quantidade de traduções do latim e do grego para as línguas vernáculas. Além disso, muitos autores passaram a utilizar seus idiomas de origem para escrever suas obras, em vez de utilizar o latim, como era habitual.

O DESENVOLVIMENTO DA IMPRENSA

Até o século XII, a produção de livros na Europa era manuscrita. Uma cópia podia demorar meses para ficar pronta. Então, por meio do contato com os árabes, os europeus conheceram a técnica da impressão, inventada na China no século III: entalhava-se o texto em uma peça de madeira, que, depois de receber a tinta, era pressionada sobre o papel.

Em 1455, deu-se um novo passo com o desenvolvimento da prensa mecânica de tipos móveis, criada por Johann Gutenberg, na atual Alemanha. Peças móveis, cada uma com o relevo de uma letra ou de um número, eram ordenadas para compor o texto da página, o que permitia imprimir diversos exemplares com boa qualidade. Depois, bastava reordenar as peças para fazer novos livros.

dogma: princípio fundamental de uma doutrina religiosa apresentado como verdade inquestionável, devendo ser aceito por aqueles que professam essa doutrina.

língua vernácula: a língua de uso cotidiano em uma região; língua nacional.

Museus e Galeria do Vaticano, Cidade do Vaticano. Fotografia: ID/BR

39

grande plano narrativo do quadro como um todo. [...] Sentado nas escadas displicentemente, Diógenes situa-se em um ponto que já se coloca a meio caminho em direção ao grande grupo de pessoas que, situadas no patamar mais alto da escada e centralizadas pelas figuras de Platão e Aristóteles, povoam um segundo plano de observação. Atrás deles, iniciam-se camadas de profundidade determinadas pela arquitetura deste grande recinto que seria esta imaginária "Escola de Atenas" criada por Rafael.

Os exemplos acima evocados – seja os seccionamentos que podem ser feitos para a compreensão do quadro na sua superfície, seja os seccionamentos que se referem a planos de profundidade – vêm a nos mostrar que, quando nos pomos a contemplar um quadro como este de Rafael, facilmente torna-se possível vislumbrar seus compartimentos internos e planos de afastamento, muito bem delimitados e separados uns dos outros. De igual maneira, cada figura parece ter no seio destas várias microformas que se articulam o seu lugar próprio, separando-se de outras figuras e do próprio ambiente que as cerca. Todas se relacionam, mas conservam sua identidade formal, sua cor própria e local.[...]

Barros, José D'Assunção. História, artes visuais e música: imagens de uma relação interativa, através de uma análise dos estilos Barroco e do Renascentista. Revista *Esboços: história em contextos globais*, Florianópolis, UFSC, v. 15, n. 19, p. 27-55, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/view/597. Acesso em: 16 fev. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Incentive os estudantes a refletir sobre os significados que a ideia de modernidade carrega, em especial o de oposição ao que pode ser considerado antiquado e ultrapassado.
- Identifique a burguesia como um grupo social que emergiu dos burgos medievais, que eram aldeamentos caracterizados pelo comércio e pela produção artesanal. Depois, leve os estudantes a refletir sobre a maneira como o comércio estabelecido com o Oriente e com a África estimulou importantes trocas culturais.
- Evidencie a oposição entre as expressões Renascimento e Idade das Trevas, e pergunte aos estudantes qual mensagem os pensadores modernos queriam transmitir ao elaborar esses termos.
- Chame a atenção dos estudantes para o tema "O pensamento humanista" e peça que identifiquem no texto as suas principais características: inspiração na Antiguidade clássica, antropocentrismo e racionalidade.
- Os estudantes são mobilizados com o Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia** ao evidenciar no texto teórico a importância que a prensa de tipos móveis teve para a divulgação das ciências durante o período do Renascimento. Além disso, trata-se de uma reflexão importante, pois contribui para a reflexão e o trabalho pedagógico com a habilidade **EF07HI04**.
- Incentive os estudantes a analisar o detalhe da pintura *A escola de Atenas*, identificando a valorização de elementos associados ao conhecimento, como livros e globos terrestres. Oriente-os também a comparar a pintura de Botticelli (da abertura da unidade) e a de Rafael Sanzio (nesta dupla de páginas), e a refletir sobre a inspiração clássica em ambas as obras. Por fim, mostre aos estudantes algumas personagens desta pintura, como Platão, representado no centro da tela, segurando um livro e apontando o dedo para cima, e Aristóteles, ao seu lado, apontando a mão para frente.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que apontem no texto desta página como se deu o movimento de crescimento e valorização das cidades, identificando elementos como investimentos em infraestrutura, remodelação de vias e portos e financiamento de obras arquitetônicas.
- Relacione a intensificação das atividades comerciais ao desenvolvimento das artes, chamando a atenção dos estudantes para o papel dos mecenas nesse processo.
- Destaque a recorrência das encomendas de retratos na arte renascentista. Essas obras, financiadas por mecenas, revelam o contexto de secularização das expressões artísticas. Depois, peça aos estudantes que observem as duas imagens desta página, leiam as legendas e identifiquem as semelhanças e as diferenças entre elas. Entre as semelhanças, aponte o fato de as duas obras serem pintadas com tinta a óleo, de se caracterizarem como retratos e valorizarem a perfeição da representação humana. Entre as diferenças, aponte o fato de a pintura de Ticiano representar um tema laico (uma mulher importante da sociedade italiana) e a obra de Jan van Eyck, um tema religioso, inserindo o retrato do mecenas e cônego Van der Paele ao lado da Virgem Maria e do menino Jesus. Por fim, conduza os estudantes a refletir sobre a forma como as figuras santas estão representadas na tela de Jan van Eyck, chamando a atenção deles para a humanização da representação do sagrado, característica própria do Renascimento.

A VIDA URBANA E O RENASCIMENTO

Apesar de a expressão Renascimento ter sido empregada somente a partir do século XVI para se referir às transformações culturais europeias do período, considera-se que esse movimento de retomada de ideias e valores clássicos tenha se iniciado no século XIV, nas cidades mercantis da península Itálica, como Veneza, Gênova e Florença.

Competindo pelo poder e pelas rotas de comércio, famílias ricas e influentes da região investiram fortemente na infraestrutura e na arquitetura das cidades. Vias e portos foram remodelados, edifícios foram ornamentados com elementos de inspiração greco-romana e outras suntuosas construções foram erguidas para abrigar órgãos de governo, associações de comerciantes e servir de residência para governantes e ricos donos de comércio.

Para obter prestígio diante da nobreza e do clero, bem como difundir o nome das próprias famílias, comerciantes e banqueiros financiavam grandes obras de arquitetura, pintura e escultura e apoiavam espetáculos e procissões. Muitas vezes, tornavam-se **mecenas**, ou seja, patrocinadores, assumindo todas as despesas de artistas para tê-los a seu serviço com exclusividade. Membros da nobreza e do clero também atuavam como mecenas.

Na mesma época, a arte e o pensamento científico se desenvolviam em cidades como Bruges e Antuérpia, em Flandres (porção norte da atual Bélgica), e Amsterdã, na atual Holanda. O comércio, a atividade bancária e a produção de tecidos e de itens de luxo trouxeram riqueza a essas localidades, e o intenso contato comercial entre elas e as cidades italianas levou à mútua influência de técnicas e ideias. A introdução da tinta a óleo por artistas flamengos, por exemplo, foi uma inovação bem recebida na península Itálica, tendo sido comumente empregada nas pinturas de Sandro Botticelli e de Rafael Sanzio.

A partir do final do século XV, ideias, modelos e técnicas do Renascimento já haviam se espalhado para diversas partes da Europa.

Museu Kunsthistorisches, Viena, Áustria. Fotografia: Album/Fine Art Images/Fotoarena

↑ **Ticiano. Retrato de Isabel d'Este, século XVI. Óleo sobre tela. Muitas famílias importantes para a política e a economia das cidades italianas, como a família d'Este, dedicavam-se ao patrocínio das artes. Isabel, por exemplo, foi uma importante mecenas e figura política em sua época.**

Museu Groeninge, Bruges, Bélgica. Fotografia: Lukas - Art in Flanders VZW/Bridgeman Images/Easypix

↓ **Jan van Eyck. *A virgem e o menino com o cônego van der Paele*, cerca de 1435. Óleo sobre painel. A pintura com tinta a óleo foi uma inovação artística dos pintores da região de Flandres, como Jan van Eyck, e se disseminou por toda a Europa durante o Renascimento.**

(IN)FORMAÇÃO

Imagens como pinturas, gravuras e fotografias podem ser analisadas como fontes históricas. Vistas nessa perspectiva, as obras renascentistas revelam a mentalidade de uma época, suas construções e suas contradições.

Imagens pictóricas, discursos poéticos e lendas são representações do mundo que se oferecem ao historiador como portas de entrada ao mundo das sensibilidades da época que as engendrou. Se a definição aristotélica as coloca do lado das coisas não verdadeiras, por contraste à história, narrativa do acontecimento, tais representações, contudo, não deixam jamais de ter o real como referente. Seja como confirmação, negação, ultrapassagem, transformação, inscrição de um sonho, fixação de normas e códigos, registro de medos e pesadelos, exteriorização de expectativas, a arte é um registro sensível no tempo, que diz como os homens representavam a si próprios e ao mundo. É nessa medida que a história cultural se volta para o resgate daquilo que Carlo Ginzburg [...] chamou de *enargeia* – a impressão de vida de uma época, o impulso vital criador que mobiliza a ação e a criação dos homens através da história. A arte, como expressão do mundo, diz o real de outra forma, falando por metáforas que se referem a forma de pensar, agir, sonhar de uma época.

Dessa maneira, se a arte se apresenta como *fonte* ao historiador – ou seja, como marca de historicidade que guarda uma impressão da vida – ela é uma fonte que diz sobre o seu momento de feitura e não sobre o tempo do narrado ou figurado. [...]

Pesavento, Sandra Jatahy. Este mundo verdadeiro das coisas de mentira: entre a arte a história. Revista *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, CPDOC/FGV, v. 2, n. 30, p. 56-57, jul./dez. 2002. Disponível em: www. https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2176/1315. Acesso em: 13 jun. 2022.

A PRODUÇÃO ARTÍSTICA E INTELECTUAL

Embora buscassem inspiração na Antiguidade clássica, os renascentistas desenvolveram conhecimentos, técnicas e visões de mundo próprios. Até o século XVIII, as diferentes ciências e a Filosofia formavam uma única área de conhecimento.

Assim, muitos renascentistas atuaram em campos diversificados, como a medicina e a álgebra. Os artistas do período que buscavam atingir o ideal de representação realista também estudavam anatomia e geometria para, assim, dominar a representação das formas e das posições do corpo, bem como a perspectiva.

AS MULHERES E A ARTE DO RENASCIMENTO

Algumas mulheres de famílias ricas da burguesia ou da nobreza praticavam o mecenato. Houve também aquelas que atuaram como artistas. Em geral, elas pertenciam a famílias da nobreza, essa condição garantia uma liberdade incomum às mulheres da época, como a pintora Sofonisba Anguissola (1532-1635). Já as artistas Artemisia Gentileschi (1593-1654), Catharina van Hemessen (1527-1587) e Lavinia Fontana (1552-1614) eram filhas de pintores e aprenderam o ofício em casa.

Essas mulheres não apenas produziam e vendiam suas obras, como também foram reconhecidas por colegas de profissão e contratadas pelos membros das cortes europeias. Mesmo assim, a discriminação fez com que muitas dessas artistas ficassem esquecidas por séculos. Obras de algumas delas chegaram a ter a autoria atribuída a homens até pouco tempo atrás, pois isso conferia maior valor de venda às peças.

Museu Zamek, Lancut. Fotografia: ID/BR

↑ **Sofonisba Anguissola. *Autorretrato*, 1556. Óleo sobre tela. Nesse exemplo de um gênero característico do Renascimento, a artista nascida em Cremona (norte da atual Itália) se representa em plena atividade.**

perspectiva: técnica de representação em que os elementos são elaborados em tamanhos e posições diferentes, conforme a distância e o ângulo entre eles, a fim de transmitir a sensação de profundidade e realismo.

ARTES PLÁSTICAS

Os pintores e os escultores europeus do Renascimento procuravam reproduzir um conjunto de características ao qual chamavam de **ideal clássico de beleza**, fundamentado na harmonia das proporções e no equilíbrio. Isso aparecia em obras com temas variados e que iam desde narrativas da mitologia clássica e da Bíblia até retratos e cenas históricas ou do cotidiano. Buscando o naturalismo, os artistas conferiram expressividade e sensação de movimento a suas obras.

Costuma-se atribuir a inauguração do movimento renascentista ao pintor florentino **Giotto di Bondone** (cerca de 1266-1337), que utilizava técnicas de desenho e de cor para conferir volume a seus afrescos de temática religiosa. Na escultura, passou-se a valorizar as formas humanas.

↓ **Michelangelo Buonarrotti. *Pietà*, 1499. Escultura em mármore. A riqueza de detalhes, característica das esculturas da época, permitiu a Michelangelo conferir realismo e movimento a suas obras.**

Cidade do Vaticano, Vaticano. Fotografia: De Agostini Picture Library/M. Carrieri/Bridgeman Images/Easypix

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque o conceito de perspectiva desenvolvido pelos artistas renascentistas de Florença, explicando que se apoiaram em estudos matemáticos para criar uma fórmula de representação tridimensional em que linhas paralelas são projetadas do primeiro plano para um ponto de fuga, e as proporções das imagens deste segundo plano são diminuídas. Leve os estudantes a perceber a aplicação dessa técnica nas imagens reproduzidas na unidade e, caso considere pertinente, proponha que produzam desenhos utilizando a técnica de perspectiva.
- Converse com os estudantes sobre o ideal de beleza renascentista, que, inspirado na Antiguidade clássica, retoma a valorização da proporção e da simetria na representação dos corpos e tem como referencial os tipos físicos europeus, ou seja, pessoas de pele clara e cabelos loiros ou ruivos. Nesse sentido, conduza os estudantes a refletir sobre como a disseminação da cultura e de valores europeus pode moldar mentalidades e disseminar um padrão de beleza estritamente eurocêntrico.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Depois de trabalhar o tópico "As mulheres e a arte do Renascimento", organize a turma em grupos. Peça a cada grupo que escolha uma das artistas citadas no texto e oriente uma pesquisa de sua biografia e dos trabalhos realizados. Solicite aos grupos que tragam para a sala de aula imagens das obras das artistas selecionadas. Os grupos devem compartilhar com os colegas as informações pesquisadas apresentando um seminário. As obras das artistas podem ser analisadas conjuntamente pela turma, com o intuito de identificar nelas a presença de elementos renascentistas.

OUTRAS FONTES

MACHADO, Andressa. Padrões de beleza restritivos causam sofrimento a mulheres. *Humanista* – Jornalismo e direitos humanos, 24 maio 2018. Disponível em: https://www.ufrgs.br/humanista/2018/05/24/padroes-de-beleza-restritivos-causam-sofrimento-a-mulheres/. Acesso em: 16 fev. 2022.

Esse artigo, publicado no jornal virtual *Humanista*, produzido pelo Laboratório de Jornalismo Convergente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apresenta a análise sobre o atual ideal de beleza com base no padrão da mulher branca e magra, observando diferentes fases na história da construção desse padrão no Ocidente, inclusive durante o Renascimento, analisando dados e disponibilizando fontes de consulta.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Aproveite o tema da literatura renascentista para instigar a curiosidade dos estudantes. Pergunte a eles se já tiveram acesso a alguma das obras mencionadas no texto, em forma de livros, de peças de teatro ou de filmes, e incentive-os a compartilhar seus conhecimentos.
- Ao abordar o tema da arquitetura renascentista, reforce a ideia de ruptura com o estilo gótico medieval e com sua simbologia de transcendência da realidade.
- Explique que os arquitetos do Renascimento, inspirados na Antiguidade clássica greco-romana, buscaram a perfeição terrena por meio da proporção matemática e da metodologia científica, com o intuito de alcançar o equilíbrio estético e funcional. Conte aos estudantes que Filippo Brunelleschi, de Florença, por exemplo, viajou a Roma para buscar inspiração nas antigas ruínas dessa cidade e, em 1434, criou o domo – a cúpula esférica que arremata o topo dos edifícios renascentistas – da catedral Santa Maria del Fiore. Assim, incentive os estudantes a identificar na fotografia da basílica de São Pedro desta página essas características arquitetônicas.
- Antes do tópico "Ciência e filosofia", peça aos estudantes que levantem hipóteses sobre quais descobertas científicas desafiaram os dogmas da Igreja católica do período e o porquê, incentivando a atitude historiadora de tecer hipóteses com base em análises e reflexões sobre os modos de pensar em diferentes períodos históricos.

PARA EXPLORAR

***Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes. Adaptação de Walcyr Carrasco. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 2012.**

Nessa obra, a personagem Dom Quixote, na companhia de Sancho Pança, seu fiel escudeiro, viaja o mundo em busca de aventuras e se envolve em diversas confusões. Publicada pela primeira vez em 1605, essa narrativa se tornou umas das mais lidas do mundo.

LITERATURA E TEATRO

A literatura e o teatro renascentistas também retomaram temas, personagens e gêneros clássicos, como a poesia épica, a poesia lírica, a tragédia e a comédia.

Em *A divina comédia*, o poeta florentino Dante Alighieri (1265-1321) descreve uma história na qual se imagina sendo conduzido do Inferno ao Paraíso pelo poeta romano Virgílio. Muitos consideram esse poema épico uma das mais importantes obras literárias do Renascimento italiano.

A cultura renascentista italiana influenciou o dramaturgo inglês William Shakespeare (1564-1616). Recorrendo a mitos, lendas, personagens e fatos históricos, Shakespeare criou peças teatrais de diversos gêneros as quais são populares ainda hoje, como *Romeu e Julieta* (ambientada em Verona) e *Sonho de uma noite de verão* (repleta de seres míticos e referências à Antiguidade clássica).

Em *Dom Quixote de la Mancha*, o espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616) fez uma sátira à sociedade feudal. Já o português Luís de Camões (cerca de 1524-1580) publicou, em 1572, *Os Lusíadas*, poema épico em que navegantes conseguem completar uma arriscada viagem ao Oriente, para a glória do povo de sua terra.

ARQUITETURA

A arquitetura, assim como outras expressões artísticas do Renascimento italiano, foi inspirada em conceitos da Antiguidade clássica. A preocupação com a simetria, a proporção e a regularidade das formas resultou em edifícios imponentes, mas predominantemente horizontais, em contraste com a arquitetura gótica, marcada por formas altas e pontiagudas.

Roberto Arnoodal/Stock/Getty Images

Basílica de São Pedro, no Vaticano. A construção da basílica iniciou-se em 1506 e foi concluída somente em 1626. O edifício apresenta diversos elementos característicos da arquitetura renascentista, como a horizontalidade, as colunas de inspiração clássica e o domo. Foto de 2020.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- A obra *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, apresenta as continuidades e as rupturas entre o passado medieval e a construção da ideia de modernidade do século XVII. Para aprofundar a discussão sobre a produção artística e intelectual renascentista no contexto da Espanha, selecione trechos desse livro que exploram o contraste entre os ideais cavalheirescos de Dom Quixote, típicos da cultura medieval, e o realismo de Sancho Pança, característico da cultura moderna. Peça aos estudantes que identifiquem, nos trechos apresentados, falas e ações das duas personagens que expressem as culturas desses contextos históricos. Essa atividade pode ser realizada de modo integrado com a área de Língua Portuguesa, pois propicia a mobilização da habilidade **EF69LP44**, sobre a presença de valores sociais, culturais e humanos de diferentes visões de mundo em textos literários.
- Outra possibilidade é incentivar os estudantes a refletir sobre como as investigações sobre o corpo humano e o desenvolvimento da medicina contribuem para a melhoria da qualidade e da expectativa da vida humana. O trabalho pode ser integrado com a disciplina de Ciências, mobilizando objetos de conhecimento como **Microrganismos** e **Programas e indicadores de saúde pública**. Peça aos estudantes que pesquisem as doenças que mais acometiam os europeus durante a Idade Média e os tipos de tratamento existentes na época. Depois, converse com eles sobre como as ideias impulsionadas pelo Renascimento contribuíram para a compreensão dos causadores de doenças e até mesmo para o desenvolvimento, séculos depois, de uma medicina preventiva.

CIÊNCIA E FILOSOFIA

A resistência da Igreja a teorias que ameaçavam seus dogmas e a perseguição que promoveu aos autores de tais teorias não impediram que muitos pensadores recorressem à razão e ao método experimental para buscar um novo conhecimento sobre o Universo e a natureza como sistemas lógicos.

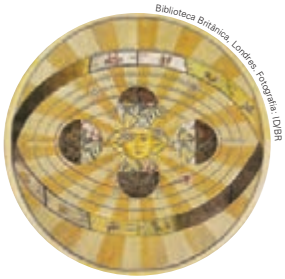
A Igreja defendia a teoria **geocêntrica**, proposta pelo estudioso grego Ptolomeu, segundo a qual a Terra seria o centro do Universo e permaneceria imóvel. Em torno dela girariam todos os astros. Após observações astronômicas, o monge polonês Nicolau Copérnico (1473-1543) propôs a teoria **heliocêntrica**, segundo a qual o Sol ocupa o centro do Universo e a Terra e os demais planetas giram em torno dele. Observe a ilustração do modelo heliocêntrico de Copérnico, feita no século XVII.

O filósofo e cientista napolitano Giordano Bruno (1548-1600) foi além e afirmou que o Universo é infinito e que o Sistema Solar é apenas um entre muitos. O alemão Johannes Kepler (1571-1628) demonstrou que a órbita dos planetas do Sistema Solar não é circular, mas elíptica, e ainda elencou leis sobre o movimento desses planetas. Já o toscano Galileu Galilei (1564-1642) levantou uma série de evidências de que a Terra orbita ao redor do Sol, confirmando a teoria heliocêntrica proposta por Copérnico.

Também a medicina e a anatomia desenvolveram-se bastante. Estudos feitos com cadáveres humanos e baseados em cálculos matemáticos permitiram conhecer melhor a anatomia humana. Entre os estudiosos dessa vertente estavam o médico belga Andreas Vesalius (1514-1564), considerado por muitos o pai da anatomia moderna, e o médico britânico William Harvey (1578-1657), que fez importantes descobertas acerca da circulação do sangue pelo corpo.

Surgiam, assim, novas maneiras de pensar o ser humano. O inglês Francis Bacon (1561-1626) entendia que só se poderia chegar à verdade pela observação sistemática dos acontecimentos, o que permitiria à humanidade controlar a natureza. O francês Michel de Montaigne (1533-1592) foi um dos primeiros a refletir sobre a singularidade do indivíduo.

A compreensão da política também passou por uma reviravolta com o florentino Nicolau Maquiavel (1469-1527). Em sua obra mais conhecida, *O príncipe*, Maquiavel procurou mostrar que o bom governo muitas vezes exige decisões orientadas pela estratégia, e não pela ética, para que se evitem males maiores.



Biblioteca Britânica, Londres. Fotografia: LOEBR

Ilustração do modelo heliocêntrico de Copérnico, presente no *Atlas celestial, ou a harmonia do Universo*, de Andreas Cellarius, c. 1660.

Biblioteca da Faculdade de Medicina, Paris, França. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Estudo da musculatura humana, do livro *De humani corporis fabrica* (*A estrutura do corpo humano*), de Andreas Vesalius, 1453. Nesse livro, Vesalius refuta muitas das teorias acerca do corpo humano propostas por Galeno, no século I.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Durante o trabalho com o texto didático desta página, verifique com os estudantes se as hipóteses que levantaram se confirmam. Fale com eles sobre como as descobertas de Nicolau Copérnico e de Giordano Bruno colocaram em xeque as narrativas bíblicas de criação do mundo, da centralidade da Terra e da humanidade como obra divina. Chame a atenção deles para o fato de que essas novidades provocaram desconfianças e críticas ao romper com crenças cristalizadas na sociedade europeia, além de desafiar a autoridade da Igreja.

DE OLHO NA BASE

O texto sobre ciência e filosofia é um dos momentos da coleção em que a **competência geral da Educação Básica 2** é trabalhada de maneira aprofundada. Ao observar a forma própria do modelo científico moderno europeu, transformado na historiografia em modelo universal, os estudantes devem ser incentivados a refletir sobre o processo de desenvolvimento próprio das ciências.

OUTRAS FONTES

Schechner, Caio Rodrigues. Dom Quixote e o riso: uma análise dos valores de cavalaria no início do século XVII. *In*: *XVII Encontro de História da Anpuh-Rio*: entre o local e o global, 2016, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Anpuh-Rio, 2016. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/42/1465415657_ARQUIVO_textoanpuh2016.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

Esse artigo apresenta uma análise historiográfica da obra de Miguel de Cervantes, apontando as continuidades e as rupturas entre a Idade Média e a Idade Moderna e problematizando as relações entre o humor da obra e a mentalidade europeia do período.

Silva, Alessandro. Leonardo da Vinci, o desbravador do corpo humano. *Jornal da Unicamp*, jul./ago. 2013. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_568_pagina_04_0.pdf. Acesso em: 13 jun. 2022.

O artigo aborda os estudos de anatomia humana desenvolvidos pelo artista e pesquisador renascentista Leonardo da Vinci (1452-1519) para compreender o funcionamento dos órgãos, do esqueleto, dos músculos e dos tendões do corpo humano.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Em razão da prosperidade do comércio e das atividades financeiras, as cidades de Veneza, Florença, Gênova e Antuérpia tornaram-se importantes centros culturais, que ostentavam seu poder por meio do patrocínio às artes.

4. **a)** Resposta pessoal. Os estudantes poderão mencionar, entre outras características, a valorização da forma humana e do ideal clássico de beleza, baseado na harmonia das proporções e no equilíbrio.

   b) Apesar do controle social exercido sobre as mulheres no começo da Idade Moderna, algumas foram protagonistas na produção cultural do movimento renascentista, seja como mecenas, seja como artistas. Em geral, essas mulheres faziam parte de famílias ricas, da burguesia ou da nobreza, ou eram filhas de pintores.

   c) Resposta pessoal. Oriente os estudantes a se organizarem em grupo para a pesquisa sobre uma mulher artista plástica. Depois, incentive-os a expor os resultados da pesquisa. É importante destacar que a exposição oral da pesquisa feita por eles representa um momento significativo para a prática de "sala de aula invertida". Promova um ambiente propício para a escuta ativa, ela também faz parte dos processos de metodologias ativas. Assim, oriente os estudantes a praticarem a atenção para ouvir e compreender o que o outro tem a dizer. Comente com a turma que a escuta ativa é uma técnica que auxilia a manter um diálogo eficiente e possibilita que o ouvinte seja capaz de interpretar e assimilar o conteúdo que é expresso pelo interlocutor.

ATIVIDADES

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que o Humanismo foi um movimento que ocorreu na Europa a partir do século XIV, que buscava inspiração na Antiguidade clássica e se caracterizou pela visão de mundo antropocêntrica e pela busca do conhecimento sobre o ser humano e a natureza por meio da observação crítica e da valorização da razão.

Responda sempre no caderno.

1. Releia os textos deste capítulo e, no caderno, escreva um parágrafo explicando o que foi o humanismo. Leia-o para os colegas e ouça os textos que eles vão ler.

2. A invenção da prensa de tipos móveis permitiu mais rapidez na reprodução e na circulação de livros na Europa, o que incentivou a tradução de obras clássicas para as línguas vernáculas e permitiu a disseminação das novas formas de pensamento e de visão de mundo da época.

2. Com base no que você estudou, qual foi a importância da invenção da prensa de tipos móveis para as produções renascentistas? E para a cultura escrita atual, em nossa sociedade? Dialogue com os colegas.

3. Por que o Renascimento floresceu nas cidades da península Itálica e do norte da Europa? MP

4. A pintura desta atividade foi feita por Lavinia Fontana, uma das mulheres mais proeminentes da arte renascentista. Observe a imagem e faça o que se pede. MP

Museu de Arte de Los Angeles, Estados Unidos. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

↑ Lavinia Fontana. *A Sagrada Família com Santa Catarina de Alexandria*, 1581. Óleo sobre tela.

a) Indique quais características da arte renascentista você observa nessa imagem.

b) O que se pode afirmar sobre o envolvimento de mulheres no movimento renascentista?

c) Você conhece alguma artista plástica da atualidade? Forme dupla com um colega e busquem informações sobre mulheres artistas plásticas contemporâneas. Vocês podem pesquisar em publicações impressas e digitais. Escolham uma das artistas e, no caderno, anotem as informações básicas sobre ela, como nome, nacionalidade e principais obras. Em uma data combinada, apresentem para os colegas a artista que vocês pesquisaram.

5. Leia o texto desta atividade. Depois, faça o que se pede.

> É uma opinião universalmente aceita entre os europeus o fato de que a Renascença italiana produziu aquilo que chamamos de individualidade – a superação [...] das formas comunitárias medievais, que conformavam a forma de vida, a atividade produtiva, os traços de caráter [...], fazendo desaparecer os traços pessoais e impossibilitando o desenvolvimento da liberdade pessoal, da singularidade própria de cada um e da autorresponsabilidade. [...]
>
> Se no começo desse período, como se comenta, não existia em Florença nenhuma moda dominante para a vestimenta masculina, posto que cada qual desejava se vestir de uma maneira própria e especial, não era uma questão de diferenciação simples, mas, antes de tudo, um desejo individual de aparecer, de se apresentar da maneira mais favorável e merecedora de atenção do que era permitido pelas formas habituais.
>
> Georg Simmel. O indivíduo e a liberdade. Em: Jessé Souza; Berthold Oelze. *Simmel e a modernidade*. Brasília: Ed. da UnB, 2005. p. 107.

5. a) O texto trata da individualidade, isto é, da singularidade dos indivíduos em relação à sociedade.

a) O texto menciona um novo valor social que emergiu no contexto do Renascimento. Que valor é esse?

b) Simmel comenta sobre as roupas usadas pelos homens de Florença durante o Renascimento. Os indivíduos mais ricos buscavam o mesmo efeito em outros bens que possuíam? Mencione um exemplo presente neste capítulo.

c) O autor afirma que o valor que emergiu no contexto do Renascimento supera uma forma de viver característica do mundo medieval. Qual forma seria essa?

5. b) Sim. Além das roupas, os indivíduos europeus mais ricos do período patrocinavam artistas que criassem obras de arte e arquitetônicas com exclusividade, revelando o desejo de se destacar entre os demais membros da sociedade.

5. c) A forma comunitária, que, segundo o autor, fazia desaparecer traços pessoais e a singularidade própria de cada um.

DE OLHO NA BASE

As atividades desta seção contemplam as habilidades **EF07HI01** e **EF07HI04** ao incentivar a reflexão sobre os valores da modernidade, que moldaram a Europa após a disseminação das ideias humanistas e renascentistas, bem como a identificação das características desses movimentos.

As atividades de **1** a **3** possibilitam a organização das reflexões realizadas ao longo do capítulo, enquanto as atividades **4** e **5** propõem a mobilização dessas análises de modo a contextualizar e favorecer a compreensão de fontes históricas. Ao longo da coleção, esse trabalho será aprofundado, retomando os **procedimentos de investigação** das Ciências Humanas e incentivando a atitude historiadora.

1. Burke critica a concepção de Renascimento como um período de ouro, caracterizado pelas ideias de individualismo e modernidade, em contraposição ao período medieval.
2. Porque os comportamentos, as crenças e as ideias atribuídas aos renascentistas eram muito próximos dos valores medievais, assim como durante a Idade Média foram engendrados vários "renascimentos" no campo das artes e da cultura em geral.

O conceito de Renascimento

Muitas vezes, ideias de ruptura e de aperfeiçoamento se originam de tentativas de valorizar os feitos de uma época. Desde o século XIV, intelectuais, como o poeta italiano Petrarca (1304-1374), entre outros, apresentavam ideais distintos daqueles de seus antecessores, os quais consideravam pertencentes aos séculos de "trevas" culturais.

Um dos primeiros autores a usar o termo renascimento foi o arquiteto e pintor Giorgio Vasari (1511-1574) em seu conjunto de biografias de artistas publicado em 1550. Assim como Vasari, outros consideraram a efervescência cultural dos séculos XIV a XVI um renascimento da cultura na Europa.

Hoje, no entanto, muitos historiadores questionam a ideia de renascimento em contraposição à produção cultural medieval. O texto *O Renascimento*, escrito pelo historiador britânico Peter Burke, comenta essa questão.

> Esta imagem do Renascimento [...] remonta a meados do século XIX [...]. Foi [Jacob] Burckhardt quem [...] definiu o período em termos de dois conceitos: "individualismo" e "modernidade". "Na Idade Média", segundo Burckhardt, "[...] O homem estava consciente de si próprio apenas como membro de uma raça, povo, partido, família, ou corporação – apenas através de uma qualquer categoria geral". No entanto, na Itália do Renascimento, "[...] o homem tornou-se um indivíduo espiritual e reconheceu-se a si mesmo como tal" [...]. O Renascimento significava modernidade. [...]
>
> Esta ideia de Renascimento é um mito. [...]
>
> Em primeiro lugar, há argumentos que defendem que os ditos homens do Renascimento eram na verdade bastante medievais. Eram mais tradicionais no seu comportamento, crenças e ideais do que somos levados a pensar – e também mais tradicionais do que se julgavam. [...]
>
> Em segundo lugar, os medievalistas reuniram argumentos no sentido de o Renascimento não ter sido um momento tão singular quanto Burckhardt e os seus contemporâneos pensaram e que o termo deve na verdade ser usado no plural. Houve vários "renascimentos" na Idade Média, manifestamente no século XII e de forma mais discreta na época de Carlos Magno. Em ambos os casos houve uma combinação de feitos artísticos e literários com um reavivar do interesse pela educação clássica, e também em ambos os casos houve alguns contemporâneos que descreveram a sua época como sendo de regeneração, renascimento ou renovação.
>
> Peter Burke. *O Renascimento*. Lisboa: Texto e Grafia, 1997. p. 9-15.

Em discussão

Responda sempre no caderno.

1. Qual concepção de Renascimento é criticada por Burke?
2. Por que o autor afirma que essa ideia é um mito?
3. Assim como a ideia de "renascimento", a noção de "modernidade" também pode ser contestada. Por quê?
4. Como você se descreveria de acordo com o modo de pensar medieval? E de acordo com o modo de pensar renascentista ou moderno? Conte aos colegas. MP

3. A ideia de "modernidade" também pode ser contestada, pois, no contexto humanista, apresenta uma tentativa de contraposição aos valores medievais, considerados ultrapassados. Existe uma intenção nessa diferenciação, que pode ser muito mais ideológica que concreta. Como pode ser observado no texto de Peter Burke, os renascentistas apresentavam muitas características em comum com as pessoas da Idade Média, logo não eram tão modernos quanto afirmavam ser.

OUTRAS FONTES

GOODY, Jack. *Renascimentos*: um ou muitos? São Paulo: Ed. da Unesp, 2011.

Nessa obra, o historiador e antropólogo britânico Jack Goody explora os vários "renascimentos" que ocorreram nos mundos ocidental e oriental. Sem ignorar ou negar a importância do Renascimento europeu, o autor se debruça sobre outras culturas e analisa suas contribuições para a construção da modernidade, distanciando-se assim do olhar eurocêntrico da história.

EM DISCUSSÃO

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

4. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes possam retomar os conteúdos sobre a Idade Média e articulá-los aos conceitos renascentistas, de modo que a descrição "medieval" exponha informações como características da família – profissão e religião dos pais ou responsáveis, comunidade em que moram, etc. –, enquanto a descrição "moderna" aborde aspectos de sua individualidade, como gostos pessoais, opiniões políticas, etc. Eles devem notar que a perspectiva moderna é mais semelhante ao modo como se apresentam cotidianamente.

DE OLHO NA BASE

O texto do historiador Peter Burke e as questões relacionadas a ele permitem o trabalho com duas habilidades complementares, a **EF07HI04** e a **EF07HI01**. Dessa maneira, é possível que os estudantes identifiquem características do Renascimento e ao mesmo tempo explorem o significado de modernidade, bem como suas lógicas de inclusão e exclusão baseadas no modelo europeu.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

O estudo dos conteúdos deste capítulo possibilita aos estudantes identificar as principais características das reformas religiosas dentro de seu contexto histórico de produção, contemplando a habilidade **EF07HI05**, bem como entender que o movimento histórico também faz parte da construção do conceito de "modernidade" na Europa, abordando a habilidade **EF07HI01**.

Resposta pessoal. Explique aos estudantes que as ideias humanistas e o descontentamento com a corrupção de membros do clero católico motivaram conflitos entre a sociedade e a Igreja. Assim, os religiosos que exigiam mudanças na Igreja receberam o apoio de monarcas interessados em diminuir o poder e a influência que ela exercia.

Capítulo **2**

A REFORMA PROTESTANTE

PARA COMEÇAR

No início da Idade Moderna, a Igreja católica era a instituição mais poderosa da Europa e o poder dos reis passou a concorrer com o poder dos papas. Membros do clero católico eram acusados de corrupção, enquanto outros exigiam mudanças na Igreja. Você sabe que mudanças eram essas?

A IGREJA E OS INTERESSES MATERIAIS

No final do século XV, a Igreja católica era a instituição mais poderosa da Europa ocidental. O papa e o clero local tinham autoridade sobre reis e nobres, atuavam na escolha e na bênção do imperador do Sacro Império Romano-Germânico e recolhiam contribuições monetárias. A instituição possuía muitas terras e detinha, em suas bibliotecas, praticamente todo o conhecimento registrado em livros.

Com a conquista do sul da península Ibérica pelos reinos cristãos, a Igreja voltou a ampliar sua influência. Seu poder ia além das questões espirituais, estendendo-se à política e à economia do continente.

No entanto, cresciam as críticas à Igreja devido à troca de favores espirituais por bens materiais. Influentes membros do clero passaram a vender relíquias, cargos eclesiásticos e favores divinos, a chamada **simonia**. A venda de **indulgências** também gerou indignação. Nessa prática, aqueles que eram julgados pecadores compravam da Igreja, geralmente por uma vultosa soma de dinheiro, o perdão pelos pecados cometidos. O papa Leão X (1475-1521) determinou, no início do século XVI, que se concedesse a absolvição aos fiéis em troca de uma doação em dinheiro para a construção da basílica de São Pedro.

Detalhe de pintura datada de 1581, feita com têmpera sobre painel em altar de igreja da atual Dinamarca. À direita, um dos principais críticos da Igreja católica, Martinho Lutero, aparece como pregador. À esquerda, foi representada uma cena de batismo.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Uma possibilidade para complementar a leitura da imagem proposta na abertura do capítulo é verificar se há algum templo religioso protestante na região em que se localiza a escola para que a turma possa visitá-lo. Esse estudo do meio deve ser planejado com a coordenação da escola e as lideranças religiosas responsáveis pelo templo que será visitado. Viabilize, dessa forma, o transporte e a autorização dos pais ou responsáveis para a saída dos estudantes.

Combine com os estudantes, previamente, um roteiro de observação do templo, para que possam partir para a visita com o olhar dirigido. Para isso, solicite-lhes que elaborem uma lista com as principais características de um templo protestante, de acordo com a imagem da abertura. Elementos como a simplicidade do altar e a imagem apenas da cruz, com o Cristo crucificado, podem ser indicados.

O roteiro de observação pode ser elaborado coletivamente, buscando dar conta tanto das características estéticas quanto das curiosidades dos estudantes em relação a essa religião. Nesse sentido, cuide para que o diálogo entre a turma e os sacerdotes e/ou lideranças religiosas ocorra de modo aberto e respeitoso, privilegiando o contato com a diversidade cultural. Por isso, pode ser importante combinar algumas atitudes com os estudantes para conscientizá-los, por exemplo, de que se trata de uma visita como pesquisadores e que, assim, devem estar atentos ao local, aos eventuais entrevistados e também aos registros que poderão realizar, como fotos e vídeos. Nesses casos, lembre os estudantes de pedir autorização antes de fazer qualquer tipo de registro audiovisual dentro do templo.

Ao abordar os textos e a imagem desta abertura, retome as transformações nos modos de pensar e de agir indicadas no capítulo 1 sobre o Renascimento. Aqui, são apresentados os principais questionamentos à Igreja católica, instituição hegemônica no período. Essa retomada favorece o aprofundamento das reflexões sobre as mudanças estruturais dessa época.

HERESIAS: UM PRECEDENTE PARA A REFORMA

Ainda no final da Idade Média, desencadeou-se em diversas partes da Europa, sobretudo no norte, um movimento de contestação a determinadas práticas da Igreja católica. Houve líderes religiosos que propuseram reformas nessas práticas e em alguns dogmas católicos. Em geral, a Igreja os considerava hereges e os punia severamente, até mesmo com condenações à morte.

No século XIV, o sacerdote inglês e professor de teologia John Wycliffe (cerca de 1330-1384) criticou a riqueza acumulada pela Igreja católica e seu envolvimento em assuntos não religiosos. Questionou a autoridade do papa, defendeu uma revolta camponesa e colocou em dúvida o dogma segundo o qual, durante a missa, o pão e o vinho se transformariam no corpo e no sangue de Cristo, respectivamente. Foi também o responsável pela primeira tradução da Bíblia para o inglês. Com a invenção da prensa de tipos móveis e a popularização dos impressos, mais pessoas passaram a ter acesso aos textos bíblicos, que antes eram restritos aos clérigos e nobres. Acusado de heresia, Wycliffe foi julgado pelos tribunais eclesiásticos, mas morreu antes da condenação.

De origem camponesa, o sacerdote e professor tcheco Jan Huss (cerca de 1370-1415) defendeu que não havia necessidade de intermediários entre os seres humanos e Deus. Huss lutou pela realização do culto religioso nas línguas vernáculas, pois isso permitiria que a cerimônia fosse compreendida por mais fiéis. Criticou a venda de indulgências pelo clero secular e o envolvimento dos papas em questões políticas que não diziam respeito à Igreja. Por causa disso, foi acusado de heresia e condenado à morte em uma fogueira.

CONHECIMENTO E PODER

Por muitos séculos, apenas o latim ou o grego foram utilizados nas cerimônias e nas reproduções da Bíblia católica. No final da Idade Média, poucas pessoas compreendiam esses idiomas. Assim, como o acesso às Escrituras era restrito, a Igreja intermediava o conhecimento dos fiéis sobre elas. Esse fato permitiu que alguns clérigos se beneficiassem mediante distorções do texto bíblico e também contribuiu para a propagação das chamadas heresias, pois alguns fiéis criavam versões próprias para as ideias cristãs e conquistavam adeptos.

clero secular: religiosos, como padres e bispos, que viviam em contato com o mundo leigo. Em contrapartida, o clero regular, formado por frades e monges, geralmente vivia enclausurado em mosteiros ou conventos.

herege: que defende uma heresia, ou seja, uma ideia contrária à posição da Igreja.

Museu Nacional da Dinamarca, Fotografia: De Agostini Picture Library/A. Dagli Orti/ Bridgeman Images/Easypix

47

Após a visita, combine uma data com a turma para o compartilhamento de registros, a análise sobre eles, com a identificação de semelhanças e diferenças entre o templo visitado e a imagem reproduzida na abertura, assim como das impressões gerais a respeito do estudo do meio.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Inicie o trabalho deste capítulo levantando os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o protagonismo da Igreja católica no mundo medieval, seu paulatino enriquecimento e sua visão de mundo, a qual justificava a reduzida mobilidade social na sociedade feudal.
- Peça aos estudantes que identifiquem elementos do pensamento humanista nas críticas feitas à Igreja católica, como a valorização do pensamento crítico, o questionamento de dogmas e a invenção da prensa com o consequente apoio à disseminação dos textos bíblicos.
- Converse com os estudantes sobre o significado da palavra dogma. Após a análise desse termo e de sua relação com a ideia de verdade indiscutível, incentive-os a refletir sobre como a racionalidade humanista se confrontava com os valores da Igreja católica.
- O trabalho com a imagem de abertura pode ser feito de maneira análoga ao realizado no capítulo anterior, incentivando os estudantes a notar os principais símbolos do templo representados na cena, relacionando-os ao contexto do Protestantismo. Veja a sugestão de atividade complementar.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Oriente os estudantes a elencar as críticas de Lutero à Igreja citadas no texto: autoridade do papa, venda de indulgências, adoração de símbolos religiosos e alguns dos sacramentos católicos, como a penitência, por exemplo.
- Peça aos estudantes que expliquem com as próprias palavras o significado do termo protestante, identificando as críticas e o rompimento de antigos fiéis com a Igreja católica.
- Chame a atenção dos estudantes para os motivos que levaram os principados germânicos a apoiar Lutero e seus interesses de poder e de confisco dos bens da Igreja católica.
- Sugira a leitura coletiva do texto do boxe "Protestantismo no Brasil" e incentive os estudantes a refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre os cultos protestantes e os cultos católicos na atualidade. Oriente-os a compartilhar seus conhecimentos e suas experiências sobre o assunto, cuidando para que o respeito à diversidade, à tolerância e à liberdade religiosas seja resguardado. É possível que no diálogo sejam apontadas semelhanças, como o entendimento da Bíblia como texto sagrado, o culto a um único deus criador e seu filho Jesus Cristo, além da crença nos mesmos mitos de criação do mundo. Como diferenças, é possível que os estudantes apontem o culto aos santos e o uso de imagens (restritos ao culto católico), as diferentes normas que determinam a vida de padres e pastores, os sacramentos, entre outras.

Retome com os estudantes a imagem da abertura, que retrata Martinho Lutero. Leia com eles a legenda e, após explorar o texto didático, você pode solicitar a eles que expliquem quais eram as principais críticas de Lutero à Igreja católica.

A REFORMA LUTERANA

Nascido na Saxônia (na atual Alemanha), o monge Martinho Lutero (1483-1546) acreditava que o ser humano era essencialmente pecador e que nenhuma ação humana poderia redimi-lo. A salvação só poderia ser oferecida por Deus e somente àqueles que tivessem fé. Por isso, atacou a ideia de que a Igreja seria capaz de conceder aos fiéis o perdão de seus pecados e a salvação da própria alma.

Em 31 de outubro de 1517, Lutero divulgou suas **95 teses**. Entre outras questões, elas discutiam a autoridade do papa, opunham-se à venda de indulgências e defendiam a aceitação da Bíblia como única fonte da verdade. Também rejeitavam a adoração a símbolos religiosos e a santos e repudiavam boa parte dos sacramentos.

A oposição do papa Leão X a várias dessas propostas deu início a um confronto que levou à excomunhão do monge. No entanto, protegido pelo príncipe Frederico da Saxônia, Lutero traduziu a Bíblia para o alemão e escreveu tratados de teologia. Seus textos rapidamente se difundiram pela Europa. Suas ideias foram acolhidas por diversas comunidades, que romperam com a Igreja católica. Em 1529, a origem do termo **protestante** se concretizou, quando a Igreja decidiu banir Lutero do Sacro Império Romano-Germânico. A partir desse momento, os adeptos das **igrejas reformadas** passaram a ser conhecidos como protestantes.

Para muitos nobres germânicos, o rompimento com o papa era uma oportunidade de aumentar o próprio poder. Na época de Lutero, eles tinham razoável autonomia em relação ao imperador Carlos V (apoiado pela Igreja católica) para governar principados e cidades. Aderir ao **luteranismo** significava enfraquecer ainda mais o poder do imperador. Além disso, os príncipes planejavam se apossar dos bens da Igreja.

Já a burguesia e o povo desejavam pagar menos impostos. Assim, em muitos principados germânicos, Lutero contou com a proteção dos nobres e o apoio da população. Porém, por defender a manutenção da ordem estabelecida, opôs-se a protestantes radicais, como o teólogo alemão Thomas Müntzer (1489-1525), que liderou camponeses numa rebelião contra seus senhores em 1525.

Em 1555, com a chamada **Paz de Augsburgo**, nobres luteranos e católicos e o imperador chegaram a um acordo: o soberano de cada reino ou principado poderia estabelecer a religião oficial de seu território.

PROTESTANTISMO NO BRASIL

Segundo pesquisa realizada em 2020 pelo Instituto DataFolha, cerca de 31% da população brasileira considera-se evangélica, denominação que inclui fiéis de todas as igrejas fundamentadas nos ideais da Reforma Protestante. A maioria desses fiéis, porém, está ligada a igrejas pentecostais e neopentecostais, criadas principalmente nos últimos cem anos. Há comunidades luteranas relativamente grandes no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina e no Espírito Santo, em razão da vinda de imigrantes alemães a essas localidades nos séculos XIX e XX.

excomunhão: na Igreja católica, exclusão à qual um fiel é submetido, sendo afastado de sua comunidade e privado do direito de receber os sacramentos.

sacramento: rito em que a Igreja católica confirma a graça divina (exemplos: batismo e matrimônio).

Museu Lutherhaus, Alemanha. Fotografia: Album/Fotoarena

Lucas Cranach, o jovem. Detalhe do *Epitáfio do prefeito de Meienburg*. Óleo sobre painel. Nesta pintura, Martinho Lutero é retratado ao lado de outros reformadores de sua época, como Erasmo de Roterdã e Johannes Bugenhagen, entre outros.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para aprofundar a análise sobre a Reforma, solicite aos estudantes que se organizem em duplas ou trios. Cada grupo deverá escolher uma das teses de Lutero listadas para analisar. O objetivo da análise deve ser a contextualização da tese selecionada, identificando a crítica à Igreja católica que ela preconiza. Ao final, cada grupo pode apresentar a tese analisada e suas conclusões aos colegas.

1. Ao dizer: "Fazei penitência", etc. [Mt 4.17], o nosso Senhor e Mestre Jesus Cristo quis que toda a vida dos fiéis fosse penitência.

2. Esta penitência não pode ser entendida no sentido da penitência sacramental (isto é, da confissão e satisfação celebrada pelo ministério dos sacerdotes).

3. No entanto, ela não se refere apenas a uma penitência interior; sim, a penitência interior seria nula se, externamente, não produzisse toda sorte de mortificação da carne.

4. Por consequência, a pena perdura enquanto persiste o ódio de si mesmo (isto é a verdadeira penitência interior), ou seja, até a entrada no reino dos céus.

5. O papa não quer nem pode dispensar de quaisquer penas senão daquelas que impôs por decisão própria ou dos cânones.

6. O papa não pode remitir culpa alguma senão declarando e confirmando que ela foi perdoada por Deus, ou, sem dúvida, remitindo-a nos casos reservados para si; se estes forem desprezados, a culpa permanecerá por inteiro.

[...]

OUTRAS EXPRESSÕES DA REFORMA

O luteranismo ganhou adeptos em regiões das atuais Dinamarca, Suécia, Noruega, Estônia e Letônia. Em outras partes da Europa, as ideias de Lutero influenciaram o desenvolvimento de outras correntes protestantes, como o **calvinismo**, do teólogo francês João Calvino (1509-1564).

Para os calvinistas, as pessoas já nascem destinadas ao céu ou ao inferno e os bens materiais são vistos como bondade concedida por Deus e, portanto, sinalizam a predestinação ao paraíso. Para conquistar tais bens materiais, no entanto, essas pessoas devem viver uma vida simples, sem luxo, trabalhar arduamente e acumular riquezas. Essa doutrina teve bastante aceitação, sobretudo nos países onde a burguesia ascendia política e economicamente.

Na Inglaterra, um dos principais fatores que influenciaram a Reforma foi o desejo do então monarca Henrique VIII (1509-1547) de eliminar a interferência do papado em seu governo. Desejando um herdeiro do sexo masculino, o rei pediu ao papa a anulação de seu casamento com Catarina de Aragão. O pedido lhe foi negado, mas Henrique VIII se divorciou – prática considerada proibida pela Igreja católica – e casou-se com Ana Bolena. Por esse motivo, foi excomungado pelo papa.

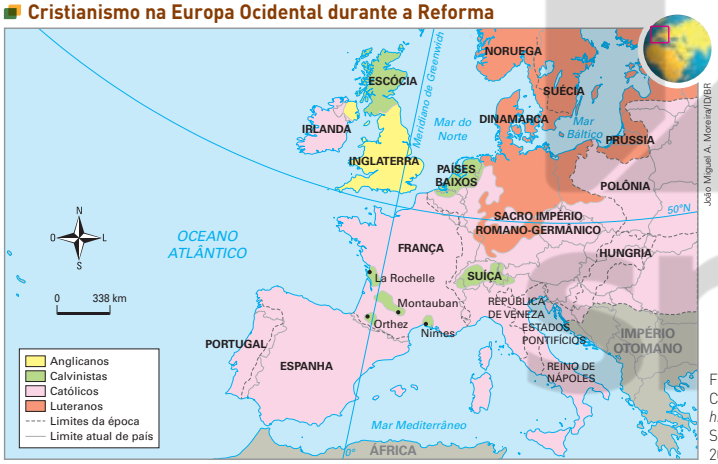
Em resposta, o rei conseguiu que o Parlamento inglês aprovasse o **Ato de Supremacia** (1534). Esse ato declarava o monarca chefe único e supremo da Igreja na Inglaterra. Com isso, Henrique VIII dissolveu mosteiros, confiscou as propriedades da Igreja católica e fundou uma nova Igreja cristã de cunho nacional, denominada **anglicana**. A nova Igreja manteve muitos elementos do catolicismo, mas rejeitou a autoridade do papa.

ESTADO LAICO

Muitos dos líderes da Reforma criticavam a atuação da Igreja católica em assuntos não religiosos, como a política e a economia, por exemplo. Recentemente, registrou-se no Brasil um aumento do número de religiosos – inclusive de denominações que descendem da Reforma – atuantes na política e em outras esferas públicas da sociedade.

1. A Constituição Federal de 1988 determina que o Brasil é um Estado laico. Você sabe o que isso quer dizer? Pesquise em um dicionário o significado de laico. MP
2. Em sua opinião, assuntos religiosos devem se misturar com assuntos políticos ou que envolvam toda a sociedade? MP

Cristianismo na Europa Ocidental durante a Reforma



Fonte de pesquisa: Cláudio Vicentino. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 79.

10. Agem mal e sem conhecimento de causa aqueles sacerdotes que reservam aos moribundos penitências canônicas para o purgatório.

11. Essa erva daninha de transformar a pena canônica em pena do purgatório parece ter sido semeada enquanto os bispos certamente dormiam.

[...]

21. Erram, portanto, os pregadores de indulgências que afirmam que a pessoa é absolvida de toda pena e salva pelas indulgências do papa.

22. Com efeito, ele não dispensa as almas no purgatório de uma única pena que, segundo os cânones, elas deveriam ter pago nesta vida.

23. Se é que se pode dar algum perdão de todas as penas a alguém, ele, certamente, só é dado aos mais perfeitos, isto é, [a] pouquíssimos.

24. Por isso, a maior parte do povo está sendo necessariamente ludibriada por essa magnífica e indistinta promessa de absolvição da pena.

[...]

27. Pregam doutrina humana os que dizem que, tão logo tilintar a moeda lançada na caixa, a alma sairá voando [do purgatório para o céu].

28. Certo é que, ao tilintar a moeda na caixa, podem aumentar o lucro e a cobiça; a intercessão da Igreja, porém, depende apenas da vontade de Deus.

[...]

LUTERO, Martinho. 95 teses. *Lutero 500 anos da Reforma*. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/exposicoes_site/lutero500anosreforma/lutero_95_teses.pdf. Acesso em: 16 fev. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Após a abordagem do tema "Outras expressões da Reforma", peça aos estudantes que apontem as semelhanças e as diferenças entre luteranismo, calvinismo e anglicanismo.
- Retome com os estudantes a oposição entre Lutero e os camponeses, considerados radicais por se oporem à ordem estabelecida, e estimule a reflexão sobre as ideias calvinistas que relacionavam a predestinação à ascensão da burguesia.
- Com base na observação do mapa, peça aos estudantes que identifiquem o impacto da atuação da Igreja católica após as reformas protestantes na Europa, assim como a extensão do poder papal após a perda de zonas de influência.

Justiça e Respeito

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. A expressão Estado laico se refere ao Estado que é independente de influências religiosas e que não é controlado por nenhuma organização religiosa.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam a pluralidade de religiões existentes no Brasil, o caráter laico do Estado brasileiro e os preceitos constitucionais de liberdade religiosa e de respeito à diversidade. Tendo esses valores em mente, promova e oriente uma conversa sobre o tema. Ao abordar a laicidade do Estado brasileiro, conforme a Constituição de 1988, mobiliza-se o valor da justiça ao reforçar que todos são iguais perante a lei independentemente do credo. Ao mesmo tempo, ao tratar do reconhecimento da pluralidade religiosa no país, propõe-se a reflexão sobre o respeito à diversidade de crenças e costumes e sobre como o Estado laico contribui para a liberdade dos cidadãos que tenham crenças diferentes das de seus governantes.

DE OLHO NA BASE

Nesta dupla de páginas, o trabalho sobre as Reformas religiosas é feito de forma aprofundada, mobilizando a habilidade de **EF07HI05**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Resposta pessoal. Tanto Calvino como Lutero rejeitavam a autoridade do papa, a adoração aos santos e vários dos sacramentos católicos. Defendiam que os fiéis somente poderiam conhecer a palavra divina pela Bíblia e que, por meio dela, o indivíduo poderia estabelecer uma relação direta e pessoal com Deus. A ideia de que só a fé salva também é característica dos dois líderes, mas, para Calvino, as pessoas já nascem predestinadas ao céu ou ao inferno. Para os calvinistas, o sinal da salvação da alma seria a obtenção de sucesso material na vida terrena.
4. Desde o século XIV, alguns dogmas da Igreja católica eram questionados em decorrência dos movimentos culturais da época, como o Humanismo e o Renascimento. A partir do século XV, a invenção da prensa de tipos móveis permitiu maior produção de livros na Europa e a publicação de obras em línguas vernáculas, tornando mais fácil a disseminação dos textos bíblicos e o acesso direto das pessoas a esses textos, sem a mediação dos sacerdotes católicos.
5. Luteranismo: Norte da Europa: Sacro Império Romano-Germânico, Dinamarca, Noruega, Suécia e Prússia. Calvinismo: Escócia, Países Baixos, Suíça e algumas regiões da França
6. **a)** Lutero defendia que era preciso ter cautela com aqueles que diziam que a indulgência era capaz de fazer uma pessoa se reconciliar com Deus.

   b) Porque para ele bastava o arrependimento para se obter a remissão de pena e culpa.

   c) Lutero afirmava que esse auxílio era uma ação mais valiosa do que a compra de indulgências, pois ao praticá-la o cristão poderia tornar-se uma pessoa melhor.

ATIVIDADES

1. Indulgência era o perdão concedido pela Igreja católica aos pecados cometidos por seus fiéis. As indulgências geravam polêmicas porque eram concedidas mediante pagamento de vultosas somas de dinheiro, como uma mercadoria, sem que houvesse qualquer arrependimento por parte do pecador.

Responda sempre no caderno.

1. O que eram as indulgências? Por que elas geraram polêmica no século XVI?
2. Identifique, entre as alternativas, aquela(s) que aponta(m) uma ou mais razões para a eclosão da Reforma Protestante na Europa durante o século XVI. **Alternativas a e d.**

   a) A corrupção e os problemas de conduta do clero católico.

   b) Conflitos internos na Igreja pela indicação do novo papa.

   c) A incapacidade da Igreja católica para adaptar seus rituais às necessidades dos fiéis.

   d) O interesse de reis e nobres pela diminuição da interferência da Igreja católica em seus domínios.

   e) A necessidade dos reis de reforçar a religiosidade de seus súditos diante da expansão otomana.
3. No caderno, escreva um parágrafo comparando as ideias de Martinho Lutero às de João Calvino. Leia seu texto para os colegas. MP
4. Explique quais fatores propiciaram a disseminação das ideias reformadoras na Europa, nos séculos XV e XVI, apesar do enorme poder da Igreja católica nesse período. MP
5. Retome o mapa "Cristianismo na Europa Ocidental durante a Reforma" e copie o quadro preenchendo-o com as regiões europeias em que se difundiu o luteranismo e com aquelas em que se disseminou o calvinismo. MP

DIFUSÃO DAS IGREJAS REFORMADORAS	
Luteranismo	Calvinismo

6. Leia algumas das teses de Lutero. Depois, responda às questões. MP

> […]
>
> 33. Deve-se ter muita cautela com aqueles que dizem serem as indulgências do papa aquela inestimável dádiva de Deus através da qual a pessoa é reconciliada com Deus.
>
> […]
>
> 36. Qualquer cristão verdadeiramente arrependido tem direito à remissão de pena e culpa, mesmo sem carta de indulgência.
>
> […]
>
> 43. Deve-se ensinar aos cristãos que, dando ao pobre ou emprestando ao necessitado, procedem melhor do que se comprassem indulgências.
>
> 44. Ocorre que através da obra de amor cresce o amor e a pessoa se torna melhor, ao passo que com as indulgências ela não se torna melhor, mas apenas mais livre da pena.
>
> […]
>
> Martinho Lutero. 95 teses. Debate para o esclarecimento do valor das indulgências, pelo dr. Martin Luther, 1517. Disponível em: http://www.luteranos.com.br/lutero/95_teses.html. Acesso em: 16 fev. 2022.

   a) Qual é a posição de Lutero a respeito das indulgências?

   b) Por que ele faz tal afirmação?

   c) Qual é o significado atribuído por Lutero ao auxílio aos pobres e necessitados?
7. Leia o trecho citado e responda às questões.

> Finalmente, os mesmos sentimentos de hostilidade aos poderes da Igreja cresciam, nos anos que antecederam a Reforma, na voz das próprias autoridades seculares. O primeiro ponto que contestaram foram os privilégios e jurisdições a que o estamento clerical aspirava tradicionalmente. Essa objeção muitas vezes se acompanhava de uma tentação, cada vez maior, a deitar olhos de cobiça sobre as vastas extensões de terra que, por aquele tempo, eram propriedade de bom número de comunidades religiosas.
>
> Quentin Skinner. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 339.

   a) O que as autoridades seculares começaram a contestar?

   b) Que interesses materiais tornavam as autoridades seculares favoráveis à ruptura com a Igreja católica?

7. a) As autoridades seculares começaram a contestar os privilégios e o poder da Igreja.
7. b) As terras e as propriedades da Igreja católica.

DE OLHO NA BASE

Os conteúdos desenvolvidos nas atividades propostas favorecem o aprofundamento da abordagem da habilidade **EF07HI05**, que trabalha diferentes aspectos e perspectivas relacionados às reformas religiosas.

Dessa forma, as atividades de **1** a **5** propõem a sistematização dos conteúdos, favorecendo a organização temporal e conjuntural dos processos abordados.

As atividades **6** e **7** possibilitam a análise de uma fonte histórica e de uma fonte historiográfica, respectivamente, retomando procedimentos de trabalho com documentos históricos e mobilizando os conteúdos de modo a analisar e contextualizar as fontes.

ARQUIVO VIVO

A Reforma e os ritos

O artista alemão Georg Pencz, discípulo de Albrecht Dürer em Nuremberg, representou, em uma mesma imagem, um sermão luterano e um católico. Observe o contraste entre os aspectos de cada culto. Depois, leia o trecho de um texto escrito pelo reformador João Calvino.

Gabinete de Gravuras e Desenhos, Berlim. Fotografia: ILYBR

← Georg Pencz. *Disputa de dois sermões*, 1529. Gravura. À esquerda, foi representado um sermão luterano; à direita, um sermão católico.

> Então, na verdade, ainda mais solidamente nosso coração se solidifica, quando refletimos que somos arrebatados de admiração, mais pela dignidade do conteúdo que pela graça da linguagem. Ora, isso não se deu sem a [...] providência de Deus, ou seja, que os sublimes mistérios do reino celeste fossem [...] transmitidos em termos de linguagem singela e sem realce [...]. Ora, quando essa simplicidade não burilada e quase rústica provoca maior reverência de si que qualquer eloquência de oradores retóricos, como há de julgar-se, senão que a pujança da verdade da Sagrada Escritura se manifesta de forma tão sobranceira, que necessidade nenhuma há do artifício das palavras? [...] porque a verdade se dirime de toda dúvida quando, não se apoiando em suportes alheios, por si só ela própria é suficiente para suster-se.
>
> João Calvino. *As Institutas ou Tratado da religião cristã*. São Paulo: Casa Editora Presbiteriana, 2006. p. 88-89.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Observe o ambiente dos sermões, os gestos e as vestes das pessoas em cada lado da imagem. Quais são as diferenças entre as duas representações?
2. Pencz apoiou questionadores do poder da Igreja católica e foi um entusiasta da Reforma luterana. Em sua opinião, como o ponto de vista dele poderia ter influenciado a representação dos sermões?
3. De que maneira as ideias de Calvino se relacionam com as cenas retratadas na gravura de Pencz?
4. Quais ideais de conduta material as diferentes igrejas pregam atualmente? Converse sobre isso com os colegas e, depois, escreva um texto com sua reflexão.

1. No sermão luterano, o púlpito é simples e o pastor e os fiéis ostentam suas Bíblias. Já no sermão católico, o púlpito é ornamentado, ninguém utiliza a Bíblia e grande parte do público carrega rosários longos e vistosos nas mãos. Se julgar conveniente, chame a atenção dos estudantes para a natureza dos dois documentos históricos apresentados nesta seção: uma fonte iconográfica pintada por Georg Pencz (1500-1550), em 1529, e uma fonte textual escrita por João Calvino (1509-1564), ambas do século XVI.

2. Resposta pessoal. Explique aos estudantes que as obras de arte sempre refletem o ponto de vista do artista. Nesse caso, a gravura ressalta as qualidades daquilo que Pencz apoia e exagera os defeitos do que o artista critica. O questionamento à Igreja católica é visível na suntuosidade do ambiente e da roupa do clérigo e dos fiéis católicos, enquanto o sermão luterano é representado em um ambiente de estudo bíblico, em que prevalece a simplicidade.

3. A gravura de Georg Pencz representa os luteranos lendo a Bíblia, prática elogiada por Calvino. Em vez de aterem-se às palavras do pastor durante os sermões, os luteranos e os calvinistas pregavam o estudo da Bíblia.

4. Resposta pessoal. Estimule os estudantes a partilhar suas experiências sobre os cultos e as práticas religiosas que conhecem. Oriente-os a pesquisar o tema teologia da prosperidade, para que embasem seus argumentos. O debate deve respeitar todas as manifestações religiosas.

DE OLHO NA BASE

O conteúdo trabalhado nesta seção favorece o aprofundamento da habilidade **EF07HI05** ao abordar aspectos específicos da Reforma. A habilidade **EF07HI01** também é acionada ao solicitar aos estudantes que identifiquem aspectos do conceito de modernidade no modo como compreendem o mundo atual.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

Os conteúdos apresentados neste capítulo permitem a identificação das principais características da Contrarreforma, abordando a habilidade **EF07HI05**, movimento histórico que também faz parte da construção do conceito de "modernidade" na Europa, e contemplando a habilidade **EF07HI01**.

Respostas pessoais. É possível que os estudantes citem a abolição da venda de indulgências, criticada pela Reforma Protestante. Explique-lhes, porém, que outras práticas criticadas foram mantidas. A Contrarreforma buscou reconquistar fiéis, porém, preservando o poder e a influência da instituição.

Capítulo **3**

A CONTRARREFORMA

PARA COMEÇAR

A propagação das ideias reformadoras levou a Igreja católica a rever algumas práticas e formas de organização. Você conhece uma prática da Igreja católica que tenha sido abolida nesse contexto? Por que essa proibição ocorreu?

O CONCÍLIO DE TRENTO

Em diversos momentos no período entre 1545 e 1563, reuniram-se na cidade de Trento (na atual Itália) os representantes máximos da Igreja católica. Diante do avanço do reformismo protestante pela Europa, o papa Paulo III e os que o sucederam nesse período conduziram uma discussão a respeito da disciplina religiosa e dos dogmas do catolicismo.

O **Concílio de Trento**, como ficou conhecido esse conjunto de reuniões, aboliu a venda de indulgências. No entanto, manteve todos os pontos da doutrina católica e rejeitou as propostas reformadoras. Reafirmou-se a ideia de que os seres humanos eram livres para decidir suas ações e que estas, por sua vez, determinariam se seriam salvos no Juízo Final. A autoridade do papa, os sete sacramentos (batismo, crisma, penitência, eucaristia, extrema-unção, ordenação sacerdotal e casamento), o culto à Virgem Maria e aos santos e o celibato do clero também foram preservados.

Pensando na disseminação da doutrina católica, o Concílio determinou que se publicasse um resumo didático dessa doutrina, o catecismo. Além disso, buscou melhorar a formação intelectual e religiosa do clero com a criação de seminários e de escolas para os sacerdotes. Começava, assim, a Reforma Católica, também conhecida como **Contrarreforma**.

Detalhe do afresco *Concílio de Trento*, feito pelos irmãos Taddeo e Federico Zuccari, no século XVI, sob encomenda da Igreja católica. Note a ausência de mulheres, a predominância de homens mais velhos e a hierarquia identificada pelas vestes: papa e cardeais usam mantos e chapéus pontiagudos, enquanto os padres aparecem de batina. Os monges trajam vestes mais simples.

Palazzo Farnese, Caprarola. Fotografia: De Agostini/Getty Images

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção pode aprofundar os diálogos sobre os movimentos de Reforma e Contrarreforma. Ele foi escrito pela historiadora portuguesa Amélia Polónia, e a grafia original foi mantida.

Esse tempo de renovação, que integra os conceitos de Reforma Católica e de Contrarreforma numa perspectiva global e universal, assentou em quatro pilares:

1. A reorganização da doutrina católica e da Igreja a partir do centro Romano;

2. A interacção profunda entre política e religião – uma das dimensões da noção de confessionalização;

3. O disciplinamento e vigilância da experiência religiosa e do comportamento dos fiéis;

4. O encontro entre o catolicismo europeu e o resto do mundo. Pese embora, em Trento não se ter tido em consideração realidades extra europeias, as decisões ali tomadas vieram a ter enorme impacto também em África, na Ásia e na América.[…]

Verificou-se ainda um revigoramento da vida conventual feminina, para além da difusão de confrarias congregando leigos de diferentes origens sociais, incluindo escravos, que se tornaram importantes instâncias de estruturação da participação dos seculares na vida da Igreja.

É sabido como o Concílio se confrontou com questões teológicas e de reforma disciplinar, apesar da celeuma suscitada na definição da agenda. Mas como lembrou Paolo Prodi, pela primeira vez na história conciliar houve uma divisão entre decretos dogmáticos e disciplinares.

[…] No tocante à reforma disciplinar ele teve impactos a três níveis distintos – funcionamento institucional da Igreja; formação e disciplina do clero; vida cotidiana dos fiéis.

[…] A reforma do clero secular teve directrizes já bem identificadas: impor a obrigatoriedade de residência e a impossibilidade de acumular benefícios, a promoção do clérigo como "cura de almas" que pelo seu comportamento, formação e trajes se distinguisse dos leigos; a criação de seminários, universidades e outros meios de preparação do clero; um recrutamento melhor tutelado pelo episcopado, a quem eram dados meios mais efectivos para vigiar o seu comportamento, nomeadamente através das visitas pastorais e da realização de exames a quem queria confessar e pregar. […]

A INQUISIÇÃO E SEUS ALVOS

O papado contou com o apoio das monarquias europeias que continuavam professando o catolicismo. Assim, o **Tribunal do Santo Ofício da Inquisição** – órgão da Igreja católica oficializado em 1231 pelo papa Gregório IX para investigar e interrogar suspeitos de heresias – adquiriu poderes de vigilância e punição quase irrestritos, incluindo o de torturar para obter confissões, bem como o de punir hereges com a morte.

No século XV, quando a Inquisição passou a atuar em toda a península Ibérica, Espanha, Portugal e algumas cidades da península Itálica criaram tribunais próprios.

Essa aliança entre Igreja, reis e nobres católicos, principalmente os reis de Portugal e da Espanha, durou mais de três séculos. A Inquisição conseguiu barrar a circulação de ideias consideradas perigosas à fé católica e também perseguiu os judeus, que eram obrigados a se converter ao cristianismo ou a emigrar para lugares mais tolerantes no âmbito religioso, como a Holanda e o Império Otomano. A partir do fim do século XV, os judeus convertidos passaram a ser chamados **cristãos-novos**.

A atuação da Inquisição na Espanha e em Portugal não se limitou ao território europeu: inquisidores foram enviados às colônias desses reinos na América, na África e na Ásia. Mesmo em reinos da Europa onde o Tribunal do Santo Ofício não estava presente, cresceram a intolerância e a perseguição aos chamados desviantes da fé ou infiéis, incluindo os judeus, os muçulmanos, as mulheres consideradas feiticeiras e os hereges.

A aliança entre a Igreja católica e esses monarcas era vantajosa não só aos católicos. Por meio dela, garantia-se a justificativa religiosa para a conquista de territórios pertencentes a muçulmanos, povos africanos e indígenas do continente americano.

Prisma/Album/Fotoarena

Gravura de brasão do Tribunal do Santo Ofício, 1692. Ladeando a cruz, aparecem uma espada e um ramo de oliveira, que simbolizavam, respectivamente, a justiça (o castigo aos hereges) e a piedade com os arrependidos. Ao redor, uma inscrição em latim, que, em tradução livre, significa: "Levanta-te, Senhor, e defende a tua causa".

Ao abordar a Inquisição, retome com os estudantes a temática das heresias, abordada no capítulo 2. Lembre-os de que a Inquisição existia desde a Idade Média e que o fortalecimento dela ocorre simultaneamente às Reformas. Isso pode auxiliá-los a aprofundar a compreensão desses processos históricos.

53

Polónia, Amélia. A recepção e aplicação do Concílio de Trento em Portugal: novos problemas, novas perspectivas. *In*: Paiva, José Pedro. *O Concílio de Trento em Portugal e nas suas conquistas*: olhares novos. Lisboa: Centro de Estudos de História Religiosa da Universidade Católica Portuguesa, 2014. p. 16-17. Mantida a grafia original.

OUTRAS FONTES

Ginzburg, Carlo. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

Com base na análise de documentos produzidos pela Inquisição, o livro retrata a vida de um moleiro, cujas ideias originais sobre a criação do mundo, consideradas hereges pela Igreja católica, chamam a atenção do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome com os estudantes os impactos das reformas protestantes para a Igreja católica na Europa, como a perda de zonas de influência e de poder, o confisco de seus bens nas regiões convertidas, o desafio à autoridade papal, etc.
- Depois de trabalhar o tema "O Concílio de Trento", peça aos estudantes que apontem um elemento criticado pelos protestantes e do qual a Igreja tenha aberto mão, fazendo uma autocrítica, como no caso da venda de indulgências. Em seguida, solicite que elenquem as novas estratégias elaboradas pela Igreja católica com o intuito de frear a expansão protestante e de perpetuar o poder católico, como a implementação do catecismo e dos seminários e a expansão do poder de atuação do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição.
- Pergunte aos estudantes como era o funcionamento do catecismo, dos seminários e do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição e peça que identifiquem quais dessas práticas continuam sendo utilizadas pela Igreja católica no tempo presente e por quê. Espera-se que os estudantes percebam a manutenção do catecismo como forma de disseminar a fé nas comunidades, sobretudo entre crianças e adolescentes; a manutenção dos seminários como escolas de excelência para a formação de sacerdotes; e a extinção do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, órgão persecutório que feria a dignidade e as liberdades individuais.

DE OLHO NA BASE

As discussões sobre as Reformas Protestantes e a Contrarreforma da Igreja Católica contemplam, em conjunto e de maneira aprofundada, a **competência específica de História 1**, incentivando os estudantes a observar, nos acontecimentos históricos, os mecanismos de poder envolvidos e que têm relação com o mundo contemporâneo. Ao longo desta unidade, a construção dessa competência vai ser complementada, favorecendo a intervenção consciente no mundo contemporâneo por parte dos estudantes.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Aborde com os estudantes a censura como um instrumento utilizado em diferentes períodos históricos por determinados grupos hegemônicos, que, para combaterem o poder de contestação, atentam contra a liberdade de expressão visando controlar o pensamento crítico, a reflexão e, assim, os questionamentos contra o próprio poder.
- Com base na temática dos autos de fé e da gravura de Philipp van Limborch, chame a atenção dos estudantes para o fato de esses eventos constituírem verdadeiros espetáculos para demonstrar o poder da Igreja católica, impor medo aos fiéis, mas também para reforçar a fé e o regozijo daqueles que acreditavam que as sentenças de morte nas fogueiras, os açoites, as humilhações e as penas de degredo realmente significavam o expurgo dos pecados do mundo.

DE OLHO NA BASE

Nesta dupla de páginas, o trabalho com as habilidades **EF07HI01** e **EF07HI05** é continuado, de modo a aprofundar os diálogos sobre o conceito de modernidade e sobre as relações entre os processos de transformações culturais e a Reforma e a Contrarreforma.

PARA EXPLORAR

Museu da História da Inquisição

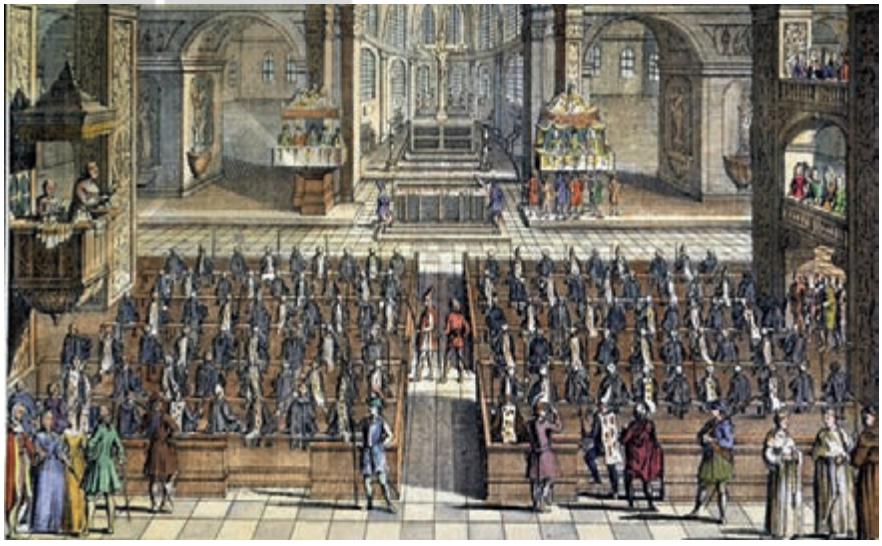
O *site* desse museu localizado em Ouro Preto (MG) oferece uma visita virtual. No museu, encontram-se reproduções de autos de fé e também informações sobre a atuação da Inquisição no Brasil Colônia. Disponível em: http://www.museudainquisicao.org.br/. Acesso em: 16 fev. 2022.

A CENSURA A IDEIAS E LIVROS

Por meio da censura inquisitorial, a Igreja controlava a circulação de livros com ideias protestantes, contestadoras ao credo católico, ou consideradas impróprias à moral católica. Muitos filósofos, físicos e artistas que defendiam ideias contrárias aos dogmas do catolicismo foram censurados e perseguidos, e suas obras foram incluídas no ***Index Librorum Prohibitorum***, uma espécie de catálogo criado no Concílio de Trento e que tinha como função listar as obras proibidas pela Igreja.

Após lerem previamente tudo o que estivesse prestes a ser publicado, os censores do Tribunal cortavam partes dos textos ou os proibiam completamente. Quem lesse os livros vetados poderia ser preso, interrogado e sentenciado. Algumas obras humanistas foram proibidas durante séculos nas escolas e nas universidades católicas, como as de Erasmo de Roterdã, Nicolau Maquiavel e Giordano Bruno.

Muitos dos cientistas e filósofos que viviam nas regiões submetidas à Inquisição não apenas tiveram suas obras tiradas de circulação, como também foram julgados por suas ideias nos tribunais eclesiásticos. Esses tribunais conduziam o julgamento em uma cerimônia chamada **auto de fé**, que também se caracterizava como um evento: os juízes faziam um sermão; os réus, embora não tivessem direito à defesa, tinham de pedir perdão; a sentença era pronunciada e os condenados eram punidos diante da comunidade. Galileu Galilei, por exemplo, renunciou às suas teorias para manter-se vivo; Giordano Bruno, porém, foi condenado a morrer queimado na fogueira.



Coleção particular. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Philipp van Limborch. *O auto de fé*, 1692. Gravura colorizada. Os julgamentos eram acompanhados por nobres e membros da alta burguesia, representados com roupas coloridas. As figuras que usam vestes escuras, nas bancadas centrais, são os inquisidores.

(IN)FORMAÇÃO

A retomada e a ampliação das temáticas sobre a expansão do catolicismo europeu podem ser aprofundadas com o diálogo proposto no texto a seguir.

Em 1540, o papa Paulo III aprovou o instituto inaciano, e os jesuítas se lançaram ao Oriente português, sob a batuta de Francisco Xavier (1506-1552). No mesmo século, alcançaram a China, onde o padre Matteo Ricci (1552-1610) iniciou a adaptação do cristianismo à língua chinesa falada em Macau. Em 1549, chegaram ao Japão, onde Luís Fróes traduziu o cristianismo para a cultura local, experiência que terminou em tragédia, pois os jesuítas acabaram martirizados em 1638, após uma revolta de camponeses cristãos.

No mundo atlântico, alcançaram o Congo ainda em 1548, favorecidos pela conversão do manicongo, o governante do Reino do Congo, ao cristianismo. Logo se instalaram em Angola e fundaram o colégio de Luanda. Como no Oriente, traduzira o cristianismo para a cultura dos povos bantos. Essa missionação na África centro-ocidental põe em xeque a tese de que os escravos enviados ao Brasil desconheciam o cristianismo.

Ao Brasil eles chegaram em 1549, liderados por Manuel da Nóbrega (1517-1570). Defrontando-se com uma sociedade menos complexa que as orientais, os jesuítas julgaram, de início, que a catequese seria mais fácil, e alguns chegaram a escrever que os tupinambás não tinham religião. Nóbrega esboçou em 1557 seu plano de aldeamento, cujo passo inicial era

OS JESUÍTAS E A EXPANSÃO CATÓLICA

Reforçando a empreitada de expandir a fé católica pelo mundo, a ordem religiosa **Companhia de Jesus** surgiu em 1534, sendo idealizada pelo nobre militar espanhol Inácio de Loyola (1491-1566). Os jesuítas, integrantes dessa ordem, ficaram conhecidos como "soldados de Cristo" em razão de seu trabalho missionário e das rígidas disciplinas e hierarquia que caracterizavam o grupo. Diferentemente das ordens monásticas, cujos membros se enclausuravam em mosteiros e conventos, os membros da Companhia de Jesus deveriam renunciar aos bens materiais, fazer voto de pobreza e disseminar o catolicismo. Apesar de não ter sido criada pelo então papa Paulo III, este aprovou a criação da ordem diante da necessidade de conter a propagação do protestantismo.

Os jesuítas tinham elevado grau de instrução e se dedicavam principalmente à educação. Quinze anos depois de sua fundação, a ordem já havia enviado religiosos para regiões da África, da Ásia e da América, inclusive a partes do atual território brasileiro. Por meio da **pregação** e da **catequese**, converteram ao catolicismo milhares de pessoas e convenceram fiéis a manter-se vinculados à Igreja.

Os jesuítas estiveram entre os primeiros colonizadores europeus a pisar em solo americano. Após buscarem se aproximar da cultura e da língua nativas do local onde aportavam, desenvolviam estratégias para converter os indígenas à fé católica. Em suas peregrinações territoriais, fundavam as **missões jesuíticas** (ou **reduções**), nas quais reuniam indígenas em aldeias com o objetivo de catequizá-los.

Ao explorar o tema da expansão dos jesuítas, você pode retomar com os estudantes os assuntos abordados na unidade 1, sobre algumas sociedades do continente africano. Peça a eles que levantem hipóteses sobre como esses povos, que já contavam com organizações políticas, econômicas e religiosas, poderiam ter recepcionado os jesuítas nesse período. Além disso, você pode lembrar os estudantes de que alguns Estados africanos já eram católicos, como o reino do Congo e, também, o Império de Axum (abordado na unidade 4, capítulo 3, do livro do 6º ano). Os povos nativos do continente americano e a resistência deles à catequização jesuítica serão abordados de maneira mais aprofundada a partir da unidade 4 deste volume.

Gerson Gerloff/Pulsar Imagens

Ruínas da igreja da missão de São Miguel Arcanjo, no atual município de São Miguel das Missões (RS), em foto de 2019. Fundada por jesuítas espanhóis no século XVIII, chegou a reunir milhares de indígenas guaranis a quem a Companhia de Jesus desejava catequizar.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Questione os estudantes sobre a relação entre a criação da Companhia de Jesus e as reformas religiosas. Depois de ouvir as respostas deles, chame a atenção para a tentativa da Igreja católica de compensar a perda de riquezas e de suas zonas de influência na Europa associando-se aos conquistadores coloniais, impondo e, consequentemente, expandindo a fé católica pela Ásia, pela África e pela América.
- Destaque para os estudantes a importância do estudo das ações da Companhia de Jesus para a compreensão da história do Brasil, da formação da sociedade brasileira e do enraizamento da fé católica como um dos aspectos culturais do país.
- Incentive os estudantes a pensar na receptividade da fé católica entre os diferentes grupos indígenas que habitavam o Brasil na época da conquista e da colonização. Ressalte que, enquanto alguns povos aceitaram se converter por interesses políticos e culturais próprios, outros povos foram resistentes e lutaram contra os invasores europeus.

deslocar os índios para aldeias controladas pelos padres. Missionar no mundo indígena era ineficaz e perigoso: um deles, Pedro Correia, fora comido pelos carijós, na região da Cananeia em 1554.

VAINFAS, Ronaldo. Exército de Cristo. *In*: FIGUEIREDO, Luciano (org.). *História do Brasil para ocupados*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013. p. 99.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Caso a escola tenha laboratório de informática, agende um horário para que a turma possa fazer uma visita virtual ao Museu da História da Inquisição, indicado no boxe *Para explorar* do Livro do Estudante.

Oriente os estudantes a utilizar a ferramenta Tour Virtual e peça que observem os artefatos de tortura apresentados, identifiquem os elementos que mais chamaram a atenção deles e, depois, em uma roda de conversa, compartilhem suas impressões com os colegas.

OUTRAS FONTES

SARAMAGO, José. *Memorial do convento*. São Paulo: Companhia das Letras, 1982.

O romance histórico, cujo enredo se passa no início do século XVIII, aborda o poder absolutista do rei dom João V, o poder da Igreja, a atuação do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição e os autos de fé. Baseado em contextos históricos reais, o autor português escreve sobre personagens fictícias, mas que poderiam representar a vida de qualquer pessoa comum daquele período.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Leve os estudantes a perceber a arte barroca como mais uma das respostas do catolicismo às reformas protestantes, explicando que a Igreja passou a encomendar obras desse estilo para sensibilizar os fiéis. Depois, peça aos estudantes que identifiquem quais características dessa escola artística poderiam contribuir para a sensibilização dos fiéis, como a exploração da dramaticidade e da emoção pelo emprego de contrastes entre sombra e luz, as representações expressivas de gestos e posturas corporais, além da apropriação de temáticas como espiritualidade, pecado, morte e salvação.
- Peça aos estudantes que descrevam a pintura *Crucificação de São Pedro*, de Caravaggio, identificando as personagens representadas e manifestando as impressões pessoais sobre a obra. Ao identificarem a ação dos carrascos do santo católico, os estudantes podem ser levados a refletir sobre o impacto dessa imagem no imaginário dos fiéis católicos.

A ARTE BARROCA E A RELIGIÃO

O sentimento ocasionado pela Contrarreforma também se expressou no campo das artes. Tratava-se de um estilo com forte inspiração no repertório cultural do catolicismo. Esse estilo, que se opunha aos ideais de leveza e inspiração próprios da Antiguidade clássica – e característicos das obras renascentistas –, foi chamado, nos séculos seguintes ao seu surgimento, de **Barroco**. Originou-se na península Itálica, na segunda metade do século XVI e se espalhou pela Europa católica na transição para o século seguinte. Os artistas adeptos desse estilo buscavam conferir dramaticidade e emoção às obras por meio de jogos de sombra e de luz e de representações expressivas de gestos e posturas corporais. O recurso da luz é utilizado intencionalmente a fim de direcionar o olhar do observador para o acontecimento que se quer destacar na obra.

Percebendo o potencial da arte como meio de comunicação com os fiéis e de valorização da história e da doutrina católicas, a Igreja encomendou e financiou a criação de inúmeras obras com temática religiosa. Essas obras expressavam conceitos característicos da espiritualidade católica, como o pecado, a morte e a salvação da alma.

Embora tenha sido influenciada pelo Barroco na técnica e no estilo, a arte na Holanda calvinista e nos reinos alemães luteranos contrastava com a dos países católicos por privilegiar outras temáticas. A própria rejeição dos protestantes aos santos limitava os temas de suas produções artísticas aos episódios narrados na Bíblia. Havia, portanto, pinturas com temas religiosos, mas a representação de cenas do cotidiano, paisagens, natureza-morta, pesquisas científicas e retratos de nobres e burgueses enriquecidos era muito mais comum nesses lugares do que nas regiões católicas.

Capela Cerasi/Santa Maria del Popolo, Roma. Fotografia: ID/BR

↑ **Caravaggio. *Crucificação de São Pedro*, 1600. Óleo sobre tela. A composição de luz e sombras privilegia a figura de São Pedro, para a qual chama a atenção. Protagonista da cena, o religioso é retratado no centro da imagem, como é de costume na arte barroca.**

natureza-morta: pintura que representa uma composição de itens sem vida, como objetos e frutos.

Casa de Maurício, Haia. Fotografia: ID/BR

Rembrandt. *A lição de anatomia de dr. Tulp*, 1632. Óleo sobre tela. A experimentação científica é um dos temas mais retratados na arte holandesa do século XVII. →

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Uma possibilidade de ampliar o trabalho com o tema "A arte barroca e a religião" é organizar os estudantes em grupos e solicitar a cada grupo que pesquise uma obra barroca do período estudado.

Além de informações sobre a obra, como a data em que foi produzida e a análise de seus elementos – personagens, cenas representadas e mensagens transmitidas –, cada grupo deverá apresentar um resumo sobre o artista que a criou.

A atividade incentiva a atitude historiadora e retoma os **procedimentos de investigação**, além da organização de conhecimentos para serem divulgados.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. A Contrarreforma foi um conjunto de medidas tomadas pela Igreja católica para reafirmar seus princípios e impedir os avanços da Reforma protestante.

1. O que foi a Contrarreforma? A qual processo histórico do século XVI ela se contrapunha?

2. Forme dupla com um colega. Anotem, no caderno, pelo menos três decisões ou medidas tomadas pelo Concílio de Trento. Depois, identifiquem, entre essas que vocês anotaram, quais delas contemplaram as críticas dos protestantes. MP

3. Ainda em dupla, pesquisem, em publicações impressas ou digitais, uma foto atual que retrate um julgamento no Brasil. Lembrem-se de registrar a fonte da foto, além do local e a data dela. Depois, respondam no caderno: MP
   a) Na foto, quem está sendo julgado? Há júris e juízes? Expliquem.
   b) Qual é o órgão responsável pelo julgamento? Ele pertence à Igreja ou ao Estado?
   c) Comparem a foto com a gravura *O auto de fé*, de Philipp van Limborch. Quais semelhanças e diferenças vocês identificam entre elas?

4. Identifique características do estilo Barroco na pintura de Caravaggio (1571-1610). Depois, anote-as no caderno e leia-as para os colegas. MP

Museus do Vaticano, Cidade do Vaticano. Fotografia: ID/BR

↑ **Caravaggio. *A deposição de Cristo*, século XVII. Óleo sobre tela.**

5. O texto escrito pelo historiador contemporâneo Carlo Ginzburg é um trecho do longo processo de julgamento, pelo Tribunal do Santo Ofício, de um trabalhador italiano denunciado por ter manifestado em público ideias que desafiavam a Igreja e por ter feito duras críticas ao clero. Leia o texto e faça o que se pede.

> "Na sessão anterior", falou o inquisidor, "lhe dissemos que seu espírito aparecia no processo cheio de certos humores e de má doutrina, mas o Santo Tribunal deseja que o senhor termine de revelar seu pensamento." Menocchio respondeu: "Meu espírito era elevado e desejava que existisse um mundo novo e um novo modo de viver, pois a Igreja não vai bem e não deveria ter tanta pompa". [...] Aos seus olhos, a encarnação da opressão estava na hierarquia eclesiástica. Por quê?
>
> O próprio Menocchio parece nos dar uma primeira indicação: "Tudo pertence à Igreja e aos padres. Eles arruínam os pobres. Se têm dois campos arrendados, esses são da Igreja, de tal bispo ou de tal cardeal". [...] Um censo feito em 1596 – portanto, quinze anos após essas afirmações – [...] menciona vários lotes de terra pertencentes às igrejas locais ou da vizinhança arrendados [...]. Montereale não era, com certeza, um caso isolado: no final do século XVI, era grande a extensão das propriedades eclesiásticas no Friuli e em todo o Vêneto [...]. Tudo isso torna suficientemente claras as palavras de Menocchio – ainda que ele próprio não tivesse se chocado contra a renovada dureza da propriedade eclesiástica (que sempre foi explicitamente excluída nas reduções das taxas de arrendamento introduzidas pelas autoridades venezianas). Bastava abrir os olhos, olhar ao redor.
>
> Carlo Ginzburg. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006. p. 45, 46 e 51.

campo arrendado: terra cedida por seu proprietário a camponeses que dela se utilizam em troca de pagamentos regulares.

- Identifique no texto trechos indicativos de que:
  a) Menocchio participava de um julgamento.
  b) Menocchio criticava os privilégios da Igreja.

5. a) "'Na sessão anterior', falou o inquisidor, 'lhe dissemos que seu espírito aparecia no processo cheio de certos humores e de má doutrina, mas o Santo Tribunal deseja que o senhor termine de revelar seu pensamento'."

5. b) "'Tudo pertence à Igreja e aos padres. Eles arruínam os pobres. Se têm dois campos arrendados, esses são da Igreja, de tal bispo ou de tal cardeal'."

DE OLHO NA BASE

Os conteúdos apresentados nessa seção permitem a reflexão dos estudantes a respeito da reação da Igreja católica às reformas protestantes, por meio das medidas da Contrarreforma, desenvolvendo a habilidade **EF07HI05**.

As atividades de **1** a **3** favorecem a identificação dos principais aspectos da Contrarreforma e os impactos das reformas religiosas nos modos de pensar e de organização social das comunidades europeias estudadas. Os reflexos desses processos históricos em outros continentes são abordados de modo indireto. O trabalho com eles será aprofundado em outros momentos deste volume, ao mobilizar os contextos das colonizações a partir do século XVI.

As atividades **4** e **5** favorecem a análise de fontes históricas e historiográficas, respectivamente, possibilitando a retomada significativa dos conteúdos como forma de contextualizar e interpretar as fontes propostas.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. No Concílio de Trento foram reafirmados o livre-arbítrio; a autoridade do papa; os sete sacramentos (batismo, crisma, penitência, eucaristia, extrema-unção, ordenação sacerdotal e matrimônio); o culto à Virgem Maria e aos santos; e a obrigação do clero de manter o celibato. O Concílio também determinou a publicação do catecismo e a fundação de seminários, e aboliu a venda de indulgências, sendo esta última decisão uma contemplação das críticas protestantes. A aprendizagem baseada em problemas é uma das metodologias ativas mais difundidas, aproveite para incentivar o trabalho em grupo e a interação entre os estudantes.

3. a) Resposta pessoal.

b) Espera-se que os estudantes reconheçam a responsabilidade do Estado (laico) nos julgamentos do Brasil no tempo presente.

c) Resposta pessoal.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam na pintura as características do estilo barroco como a temática religiosa; a expressão de angústia espiritual; os ângulos incomuns; as formas retorcidas; e os contrastes de luz e sombra. Espera-se que eles destaquem a dramaticidade da figura do Cristo morto, iluminado sobre um fundo negro, e o gesto da mulher, cujos braços erguidos sugerem desalento e desespero.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. a) Resposta pessoal. As personagens foram representadas em posições variadas, com riqueza de detalhes e de movimento. As expressões delas são diversas, transmitindo sentimentos de respeito, reverência e atenção.

1. Observe a imagem, leia a legenda e faça o que se pede.

Galeria Uffizi, Florença, Itália. Fotografia: Album/Oronoz/Fotoarena

↑ Sandro Botticelli. *O nascimento de Vênus*, cerca de 1485. Têmpera sobre tela.

a) Descreva a maneira como as personagens foram retratadas. Mencione a expressão dos rostos e a posição dos corpos, as formas de se vestir e de se mover, sempre considerando o tipo de cena representado.

b) Cite dois aspectos do saber renascentista presentes nessa imagem. **1. b) Conhecimentos de anatomia e de perspectiva.**

c) Em sua opinião, quem pode ter financiado esse tipo de trabalho artístico? Qual seria o interesse desse financiador em patrocinar obras de arte? **Espera-se que os estudantes reconheçam que a Igreja, a nobreza e a burguesia tinham poder e recursos para investir em arte e cultura e que geralmente o faziam como forma de afirmar seu *status* social perante a sociedade europeia do período.**

2. Leia o texto desta atividade e responda às questões.

> Na Idade Média, só a estrita necessidade justificava o acesso aos livros e à própria alfabetização. O humanismo significou uma reviravolta na economia política da leitura, criando não apenas uma oferta de novos tipos de livros (a saber, os antigos, agora redescobertos), como também de novas maneiras de lê-los. Os príncipes já não recebiam mais sua instrução exclusivamente dos clérigos, e a literatura da Antiguidade continha inúmeras instruções úteis aos governantes e comandantes de exércitos. […]
>
> Colecionar livros raros e importantes e organizá-los em bibliotecas é uma constante na vida desses homens [da elite]. […] De repente tornou-se importante reunir muitos livros num só lugar, tornando-os acessíveis não apenas aos amigos, à família, a artistas e protegidos, mas também ao público […].
>
> Matthew Battles. *A conturbada história das bibliotecas*. São Paulo: Planeta, 2003. p. 74-75.

2. a) O texto se refere ao humanismo. As características desse movimento são a oferta e a disseminação de novos tipos de livros e novas maneiras de leitura, a perda do monopólio do conhecimento pela Igreja católica e o resgate da produção cultural da Antiguidade.

a) A qual movimento cultural esse texto se refere? Quais características desse movimento são mencionadas no texto?

b) Qual invenção do século XV possibilitou aumentar a circulação de livros pela Europa?

c) Na escola ou em seu município, como é o acesso aos livros? Há bibliotecas disponíveis? Você costuma frequentar espaços de leitura? Explique. **Resposta pessoal.**

2. b) A prensa de tipos móveis, desenvolvida por Gutenberg, em 1455.

DE OLHO NA BASE

As atividades propostas permitem promover a aproximação entre os contextos do Renascimento e do Humanismo e os da Reforma e da Contrarreforma.

Assim, a atividade **1** mobiliza a habilidade **EF07HI04** ao propiciar a identificação de características renascentistas por meio da análise de uma pintura de Botticelli. A atividade **2** propõe trabalho análogo, mas tendo como base uma fonte escrita. Já na atividade **5**, a habilidade é abordada com base na pesquisa e na elaboração a respeito de fontes históricas referentes aos períodos estudados. Na atividade **6**, esse contexto histórico é mobilizado para o trabalho com valores universais, possibilitando o diálogo significativo e o debate a respeito de problemáticas atuais.

A atividade **3** propicia o trabalho com a habilidade **EF07HI01** ao problematizar o conceito de modernidade. Além disso, ao propor a reflexão sobre a relação entre as periodizações históricas e os processos de transformação cultural e social, há o trabalho aprofundado com a **competência específica de História 2**. Essas proposições, especialmente em relação às ideias de Idade Moderna e de modernidade,

Responda sempre no caderno.

3. Muitos historiadores denominam Idade Moderna o período que vai do século XV ao século XVIII. O texto desta atividade discute o conceito de modernidade empregado nessa denominação. Leia-o e faça o que se pede. MP

> Mundo moderno. À primeira vista talvez haja muito poucas outras noções [...] que contenham uma dose tão considerável de fluidez e incerteza. Os compêndios referem-se ao "Início dos Tempos Modernos" e à "Idade Moderna" como se tratando de coisas absolutamente claras, evidentes mesmo. Mas, a rigor, o que vem a ser [...] [definir] uma época como "moderna"? Contrastar o atual, o recente, ao que é velho e ultrapassado, seria uma resposta possível a essa pergunta, comprovada através das ideologias que se pretendem inovadoras face ao existente, [...] origem assim de sucessivas "modernidades".
>
> Francisco José Calazans Falcon. Introdução à história moderna. *Contacto-Humanidades*, Rio de Janeiro, 13, p. 10-11, mar. 1977. Em: Adhemar Marques; Flávio Berutti; Ricardo Faria (org.). *História moderna através de textos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11.

a) Pesquise em um dicionário de Língua Portuguesa o significado da palavra moderno e registre-o no caderno. As definições que você encontrou são parecidas ou diferentes com o seu entendimento sobre essa palavra? Explique.

b) Segundo o autor, de que maneira se define um período como época moderna?

c) Com base no que você estudou nesta unidade, comente o que significava ser moderno na Europa do século XVI.

4. A partir do século XVI, muitos religiosos posicionaram-se publicamente contra práticas e costumes do clero católico. Essas ações desencadearam a Reforma Protestante, um processo histórico de ruptura com a Igreja católica durante o qual se estabeleceram outras vertentes cristãs. Levando em consideração seus conhecimentos sobre esse processo histórico, responda: MP

a) Quais movimentos culturais influenciaram a Reforma Protestante? Por quê?

b) Quais práticas e costumes da Igreja católica eram criticados pelos reformadores?

c) Escolha um dos reformadores mencionados nesta unidade e comente suas principais ideias.

d) Como a Igreja católica respondeu à Reforma Protestante?

5. Reúna-se com dois colegas para criar o catálogo de uma exposição sobre o Renascimento. Escolham um artista que tenha se destacado em um destes campos artísticos: pintura, literatura, arquitetura ou escultura. Para elaborar o catálogo, primeiro será necessário pesquisar, em *sites* ou livros, a história do artista e as características mais importantes de seu trabalho. Em seguida, vocês deverão identificar as principais obras produzidas por esse artista e apontar como ele expressava os valores renascentistas. Lembrem-se de que catálogos de exposições apresentam sumário (indicando os temas tratados e as respectivas páginas), introdução (com a biografia do artista) e análise das principais obras. Quando o catálogo estiver pronto, mostrem-no aos outros colegas. **Resposta pessoal. Oriente os estudantes na organização do catálogo. Certifique-se de que todos eles participem da atividade, tenham a oportunidade de se expressar e respeitem as opiniões dos colegas durante a produção dos trabalhos. Por fim, valorize o empenho dos estudantes, incentivando, assim, o conhecimento construído de modo colaborativo.**

6. Retome a atividade **4** apresentada na abertura da unidade. Durante o Renascimento, novos saberes, como a anatomia, difundiram-se pela Europa. No entanto, muitas pessoas não eram alfabetizadas, o que dificultava o acesso a esse conhecimento e facilitava a propagação de ideias nem sempre verdadeiras e até mesmo oportunistas, que disseminavam medo. Em sua opinião, atualmente ocorre alguma situação semelhante a essa? O que pode ser feito para evitar a propagação de notícias enganosas? MP

serão retomadas em vários momentos deste volume, favorecendo a abordagem aprofundada dessa competência.

A atividade **4** auxilia no desenvolvimento da habilidade **EF07HI05** ao abordar as reformas religiosas do período moderno e seus desdobramentos. Assim, a ideia de modernidade europeia é abordada com base em seu contexto de produção e nos elementos que a caracterizam, incluindo as permanências e as mudanças.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. **a)** Resposta pessoal. Existem diversas acepções para a palavra moderno, por exemplo, "aquilo que é novo e que faz oposição ao antigo"; "aquilo que pertence ao momento presente" ou "aquilo que se refere ao período posterior à Antiguidade".

b) Como algo que se pretende atual, recente, inovador, em contraste com aquilo que se julga velho e ultrapassado.

c) Os pensadores do século XVI se consideravam modernos e desejavam marcar uma forte contraposição em relação a seus antecessores da Idade Média, período que julgavam culturalmente estagnado. Essa expressão era utilizada para se referir à ruptura com o pensamento medieval e à emergência de uma nova cultura, em decorrência de movimentos como o Renascimento e o Humanismo.

4. **a)** O Renascimento e o Humanismo, pois valorizavam o pensamento crítico e despertaram o questionamento dos dogmas e do poder da Igreja católica.

b) A prática da simonia, a venda de indulgências e a interferência da Igreja em assuntos não religiosos.

c) Resposta pessoal.

d) A resposta da Igreja católica foi a Contrarreforma, implementada a partir do Concílio de Trento, quando foi abolida a venda de indulgências e decidiu-se ampliar o poder do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, mantendo-se a instituição do catecismo, o investimento na formação dos clérigos e a implementação da Companhia de Jesus.

Honestidade e Respeito

6. Respostas pessoais. Esta pode ser uma boa oportunidade para conversar com os estudantes sobre atitudes e comportamentos nas redes sociais. Se achar oportuno, e se os estudantes tiverem interesse, sugira uma pesquisa sobre *fake news*, nome pelo qual são conhecidas as informações falsas geralmente disseminadas nas redes sociais e em aplicativos de comunicação. Depois, organize um debate sobre o tema. Também pode ser oportuno discutir com os estudantes assuntos como *bullying*, postagens mal-intencionadas e perversas nas redes sociais e outros temas afins.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- As questões propostas nesta seção promovem a retomada de conteúdos relacionados às transformações culturais que ocorreram na Europa no início do período conhecido como Idade Moderna. É de grande importância que os estudantes compreendam as influências e os processos que levaram os pensadores do século a conceber uma ruptura cultural em relação ao que consideravam como Idade Média ou Idade das Trevas.
- De acordo com as competências ligadas à disciplina de História, deve-se garantir que os estudantes tenham compreendido os vários conceitos trabalhados nesta unidade, como moderno, Renascimento e Reforma, relacionados à ideia de ruptura, e a identificação das permanências e das transformações.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 2

Capítulo 1 – Uma visão de mundo renovada
- Reconheço a importância da invenção da prensa de tipos móveis para a circulação de ideias na Europa e para a consolidação das línguas vernáculas?
- Relaciono o surgimento do Renascimento ao contexto histórico vivenciado nas cidades italianas no século XV?
- Identifico as principais características do humanismo?
- Compreendo o papel da razão e dos experimentos para a formação do pensamento científico renascentista?

Capítulo 2 – A Reforma Protestante
- Identifico as críticas dos reformadores à Igreja católica?
- Compreendo a motivação de alguns monarcas da Europa que apoiaram o movimento reformador?
- Reconheço quais foram os reformadores mais influentes do século XVI?
- Relaciono a Reforma Protestante aos movimentos culturais que ocorriam na Europa durante o século XVI?
- Compreendo quais foram as consequências da Reforma Protestante?

Capítulo 3 – A Contrarreforma
- Identifico qual foi a resposta da Igreja católica à Reforma Protestante?
- Identifico quais foram as principais medidas adotadas pelo clero católico a partir do Concílio de Trento?
- Compreendo o que foi e como atuava o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição?
- Sei descrever qual foi o papel da Companhia de Jesus na disseminação da fé católica?

Nelson Provazi/ID/BR

60

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Após a realização da autoavaliação proposta na seção, promova uma revisão dos conteúdos estudados nesta unidade construindo coletivamente um mapa conceitual com os estudantes.

Esse mapa deverá evidenciar as relações entre os processos históricos trabalhados em cada um dos capítulos (Renascimento, Reforma Protestante e Contrarreforma). Conduza a elaboração do mapa de forma a sanar as eventuais dúvidas e defasagens de conhecimentos que os estudantes tenham apresentado durante a autoavaliação. Além da interação entre os estudantes, a atividade favorece a percepção da alteridade ao reconhecerem interesses e dúvidas próprios e dos colegas.

Outra possível estratégia de apoio é a retomada das principais características dos processos históricos apresentados na unidade por meio das produções artísticas a eles relacionadas, como a valorização do ser humano nas pinturas renascentistas ou as influências religiosas (católica e protestante) na arte barroca. Para tal, os estudantes podem construir um álbum com imagens selecionadas por eles e suas respectivas informações, evidenciando as características que podem ser destacadas em cada movimento histórico.

Essas estratégias podem ser mobilizadas em outros momentos, de acordo com o perfil dos estudantes e a realidade escolar.

O Estado Moderno

OBJETIVOS

Capítulo 1 – A formação dos Estados modernos

- Explicar o contexto histórico de formação dos Estados modernos.
- Analisar as novas relações sociais que surgiram na Europa com a ascensão da burguesia e a redefinição das funções da nobreza.
- Descrever os conflitos na península Ibérica que resultaram na formação dos reinos de Portugal e Espanha.
- Identificar as especificidades da monarquia na Inglaterra, onde a Magna Carta restringia o poder real e assegurava a participação política da nobreza e do clero.
- Descrever as disputas entre Inglaterra e França pelo trono francês e a luta da monarquia francesa para garantir a unidade territorial e o poder do Estado.

Capítulo 2 – A ascensão do Estado absolutista

- Apresentar as características do absolutismo e identificar suas bases teóricas.
- Analisar a construção da imagem do Rei Sol, monarca francês que foi símbolo do absolutismo europeu.
- Identificar as disputas religiosas durante o processo de formação das monarquias nacionais europeias.
- Explicar as ideias e as práticas que configuraram o mercantilismo e, em um segundo momento e de maneira introdutória, relacionar as práticas mercantilistas ao surgimento do capitalismo.
- Caracterizar o papel da burguesia nos Estados modernos europeus.
- Contextualizar as políticas inglesas que tornaram a Inglaterra uma grande potência mundial a partir da Idade Moderna

JUSTIFICATIVA

O capítulo **1** mobiliza o contexto histórico de formação dos Estados Modernos, analisando as tensões e os interesses que resultaram na constituição dos Estados de Portugal, Espanha, Inglaterra e França. Os objetivos do capítulo permitem aos estudantes problematizar as disputas territoriais e econômicas entre as nações, que configuraram poderes mais centralizados que outros.

Os objetivos do capítulo **2** favorecem a reflexão dos estudantes a respeito da conformação de Monarquias Absolutistas no século XVI, com a centralização do poder e a influência das disputas religiosas do período. Além disso, em continuidade à análise sobre os fatores de ascensão da burguesia como classe dominante, o capítulo favorece a compreensão dos estudantes sobre o mercantilismo e as bases do capitalismo contemporâneo entre os séculos XVI e XVIII, permitindo-lhes que identifiquem as características que impulsionaram, cada vez mais, a lógica de acumulação de riquezas que orienta o atual sistema econômico.

SOBRE A UNIDADE

Esta unidade trata dos elementos que caracterizaram a Idade Moderna, explorando a formação dos Estados modernos na Europa e o conceito de absolutismo.

Esse contexto histórico será estudado a partir dos processos de centralização do poder político em torno dos reis nos Estados de Portugal, Espanha, Inglaterra e França, focando em suas semelhanças e especificidades políticas.

Com a ascensão da burguesia, que abalou o poder da nobreza e do clero, novas relações sociais foram estabelecidas nos Estados modernos. O comércio e a colonização ultramarina dinamizaram a economia europeia e moldaram o mercantilismo.

Além de configurarem a história europeia, esses processos políticos, sociais e econômicos explicam como os interesses da Europa Moderna impactaram a América por meio da empresa colonial e da consequente submissão das riquezas americanas aos interesses dos reis absolutistas.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – A FORMAÇÃO DOS ESTADOS MODERNOS				
• O fortalecimento do poder dos reis • Os novos aliados dos monarcas • Centralização política na península Ibérica • A monarquia inglesa e o equilíbrio de poderes • O poder na França e a Guerra dos Cem Anos		(EF07HI01) (EF07HI07)	(CECH5)	Cidadania e Civismo: Educação em Direitos Humanos
CAPÍTULO 2 – A ASCENSÃO DO ESTADO ABSOLUTISTA				
• As monarquias nacionais e seus interesses econômicos no século XVI • Disputas religiosas e soberania nacional • Bases teóricas do absolutismo • Economia e sociedade no governo do rei francês Luís XIV • As bases do mercantilismo • As políticas da rainha inglesa Elizabeth I	BOXE VALOR: O direito à igualdade ARQUIVO VIVO: A teoria Bossuet e as representações de Luís XIV	(EF07HI01) (EF07HI02) (EF07HI05) (EF07HI07) (EF07HI13) (EF07HI17)	(CGEB6) (CGEB10)	

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que as principais figuras políticas do feudalismo eram os senhores feudais e os membros do clero. Os primeiros, apesar de serem vassalos do rei, possuíam grande autonomia em seus territórios, e os segundos faziam parte da Igreja, a instituição mais influente do período medieval.
2. Atualmente, o Brasil é um Estado democrático organizado na forma de uma República Federativa, em que a figura política de maior destaque é o presidente da República. O presidente atua com outros agentes políticos, como senadores, deputados, governadores, etc.
3. Resposta pessoal. Essa questão incentiva os estudantes a retomar o que sabem sobre o conceito de Estado, buscando, por exemplo, conteúdos do 6º ano, quando dialogaram sobre os Estados da Antiguidade, e mobiliza os conhecimentos deles sobre a vida contemporânea e em relação ao Estado brasileiro.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre os possíveis elementos que constituem uma nação, por exemplo a constituição de uma comunidade que partilha determinados valores ou que habita o mesmo território, ou o fato de ser governada pelo mesmo poder central, etc. Caso considere pertinente, explore ainda a ideia de construção de nacionalidade, abordando elementos como idioma, moeda, memória, conjunto de leis, etc.

UNIDADE 3

O ESTADO MODERNO

Com o declínio do feudalismo, uma nova organização política e territorial despontou em algumas regiões da Europa Ocidental, formando os chamados Estados modernos, assim nomeados por apresentarem características incomuns na Europa feudal: unidade nacional e centralização política. Nesse novo modelo de organização, uma antiga figura política adquire novo destaque e importância: o rei.

CAPÍTULO 1
A formação dos Estados modernos

CAPÍTULO 2
A ascensão do Estado absolutista

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Em sua opinião, quem eram as figuras políticas de maior destaque no feudalismo?
2. E em seu país, atualmente, quem é a personalidade política de maior destaque? Essa pessoa atua sozinha ou em conjunto com outros agentes políticos?
3. Você sabe o que é Estado? Explique.
4. Em sua opinião, quais elementos caracterizam uma nação? Explique.

DE OLHO NA BASE

As questões propostas na abertura desta unidade favorecem o desenvolvimento das habilidades **EF07HI01** e **EF07HI07**, a respeito dos processos de formação dos Estados modernos e de consolidação das monarquias. Os objetos de conhecimento referentes à construção da ideia de modernidade e de seus impactos na concepção de História e à formação, ao funcionamento e à centralização política das monarquias europeias serão aprofundados ao longo da unidade.

LEITURA DA IMAGEM

1. Que personagem ocupa a posição de maior destaque nessa pintura? Como essa personagem está representada em relação às demais figuras retratadas? MP
2. Essa obra é de autoria do francês Henri Testelin, que também fez diversos retratos de Luís XIV e de outros membros da corte francesa e representou em pinturas alguns eventos a ela relacionados. Que motivos teriam levado Testelin a pintar os temas em questão? MP
3. Durante seu reinado, Luís XIV (1638-1715) foi patrocinador das artes, das ciências e de diversas outras áreas do conhecimento. Nessa pintura, por exemplo, observa-se a fundação da Academia Real de Ciências, sob seu patrocínio. Existem medidas governamentais que visam ao incentivo das artes e da cultura no local onde você vive? MP

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. A posição de maior destaque nessa imagem é ocupada pelo monarca francês Luís XIV. O rei é representado em posição central, sentado, enquanto os demais estão em pé e voltados para ele. Suas roupas também são mais chamativas, se comparadas às vestimentas das outras personagens, que vestem cores escuras e neutras.
2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletir sobre os diversos motivos pelos quais um governante pode servir de tema para a criação de uma obra artística. Comente com a turma que, durante seu reinado, Luís XIV utilizou a pintura como forma de propaganda, encomendando diversos autorretratos e representações de eventos oficiais. Na imagem desta página, o monarca é enaltecido como o patrono das ciências.

Responsabilidade e Criatividade

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem programas governamentais que incentivam a cultura, as artes e as ciências no país. É possível que eles citem exemplos como as bolsas de estudo distribuídas aos projetos de pesquisa considerados de excelência pelos órgãos ligados ao Ministério da Educação; o Programa Nacional da Biblioteca da Escola, que distribui livros e abastece as bibliotecas das escolas públicas do país; entre outros. Caso considere pertinente, solicite aos estudantes uma pesquisa dos programas e ações governamentais que tenham essa finalidade.

Henri Testelin. *Colbert apresentando os membros da Academia Real de Ciências a Luís XIV em 1667*, século XVII. Óleo sobre tela. Jean-Baptiste Colbert (1619-1683), de preto, à direita do rei, era o ministro da Fazenda e superintendente das edificações do reino.

Palácio de Versalhes, França. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

63

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se julgar conveniente, ao analisar coletivamente a imagem de abertura, chame a atenção dos estudantes para o homem com manto azul e um crucifixo no peito (o clérigo Jean-Baptiste du Hamel) e reforce a ideia de que, embora o pensamento racional tenha desafiado por vezes a Igreja, muitos intelectuais da época eram religiosos e alguns deles eram membros dessa instituição. Mais do que uma ruptura com o passado teocêntrico medieval, a Idade Moderna foi marcada pela união do pensamento religioso com o pensamento científico, em um momento em que a pesquisa, a experimentação e a racionalidade eram utilizadas para decifrar e esclarecer o que se acreditava, até então, ser obra divina.
- Peça aos estudantes que leiam a legenda e que levantem hipóteses sobre a Academia Real de Ciências: sua função, suas atividades, sua fundação, etc. Inaugurada em 1666 pelo governo de Luís XIV, essa Academia reuniu os cientistas e os pensadores franceses mais proeminentes do período, com o intuito de centralizar a produção cultural sob o comando real e, ao mesmo tempo, de aplicar os conhecimentos desenvolvidos nos projetos do governo, associando o progresso científico ao poder de Luís XIV.
- Explore com os estudantes as motivações que levaram Luís XIV a encomendar essa obra a Henri Testelin. Explore o uso e a disseminação de imagens como forma de representação idealizada do poder monárquico de Luís XIV, que encomendou muitos autorretratos e imagens de eventos oficiais, muitos deles fictícios (como a própria imagem desta abertura), para se promover e fixar seus feitos na memória da população francesa.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.

O capítulo aborda o processo de construção da modernidade europeia pelo viés da formação e da consolidação das monarquias nacionais, e o estabelecimento de novas relações sociais no contexto da dinamização do comércio.

Capítulo **1**

A FORMAÇÃO DOS ESTADOS MODERNOS

Resposta pessoal. Os estudantes poderão mencionar a crise do sistema feudal, o aumento da atividade comercial, a formação de exércitos nacionais e o apoio da burguesia.

PARA COMEÇAR

Na Europa feudal, os nobres tinham autonomia em seus territórios, mesmo estando subordinados aos reis. Diversos fatores, porém, fizeram que os monarcas passassem a centralizar mais o poder político, originando os Estados modernos. Você conhece algum fator que tenha contribuído para esse processo de centralização?

vassalo: que é submisso ou subordinado.

Francisco Pradilla y Ortiz. Detalhe de *A rendição de Granada em 1492*, de 1882. Óleo sobre tela. A obra retrata o domínio dos reinos católicos sobre a península Ibérica e uma importante etapa da consolidação do Reino da Espanha.

O FORTALECIMENTO DO PODER DOS REIS

Diversas transformações econômicas e sociais que ocorriam na Europa Ocidental desde o século XI causaram o enfraquecimento do sistema feudal e o fortalecimento do poder dos reis.

No sistema feudal, os senhores, apesar de vassalos de um rei, tinham grande autonomia na gestão dos próprios feudos, ou seja, cada feudo tinha suas próprias leis, unidades de medida, moedas, impostos, exército, etc.

Alguns monarcas da Europa aproveitaram-se do cenário de crise para concentrar o poder político e unificar feudos em reinos centralizados – que contavam com um aparelho administrativo a serviço do rei e um exército nacional próprio, independentemente das tropas dos vassalos.

Esse processo de concentração de poder político nas mãos de um rei resultou na formação dos chamados **Estados modernos**. Embora de maneiras distintas, Portugal, Espanha, Inglaterra e França foram os primeiros reinos a se firmar como Estados, nos quais a aplicação das leis e a arrecadação de impostos passaram a ser controladas pelo aparelho administrativo do rei.

No final do século XVI, o Estado moderno já estava consolidado nesses quatro países, que, então, lançaram-se à conquista de novos mercados e territórios em outros continentes.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção pode ajudar a subsidiar os diálogos sobre os temas abordados na abertura do capítulo.

[...] Luis XIV, o Rei-Sol, que reinou durante 72 anos e se transformou quase em um emblema da monarquia absoluta europeia, tão marcada pelo luxo e por demonstrações de riqueza. A esse soberano atribui-se a "domesticação da nobreza" a partir da invenção, a um só tempo, da propaganda, da etiqueta e da corte. Claro que todas essas realidades existiam antes de Luis XIV, mas é com esse rei que mudam de lugar e de patamar. Os costumes são regulados, a vida fica, para esse estamento, mais pacífica e prazerosa tendo a corte como centro.

Mas [Peter] Burke faz mais do que só retomar essas teses, já muito tratadas pela historiografia, sobretudo, europeia. A novidade está em integrar todos esses elementos e mostrar como os monarcas foram os inventores do "*marketing* político" e que nesse sentido fizeram escola. No centro de sua análise está a noção de estratégia, na qual a propaganda surge como meio de assegurar a submissão ou o assentimento a um poder. Com esse monarca a glória, a vitória, o prestígio e a grandeza transformam-se em imagens suficientemente fortes para garantir a estabilidade do reino e imaginar sua permanência futura. É por isso mesmo que Burke revela-se mais preocupado com a interpretação do que com o acontecimento, procura o "mito" que envolve o rei e não tanto sua "realidade", privilegia a imagem em detrimento do homem. O resultado é um Luis XIV envolto por biógrafos, artistas, artesãos, alfaiates, escultores, cientistas, poetas, escri-

OS NOVOS ALIADOS DOS MONARCAS

A concentração do poder nos reis foi apoiada por alguns setores da sociedade europeia. Com isso, membros na nobreza – muitos deles empobrecidos após as Cruzadas – viram nesse suporte uma forma de manter certos privilégios, como a isenção de impostos e o recebimento de pensões.

Porém, o alto clero e alguns senhores feudais, temendo a perda de prestígio, foram resistentes a essa mudança. Para evitar revoltas, os monarcas decidiram preservar muitos dos privilégios desses grupos da sociedade. Ao mesmo tempo, promoveram mudanças que favoreciam seus novos aliados: os burgueses.

Desde o surgimento da burguesia, o comércio foi a principal atividade econômica realizada por esse segmento social. Portanto, seus interesses geralmente estavam relacionados a medidas que favorecessem tal prática.

A descentralização administrativa, isto é, a ausência de uma instituição unificada responsável pela administração de todas as regiões que compunham um reino – característica do sistema feudal –, dificultava as transações comerciais praticadas pela burguesia, de forma que muitos de seus representantes passaram a apoiar os reis, visando conseguir vantagens econômicas e comerciais, como a unificação de pesos, medidas, moedas e tributos no país. Em contrapartida, para garantir meios de se fortalecer e de se manter no poder, os monarcas contavam com as doações e os empréstimos concedidos pelos burgueses.

Embora não tivessem as vantagens asseguradas à nobreza por laços de sangue, os burgueses pouco a pouco conquistaram influência política em razão de seu crescente poder econômico. Para obter prestígio, muitos compravam terras de nobres falidos e, em alguns lugares, até mesmo títulos menores de nobreza.

Moeda de ouro, datada de 1475, com a efígie dos reis Fernando de Aragão e Isabel de Castela, cujo casamento resultou na formação da Espanha. A centralização da cunhagem de moedas e da arrecadação de impostos é uma característica dos Estados modernos.

Ao trabalhar a temática da aliança entre alguns monarcas e burguesias na Europa, retome a discussão acerca do desenvolvimento do comércio no século XI, assunto abordado no volume anterior desta coleção, para ressaltar a relação entre o comércio e esse segmento social.

tores e historiadores; todos unidos em torno de um só propósito: fazer do rei um exemplo, um símbolo público da glória; uma representação fiel de Deus na terra. [...]

Schwarcz, Lilia K. Moritz. Resenha de: Burke, Peter. A fabricação do rei: a construção da imagem pública de Luis XIV. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 254. *Revista de Antropologia*, v. 43, n. 1, p. 257-261, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000100010. Acesso em: 17 fev. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Para iniciar o trabalho com este capítulo, pergunte aos estudantes sobre a importância da nobreza durante o período da Idade Média. Ao longo da leitura do tema "O fortalecimento do poder dos reis", chame a atenção dos estudantes para os motivos que levaram ao declínio do feudalismo, como a crise, a fome, as guerras e revoltas, e retome com eles as razões que levaram a Europa a essa situação.
- Caso considere pertinente, retome as Cruzadas como um dos fatores que provocaram a crise do feudalismo, levando milhões de nobres à morte nos campos de batalha africanos e orientais, além do empobrecimento dos sobreviventes, que, ao retornarem aos feudos, os encontravam improdutivos devido à fuga dos servos. Retome também o impacto da peste bubônica durante o século XIV, que levou à morte de cerca de um terço da população europeia, acarretando a diminuição da mão de obra nos campos agrícolas e, consequentemente, a fome.
- Depois de retomar os fatores da crise, ressalte os motivos que possibilitaram a centralização do poder político nas mãos dos monarcas, destacando a importância do apoio da burguesia, a nova classe social em ascensão, que, interessada em padronizar leis e impostos e conquistar novos mercados, investia nos governos monárquicos, disponibilizando capital para financiar infraestrutura, empreendimentos comerciais, exércitos e até mesmo o luxo das cortes.
- Quanto à nobreza, reforce a fragilidade desse grupo social que, impossibilitado de produzir riquezas como a burguesia, manteve-se ao lado dos reis compondo sua corte, apoiando a consolidação das monarquias em troca da manutenção de privilégios. A despeito da importância da burguesia para o sucesso da consolidação das monarquias nacionais europeias, o topo da pirâmide social, marcado por privilégios e pela participação política, continuou sendo ocupado pela nobreza, que reinventou tradições aristocráticas como forma de distinção social. Sobre o tema, leia o texto da seção *(In)formação*.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Incentive a reflexão sobre o termo Reconquista, solicitando aos estudantes que expliquem o ponto de vista dos portugueses sobre esse processo histórico. Problematize a contestação desse termo por determinados historiadores. Explore o fato de que o emprego da palavra reconquista transmite a mensagem de que os cristãos retomaram algo que lhes pertencia, omitindo que o cristianismo nem sempre existiu e que os primeiros ocupantes da península Ibérica não eram cristãos. Caso considere pertinente, retome alguns aspectos da Idade Média, período em que a Europa foi marcada por disputas territoriais entre reinos diversos e, portanto, suas fronteiras não eram definidas como no tempo presente. Explique aos estudantes que, nesse período, além das rivalidades internas, os cristãos disputavam espaço com os muçulmanos, tanto nas Cruzadas como nas lutas travadas em decorrência do avanço mouro na Europa. Durante a Idade Média, a península Ibérica foi ocupada por visigodos pagãos e por muçulmanos. Os visigodos, convertidos ao cristianismo e submetidos à influência política da Igreja católica, empreenderam lutas contra os muçulmanos pelo domínio da região. Essa disputa durou séculos, e os cristãos conquistaram definitivamente a península Ibérica apenas no século XV.
- Reforce que as lutas contra os mouros impulsionaram a centralização do poder político monárquico na península Ibérica. Nesse contexto, as forças bélicas da nobreza se uniram sob o comando de reis, que organizaram exércitos nacionais para lutar contra um inimigo comum.
- Leve os estudantes a refletir sobre questões relacionadas à tolerância com base na leitura do boxe "Intolerância e reconquista". Reforce a importância da tolerância religiosa nos dias atuais. O trabalho com esse assunto contribui com o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e Civismo**, promovendo a educação para os Direitos Humanos, além de possibilitar o desenvolvimento de aspectos importantes da habilidade **EF07HI07**.

traveler1116/iStock/Getty Images

↑ *La Giralda*, antigo minarete da mesquita de Sevilha, Espanha atual, que foi transformado em torre de catedral e ampliado após a conquista da cidade pelas tropas do reino de Castela. Há vestígios de origem islâmica nas culturas ibéricas até hoje. Foto de 2021.

INTOLERÂNCIA E RECONQUISTA

Fernando de Aragão e Isabel de Castela ficaram conhecidos como "reis católicos" e tiveram grande apoio da Igreja. Em contrapartida, no mesmo ano da tomada de Granada, em 1492, decretaram a conversão forçada dos judeus ao catolicismo e a expulsão daqueles que se negassem a tanto. Dez anos depois, os muçulmanos que não se converteram ao cristianismo foram obrigados a deixar a Espanha.

CENTRALIZAÇÃO NA PENÍNSULA IBÉRICA

Por muito tempo, usou-se o termo **Reconquista** para denominar a tomada dos territórios ibéricos sob domínio muçulmano desde o século VIII. Atualmente, muitos historiadores contestam esse nome. Uma das alegações desses estudiosos é que os reinos cristãos que reivindicavam a península Ibérica formaram-se depois da chegada dos árabes à região; logo, não podiam reconquistar algo que nunca lhes pertencera. Somente a partir do século XI, após as primeiras Cruzadas, esses reinos se aliaram com o intuito de expulsar os mouros.

OS REINOS IBÉRICOS

Os reinos de Portugal e da Espanha se originaram a partir de relações, ora de conquista, ora de aliança, entre os reinos católicos da península Ibérica, durante o contexto de tomada dos territórios islâmicos na região.

Em 1096, após importantes vitórias militares contra os muçulmanos, Henrique de Borgonha ganhou de seu sogro, Afonso VI, rei de Leão e Castela, um território chamado Condado Portucalense. Seu herdeiro Afonso Henriques, no entanto, rompeu com o Reino de Castela e, em 1139, declarou-se rei desse território, originando o **Reino de Portugal**.

Mais de três séculos depois, em 1468, o casamento dos reis Fernando de Aragão e Isabel de Castela deu início à formação do **Reino da Espanha**, que passou a competir com o de Portugal pela liderança da expansão marítima. Em 1492, o poderoso exército de Castela e Aragão tomou o último reduto islâmico na península Ibérica, o emirado de Granada. A conquista do reino cristão de Navarra, em 1512, definiu a atual configuração do território da Espanha na península.

Península Ibérica (século XII)

Fonte de pesquisa: Cláudio Vicentino. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 89.

Península Ibérica (século XV)

Mapas: João Miguel A. Moreira/ID/BR

Fonte de pesquisa: Cláudio Vicentino. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 89.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção pode subsidiar os diálogos sobre a relação entre o cristianismo e a formação dos Estados nacionais na península Ibérica. O conteúdo também favorece a retomada de contextos relativos à Idade Média, abordados principalmente no volume do 6º ano desta coleção.

[...] O episódio determinante nas últimas décadas do século XI na Península Ibérica é a ocupação de Toledo por Afonso VI de Castela. Ponto culminante da Reconquista do século XI, este fato marca também a interrupção do avanço castelhano-leonês, pois provoca a entrada dos almorávidas em al-Andalus a chamado dos reis das taifas, apavorados com a queda de Toledo: os muçulmanos alcançam então sobre os castelhanos a grande vitória de Sagrajas, ou Zalaca (1086). Apenas em Aragão, protegido da ameaça almorávida em virtude do domínio do Cid sobre toda a parte norte oriental de al-Andalus, de Saragoça a Valência, é que a progressão cristã pode continuar a se consolidar com a tomada de Huesca em 1096.

No ano anterior, Urbano II havia lançado em Clermont o apelo à Cruzada, cujo mecanismo e a própria ideia tinham sido elaborados na Espanha. O paralelismo entre os movimentos de Cruzada e de Reconquista é evidente não apenas do ponto de vista cronológico. Tanto no leste quando no oeste, a Cristandade, cada vez mais consciente de sua força espiritual e militar, defronta-se com um Islã cujas composições étnica, política e cultural estão se modificando em benefício de povos não árabes – mas rapidamente arabizados – que aparecem como uma ameaça ao mundo cristão: turcos seldjúcidas de um lado, berberes almorávidas de outro. Na realidade, toda a zona de contato mediterrânea entre os dois mundos encontra-se

A MONARQUIA INGLESA E O EQUILÍBRIO DE PODERES

O território da atual Inglaterra esteve dividido em diversos reinos anglo-saxões até 927, quando foi unificado por Athelstan, rei de Wessex. Nesse período, no entanto, o poder político estava mais concentrado nos senhores feudais do que no rei. Essa dinâmica começou a se alterar no século XI, quando Guilherme, o Conquistador, duque da Normandia (região no norte da atual França), assumiu o trono inglês. O novo rei recompensou seus apoiadores, redistribuindo terras e títulos ingleses a seus vassalos normandos, e obrigou toda a nobreza inglesa a lhe jurar fidelidade. Além disso, construiu fortificações e ordenou uma análise minuciosa da posse de terras, a fim de controlar a arrecadação de impostos.

A centralização política e o fortalecimento do poder do rei, porém, não perdurou. Em seu reinado, Ricardo I (1157-1199), conhecido como Ricardo Coração de Leão, dedicou-se mais às campanhas militares pelas Cruzadas – nas quais investiu grande parte do tesouro da Inglaterra – do que a permanecer em seu reino. Os custos do esforço militar, repassados ao povo em forma de tributos, e a constante ausência do rei geraram insatisfação popular.

Essa situação piorou sob o reinado de seu irmão e sucessor, João Sem-Terra, que perdeu diversas batalhas e territórios para a França. Sua tentativa de aumentar impostos e confiscar terras para financiar a guerra levaram a uma revolta da nobreza. Assim, em 1215, João Sem-Terra foi obrigado a assinar a **Magna Carta**, que restringia seus poderes e estabelecia que várias de suas decisões fossem submetidas à aprovação da nobreza e do clero. O documento também favorecia a burguesia, pois instituía a teoria do **livre-comércio**. A Magna Carta é considerada documento precursor das constituições nacionais. Em 1265, pela primeira vez, representantes burgueses foram convidados a participar das reuniões do Parlamento, nas quais, até então, somente nobres e clérigos aconselhavam o rei.

PARA EXPLORAR

***Robin Hood*, de Joel Rufino dos Santos. São Paulo: Scipione, 2002.**

Nessa adaptação de um dos mais famosos clássicos da tradição oral inglesa, Joel Rufino dos Santos conta a história de Robert Fitzooth, que tem suas terras confiscadas pelo rei João Sem-Terra e, em busca de justiça, passa a roubar dos ricos para dar aos pobres.

Bridgeman Images/Easypix

Encontro entre as tropas de Filipe Augusto, da França, e de João Sem-Terra, da Inglaterra, em detalhe de ilustração feita por Mahiet, mestre do missal de Cambrai, por volta de 1340, para o livro *Grandes crônicas da França*. As diversas derrotas para os franceses contribuíram para enfraquecer ainda mais a influência de João Sem-Terra sobre seus súditos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Após a leitura do tema "A monarquia inglesa e o equilíbrio de poderes", chame a atenção dos estudantes para o fato de a Magna Carta ser uma especificidade da monarquia inglesa durante o processo de formação e de consolidação dos Estados modernos. Destaque que, em outras monarquias europeias, o poder emanava do rei de maneira unilateral. Nesse sentido, peça aos estudantes que identifiquem os benefícios obtidos pelos diferentes segmentos sociais com a instituição da Magna Carta, apontando para o protagonismo da nobreza e do clero e a paulatina conquista de espaço da burguesia, enquanto a população comum continuava segregada das decisões políticas.
- Caso considere pertinente, leia em sala de aula o livro *Robin Hood*, de Joel Rufino dos Santos (São Paulo: Scipione, 2002), sugerido no boxe *Para explorar*. Verifique a possibilidade de os estudantes terem contato com essa obra na biblioteca da escola ou do município, de acordo com a disponibilidade. O livro permite a análise do papel e da atuação da população comum da Inglaterra durante a Idade Moderna. Chame a atenção dos estudantes para a importância da oralidade na cultura inglesa como forma de perpetuar memórias, tradições e mitos.

DE OLHO NA BASE

O trabalho proposto nesta dupla de páginas favorece o desenvolvimento da habilidade **EF07HI07** ao explorar dois contextos europeus distintos.

afetada; também no Mediterrâneo central assiste-se à expansão dos normandos da Sicília em direção às costas do Magreb oriental [...].

O contato brutal entre o Islã e a Cristandade sem dúvida evolui em cada *front* a um ritmo próprio. A expansão no Oriente consolida-se entre 1098 (tomada de Antioquia e de Edessa) e 1109 (tomada de Trípoli), tendo como ponto culminante a sangrenta ocupação de Jerusalém, (1099), estagnando e recuando em seguida devido ao rearmamento moral, religioso e político do Islã no Oriente.[...]

LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário temático do ocidente medieval*. v. 2. Tradução: Hilário Franco Junior. Bauru: Edusc, 2006. p. 638.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Com base na identificação da Magna Carta como um compromisso do governo inglês com os interesses de determinados setores da população, peça aos estudantes que pesquisem, em publicações impressas ou digitais, os artigos que compunham esse documento.

Depois, organize uma roda de conversa para discutir a importância de uma Constituição para as nações democráticas atuais, questionando sua abrangência. Utilize como exemplo o Brasil para analisar se, de fato, a Constituição assegura os interesses dos diversos grupos sociais e culturais existentes no país.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque o caráter dúbio das alianças firmadas entre os distintos reinos europeus por meio de casamentos. Se, por um lado, essas alianças eram seladas para evitar guerras e perpetuar o poder dos membros das famílias dinásticas; por outro lado, elas também levavam a disputas, como no caso do rei inglês Eduardo III, filho de Isabel de França e neto do rei francês Felipe IV (1268-1314). Devido ao seu parentesco, ele se considerava digno de assumir o trono da França, ao mesmo tempo que mantinha seu cargo na Inglaterra.
- Apesar das perdas implicadas em um conflito bélico tão longo (1337-1453), a Guerra dos Cem Anos contribuiu para o fortalecimento do poder monárquico e a conquista de territórios que configurariam as fronteiras da França a partir da Idade Moderna, além da formatação de uma identidade nacional, fundamentada na união dos súditos franceses contra um inimigo comum, a Inglaterra.

O PODER NA FRANÇA E A GUERRA DOS CEM ANOS

Embora a França seja considerada um reino desde a coroação de Hugo Capeto, em 987, por muitos séculos o poder do rei limitou-se a uma pequena parte desse território. Pouco a pouco, as terras de nobres rebeldes derrotados foram incorporadas ao controle régio e outras foram compradas, o que aumentou o poder e a riqueza do monarca.

Com a tomada da Inglaterra por Guilherme, o Conquistador, a dinastia Plantageneta (instaurada após dois governos sucessivos dos filhos de Guilherme) tornou-se rival e vassala dos reis da França, pois estes eram suseranos do ducado da Normandia. Em alianças derivadas de casamentos, nobres ligados à realeza inglesa passaram a controlar diversas regiões da França, acontecimento que gerou tensão entre os reinos.

Com a morte de Carlos IV, em 1328, iniciou-se uma disputa pelo trono francês, pois aquele rei não havia deixado herdeiros diretos. Impedido pela lei sálica, o rei inglês Eduardo III, pretendente ao trono da França, teve de aceitar que Filipe de Valois, primo de Carlos IV, assumisse o reino. No entanto, uma série de alianças e de conflitos por terras levou Eduardo III a autodeclarar-se rei da França. Tal fato fez eclodir, em 1337, a chamada Guerra dos Cem Anos.

Inicialmente, os reis de Valois perderam muitas batalhas, e milhares de franceses morreram. Porém, a situação se reverteu, e vários territórios sob domínio inglês foram reconquistados pelos franceses. Contou a favor dos franceses o fato de organizarem um exército estável e profissional em vez de contratar mercenários.

Ao fim do conflito, em 1453, o rei francês Carlos VII, bisneto de Filipe de Valois, detinha o controle direto de mais territórios do que no início da guerra. Além disso, a nobreza encontrava-se enfraquecida pelos custos e pelas perdas na guerra. A burguesia, por sua vez, apoiou a centralização do poder visando aos benefícios políticos e econômicos dela decorrentes.

CENTRALIZAÇÃO E IGREJA

Entre os séculos XIII e XIV, os reis franceses haviam tomado medidas voltadas à centralização da administração, à cobrança de tributos e à aplicação da justiça. Além disso, passaram a taxar as propriedades da Igreja católica, originando um confronto bélico com o papa; nesse embate, a vitória coube à França. Entre 1309 e 1377, todos os papas eleitos foram franceses, e a cidade de Avignon, no interior do reino, tornou-se sede do papado.

lei sálica: conjunto de regras tradicionais da época dos francos que, entre outras coisas, determinava que o trono poderia ser ocupado apenas por herdeiros homens. Na França, isso também excluía homens que tinham laços de sangue com o rei por ascendência feminina, como era o caso de Eduardo III.

régio: relativo ao monarca ou à realeza.

suserano: no feudalismo, aquele que possuía um feudo do qual outros feudos e pessoas dependiam.

Biblioteca Nacional da França, Paris. Fotografia: AKG-Images/Album/Fotoarena

Iluminura de autor desconhecido, publicada no livro *As grandes crônicas da França*, século XIV. Eduardo III (ajoelhado) homenageia Filipe de Valois (em pé). A disputa entre eles pelo trono francês desencadeou a Guerra dos Cem Anos.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção permite o aprofundamento dos conhecimentos sobre a figura de Joana d'Arc.

A Donzela de Orleans, como é conhecida [Joana d´Arc], presenteou o território francês com seu nascimento, em 1412. Sua história é singular e seu caráter heroico pode ser notado nas narrativas que dizem respeito a Joana. A vida de Joana foi protagonizada pelo cenário da guerra dos cem anos, onde a França tentara recuperar seus territórios perdidos para a Inglaterra. Tal conflito provocou muitas mortes e destruiu boa parte do território francês. Aos 16 anos, Joana foi a Vaucouleurs, para pedir que Robert de Baudricourt [...] [lhe] cedesse uma escolta até Chinon; entretanto, isso ocorreu depois de quase um ano. Então, Joana portou-se com roupas masculinas para realizar a travessia por Borguinhões até Chinon onde se encontraria com Carlos. A essa altura, Joana dispunha de certa popularidade contrastando com a desconfiança por parte dos homens do reino. Ao chegar ao reinado, Joana argumentou para o rei os motivos que a levavam a precisar de um exército para defender Orleans, todavia, foi interrogada por uma série de teólogos e autoridades para averiguar suas intenções. O rei, então convencido por Joana, [...] [lhe] entregou uma espada e a autorizou [a] acompanhar as tropas francesas rumo à libertação da cidade de Orleans, que tinha sido invadida pelos ingleses há pelo menos oito meses. Juntamente com os 4 000 homens que a acompanhavam, os franceses finalmente derrotaram os ingleses e tomaram a cidade de Orleans. Acredita-se que a presença de Joana empoderou e encorajou os soldados, resultando assim na vitória francesa. Posteriormente, ao retomar a campanha militar, Joana tentou libertar a cidade de Compiègne, onde foi capturada pelos borguinhões que eram aliados dos ingleses. O processo contra Joana foi cheio de interrogatórios e tratamentos cruéis até sua execução, em 30 de maio de 1431. Ela foi condenada por heresia, com apenas 19 anos. Foi queimada em uma praça cheia de pessoas que friamente conseguiram assistir a tal barbárie. Suas cinzas foram jogadas em um rio para que não se transformassem em alvo de idolatria.

Carrobrez, Mayara; Andrade, Solange Ramos de; Barbieri, Rafaela Arienti. As representações de Joana d'Arc (c. 1412-1431) no cinema dos anos 1948 e 1999. *In*: 25º Encontro Anual de Iniciação Científica e 5º Encontro Anual de Iniciação Científica Júnior, 2016, Maringá. Disponível em: http://www.eaic.uem.br/eaic2016/anais/artigos/1323.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Explique a relação entre o enriquecimento da burguesia e o fortalecimento do poder dos reis na Europa Ocidental.

A rica burguesia, interessada em padronizar leis e impostos e em conquistar novos mercados, passou a apoiar governos centralizados e a investir nas monarquias, disponibilizando capital para financiar empreendimentos e formar exércitos.

2. Que eventos possibilitaram a formação da Espanha?

3. Destaque uma característica da formação do Estado moderno inglês que a diferencia da composição dos demais Estados estudados neste capítulo.

Devido à tentativa do rei de aumentar impostos e de confiscar terras, ocorreu na Inglaterra uma revolta da nobreza, que acabou por restringir os poderes do rei com a assinatura da Magna Carta.

4. Com base no que você estudou neste capítulo, responda:

a) Quais são as características de um Estado moderno?

b) Quais são as semelhanças e as diferenças entre o Estado moderno e o Estado brasileiro atual?

5. Leia o refrão de uma canção tradicional portuguesa feita para homenagear Nossa Senhora do Almurtão, uma imagem encontrada no século XII em Portugal. Em seguida, responda: A que episódio da história portuguesa esses versos se referem? Justifique sua resposta.

Os versos se referem à consolidação do território português. A canção pede à Senhora do Almurtão que vire as costas a Castela.

Senhora do Almurtão

Senhora do Almurtão
minha tão
linda arraiana
Virai costas a Castela não queirais ser castelhana.

arraiana: que habita a fronteira ou vive perto dela.

Tuna Académica Universidade de Évora. Disponível em: http://www.taue.uevora.pt/files/TAUE_Cabulae_Tunae.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

2. As lutas contra a presença dos muçulmanos na península Ibérica uniram os senhores feudais cristãos da região no apoio à monarquia e na formação de um exército nacional. Nesse sentido, a união de Coroas por meio do casamento dos reis Fernando de Aragão e Isabel de Castela iniciou a formação da Espanha moderna. Em 1492, o exército dos dois reinos tomou o emirado de Granada, último reduto muçulmano na península Ibérica. A conquista do reino cristão de Navarra, em 1512, completou a atual configuração do território da Espanha.

6. Observe esta imagem e responda às questões.

Universidade de Cambridge, Reino Unido. Fotografia: Bridgeman Images/Fotoarena

Moeda de prata cunhada durante o reinado de Guilherme, o Conquistador, século XI. Em uma das faces da moeda, vê-se o rosto do próprio rei.

6. a) A centralização do poder político na figura do rei Guilherme, o Conquistador.

6. b) Uma das medidas adotadas por Guilherme, o Conquistador, para unificar os reinos sob sua liderança foi a padronização das moedas em circulação no reino. Como é possível observar na imagem, a moeda traz o rosto do rei, simbolizando seu poder sobre as atividades comerciais.

a) Qual processo histórico acontecia no Reino da Inglaterra quando essa moeda foi cunhada?

b) Qual é a relação entre essa moeda e esse processo histórico?

c) As moedas são objetos utilizados no cotidiano das pessoas ainda hoje para transações comerciais. Qual é o material utilizado na cunhagem dessa moeda? Em interdisciplinaridade com Ciências, indique as principais etapas do processo de cunhagem de moedas. Caso julgue necessário, pesquise na internet.

6. c) A moeda é feita de prata. Incentive os estudantes a pesquisar as principais etapas de cunhagem de moedas na internet. É importante que eles levem em consideração o material utilizado, a fusão do metal, a batida, a cunhagem e a pesagem.

7. No caderno, construa uma linha do tempo sobre o processo de formação dos quatro Estados modernos abordados neste capítulo. Assinale os eventos que você conhece a respeito de cada Estado, utilizando uma cor diferente para cada um.

Resposta pessoal. Oriente os estudantes a retomar o conteúdo do capítulo e a anotar os eventos e as datas que considerarem mais importantes para a construção da linha do tempo.

DE OLHO NA BASE

As atividades propostas contemplam a habilidade **EF07HI07** com diferentes abordagens e graus de aprofundamento.

As atividades de **1** a **4** possibilitam que os estudantes descrevam os processos de formação e de consolidação das monarquias e suas principais características, atentando para as razões da centralização política.

As atividades **5** e **6** incentivam a atitude historiadora, mobilizando alguns **procedimentos da investigação** das Ciências Humanas para dar conta da análise e da contextualização de dois tipos de fonte histórica: uma canção tradicional e uma moeda, respectivamente.

A atividade **7**, por sua vez, é um exemplo de trabalho aprofundado com a **competência específica de Ciências Humanas 5**. A unidade como um todo permite o trabalho de construção dessa competência, porém essa atividade sistematiza essa abordagem, promovendo a identificação e a comparação entre eventos simultâneos, ocorridos no mesmo espaço e em espaços variados, no contexto de formação de Estados modernos na Europa.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.

O capítulo aborda o absolutismo europeu, com ênfase na França e na Inglaterra, e contextualiza as questões religiosas no âmbito político monárquico, bem como as lógicas mercantis do período, que vão se refletir no domínio do mundo atlântico.

Esses aspectos moldam a chamada Idade Moderna, dando continuidade ao trabalho que vem sendo realizado nesse sentido. O reconhecimento e as reflexões propostas sobre essas características permitem a historicização do perfil colonizador da Europa, pautado em interesses comerciais e na supervalorização de seus modelos políticos e culturais.

Capítulo 2

A ASCENSÃO DO ESTADO ABSOLUTISTA

PARA COMEÇAR

Entre os séculos XVI e XVIII, nos atuais países onde houve fortalecimento do poder dos reis, a centralização política se intensificou. Isso permitiu a emergência das chamadas monarquias absolutistas. Você imagina por que essas monarquias receberam esse nome?

Resposta pessoal. As monarquias absolutistas são assim chamadas em referência ao poder quase absoluto dos monarcas sobre o Estado.

AS MONARQUIAS NACIONAIS NO SÉCULO XVI

Quatro fortes monarquias nacionais estavam estabelecidas na Europa Ocidental no século XVI: Portugal, Espanha, França e Inglaterra. Nos séculos anteriores, sucessivos reis conquistaram territórios para essas nações por intermédio de guerras ou de casamentos. Nesse processo, formaram exércitos permanentes sob seu comando e conseguiram diminuir o poder dos nobres sobre as terras que estes possuíam.

A unidade de territórios, tributos, leis, moedas e sistemas de medida no interior de cada Estado favoreceu ainda mais a produção de bens e o comércio nas cidades. Cada vez mais rica, a burguesia manteve seu apoio à expansão territorial conduzida pelos monarcas. Embora tivessem cada vez menos controle sobre a ação de tropas e a aplicação de leis em suas terras, os nobres mantiveram os privilégios garantidos por nascimento.

Diferentemente do que haviam feito as cidades da península Itálica, que enriqueceram com o comércio com o Oriente, essas monarquias nacionais voltaram-se para o oceano Atlântico em busca de novas rotas comerciais, metais preciosos e territórios onde pudessem estabelecer colônias.

Galeria dos espelhos, no palácio de Versalhes, na França. O palácio de Versalhes é um dos maiores símbolos do absolutismo francês. A construção foi projetada para abrigar a corte de Luís XIV, constituída por membros da nobreza francesa. Foto de 2020.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção traz algumas informações sobre a importância das cortes para a consolidação do poder da monarquia. O conteúdo pode ajudar a aprofundar os diálogos propostos na abertura do capítulo.

Entre os séculos XVI e XVIII as sociedades de corte cresceram por todos os países da Europa, e um dos mais importantes exemplos foi o já mencionado reinado de Luís XIV na França. O grupo de cortesãos que cercavam o rei diferenciava-se pelo vestuário, pelas expressões e modo de falar; marcas exteriores que mostravam a distinção, prestígio e *status*, nesse círculo. No entanto, o que se pretendia como símbolo de altivez passou a despertar desejos de ascensão em segmentos mais baixos, o que não foi bem recebido. Nesta época, a corte não era apenas o centro vital da alta sociedade. Segundo Norbert Elias, no reinado de Luís XIV, o centro da importância da vida mundana deslocou-se parcialmente para os *hôtels*, residências dos aristocratas da corte que não pertenciam à categoria de príncipes, os chamados homens de finanças, mas nem por esse fato a corte régia perdeu o seu lugar de centro. Era aí que convergiam todos os fios da trama social, aí se decidia a posição, o prestígio e, até certo ponto, os rendimentos dos homens de corte. A corte só na sua qualidade de centro da sociabilidade, de fonte de cultura, partilhava cada vez mais as suas funções com os círculos aristocráticos. Dessa forma compreendemos não apenas como se formou a noção de etiqueta, mas também como essa prática cultural, mais adiante na sociedade contemporânea, alcança camadas sociais mais populares, tornando-se um produto

DISPUTAS RELIGIOSAS E SOBERANIA NACIONAL

Ao longo do século XVI, a dinâmica entre o poder da Igreja católica e o dos reis foi transformada. A consolidação dos Estados modernos aliada às reformas protestantes limitaram a o poder do papa em muitas regiões da Europa Ocidental. Em países como a Inglaterra, por exemplo, houve um rompimento não só com o papa, mas com toda a instituição católica.

Como vimos anteriormente, Espanha e Portugal mantiveram-se católicos. O Estado, no entanto, assumiu o controle de instituições religiosas e manteve órgãos de repressão e de perseguição. Assim, embora a Igreja continuasse influente nesses países, o poder era exercido pelos monarcas.

Na França, os protestantes foram, de início, duramente perseguidos por grupos católicos. Com a morte de Henrique III, em 1589, seu sucessor legítimo seria Henrique de Bourbon, um huguenote. Para assumir o trono e acabar com os conflitos, em 1594, Henrique de Bourbon converteu-se ao catolicismo e foi coroado rei da França. Com o nome de Henrique IV, retomou o controle político do país e publicou, em 1598, o **Édito de Nantes**, que garantiu tolerância religiosa aos protestantes.

Entre 1568 e 1648, sete províncias protestantes dos Países Baixos lutaram pela independência contra a Espanha católica. Também em 1648 se encerrou a **Guerra dos Trinta Anos**, conflito iniciado entre príncipes católicos e protestantes no interior do Sacro Império Romano-Germânico. O **Tratado de Vestfália**, assinado no final dessa guerra, não apenas permitiu a liberdade de culto nos países envolvidos, como estabeleceu o conceito de soberania nacional garantindo aos Estados autoridade exclusiva sobre seus territórios. Isso limitou a interferência da Igreja católica e de outras instituições religiosas nos assuntos de governo.

A NOITE DE SÃO BARTOLOMEU

Em 1572, milhares de huguenotes foram assassinados em Paris no chamado Massacre da Noite de São Bartolomeu. Quatro anos depois, um grupo de nobres franceses formou a Liga Católica para perseguir os protestantes. Com apoio da Espanha, a Liga entrou em choque com o próprio rei e conspirou contra ele. Após a assinatura do Tratado de Vestfália, essa aliança católica foi perdendo importância.

huguenote: protestante francês, seguidor do calvinismo.

monarquia nacional: reino unificado sob a liderança de um monarca e organizado como Estado-nação.

Natalia Petre/Alamy/Fotoarena

71

a ser consumido. As novas maneiras de se comportar recebem o nome de civilização, para contrapor à maneira de agir considerada bárbara, às maneiras de classes sociais camponesas, a fim de demarcar a diferença social.

Santos, Lucineide do Nascimento; Santana, Rosângela Oliveira de. A etiqueta como forma de poder. Disponível em: https://silo.tips/download/a-etiqueta-como-forma-de-poder. Acesso em: 17 fev. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que observem e descrevam a foto da Galeria dos espelhos, do Palácio de Versalhes. Chame a atenção deles para o simbolismo do palácio e para a forma como o luxo, a grandiosidade e a riqueza representavam o poder do rei Luís XIV.
- Para explorar o texto didático, solicite aos estudantes que elaborem hipóteses sobre os motivos que levaram as novas monarquias europeias a investir na exploração do oceano Atlântico em busca de rotas comerciais. Chame a atenção deles para o fato de as cidades italianas e os reinos orientais monopolizarem as rotas comerciais do mar Mediterrâneo, resultando em produtos mais caros para os países europeus que não partilhavam desse monopólio. Assim, os novos reinos, fortalecidos pelos investimentos da burguesia, passaram a desenvolver tecnologias de navegação para explorar rotas comerciais alternativas e a ultrapassar a concorrência mediterrânea.

DE OLHO NA BASE

Você pode orientar os estudantes a identificar no tema "Disputas religiosas e soberania nacional" a relação entre as reformas religiosas e o fortalecimento dos reis, pontuando a maneira como o período foi marcado pela disputa de poder entre essas instituições religiosas e políticas, formadas durante a Idade Média, o que colabora para o aprofundamento da abordagem das habilidades **EF07HI05**, **EF07HI07** e **EF07HI13** nesta abertura.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se necessário, explique aos estudantes que, para Thomas Hobbes, os seres humanos passaram a se organizar socialmente, fugindo do estado de caos (uma idealização da vida na Pré-História), abrindo mão da liberdade total, estabelecendo pactos e aceitando a figura de uma autoridade que governasse e impusesse limites ao grupo. Na visão de Hobbes, as monarquias modernas seriam o exemplo melhor acabado de autoridade e governo.
- Se julgar conveniente, peça aos estudantes que descrevam a imagem do frontispício da primeira edição da obra *Leviatã* (1651). Depois, promova a leitura coletiva da legenda e explique aos estudantes que Leviatã é uma criatura mítica da Antiguidade, citada entre os fenícios e apresentada na Bíblia como um temível monstro marinho. Assim, Hobbes associa o mito à figura do monarca, que deve ser a pessoa mais poderosa e temível de seu tempo e a quem o povo deve aceitar, bem como o gigantismo de seu poder soberano, para o bem maior da ordenação social.
- Já a teoria de Jacques Bossuet marca a presença e a força do pensamento religioso na Idade Moderna, que, embora permaneça, difere da religiosidade da Idade Média, ao investir o poder temporal dos reis de uma força espiritual que deveria se sobrepor ao poder da Igreja. Nesse sentido, a Igreja estaria subordinada à monarquia.

Justiça

- Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem os tipos de privilégio existentes no Brasil no tempo presente, a despeito das garantias constitucionais de igualdade. Nesse sentido, incentive-os a refletir sobre as diferenças de acesso à educação, à saúde e à moradia entre ricos e pobres, e também sobre as diferenças de tratamentos e de oportunidades destinados às pessoas de pele clara ou escura.

O DIREITO À IGUALDADE

Mesmo com a ascensão da burguesia, as sociedades europeias dos séculos XVI e XVII ainda eram organizadas de forma rígida, em que apenas algumas camadas tinham direitos e privilégios, os quais eram vedados aos demais membros da população.

Os integrantes da nobreza, por exemplo, tinham regalias garantidas desde o nascimento, ou seja, estavam sujeitos a leis diferentes, herdavam títulos e cargos, recebiam pensões e pagavam menos impostos – quando tinham de pagá-los.

- **O regime democrático estabelecido na atual Constituição Federal brasileira afirma que todos os indivíduos são iguais perante a lei. Para você, isso acontece na prática? Por quê?** MP

TEORIAS EM DEFESA DO ABSOLUTISMO

Em sintonia com a mentalidade da época, alguns pensadores europeus dos séculos XVI e XVII elaboraram teorias que buscavam legitimar a concentração do poder no rei. Essa forma de governo forte e centralizada na figura do monarca ficou conhecida como absolutismo e manifestou características específicas em cada lugar onde ocorreu.

A base teórica do absolutismo é, muitas vezes, creditada ao filósofo inglês Thomas Hobbes (1588-1679). Suas ideias foram divulgadas, principalmente, em seu livro *Leviatã*, publicado em 1651. Segundo ele, o egoísmo natural dos seres humanos os faria lutar uns contra os outros. Para evitar isso, deveria ser firmado um **contrato social** no qual os indivíduos abririam mão da própria liberdade em troca da segurança garantida pelo Estado, personificado na figura do rei. Portanto, de acordo com Hobbes, a submissão dos indivíduos a um poder centralizado era necessária para garantir a paz e o bem-estar de todos.

Já o bispo católico Jacques-Bénigne Bossuet (1624-1704), membro da corte real francesa, defendia a doutrina do **direito divino dos reis**. Segundo essa doutrina, os reis e sua linhagem haviam sido escolhidos conforme a vontade de Deus e, portanto, detinham o direito de reinar sobre seus súditos de forma absoluta e incontestável. Assim, contestar a vontade do rei seria o mesmo que contestar a vontade de Deus. Bossuet ainda argumentava que a Igreja devia submeter-se ao rei e que o poder régio era justo, pois o monarca, agindo sob a proteção divina, estaria livre de cometer erros. Com base nessa doutrina, o monarca Luís XIV conduziu o período no qual o governo da França se mostrou mais centralizado.

Biblioteca Britânica, Londres. Fotografia: ID/BR

Detalhe do frontispício (isto é, página inicial) da primeira edição de *Leviatã*, de Thomas Hobbes, publicada em 1651. Nesta imagem, o monarca é retratado como personificação do Estado, tendo em suas mãos a espada, símbolo da proteção, e o cetro, símbolo da soberania. A cabeça coroada coordena e lidera o corpo, formado por seus súditos.

DE OLHO NA BASE

Ao promover a discussão sobre os privilégios de grupos sociais e suas possíveis permanências, a proposta do boxe *Valor* é um dos momentos da coleção em que a **competência geral da Educação Básica 10** é trabalhada de modo aprofundado.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Coerentes com o período em que viveram, os teóricos modernos do absolutismo discorreram sobre a arte de governar.

Para conhecer mais sobre esses pensadores, solicite aos estudantes uma pesquisa, em publicações impressas ou digitais, sobre a biografia e as principais ideias de Nicolau Maquiavel, Jean Bodin, Jacques Bousset e Thomas Hobbes.

O resultado deste trabalho pode ser a confecção de fichas que listem as principais informações sobre as ideias e a vida de cada pensador. As fichas podem ser compartilhadas entre os estudantes em uma data combinada.

ECONOMIA E SOCIEDADE NO ABSOLUTISMO FRANCÊS

Em seu reinado, que durou 72 anos (1643-1715), Luís XIV buscou apresentar-se como alguém superior aos outros seres humanos, mesmo aos nobres. Cercou-se de luxo e financiou uma arte que glorificava a realeza e, principalmente, a própria imagem. Era, por isso, chamado de **Rei Sol**, o astro que ilumina o Sistema Solar e ao redor do qual orbitam os outros corpos celestes desse sistema.

A construção dessa imagem foi essencial para a consolidação do absolutismo na França, pois validava a figura do monarca como ser elevado, mais próximo de Deus, como expresso na doutrina do direito divino dos reis.

Para manter o apoio da nobreza, Luís XIV promovia desde a distribuição de pensões e de presentes até a oferta de convites para residir com ele na corte. Ele mandou construir o palácio de Versalhes, nas proximidades de Paris, no qual se vivia um dia a dia de luxo, festas e cerimônias em que todos se dedicavam a atender o próprio rei. Com isso, os nobres começaram a disputar a proximidade e a atenção do monarca.

Como a nobreza era poupada de pagar impostos, essa rotina de privilégios e de ostentação foi sustentada pelos plebeus: burgueses, artesãos e camponeses. Quanto mais o monarca gastava em sua corte e nas guerras que empreendia, mais era necessário aumentar os impostos, o que agravava a precariedade das condições de vida dos mais pobres. Nesse período, a burguesia, representada pelos grandes comerciantes e proprietários de manufaturas, continuava apoiando o rei, pois este havia escolhido alguns dos burgueses para ocupar altos cargos do governo.

O Estado investiu fortemente em estradas, navios e portos para favorecer a comercialização dos produtos franceses. A gestão da economia ficou sob o comando do burguês Jean-Baptiste Colbert, que adotou diversas medidas para estimular a criação de manufaturas, a produção de armas e de bens de luxo e a exportação desses itens.

PODER QUASE ABSOLUTO

Ao contrário do que se pode supor pelo uso da expressão "absolutista", o poder dos monarcas dos séculos XVI e XVII não era absoluto, isto é, não era ilimitado.

Mesmo no caso da França, onde houve maior centralização de poder nos reis, o poder régio era, muitas vezes, limitado pela ação de ministros e parlamentares, quando não pelos costumes vigentes na época ou até mesmo por tradições religiosas, embora não estivesse subordinado à Igreja como instituição religiosa.

manufatura: oficina em que bens eram produzidos em série mediante trabalho humano e uso de máquinas simples.

Palácio de Versalhes, França. Fotografia: De Agostini/Getty Images

Jean Nocret. *Retrato mitológico da família de Luís XIV*, 1670. Óleo sobre tela. Nesta pintura, o monarca francês (à direita, trajando vestes douradas) é representado como o deus Apolo, da mitologia grega. Os demais membros de sua família também são representados como deusas e deuses dessa mitologia. Não raramente, o monarca encomendava pinturas que o retratassem de forma poderosa e divinizada.

OUTRAS FONTES

LADURIE, Emmanuel Le Roy. *História dos camponeses franceses*: da peste negra à Revolução. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

A obra do historiador francês narra a história rural da França. Organizada em dois volumes, ela abrange o período entre os séculos XIV e XVIII e se constitui como uma leitura importante para o entendimento de grupos sociais geralmente esquecidos pela historiografia tradicional.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Antes de ler o tema desta página, explore com os estudantes a definição da palavra absolutismo, solicitando que expressem oralmente sua compreensão sobre o termo. Depois, problematize seus significados, associando definições como autoridade soberana e superior aos atributos dos reis modernos, mas relativizando a ideia de um poder total que não dependia de ninguém, visto que o rei governava com o auxílio de ministros e de parlamentares e guiado pelos costumes e pelas tradições religiosas.
- Aproveite a pintura de Jean Nocret e retome o papel dos artistas na construção de imaginários e na propaganda das monarquias europeias. Aponte que, assim como a pintura *Colbert apresentando os membros da Academia Real de Ciências a Luís XIV*, presente na abertura desta unidade, a pintura *Retrato mitológico da família de Luís XIV* foi uma encomenda do monarca, que, assim, evocava a Grécia Antiga e estabelecia vínculos com essa cultura.
- Peça aos estudantes que identifiquem as relações de Luís XIV com os diferentes grupos da sociedade francesa, ressaltando: os gastos com os privilégios da nobreza; a aproximação com a burguesia, que, em troca de cargos e condições favoráveis ao comércio, apoiava o rei; e o distanciamento dos mais pobres, sobretudo dos camponeses, que não usufruíam do luxo da nobreza, não tomavam decisões políticas, não compunham a administração do Estado e, ainda assim, eram devedores de impostos.
- Com base na compreensão da sociedade monárquica francesa da Idade Moderna, proponha uma reflexão sobre as sociedades democráticas contemporâneas. Chame a atenção dos estudantes para o fato de a Constituição brasileira atual determinar que os governantes ajam em nome dos interesses de todos os estratos sociais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Solicite aos estudantes que identifiquem as características gerais do mercantilismo e que expliquem cada uma delas.
- Explique aos estudantes que, para manter a balança comercial favorável e ter produtos para exportação, alguns Estados europeus investiram muito em manufaturas, como a França, que se especializou em artigos de luxo como tecidos, tapeçarias e porcelanas; e a Inglaterra, que tinha uma forte produção têxtil. Destaque que essas potências manufatureiras tornaram-se concorrentes ao disputar mercados consumidores durante a Idade Moderna.
- Quanto ao colonialismo, chame a atenção dos estudantes para o protagonismo de Portugal e da Espanha, que investiram em tecnologia de navegação e foram pioneiros na conquista do oceano Atlântico, estabelecendo feitorias na África e na Ásia e colonizando a América. Explique que as colônias, além de serem fontes de metais preciosos, também eram mercados consumidores dos produtos europeus e forneciam matérias-primas para suas manufaturas, como o pau-brasil, do qual se extraía tinta para tingir tecidos de luxo, e a cana-de-açúcar, com a qual se produzia açúcar refinado.

DE OLHO NA BASE

O trabalho com os temas apresentados nesta dupla de páginas possibilita a abordagem da habilidade **EF07HI02**, ao apresentar as bases do mercantilismo, contexto importante para a compreensão da expansão marítima europeia, e da habilidade **EF07HI17**, ao discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo. A temática do capitalismo será aprofundada nos próximos volumes da coleção, à medida que os estudantes avançarem pelos anos finais do Ensino Fundamental.

AS BASES DO MERCANTILISMO

Para garantir a manutenção e a ampliação das riquezas do Estado, as recém-consolidadas monarquias nacionais adotaram ideias e práticas econômicas que, posteriormente, foram chamadas pelos economistas do século XVIII de **mercantilismo**. Essas ideias e práticas que vigoraram na Europa Ocidental entre os séculos XV e XVIII diferiam de monarquia para monarquia, mas apresentavam algumas características semelhantes, como o metalismo, a balança comercial favorável, o protecionismo e o colonialismo.

Chama-se **metalismo** o sistema que visa ao acúmulo de metais preciosos, como ouro e prata. Devido à possibilidade de extração de tais metais em suas colônias ultramarinas, a Espanha teve no metalismo uma de suas características econômicas mais fortes nesse período. O principal destino desses materiais era o custeio de exércitos, navios de guerra, navios mercantes e alimentos e produtos vindos do Oriente e das Américas, além de serem usados para a manutenção das cortes.

ultramarino: situado em regiões além-mar. No contexto histórico em estudo, refere-se às colônias estabelecidas na América.

O acúmulo de riquezas também pressupõe um saldo de exportações maior que o de importações, ou seja, uma **balança comercial favorável**. Como o ouro e a prata eram aceitos em todo o continente europeu e serviam para pagar qualquer tipo de mercadoria ou serviço, uma balança comercial favorável representava maior acumulação de riquezas nacionais.

↓ **Escola Inglesa. *Chegada a Jamestown*, século XVII. Litogravura colorida. Jamestown foi o primeiro assentamento britânico estabelecido no continente americano, em 1607, na colônia de Virgínia.**

3LH/SuperStock/AGB Photo Library

Para manter a balança comercial favorável, as monarquias estimulavam a produção manufatureira e o comércio nacional e dificultavam, geralmente com a taxação de impostos, a aquisição de produtos estrangeiros. Essa medida ficou conhecida como **protecionismo** e era muito praticada pelas monarquias francesa e inglesa.

O **colonialismo**, por sua vez, estabelecia uma relação de dependência e controle político e econômico entre colônias e metrópoles. Além de terem seus recursos e sua população explorados, as colônias eram obrigadas a comerciar exclusivamente com as respectivas metrópoles.

(IN)FORMAÇÃO

Se julgar conveniente, faça com os estudantes um contraponto da história dos povos nativos da América nesse período, favorecendo a percepção das simultaneidades históricas e a noção de pluralidade de pontos de vista sobre um mesmo processo. Esse tema será abordado de modo mais aprofundado na próxima unidade.

O texto desta seção pode fornecer subsídios para essa abordagem.

Depois da segunda metade do século XVI, as minas de Potosí se tornarão, junto com as minas de prata mexicanas, os centros econômicos das Índias espanholas. A história da descoberta destas minas envolve diversos mitos [...].

Ao que parece, foi comum, após o contato com os espanhóis e sua sede pelos metais, que os índios lacrassem os veios auríferos e argentíferos. Muito provavelmente, os veios de prata do Cerro de Potosí já eram conhecidos pelos incas mas, pela sua acessibilidade difícil e por haver melhores possibilidades de exploração em outros lugares como também menor demanda de prata, os incas não exploraram esses veios. A primazia espanhola da descoberta do Cerro de Potosí, defendida por muitos cronistas da época, para [Cleber Cristiano] Prodanov é possivelmente mais uma justificativa legitimadora do direito espanhol sobre a mesma que um fato real. [...]

Diferente dos incas, [...] os espanhóis logo que tiveram notícias da grandiosa mina de prata passaram a migrar para o local, estabelecendo rotas, impostos, cidades, instituições etc.

Durante o período áureo da exploração mineira em Potosí, séculos XVI-XVII, esta foi a cidade mais populosa de todo novo mundo.

A BURGUESIA ENRIQUECIDA

O mercantilismo foi marcado por uma forte intervenção do Estado (as monarquias nacionais, nesse caso) na economia. O acúmulo de riquezas propiciou o fortalecimento dos reinos e das burguesias europeias. Essas ideias e práticas transformaram significativamente a economia e, ao mesmo tempo, a sociedade europeia da época. Isto é, a ampliação do comércio, o crescimento da população urbana e a consolidação da burguesia como importante sujeito dentro do Estado permitiram que não somente as monarquias acumulassem riquezas, mas também as burguesias.

Desde o século XI, as burguesias vinham enriquecendo devido às atividades comerciais e às demais transações financeiras. Com o acúmulo de riquezas, os burgueses puderam adquirir os instrumentos e as instalações usados para realizar a produção de mercadorias, como terras, oficinas, matérias-primas e ferramentas. Até então, tanto os instrumentos e as instalações quanto o produto final pertenciam aos artesãos.

Ao tomar posse dessas estruturas, os burgueses passaram a controlar as manufaturas e também se tornaram detentores do produto final. Gradativamente, os artesãos se transformaram em trabalhadores a serviço dos burgueses. O preço do que produziam era negociado pelos donos do negócio e o lucro do trabalho dos artesãos também ficava com os burgueses. Com o tempo, essa prática se mostrou bastante vantajosa para a burguesia, pois permitia pagar o mínimo possível aos artesãos e cobrar o máximo possível na venda dos produtos. Esse processo gerou o acúmulo cada vez maior de riquezas e, assim, proporcionou a transformação do mercantilismo, ao longo do tempo, no sistema econômico que conhecemos como **capitalismo**.

O trabalho com os conteúdos desta página favorece um primeiro diálogo sobre as bases do sistema capitalista. Aqui, é possível relacionar as origens do capitalismo com as práticas metalistas do mercantilismo. O tema será aprofundado ao longo do próximo volume.

Ludovico Buti. Manufatura de pólvora em detalhe de pintura feita na abóbada do Palácio Uffizi, em Florença, Itália, século XVI. Óleo sobre têmpera com toques de ouro. Na produção em manufaturas, o bem produzido pertence aos burgueses.

De Agostini/Getty Images

As condições de exploração das minas de Potosí estiveram até 1569, com a chegada de Francisco de Toledo, o Vice-Rei, muito dependentes dos indígenas, tanto tecnicamente quanto na relação que os nativos impunham para trabalharem nas minas.

DEVEZA, Felipe. O caminho da prata de Potosi até Sevilha (séculos XVI e XVII). *Revista Navigator*, v. 4, p. 1-10, 2006. Disponível em: http://revistanavigator.com.br/navig4/art/N4_art6.pdf. Acesso em: 17 fev. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que identifiquem as etapas da passagem da produção artesanal para a produção de mercadorias manufaturadas pela burguesia, apontando para a necessidade de compra de instrumentos, ferramentas, matérias-primas, terras e oficinas e de contratação de mão de obra. Retome as alianças estabelecidas entre as monarquias nacionais europeias, a burguesia e a nobreza e aponte exemplos de como os burgueses se tornaram donos dos meios de produção. A burguesia inglesa, por exemplo, contou com o apoio do Estado inglês, que realizou os cercamentos das terras na Inglaterra e, com isso, aboliu as propriedades comunais, cultivadas pelos camponeses, tornando-as propriedades privadas de criação de ovelhas, que forneciam lã para as manufaturas têxteis, e obrigando os camponeses a migrar para as cidades em busca de postos de trabalho nas fábricas.
- Aponte o mercantismo como etapa inicial do capitalismo, identificando como base comum a busca do lucro e como diferença a estrutura do capitalismo, baseada na propriedade privada dos meios de produção e nas teorias liberais de não intervenção do Estado na economia.

DE OLHO NA BASE

As relações de trabalho observadas ao longo do desenvolvimento das manufaturas europeias, seguidas de sua transformação nas relações capitalistas, contemplam de modo aprofundado a **competência geral da Educação Básica 6** e devem ser exploradas pelos estudantes como forma de compreensão das mudanças no mundo do trabalho e da busca de direitos, inseridas nos diálogos sobre cidadania e na formação da consciência crítica.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se julgar conveniente, comente com os estudantes que a Inglaterra tornou-se uma potência mundial durante o reinado de Elizabeth I. Entre os fatores que favoreceram esse cenário, destacam-se os investimentos do Estado na indústria naval, o favorecimento da indústria têxtil por meio, por exemplo, dos cercamentos, que se iniciaram nesse período, além da colonização das Treze Colônias na América. A abordagem dessas relações pode facilitar a compreensão dos estudantes das simultaneidades históricas e o estabelecimento de percepções de causa e efeito, geralmente bastante complexas na área de História.
- Chame a atenção dos estudantes para o fato de Elizabeth I ter sido a mulher mais importante da Europa durante o período de seu governo. Além dos acertos econômicos, a rainha inglesa se destacou por sua vitória contra a armada espanhola que tentou invadir a Inglaterra. Sua habilidade política possibilitou também o apaziguamento dos conflitos religiosos entre católicos e protestantes ingleses. Elizabeth I consolidou o anglicanismo como religião oficial do Estado, mas adotou uma postura de tolerância em relação ao catolicismo, garantindo a paz social em seu reino.

↑ Isaac Oliver. *Retrato de Elizabeth I*, cerca de 1600. Óleo sobre painel.

corsário: aquele que detinha uma carta de corso, isto é, a permissão do Estado para navegar livremente e atacar navios inimigos.

navio mercante: embarcação destinada principalmente ao transporte de mercadorias que serão comercializadas.

A INGLATERRA ABSOLUTISTA

Na Inglaterra, o absolutismo teve seu momento mais expressivo durante o reinado de Elizabeth I (1533-1603). Filha do segundo casamento de Henrique VIII, ela levou o país a uma grande expansão comercial e marítima. Elizabeth I consolidou a Igreja anglicana depois que sua antecessora no trono, sua meia-irmã Maria I, tentou restaurar o catolicismo no país.

Henrique VIII já havia ampliado a concentração do poder e da riqueza ao romper com a Igreja católica, confiscar suas terras e vendê-las a burgueses e nobres, a fim de fortalecer os cofres reais e neutralizar a influência eclesiástica. Para expandir ainda mais a riqueza do reino, Elizabeth I adotou diversas medidas mercantilistas.

Em primeiro lugar, investiu na expansão da frota de guerra e concedeu benefícios à indústria naval para que fossem produzidos mais navios mercantes. Além disso, elevou os impostos sobre itens importados e diminuiu os que incidiam sobre os produtos manufaturados ingleses, de modo que o país registrasse mais exportações que importações.

Por fim, a rainha voltou-se à exploração das riquezas da América de duas maneiras: financiando a ação de piratas e corsários contra navios de outras nações e concedendo permissão para o estabelecimento de colônias. Os piratas e corsários ingleses atacavam principalmente navios espanhóis que se encaminhavam à Europa carregados de ouro e prata. Alguns corsários foram tão bem-sucedidos na atividade que receberam títulos de reconhecimento. Já o esforço colonial inglês se iniciou na região hoje conhecida como Virgínia, nos Estados Unidos.

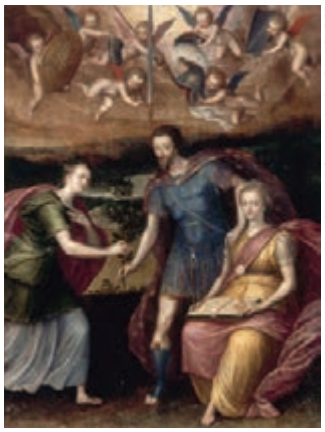
Vista externa da Igreja do Colegiado de São Pedro em Westminster, também conhecida como abadia de Westminster, em Londres, Inglaterra. Construída inicialmente como Igreja católica, a abadia de Westminster foi convertida em Igreja anglicana no século XI, durante o governo de Elizabeth I, deixando de submeter-se à autoridade do papa e passando a responder à monarquia inglesa. A conversão da abadia é considerada um dos marcos da consolidação da Igreja anglicana na Inglaterra. Foto de 2021. →

76

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. O que é monarquia absolutista? Cite um exemplo desse tipo de monarquia. MP
2. O que defendiam os teóricos do absolutismo? Dê dois exemplos de autores dessa linha e apresente uma ideia de cada um. MP
3. Por que Luís XIV era chamado de Rei Sol? Como esse título se relaciona à doutrina do direito divino dos reis? MP
4. A imagem desta atividade representa Henrique IV, rei da França, entre duas figuras femininas: uma simboliza a paz (à esquerda) e a outra representa a religião (à direita). A religião apoia sobre o colo o texto do Édito de Nantes. Analise a imagem e responda às questões. MP



Museu Nacional do Chateau de Pau. Fotografia: ID/BR

↑ **Autor desconhecido. *Henrique IV apoiando-se na religião para dar a paz à França*, século XVI. Óleo sobre madeira.**

a) Como a paz se coloca em relação ao rei?
b) Como o rei se coloca em relação à religião?
c) De acordo com o que você estudou, que evento histórico pode ter inspirado o artista na criação dessa pintura?
d) Que mensagem é construída pela composição dessa pintura?

5. O texto desta atividade é um fragmento da obra *Leviatã*, de Thomas Hobbes, no qual esse autor define o que seria a essência do Estado moderno. Leia-o e faça o que se pede. MP

> […] Uma pessoa instituída, pelos atos de uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, como autora, de modo a poder usar a força e os meios de todos, da maneira que achar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comum. O titular dessa pessoa chama-se soberano, e se diz que possui poder soberano. Todos os restantes são súditos.
>
> Thomas Hobbes. *Leviatã ou a matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Ícone, 2000. p. 126.

a) Identifique onde estaria a essência do Estado, segundo Thomas Hobbes. Anote suas conclusões no caderno.
b) Como Hobbes define soberano e súdito?

6. Leia com atenção o texto desta atividade e responda às questões.

> […] Defende o acúmulo de divisas em metais preciosos pelo Estado por meio de um comércio exterior de caráter protecionista. Alguns princípios básicos […] são: 1) o Estado deve incrementar o bem-estar nacional, ainda que em detrimento de seus vizinhos e colônias; 2) a riqueza da economia nacional depende do aumento da população e do incremento do volume de metais preciosos no país; 3) o comércio exterior deve ser estimulado, pois é por meio de uma balança comercial favorável que se aumenta o estoque de metais preciosos; 4) o comércio e a indústria são mais importantes para a economia nacional que a agricultura. […]
>
> Paulo Sandroni. *Dicionário de economia do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 534.

a) Que nome se dá ao conjunto de práticas econômicas descrito no texto? **Mercantilismo.**
b) Resuma os quatro princípios básicos desse conjunto de práticas econômicas.
c) Em dupla, redijam no caderno um texto breve, de aproximadamente um parágrafo, sobre a relação entre o fortalecimento do Estado absolutista e a implantação dessas práticas econômicas. Ao final, apresentem suas conclusões aos colegas.

6. b) Protecionismo, metalismo, balança comercial favorável e incremento das exportações por meio do favorecimento do comércio e das manufaturas.

6. c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem que os reis absolutistas viam nas práticas mercantilistas uma maneira de arrecadar mais impostos e acumular riquezas, podendo assim custear as despesas da corte, bem como as despesas militares e os gastos com infraestrutura.

DE OLHO NA BASE

As atividades possibilitam a reflexão sobre as bases teóricas e o tipo de poder que configurou a modernidade europeia, assim como a identificação dos processos de consolidação das monarquias, a caracterização da resolução dos conflitos religiosos e a compreensão das bases do mercantilismo, mobilizando de diferentes formas as habilidades **EF07HI01**, **EF07HI05**, **EF07HI07** e **EF07HI13**.

As atividades de **1** a **3** proporcionam a sistematização dos conhecimentos em relação a esses complexos processos, enquanto as questões de **4** a **6** mobilizam os conteúdos de modo a proporcionar a análise de fontes históricas. A atividade **6**, em especial, aprofunda o debate sobre o mercantilismo e suas práticas econômicas, dando continuidade à abordagem da habilidade **EF07HI17**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Monarquia absolutista é uma forma de governo na qual o rei centraliza o poder do Estado e o exerce de forma quase ilimitada. Como exemplo, os estudantes poderão citar a França, onde reinou o monarca Luís XIV.
2. Os teóricos do absolutismo defendiam teorias que legitimavam o poder soberano exercido pelos reis. Jacques-Bénigne Bossuet, por exemplo, defendia a doutrina do direito divino. Já para Thomas Hobbes, o contrato social, estabelecido entre a população e o governante, era necessário para a vida em sociedade.
3. Luís XIV construiu uma imagem de si mesmo que o colocava acima de todos os outros seres humanos, como se fosse o astro-rei, em torno do qual orbitam os demais astros. O monarca francês usou essa imagem para reafirmar seu poder, considerado divino de acordo com Bossuet.
4. **a)** A figura se coloca de forma respeitosa diante do rei e lhe oferta um ramo de oliveira, considerado um símbolo da paz pela Igreja.

   b) O rei está altivo, ao lado da religião, apoiando sua mão esquerda no ombro da mulher que a representa, sentada a seu lado.

   c) O Édito de Nantes, proclamado por Henrique IV, que encerrou as guerras religiosas e diminuiu as tensões sociais na França.

   d) A mensagem de que Henrique IV trouxe a paz para a França apoiando-se na religião.
5. **a)** A essência do Estado estaria em uma pessoa, o soberano, que seria capaz de assegurar a paz e de defender o bem comum.

   b) Hobbes define como soberano a pessoa a quem foi dado o direito de comandar, com o objetivo de assegurar a paz e a defesa do bem comum; as demais pessoas, que formam a grande multidão e estão sujeitas a ele, são os súditos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Sugira aos estudantes que leiam coletivamente o texto do historiador Peter Burke e peça a eles que identifiquem as passagens que tratam da construção da imagem do rei Luís XIV, como neste trecho: "Na intimidade" [...] – em outras palavras, em sua alcova, cercado por um pequeno grupo, de cortesãos –, Luís abandonava a gravidade; se a porta se abrisse, porém, "ele compunha imediatamente sua atitude e assumia outra expressão facial, como se fosse se exibir num palco".
- Peça aos estudantes que descrevam a pintura da página 79, feita por Rigaud, e que identifiquem os elementos que conferem a Luís XIV a posição de soberano. Depois, retome as pinturas de Henrique Testelin, nas páginas 62 e 63, e de Jean Nocret, página 73, e peça aos estudantes que comparem as três obras, destacando pontos em comum, entre eles o fato de propagandearem a imagem do rei.

ARQUIVO VIVO

A teoria de Bossuet e as representações de Luís XIV

Jacques-Bénigne Bossuet foi um dos maiores teóricos e defensores do absolutismo na Europa durante a segunda metade do século XVII. Foi preceptor do filho mais velho de Luís XIV, Luís, duque de Borgonha, o Grande Delfim. Em sua concepção, o rei, como representante divino na Terra, deveria agir da mesma forma que Deus. Isso significava que, na busca pelo bem coletivo, o rei poderia usar sua autoridade para punir aqueles que tentassem desobedecer a ordem estabelecida. Para Bossuet, o monarca, como um bom cristão, deveria sempre dar o exemplo e cumprir as obrigações religiosas, para que seus súditos fizessem o mesmo.

preceptor: espécie de professor ou de tutor que acompanhava a educação das crianças da realeza.

Luís XIV foi um dos maiores beneficiários das teorias desenvolvidas por Bossuet e mostrou grande preocupação com a própria imagem e com o modo como ela era recebida pela população. A construção da imagem do rei era também uma forma de simbolizar seu poder, que, naquele momento histórico, era quase absoluto. Alguns historiadores dizem que o monarca foi um dos pioneiros a utilizar propaganda política para assegurar seu poder.

O texto do historiador Peter Burke comenta essa questão da preservação da imagem de Luís XIV como meio de garantir seu reinado.

Seria útil olhar Luís como alguém que representava a si mesmo, no sentido de que desempenhava conscientemente o papel de um rei. Sua consciência de si mesmo, e também a diferença entre as regiões de fachada e de fundo na corte, podem ser ilustradas a partir das memórias de um italiano que visitou a corte na década de 1670. "Na intimidade" [...] – em outras palavras, em sua alcova, cercado por um pequeno grupo, de cortesãos –, Luís abandonava a gravidade; se a porta se abrisse, porém, "ele compunha imediatamente sua atitude e assumia outra expressão facial, como se fosse se exibir num palco" [...].

alcova: aposento particular, geralmente anexo a um quarto ou uma sala menos privado.

epigrama: dito engenhoso ou satírico.

Luís tomava também o lugar de Deus, como foi assinalado pelo pregador da corte Jacques-Bénigne Bossuet e outros teóricos políticos. Os soberanos eram "imagens vivas" [...] de Deus, "os representantes da majestade divina" [...].

Poderíamos dizer também que Luís representava o Estado. Segundo um obscuro autor político da época, um rei era "aquele que representa toda a sociedade" [...]. Evidentemente, Luís é notório pelo epigrama que lhe foi atribuído: "O Estado sou eu" [...]. Se não disse isso, pelo menos permitiu a seus secretários escrever em seu nome: "Quando se tem em vista o Estado, trabalha-se por si mesmo" [...]. Amigos e inimigos do regime concordavam com essa identificação. Bossuet declarou que "todo o Estado está nele" [...], enquanto um panfleto protestante queixava: "O rei tomou o lugar do Estado" [...].

No entanto, representar o Estado não é o mesmo que ser identificado com ele. Bossuet lembrou ao rei que ele morreria, ao passo que seu Estado deveria ser imortal, e, ao que se conta, Luís falou em seu leito de morte: "Vou partir, mas o Estado permanecerá depois de mim" [...]. Não se deve tomar o famoso epigrama demasiado literalmente.

Peter Burke. *A fabricação do rei*: a construção da imagem pública de Luís XIV. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. p. 21.

1. Luís XIV foi retratado em pé, com roupas exuberantes, apoiado em um cetro, símbolo de sua soberania, e portando uma espada, símbolo de sua força. A flor-de-lis, estampada no manto e no trono, é o símbolo da monarquia francesa.
2. O rei foi representado pelo pintor com uma expressão altiva e ar de superioridade, de quem é dotado de um poder de origem divina.

A imagem construída de Luís XIV

O rei Luís XIV contratou diversos profissionais para disseminar e sacralizar sua imagem. Havia escritores, pintores, escultores, poetas, cientistas, alfaiates e até historiadores. Dessa forma, seu reinado foi um período em que as artes estiveram voltadas para retratar o monarca e sua corte.

Um dos mais famosos retratos de Luís XIV data de 1701 e o representa na sala do trono, com sua vestimenta oficial, no palácio de Versalhes, em Paris. O quadro é grandioso: mede 2,77 metros de altura por 1,94 metro de largura.

Segundo alguns historiadores, quando o rei não podia comparecer a algum compromisso, era substituído por um retrato seu, ao qual todos deveriam reverenciar. Era obrigação dos súditos que passassem por uma imagem do rei tirar o chapéu e jamais lhe dar as costas.

Os trabalhos que propagavam a imagem do monarca – especialmente as pinturas – demonstravam o luxo e a riqueza da corte e destacavam a grandeza e a bravura do rei. A expressão facial era quase sempre retratada de duas formas: indicando coragem, como um grande guerreiro, ou com um ar sereno e olhar superior.

Museu do Louvre, Paris, França. Fotografia: ID/BR

François Hyacinthe Rigaud. → *Retrato de Luís XIV, rei da França*, 1701. Óleo sobre tela. Atualmente, essa obra está exposta no Museu do Louvre, em Paris, França.

3. As grandes dimensões do retrato podem indicar a intenção de reforçar a importância, o poder e a magnitude da figura representada.
4. Resposta pessoal. Conduza o diálogo de modo que os estudantes mobilizem os conteúdos trabalhados e as noções estéticas apresentadas, tornando a aprendizagem significativa e incentivando a atitude historiadora, na qual a investigação sobre os contextos históricos auxiliam na análise das fontes visuais.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Como o monarca foi retratado nessa imagem?
2. Descreva a expressão facial do rei representada nesse retrato.
3. Esse retrato de Luís XIV mede quase 3 metros de altura. Qual teria sido o objetivo do rei ao encomendar um quadro tão grande?
4. Em sua opinião, esse quadro de Luís XIV cumpre a função de retratar um monarca como um ser superior aos demais?

DE OLHO NA BASE

A abordagem da seção favorece a continuidade do trabalho com a habilidade **EF07HI07**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. A intensificação do comércio no início do período conhecido como Idade Moderna propiciou o enriquecimento das burguesias europeias, que apoiavam alguns monarcas, cujo poder vinha se fortalecendo desde o século XI, visando, assim, obter vantagens econômicas. Esses monarcas, por sua vez, se beneficiavam dos empréstimos e das doações oferecidos pelas burguesias, tornando-se cada vez mais poderosos. Com o fortalecimento do poder, alguns desses monarcas unificaram feudos e criaram reinos centralizados, originando Estados modernos.

4. Uma vez consolidadas, as monarquias nacionais empregaram práticas conhecidas posteriormente como mercantilistas, que visavam ao enriquecimento do tesouro nacional. Como as rotas comerciais do mar Mediterrâneo eram monopolizadas pelos reinos do Oriente e do norte da África e pelas cidades italianas, as novas monarquias nacionais europeias voltaram sua atenção para as rotas do oceano Atlântico.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. b) Resposta pessoal. Os estudantes podem comentar que, a partir do século XII, as monarquias ibéricas empreenderam um processo de expansão de seus territórios. Os reinos de Aragão e de Castela foram os que

1. O texto desta atividade comenta dois processos históricos que ocorreram na península Ibérica no século XIII. Leia-o com atenção e, no caderno, faça o que se pede. **conquistaram maior influência na região, até que, no século XV, se uniram por meio de um casamento, o que deu origem ao Reino da Espanha.**

> As representações do poder real seriam expressões de uma ideologia cuja finalidade era a de garantir a ação do governante sobre sua população. Para isso, ela produziria "deformações da realidade" a fim de tornar aquilo que era duvidoso – a autoridade do rei – em algo inquestionável. […]
>
> Em nosso caso, a monarquia de Castela desenvolveu um complexo enunciado discursivo contendo uma ideologia própria. Este discurso, munido de diferentes referenciais, fomentava a ideia de que os soberanos daquele reino eram detentores de uma autoridade excepcional, poder este que – ao menos em teoria – se sobrepunha ao das demais cabeças coroadas da península Ibérica. Esta pretensa hegemonia, além de legitimar as próprias ambições da monarquia, também procurava minar a autoridade de seus rivais, caracterizada pelas forças internas dissidentes e pelos estados vizinhos que manifestavam certo grau de hostilidade para com Castela.
>
> Almir Marques de Souza Junior. Ideologia e hegemonia monárquica na península Ibérica do século XIII. Em: *XIV Encontro Regional da ANPUH–Rio*: memória e patrimônio, 2010, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Unirio, 2010. p. 4.

a) A quais processos históricos o texto se refere? **Ao fortalecimento do poder dos reis e à formação do Reino da Espanha.**

b) Comente como esses dois processos se relacionam.

2. Como os processos que ocorreram na Europa durante o início do período conhecido como Idade Moderna contribuíram para a consolidação dos Estados modernos? MP

3. Explique a política do mercantilismo adotada pelas monarquias europeias durante o período moderno. **O mercantilismo foi a principal política econômica do início da Idade Moderna, caracterizada principalmente pelo acúmulo de ouro e de prata, pela manutenção da balança comercial favorável, pelo**

4. Por que as monarquias nacionais voltaram sua atenção para o oceano Atlântico? MP **estímulo à produção**

5. O texto desta atividade trata das consequências de uma decisão tomada pelo papa em 1570. Leia-o e, em seguida, responda às questões, retomando o que você estudou nesta unidade. **nacional e à exportação e pelo estabelecimento de colônias fora do continente europeu.**

> Durante séculos, em especial desde a conquista de Constantinopla pelos otomanos, em 1453, gerações de papas tinham confirmado a ilegalidade do comércio cristão com o Império do Oriente, banindo a venda de qualquer material que pudesse ser usado pelos "infiéis" para promover uma agressão anticristã. […] sucessivas legislações ameaçavam de excomunhão quem exportasse munições ou gêneros alimentícios para os inimigos da Igreja. Desde que o papa resolvera declarar Elizabeth uma herege ilegítima, parecia não mais haver qualquer boa razão para reconhecer a autoridade de Roma nessa questão, e os comerciantes ingleses se viram liberados para aproveitar o vasto mercado otomano. A conquista [pelos otomanos] de Chipre e a derrota naval [deles] em Lepanto tinham criado uma necessidade de armamentos superior à capacidade do mercado otomano nativo, e assim, num gesto de maravilhoso desafio, os comerciantes de Elizabeth se dispuseram a transformar a sucata deixada pela Reforma – o metal dos sinos, a estatuária quebrada e até o chumbo de edifícios eclesiásticos desmantelados – novamente em ouro.
>
> Lisa Hilton. *Elizabeth I*: uma biografia. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. p. 175.

a) A qual forma de governo Elizabeth I estava alinhada? **Ao absolutismo.**

b) Por que essa rainha havia sido declarada herege pelo papa? **Porque Elizabeth I consolidou a Igreja anglicana.**

c) O que o texto quer dizer com "a sucata deixada pela Reforma"?

d) Explique a relação entre os eventos relatados nesse texto e a política econômica adotada por Elizabeth I. **Elizabeth I adotou diversas políticas mercantilistas, sobretudo a balança comercial favorável e o incentivo às exportações manufatureiras, tais como as armas vendidas para os otomanos.**

5. c) Após a Reforma anglicana, muitas igrejas católicas e seus símbolos foram destruídos, logo, o termo sucata refere-se aos escombros do catolicismo.

80

DE OLHO NA BASE

As atividades desta seção mobilizam a construção do conceito de modernidade europeia; a descrição dos processos de formação e consolidação das monarquias nacionais; a compreensão das lógicas mercantis e do domínio do mundo atlântico; o entendimento das conexões e das interações da Europa com outras áreas, no contexto das navegações; a compreensão das relações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais da Europa moderna; e do mercantilismo e sua progressiva passagem para o capitalismo.

Assim, são contempladas as habilidades **EF07HI01**, **EF07HI13**, **EF07HI07**, **EF07HI02**, **EF07HI05** e **EF07HI17** em diferentes espacialidades e graus de aprofundamento.

Nesse sentido, é possível destacar o trabalho proposto nas atividades **8** e **9**, que incentivam a ampliação do conteúdo por meio de procedimentos (trabalho em grupo e diálogo sobre valores), possibilitando a mobilização significativa dos conteúdos e o desenvolvimento das habilidades citadas.

6. a) Trata-se de uma abadia anglicana, local dedicado aos cultos religiosos dessa religião. Responda sempre no caderno.

6. b) Em seu governo, Elizabeth I consolidou o anglicanismo na Inglaterra. Foi também nesse período que a abadia de Westminster, a princípio uma Igreja católica, foi convertida em Igreja anglicana.

6. Observe a imagem desta atividade e responda às questões no caderno.

bpperry/iStock/Getty Images

↑ Rainha Elizabeth I em vitral da abadia de Westminster. Londres, Inglaterra.

a) Em que tipo de construção se encontra esse vitral?

b) Como a personagem retratada na imagem se relaciona com a história desse local?

7. Entre os séculos XVI e XVIII, as monarquias nacionais adotaram um conjunto de ideias e práticas econômicas visando garantir e ampliar as riquezas do Estado. MP

a) Qual nome foi atribuído pelos economistas, a partir do século XVIII, a esse conjunto de ideias e práticas?

b) Quais características costumam definir esse conjunto de práticas e ideias?

c) Como essas ideias e práticas transformaram a economia e a sociedade europeia?

8. O texto desta atividade comenta um importante livro de Peter Burke, *A fabricação do rei*, a respeito de Luís XIV. Leia-o e, em seguida, faça o que se pede.

> […] Burke […] [mostra] como os monarcas foram os inventores do "*marketing* político" […]. No centro de sua análise está a noção de estratégia, na qual a propaganda surge como meio de assegurar a submissão ou o assentimento a um poder. Com esse monarca a glória, a vitória, o prestígio e a grandeza transformam-se em imagens suficientemente fortes para garantir a estabilidade do reino e imaginar sua permanência futura. É por isso mesmo que Burke […] procura o "mito" que envolve o rei e não tanto sua "realidade", privilegia a imagem em detrimento do homem. O resultado é um Luís XIV envolto por biógrafos, artistas, artesãos, alfaiates, escultores, cientistas, poetas, escritores e historiadores; todos unidos em torno de um só propósito: fazer do rei um exemplo, um símbolo público da glória; uma representação fiel de Deus na terra.
>
> Lilia K. Moritz Schwarcz; Peter Burke. *A fabricação do rei*: a construção da imagem pública de Luís XIV (resenha). *Revista de Antropologia*, Universidade de São Paulo, v. 43, n. 1, p. 258, 2000.

- Selecione um político da atualidade e pesquise – em *sites*, revistas e jornais – textos e imagens a ele relacionados e que tenham sido produzidos pelo partido ao qual pertence.
- A seguir, crie cartazes com essas imagens e textos exemplificando as formas pelas quais esse político é representado.
- Em grupo, façam uma análise da forma como essas pessoas são representadas. Para isso, notem os adjetivos atribuídos a elas e observem as ações nas quais são representadas.

9. Como vimos na abertura da unidade, durante seu reinado, Luís XIV foi patrocinador das artes, das ciências e de outras áreas do conhecimento. Você acredita que medidas governamentais voltadas ao incentivo às artes, à cultura e às ciências beneficiam toda a população? Explique. MP

8. Resposta pessoal. Estimule a percepção dos estudantes para as principais estratégias dos políticos na construção de suas imagens. Auxilie-os fornecendo exemplos recentes e reforce a necessidade de desenvolver o senso crítico em relação a figuras políticas, que, muitas vezes, são impulsionadas por imagens construídas pela propaganda.

7. a) Mercantilismo.

b) O acúmulo de metais preciosos, também conhecido como metalismo; a manutenção de um saldo de exportação positivo em relação às importações, a chamada balança comercial favorável; o estabelecimento de medidas que visam proteger e incentivar a produção nacional, dificultando a comercialização de produtos estrangeiros em território nacional, prática chamada de protecionismo; e a manutenção de territórios dependentes política e economicamente, ou seja, o colonialismo.

c) As práticas mercantilistas permitiram o acúmulo de riquezas pelo Estado, o que favoreceu o processo de fortalecimento dos reinos e também das burguesias, que assim tiveram os recursos necessários para adquirir meios de produção.

Justiça e criatividade

9. Resposta pessoal. Incentive a reflexão dos estudantes sobre o alcance das medidas governamentais voltadas para as artes, a cultura e as ciências, e proponha que façam um levantamento dos programas que atendem a comunidade do entorno da escola, como financiamento de bibliotecas e de pontos de cultura, oferecimento de bolsas de estudo, entre outros.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A ênfase desta unidade recai sobre os processos de formação e consolidação das monarquias nacionais e suas principais características, com vistas à compreensão das razões que possibilitaram a centralização política europeia. Como se trata de um processo complexo, ainda que tradicional pela abordagem escolar, o conteúdo articula diferentes frentes, como sociedade, economia e cultura.
- A proposta de autoavaliação desta seção busca auxiliar os estudantes na percepção de contextos e de conceitos apreendidos e analisados, de modo que possam observar seus aprendizados, suas áreas de interesse e também suas dificuldades.
- A seção busca estabelecer relações com contextos históricos analisados anteriormente, como as reformas e os renascimentos, possibilitando a articulação de diferentes temporalidades e espacialidades para a compreensão dos processos contemplados.
- É importante que os estudantes tenham clareza das estratégias dos diferentes grupos sociais envolvidos nos processos históricos estudados nesta unidade, bem como do papel do mercantilismo nesse contexto, cuja articulação com o continente americano deverá ser introduzida em momento oportuno.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 3

Capítulo 1 – A formação dos Estados modernos

- Reconheço os fatores que propiciaram o fortalecimento das monarquias da Europa Ocidental?
- Identifico os interesses da burguesia em apoiar a centralização do poder pelos reis?
- Compreendo o processo de formação dos reinos cristãos da península Ibérica e sua relação com o surgimento da Espanha e de Portugal?
- Compreendo o que são Estados modernos?
- Relaciono os fatos que levaram à assinatura da Magna Carta com o alcance do poder dos reis ingleses?

Capítulo 2 – A ascensão do Estado absolutista

- Compreendo o que são monarquias nacionais?
- Reconheço quais eram as monarquias nacionais já consolidadas no século XVI?
- Relaciono o enfraquecimento da Igreja católica ao fortalecimento do poder dos reis?
- Identifico os mais conhecidos teóricos do absolutismo?
- Descrevo as características do reinado de Luís XIV que exemplificam o absolutismo na França?
- Compreendo o que foi o mercantilismo?
- Identifico a relação entre a Reforma Protestante e a consolidação do absolutismo na Inglaterra?
- Compreendo o papel da burguesia nas transformações econômicas e sociais ocorridas na Europa Ocidental entre os séculos XVI e XVIII?

Nélson Provazi/ID/BR

82

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Ao longo desta unidade foram apresentadas as características das monarquias nacionais da Europa Ocidental, com ênfase nas quatro primeiras formações: Portugal, Espanha, Inglaterra e França.

Uma possibilidade de retomada e de envolvimento da turma com esses conteúdos é propor aos estudantes que criem uma monarquia nacional própria. Para isso, oriente-os a formar grupos e a inventar seus reinos, descrevendo aspectos como território, localização, divisão da sociedade e leis. Além disso, eles devem criar uma rainha e/ou um rei e elaborar uma representação imagética para eles, tal qual os quadros que foram observados nesta unidade. Os símbolos de distinção também devem ser apresentados, pois eles não são meros adornos, mas sim maneiras de reforçar imagens e tradições. Pontue a necessidade de imaginar regras para o comércio, como a criação de moedas, e a definição dos produtos comercializados. Em uma data combinada, cada grupo poderá apresentar seus reinos para os colegas.

Outra possibilidade de trabalho é propor aos estudantes a elaboração coletiva de um dicionário de conceitos e/ou de eventos históricos da Idade Moderna. Para isso, levante coletivamente os termos que devem integrar o documento e sugira que cada um deles seja definido de forma breve, como um verbete de dicionário. Essa elaboração deve ser realizada por toda a turma. Você pode sugerir temas específicos para compor o dicionário, objetivando sanar eventuais dúvidas e dificuldades, de acordo com a realidade escolar. Em uma data combinada, o dicionário pode ser disponibilizado para a consulta da comunidade escolar.

Povos do Continente Americano

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Diferentes estruturas sociais

- Promover a reflexão sobre a existência de diferentes tipos de organizações políticas e sociais, na perspectiva de que não existem hierarquias para classificá-las de civilizadas ou primitivas.
- Identificar as características e as formas de organização dos povos americanos antes da chegada dos europeus.
- Observar a importância dos vestígios arqueológicos para o estudo das sociedades originárias da América.
- Identificar a pluralidade de povos e de estruturas sociais distribuídos pela Mesoamérica, Andes e atual Brasil e promover o diálogo sobre essa diversidade.

Capítulo 2 – Técnicas e tecnologias

- Identificar as características e as formas de organização dos povos americanos antes da chegada dos europeus.
- Identificar as técnicas e as tecnologias desenvolvidas pelos povos originários da América.
- Problematizar os conceitos de modernidade e de tecnologia com o intuito de desconstruir modelos hierárquicos.
- Compreender as lógicas que fundamentam diferentes conhecimentos e promover a reflexão sobre a diversidade.

Capítulo 3 – Jeitos de pensar: as cosmogonias

- Caracterizar as formas de pensar e alguns ritos dos povos originários da América.
- Identificar a existência de diferentes cosmogonias indígenas.
- Descrever alguns mitos indígenas.
- Identificar a pluralidade religiosa.
- Promover o diálogo sobre a diversidade cultural dos povos.

JUSTIFICATIVA

Esta unidade promove o estudo, com base na consideração de diferentes dimensões, dos povos originários da América, favorecendo a compreensão dos estudantes sob uma perspectiva não etnocêntrica, que reconhece o caráter mutável da cultura e a importância da diversidade de povos, de estruturas sociais, econômicas e políticas.

Com esse intuito, os objetivos do capítulo **1** voltam-se à caracterização de alguns dos povos originários da América antes da chegada dos europeus e do contato direto com as respectivas culturas. Já o capítulo **2** promove o estudo das técnicas e das tecnologias utilizadas por esses povos de modo que os estudantes possam avaliar as diferentes contribuições para o conhecimento e sejam capazes de desnaturalizar visões hierarquizantes sobre o desenvolvimento tecnológico. Por fim, o capítulo **3** apresenta a pluralidade de cosmogonias dos povos originários, as quais explicitam as diferentes crenças e formas de se colocar como seres no mundo, contribuindo para o respeito à diferença e a valorização da diversidade cultural e religiosa.

SOBRE A UNIDADE

Nesta unidade, são apresentados os povos que habitavam a América antes da chegada dos europeus, caracterizando-se algumas dessas sociedades, as formas de organização política, os aspectos culturais, as crenças religiosas, os saberes, as técnicas e tecnologias nas áreas de arquitetura, engenharia, agricultura, medicina, etc.

Dessa forma, lança-se um olhar sobre as histórias de sociedades da Mesoamérica, dos Andes e do território que hoje constitui o Brasil, abordando suas pluralidades e especificidades, as relações de alianças e de conflitos com os povos vizinhos, o impacto das guerras internas e do contato com os europeus, assim como a sobrevivência de algumas dessas sociedades ao longo do tempo, observando suas permanências e suas transformações, tendo em vista que a cultura é viva e dinâmica e que não existem sociedades imutáveis.

Contemplando a legislação vigente, em especial a Lei n. 11 645/2008, o estudo sobre as populações indígenas permite reconhecer a diversidade dessas sociedades e desconstruir estereótipos que congelam sua imagem no tempo, duvidam de seus conhecimentos e levam a uma visão simplista sobre seu modo de vida.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – DIFERENTES ESTRUTURAS SOCIAIS				
• Diversidade social, política e cultural dos povos originários da América • Os povos da Mesoamérica: olmecas, maias e astecas • O Império Inca • A sociedade Kambeba • A sociedade Tupinambá • A sociedade Kadiwéu	**BOXE VALOR:** Honestidade científica **ARQUIVO VIVO:** As "histórias de admirar" dos Kadiwéu	(EF07HI03) (EF07HI08) (EF07HI15)	(CECH1)	
CAPÍTULO 2 – TÉCNICAS E TECNOLOGIAS				
• Arquitetura asteca e kuhikugu • Técnicas agrícolas dos povos da Mesoamérica, dos Andes e do atual Brasil • Filosofias e medicinas tradicionais dos povos originários da América • As tradições orais	**AMPLIANDO HORIZONTES:** Tradições orais e a escrita da *Enciclopédia de medicina tradicional matsés*	(EF07HI03)	(CEH7)	Ciência e Tecnologia: Ciência e Tecnologia
CAPÍTULO 3 – JEITOS DE PENSAR: AS COSMOGONIAS				
• Os deuses mesoamericanos • A origem do mundo segundo os povos andinos • A religiosidade guarani • O caminho de Peabiru		(EF07HI03)		

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem que a história da América começou há mais de 13 mil anos com a ocupação do território pelos primeiros grupos humanos, que formaram as primeiras sociedades do continente, muito antes da chegada dos europeus.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre a diversidade de culturas e de estruturas sociais e políticas dos povos nativos da América, explorando seus conhecimentos prévios sobre os povos maias, astecas, incas, tupinambás, guaranis, etc.

UNIDADE 4

POVOS DO CONTINENTE AMERICANO

3. Resposta pessoal. Ouça as respostas espontâneas dos estudantes e, caso considere pertinente, questione-os sobre povos específicos, como os Guarani, os Karajá, os Munduruku, os Pataxó, os Ticuna, os Tupinambá, os Tupiniquim, entre outros.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre saberes e técnicas dos povos nativos, como as construções monumentais, as obras arquitetônicas, os aquedutos, os sistemas de irrigação, a organização de calendários, o desenvolvimento de sistemas de escrita e de cálculo, a confecção de armas e utensílios, o uso de plantas medicinais, o conhecimento detalhado da flora e da fauna locais, etc.

Antes da chegada dos europeus à América, milhares de pessoas já viviam nesse continente. Muito do que sabemos sobre elas foi descoberto a partir do estudo de vestígios arqueológicos. Outras informações, porém, podem ser obtidas por meio das histórias e dos modos de vida das atuais gerações indígenas, informações essas preservadas nas tradições, nas técnicas e nas oralidades desses povos.

CAPÍTULO 1 Diferentes estruturas sociais

CAPÍTULO 2 Técnicas e tecnologias

CAPÍTULO 3 Jeitos de pensar: as cosmogonias

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Quando começou a história da América e quem foram os primeiros personagens dessa história?
2. É possível dizer que todos os indígenas americanos eram iguais e partilhavam da mesma cultura?
3. De quais povos nativos da América você já ouviu falar? Compartilhe com os colegas as informações que você sabe sobre eles.
4. Quais saberes e tecnologias os povos nativos da América desenvolveram ao longo de sua história?

LEITURA DA IMAGEM

1. Descreva os objetos retratados nessa foto. MP
2. Qual é a técnica que possivelmente foi utilizada na fabricação desses objetos? MP
3. Em sua opinião, qual seria a utilidade desses objetos para o povo que os produziu? MP
4. Ainda hoje, muitas das técnicas e das tecnologias desenvolvidas pelos povos indígenas, como as que resultaram nos objetos retratados nessa foto, não são tão valorizados quanto os saberes desenvolvidos pelas sociedades não indígenas. Em sua opinião, por que isso ocorre? Como essa situação poderia ser combatida e evitada? MP

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Os objetos retratados são cestas de diversos tamanhos, confeccionadas por indígenas da etnia Waimiri Atroari com fibras da casca de vegetais como ingá silvestre, cipó de arumã, breu e marajaí.
2. É a técnica da cestaria, ou seja, a produção artesanal de cestas feitas de fibras vegetais entrelaçadas.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem, dentre outras finalidades, o armazenamento de objetos e de alimentos, assim como seu transporte. Caso considere pertinente, pergunte aos estudantes se utilizam cestas como essas em seu dia a dia.

Respeito e Criatividade

4. Respostas pessoais. Chame a atenção dos estudantes para os produtos utilitários desenvolvidos pelos não indígenas, como objetos de plástico e de outros materiais sintéticos de uso recorrente no cotidiano brasileiro, destacando que estes são mais valorizados em termos de preço e de desejo de consumo do que os objetos artesanais. Essa questão favorece a introdução do debate sobre a valorização de determinadas culturas em detrimento de outras, como se houvesse práticas melhores ou piores. Essa ideia de superioridade deriva do pensamento europeu, que foi hegemônico durante a colonização. A questão possibilita a reflexão de que diferentes povos desenvolveram técnicas e tecnologias conforme suas necessidades e matérias-primas disponíveis.

Ismar Ingber/Pulsar Imagens

Cestaria produzida por indígenas waimiri atroari, na região de Nova Airão (AM). As peças são feitas de fibras da casca de vegetais típicos do Brasil, como ingá silvestre, cipó de arumã, breu e marajaí.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Depois de trabalhar as questões da abertura desta unidade, peça aos estudantes que leiam a legenda da fotografia e que identifiquem o povo indígena que produziu a cestaria representada, os Waimiri Atroari. Depois, pergunte a eles se conhecem algo sobre esse povo e localize em um mapa o município de Nova Airão, no Amazonas, assim como os rios Negro, Jauaperi, Camanaú, Alalaú, Curiaú, Pardo e Santo Antônio do Abonari, e explique que essa região é habitada por uma população de cerca de 2 000 pessoas dessa etnia. Essa conversa inicial se torna um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre a cultura de alguns povos indígenas no Brasil.
- Retomando a fotografia da abertura da unidade, amplie as informações sobre o assunto, mencionando que entre os Waimiri Atroari a cestaria é confeccionada pelos homens e ensinada aos jovens em idade de se casar. Comente também que suas técnicas de cestaria são aplicadas na produção de outros objetos, como leques e tipitis (prensa utilizada para espremer a mandioca).
- Peça aos estudantes que observem as formas e as ilustrações das cestas, chamando a atenção deles para o fato de que muitas ilustrações feitas nessas cestarias representam mitos, como a Cobra Grande que habitaria os rios da região. Depois, pergunte a eles se conhecem as matérias-primas de que foram feitos esses utilitários, como ingá silvestre, arumã, breu e marajaí. Se houver laboratório de informática disponível, organize uma visita da turma para que possam ver imagens desses vegetais e de suas fibras. Se houver plantas desse tipo na comunidade em que vivem, é possível propor uma visita à plantação, de acordo com a disponibilidade e a realidade escolar.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

Os conteúdos do capítulo têm como tema as sociedades originárias da América, abordando suas diferentes formas de organização e possibilitando a reflexão sobre como as estruturas políticas e sociais dessas sociedades foram abaladas na época da chegada dos europeus. Essas perspectivas favorecem a valorização das populações nativas e promovem o questionamento dos discursos históricos eurocêntricos, segundo os quais os europeus seriam os detentores das tecnologias e dos modos "corretos" de pensar.

A **competência específica de Ciências Humanas 1** é abordada em diferentes momentos do volume e também contemplada, nesta abertura, de modo aprofundado.

As discussões propostas promovem a compreensão de diferentes povos e a noção da alteridade.

Capítulo 1

DIFERENTES ESTRUTURAS SOCIAIS

Resposta pessoal. Cidades-Estado, cacicados e impérios eram algumas das organizações político-administrativas dos povos originários do continente americano.

PARA COMEÇAR

No mesmo período em que a Europa Ocidental começou a se organizar em Estados nacionais, os povos originários da América adotavam diferentes modelos de organização político-administrativa. Você conhece alguma forma de organização que existia na América do período?

PENSANDO EM CATEGORIAS...

Grandes diferenças sociais, políticas e culturais marcam os povos nativos do continente americano. Diferentes também são as análises e as interpretações sobre a organização e os modos de vida desses povos. Muitas vezes, elas procedem de narrativas e estudos feitos por pesquisadores não indígenas, que, ao olhar para o outro, se pautavam em valores próprios, buscando pontos de identificação. Esse movimento costuma ser natural quando observamos uma sociedade diferente daquela em que vivemos.

Porém, durante muito tempo, parte das ciências humanas estabeleceu hierarquias entre as sociedades enquanto as observava, como se houvesse sociedades mais ou menos "evoluídas". As sociedades nômades ou seminômades, por exemplo, tornaram-se ainda mais incompreensíveis para esses pesquisadores. Essas perspectivas começaram a mudar com as transformações historiográficas iniciadas em 1930, quando os estudos das ciências humanas favoreceram as percepções de que o valor cultural de uma sociedade é inestimável.

Analisar a diversidade de povos, percebendo que não há culturas superiores ou inferiores, mas, sim, diferentes, além de favorecer a compreensão das origens históricas das comunidades nativas de nosso continente, evita a criação de estereótipos e preconceitos.

Universal History Archive/Getty Images

Detalhe de afresco do Templo dos Guerreiros, na cidade maia de Chichén Itzá, retratando vilarejo costeiro, feito por volta de 270 d.C. Nos detalhes do afresco, é possível identificar um complexo sistema social, contradizendo a ideia de que as comunidades nativas da América seriam mais simples que as europeias.

(IN)FORMAÇÃO

Ao relacionar a colonização europeia ao pensamento eurocêntrico, estruturado entre os séculos XVI e XIX, o boxe *Valor*, na página 87, permite aos estudantes problematizar as teorias que consideram apenas suas próprias premissas como padrão de pensamento. Se a visão de que os povos americanos e africanos eram selvagens ou bárbaros justificou a colonização e a escravização a partir do século XVI, a invenção do conceito de civilização pelos iluministas do século XVIII pautou a ideia de progresso com base na história da Europa, contribuindo com o discurso científico do evolucionismo, segundo o qual esses povos estariam em um estágio atrasado em relação aos dominadores. A partir dos anos 1930, o antropólogo Franz Boas começou a criticar o evolucionismo científico e a elaborar as ideias do relativismo. Segundo essa teoria, não existe um padrão único de organização social, política e cultural, e cada povo deve ser compreendido em seu meio e em suas singularidades.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para aprofundar a abordagem sobre as diferentes estruturas sociais nas comunidades nativas do continente americano, é possível organizar um estudo do meio no qual os estudantes visitem uma comunidade indígena na região onde a escola se localiza.

Viabilize, com a coordenação da escola e as lideranças da comunidade indígena escolhida, a visita dos estudantes, providenciando o transporte escolar, a monitoria da visita e a autorização dos pais ou responsáveis pelos estudantes para a realização o estudo fora da escola.

Previamente, combine com os estudantes o roteiro de observação e algumas atitudes e posturas que devem ser consideradas durante a visita. O roteiro pode ser construído coletivamente, de modo a contemplar os interesses e as curiosidades dos estudantes, e também a perspectiva de ampliação das temáticas apresentadas no texto didático.

Nesse sentido, é possível propor que, além das estruturas sociais, sejam observadas as técnicas e tecnologias, bem como a cosmogonia do povo analisado, ampliando o recorte do estudo do meio para os âmbitos que serão estudados ao longo desta unidade.

Um dos diálogos pode ser a respeito dos registros que serão realizados durante a visita.

OS POVOS DA MESOAMÉRICA

A Mesoamérica é uma das **regiões culturais** do continente americano que abriga muitos sítios arqueológicos, os quais revelam uma multiplicidade de povos e de cidades que floresceram muito tempo antes do primeiro contato com os colonizadores europeus.

Os fósseis humanos mais antigos encontrados nessa região, no território onde hoje se localiza o México, indicam que há cerca de 13 mil anos existiam ali grupos de caçadores e coletores. Ao longo de milênios, sociedades conviveram e se sucederam na região mesoamericana, desenvolvendo a agricultura e organizando-se em aldeias e cidades.

Reunião de chefes: oferenda de La Venta. **Esse conjunto de estatuetas feitas de jade entre 1000 e 300 a.C foi encontrado no sítio arqueológico de La Venta, em Tabasco, no atual México, e evidencia as tecnologias escultóricas em rochas das sociedades mesoamericanas antigas.**

Vestígios urbanos e templos religiosos apontam para os **olmecas** como os primeiros povos da Mesoamérica a se organizar, a partir de 1300 a.C., em estruturas políticas e sociais estratificadas. Se a presença de praças públicas atesta a organização do espaço pelos olmecas, a existência de diversos altares e pirâmides na área habitada por esses povos indica a importância da religiosidade e do sacerdócio para a cultura local.

estratificado: organizado em camadas; dividido em grupos hierárquicos.

Mesoamérica: região geográfica e cultural ocupada por sociedades nativas dos atuais México e países da América Central.

Além disso, a grande quantidade de estatuetas, joias e máscaras rituais permite levantar hipóteses sobre a especialização do trabalho nas sociedades olmecas, cujos membros podiam dividir-se entre agricultores, artesãos, comerciantes, sacerdotes e outros ofícios. Possivelmente por meio de contatos comerciais e religiosos, o modo de vida olmeca influenciou a organização de povos que marcaram o período clássico da cultura mesoamericana, aproximadamente entre os anos 200 e 900 d.C. Entre os locais em que esses povos viviam destacam-se as cidades teotihuacanas, as zapotecas e as maias.

OS MAIAS

Os **maias** foram contemporâneos dos olmecas e, com o tempo, tornaram-se uma sociedade populosa organizada em diversos núcleos urbanos (veja a imagem que abre o capítulo). Esses núcleos eram povoados por milhares de habitantes, com grandes obras arquitetônicas, as quais datam o auge da sociedade maia entre os séculos III e IX d.C., período em que esse povo ocupou áreas dos atuais México, Guatemala, El Salvador, Belize e Honduras.

A sociedade era dividida em dois estratos: as **pessoas comuns**, que se dedicavam à agricultura e aos serviços gerais, e as **elites**, compostas de sacerdotes, governantes e guerreiros. Estudos arqueológicos apontam como sinais de declínio dos maias a interrupção das construções monumentais e o abandono de diversas cidades.

HONESTIDADE CIENTÍFICA

Como vimos, de acordo com os estudos atuais das ciências humanas, não é mais possível acreditar que exista uma superioridade europeia (ou de qualquer outro povo) sobre os demais povos do mundo. Sobre isso, reflita com os colegas, com base nas questões a seguir.

1. **Com base no que vocês já conhecem sobre os povos mesoamericanos e de diferentes regiões do continente americano, seria uma atitude honesta, do ponto de vista científico, defender a ideia de que a colonização europeia trouxe a evolução dessas comunidades? Explique com exemplos.** MP
2. **Quais são os malefícios que nossa sociedade pode enfrentar ao continuar veiculando ideias como a da superioridade de um povo sobre outro? Levantem hipóteses.** MP

O uso de dispositivos móveis para a captura de imagem, áudio e vídeos pode não ser permitido pela comunidade indígena. Dessa forma, os estudantes devem estar preparados para realizar outras formas de registro, como anotações e desenhos.

Esses registros podem ser compartilhados posteriormente e devem servir de base para a confecção de um produto coletivo da turma – que poderá ser consultado pela comunidade escolar –, como uma reportagem, um dossiê, um texto dissertativo, entre outras possibilidades. O objetivo é incentivar a atitude historiadora e a divulgação dos conhecimentos produzidos pela turma.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A Mesoamérica corresponde à região do sul do atual México, a territórios da Guatemala, de El Salvador e de Belize e parte da Nicarágua, de Honduras e da Costa Rica. É importante que os estudantes construam uma perspectiva cartográfica. Para isso, apresente-lhes um mapa e peça a eles que localizem a região mencionada.
- Oriente os estudantes a observar o afresco do Templo dos Guerreiros e, considerando a imagem uma fonte histórica, solicite-lhes que identifiquem a época de produção, a localização e as atividades representadas na imagem.

Respeito e Criatividade

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam negativamente. Para subsidiar o ponto de vista deles, é possível retomar conteúdos do 6º ano sobre as antiguidades em diferentes regiões do mundo, assim como os da unidade 1 deste volume, que aborda diferentes comunidades africanas. Esses contextos evidenciam que as sociedades que se desenvolveram fora do continente europeu também constituíram cosmogonias, modos de governo, técnicas e tecnologias, desconstruindo a ideia do europeu "civilizador" perante indígenas "selvagens". Além disso, essa reflexão retoma os diálogos sobre as teorias científicas e favorece a atitude historiadora.
2. Atividade de levantamento de hipóteses. Se julgar conveniente, conduza a elaboração de uma lista coletiva, na lousa, com os principais pontos ressaltados pelos estudantes. Para isso, crie um ambiente propício para a escuta ativa, orientando os estudantes a praticar a atenção para ouvir e compreender o que os colegas têm a dizer. A escuta ativa faz parte dos processos de metodologias ativas. Nessa reflexão, é importante que os estudantes reconheçam que a propagação dessas ideias de superioridade contradiz o respeito à igualdade dos povos e estimula posturas autoritárias e preconceituosas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Em relação às fontes históricas analisadas referentes aos povos astecas e incas, explique aos estudantes que existem muitos relatos de colonizadores europeus sobre esses povos, com os quais os espanhóis entraram em contato quando chegaram à América e contra os quais impuseram suas guerras de conquista.
- Com relação aos astecas, chame a atenção dos estudantes para a religiosidade, elemento central de sua organização política, econômica e social. Explique a eles que os astecas acreditavam que o mundo havia passado por diversos ciclos de criação, destruição e recriação. Seus deuses, relacionados a elementos da natureza, eram adorados em agradecimento às constantes recriações. Huitzilopochtli, deus do Sol e da guerra, tornou-se a mais importante divindade do panteão asteca durante o auge desse Estado, entre os séculos XV e XVI, e foi o propulsor das guerras de conquista, que visavam submeter povos vizinhos ao domínio asteca para obrigá-los a pagar tributos e para fazer prisioneiros, que seriam oferecidos em sacrifício a esse deus.
- Huitzilopochtli teria guiado os astecas até Tenochtitlán e fortalecido o espírito guerreiro desse povo, que, por sua vez, oferecia o coração das pessoas sacrificadas para aplacar sua fúria, manter o equilíbrio do mundo e garantir que o Sol continuasse brilhando.
- Assim como o Estado Asteca, o declínio do Império Inca começou com a invasão dos espanhóis. Aponte para os estudantes as rivalidades internas como um dos motivos que permitiram que sociedades fortes e bem organizadas como essas tenham sido derrotadas pelos colonizadores.

O estudo das formas de organização do Estado Asteca e do Império Inca será retomado no unidade 6 desse volume, no contexto da apropriação dessas estruturas de poder pelos colonizadores espanhóis visando à dominação dos territórios americanos.

OS ASTECAS

Leon Rafael/Shutterstock.com/ID/BR

A pedra asteca do sol é um dos símbolos mais famosos desse povo. Ela registra o calendário e também a mitologia asteca. A pedra do sol que pode ser observada nessa imagem foi feita por volta de 1300 d.C. e encontra-se no Museu Nacional de Antropologia do México.

Os astecas – ou **mexicas**, como se reconheciam – se estabeleceram em Tenochtitlán em 1325, quando a cidade era comandada pelos **tecpanecas**. Depois de anos de subordinação, os mexicas entraram em guerra contra os tecpanecas e, por volta de 1430, assumiram o controle de Tenochtitlán.

Entre os séculos XV e XVI, os sucessivos governantes astecas conquistaram diversos povos, entre os quais nomeavam governadores que cobravam tributos e estimulavam o comércio. Esses governantes contavam com soldados para garantir seu poder e fazer prisioneiros de guerra, os quais podiam ser oferecidos em sacrifício a **Huitzilopochtli**, deus do Sol e da guerra.

Os astecas se organizavam em uma sociedade estratificada. Os *macehualtin* eram o grupo social que trabalhava na agricultura, pagava tributos, servia no Exército e realizava serviços para o Estado. Eles deviam obediência aos *pipiltin*, elite que governava, ocupava cargos administrativos e possuía terras. Existiam ainda os *tlatlacotin*, indivíduos em situação de penúria que vendiam a si mesmos ou a seus familiares para prestar serviços a senhores por tempo determinado, até que fossem resgatados, embora corressem o risco de serem ofertados em sacrifício.

O poder do Estado Asteca começou a ruir em 1519, com a chegada dos espanhóis.

asteca: aquele que vem de Aztlan Chicomoztoc, lugar mítico de onde os mexicas teriam fugido para escapar da opressão das elites locais e para seguir a profecia sacerdotal segundo a qual encontrariam uma terra privilegiada.

OS INCAS

Xilogravura feita na segunda metade do século XVI pelo cronista de origem yarovilca e inca Guamán Poma de Ayala. A imagem representa uma mulher usando o *quipu*, um sistema de escrita inca.

AKG-Images/Album/Fotoarena

Os povos nativos mais conhecidos da América do Sul foram os **incas**, reconhecidos por seu vasto império, que alcançou cerca de 4 300 quilômetros em regiões dos atuais Equador, Peru, Bolívia, Argentina e Chile.

Originários do vale de Cuzco, na região andina, os incas começaram a se destacar no século XIV, impondo seu poder militar e político e estabelecendo alianças com os povos vizinhos. Embora muito se fale dos incas, os cerca de 10 milhões de habitantes que, no século XVI, integravam esse vasto império pertenciam a diversos povos, entre eles **aimarás**, **chichas**, **chupaychos** e **uros**, além de centenas de outros.

Organizados em uma estrutura social estratificada, os membros das **elites** dedicavam-se à administração das províncias conquistadas, e a **população comum**, à agricultura e aos serviços gerais de manutenção das cidades. O pagamento dos tributos se dava mediante trabalho dedicado ao abastecimento dos armazéns do império por tempo determinado.

O declínio do Império Inca começou em 1532, com a invasão e a colonização promovidas pelos espanhóis.

(IN)FORMAÇÃO

Para subsidiar os diálogos sobre o conceito de cacicado, leia o texto desta seção.

Quando Cristovão Colombo aportou na América, mais precisamente nas Antilhas, encontrou-a densamente ocupada por uma população de língua arawak conhecida como Taino. Esse povo, que seria dizimado em poucas décadas por epidemias e maus-tratos, denominava seus chefes *kasik* – termo a partir do qual os espanhóis criaram o neologismo *cacicazgo* para designar uma província subordinada a um "cacique". Portanto, cacicado é a rigor o sistema político taino. [...]

[...]. Assim como o termo "cacique" foi generalizado pelos conquistadores para designar todo chefe indígena do continente, também o conceito de *chiefdom* extrapolou sua região de origem. Ele foi apropriado pelo discurso antropológico para designar formações sociopolíticas que possuem um centro de poder supralocal, mas não um estado. [...]

Após os trabalhos de Elman Service e Marshall Sahlins na década de [19]60, os cacicados ganharam mundo – não o mundo contemporâneo, mas aquele das sociedades conquistadas no processo de expansão colonial europeia. A categoria passou da América quinhentista para a Polinésia do século XVIII, e daí retornou para a pré-história, servindo de modelo para os arqueólogos que estudam sociedades antigas dessas e de outras regiões do globo. Cacicado tornou-se, assim, uma categoria aberta, designando sociedades as mais diversas, cuja única característica em comum é estar "no meio de" ou "a caminho de". Consequentemente, as evidências arqueológicas tidas como indicativas da existência de um cacicado são também variadas: diferenças entre assentamentos

OS KAMBEBA

A diversidade de povos e suas estruturas sociais, no território que hoje constitui o Brasil, confundia a compreensão dos europeus. Assim, acabaram aplicando o conceito de cacicado, como estrutura política, a muitas das sociedades nativas das florestas tropicais e do litoral.

Uma dessas sociedades foi a dos **Kambeba**, que viviam às margens do rio Negro, no norte do atual território brasileiro. Também habitavam territórios do atual Peru, onde eram conhecidos como Omágua. A população vivia em aldeias distribuídas pela região e cada aldeia era liderada por um **chefe** ou **cacique**. Havia também um líder geral das aldeias, identificado pelos estrangeiros como **rei** ou **cacique supremo**.

A admiração dos europeus pela organização kambeba, porém, não impediu que fossem catequizados, dizimados e marginalizados pelos invasores que vinham da Europa.

Museu Bocage, Lisboa, Portugal. Fotografia: ID/BR

↑ Autoria desconhecida. *Homem kambeba*. Gravura de 1787. Os Kabemba detinham tecnologias de confecção de roupas de alta qualidade, as quais comerciavam. A localização espacial dos Kambeba facilitava o fluxo comercial entre os rios Amazonas e Orinoco, que banham, respectivamente, as atuais Venezuela e Colômbia.

OS TUPINAMBÁ

Os **Tupinambá** estiveram entre os primeiros povos a estabelecer contato com os europeus quando estes desembarcaram no litoral que hoje pertence ao Brasil. Caracterizado por relações horizontais, esse povo não se organizava em grupos sociais distintos; as diferenças restringiam-se a algumas funções, como a dos xamãs, um indivíduo que se dedicava aos rituais religiosos e às práticas medicinais sem, contudo, concentrar poderes religiosos e políticos da comunidade, apesar de ter sua opinião respeitada nas decisões do grupo.

Havia a divisão de trabalho por gênero. A agricultura, por exemplo, era vista como um trabalho de responsabilidade das mulheres, e a caça, como uma tarefa dos homens. Entre os Tupinambá não existiam a produção de excedentes, as trocas comerciais sistemáticas ou a cobrança de tributos. Tudo o que era produzido nas aldeias era destinado ao consumo da própria comunidade.

Se algumas aldeias tinham um **cacique** como líder destacado, outras poderiam ter vários líderes, um para cada habitação comunitária. Entre as aldeias aliadas não existia um chefe que fosse mais importante que outro; também não havia nenhum centro político e religioso intercomunitário. Além disso, também havia aldeias rivais que, por vezes, guerreavam.

↓ *Agricultura e costumes tupinambás*. Gravura de 1556, colorizada em 2004. Imagem feita com base nos relatos de Hans Staden, explorador alemão que foi prisioneiro dos Tupinambá no século XVI. A gravura destaca as habitações da aldeia e os elementos do cristianismo trazidos à América pelos europeus.

Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México, México. Fotografia: De Agostini Picture Library/Album/Fotoarena

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Antes de realizar a leitura do tema "Os Kambeba", peça aos estudantes que observem a primeira imagem da página, sem ler a legenda, e que a relacionem com os povos originários do Brasil, levantando hipóteses sobre a identidade, a localização e os modos de vida da personagem representada. Incentive-os a refletir sobre os estereótipos que cercam os indígenas, chame a atenção deles para a diversidade desses povos na América e para o fato de que eles não eram homogêneos, de que adotavam diferentes estilos de vida e apresentavam diferentes organizações sociais e políticas. Depois, proponha aos estudantes que façam a leitura coletiva da legenda da imagem e do texto.
- De posse de um mapa político, solicite aos estudantes que localizem a região habitada pelos Kambeba.
- Depois de ler o tema "Os Tupinambá", peça aos estudantes que comparem os modos de vida e os tipos de organização dos povos Kambeba e Tupinambá, destacando a estrutura hierarquizada dos Kambeba em oposição à horizontalidade social e política dos Tupinambá, assim como a recorrência do comércio entre os povos que habitavam o entorno dos rios Negro, Amazonas e Orinoco e a produção de subsistência dos habitantes do litoral brasileiro. Chame a atenção dos estudantes para o fato de que, embora grande parte do litoral do Brasil fosse habitado pelos Tupinambá, que partilhavam da mesma língua e elementos culturais, as guerras entre as aldeias desse povo eram parte essencial de sua estrutura e cosmogonia.

que apontem para a existência de um centro regional; obras públicas que demonstrem mobilização de trabalho coletivo; alterações na topografia que indiquem técnicas agrícolas envolvendo trabalho intensivo; diferenças no tamanho das habitações, nos modos de sepultamento, na localização de bens de prestígio ou nas estruturas do sítio que apontem para estratificação social; artesanato refinado que expresse especialização ocupacional; grande quantidade de produtos exóticos que evidencie uma rede comercial desenvolvida e integração supralocal. Por vezes, vários desses elementos são encontrados em conjunto; porém, nem sempre isso ocorre, tornando a interpretação das escavações em termos de complexidade sociopolítica uma tarefa difícil.

Fausto, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 36, 39-41.

OUTRAS FONTES

Bueno, Monia Andreia Tomieiro; Amancio, Chateaubriand Nunes. C038: um estudo etnomatemático dos quipus incas. Disponível em: http://www2.fe.usp.br/~etnomat/site-antigo/anais/C038.html. Acesso em: 22 fev. 2022.

O artigo sobre os *quipus* andinos aborda diferentes lógicas matemáticas e formas de escrita e de comunicação dos povos que compunham o Império Inca, explorando os estudos sobre essa linguagem e as interpretações de seus códigos e significados. Além disso, o texto possibilita uma abordagem integrada com Matemática.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. **a)** Porque esses pesquisadores analisavam esses povos com base em uma perspectiva europeia, cuja história era considerada, até então, como referência de civilização e de progresso.

b) Porque cada povo apresenta uma trajetória única e se desenvolve de maneira própria, de acordo com suas singularidades.

6. **a)** Os povos do Alto Xingu e do Alto Rio Negro estabeleceram uma rede de relações sociais com povos de diferentes línguas e culturas. Já os Guarani e os Tupinambá se destacavam pela unidade cultural, apesar de se organizarem em muitas aldeias. Os Tupinambá também se destacavam pela escravização, pela cobrança de tributos e também pela antropofagia.

b) Entre os Tupinambá não existia uma aldeia que fosse mais importante que outra, nem mesmo um centro político ou um líder que determinasse leis gerais.

c) Para os europeus, os seres humanos escravizados se tornavam mercadorias, que podiam ser trocadas, vendidas e que geravam lucros, além de se destinarem ao trabalho e ao atendimento das vontades de seus proprietários. Para os Tupinambá, não existia escravidão. Seus inimigos capturados tornavam-se elementos centrais do ritual de antropofagia.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

2. Estratificada, a sociedade inca se dividia entre as elites, que se dedicavam à administração das províncias, e a população comum, que realizava trabalhos agrícolas, pastoris, de construção, etc.

1. O que apontam os fósseis humanos mais antigos encontrados na região da Mesoamérica? **Apontam para o fato de essa região ser povoada há pelo menos 13 mil anos.**

2. Como se organizava a sociedade inca?

3. Sobre as informações acerca dos povos indígenas da América coletadas por pesquisadores europeus anteriores a década de 1930, responda: MP

a) Por que muitos desses pesquisadores consideravam alguns povos indígenas "menos evoluídos"?

b) Por que a visão de que certos povos seriam "menos evoluídos" que outros é considerada incorreta atualmente?

4. Observe a imagem e responda às questões.

Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México, México. Fotografia: Album/Fotoarena

↑ **Lista dos tributos pagos ao Estado Asteca no *Códice Mendoza*, século XVI. Documento criado pelos conquistadores espanhóis para explicar a sociedade asteca ao rei da Espanha.**

a) Explique com suas palavras o significado de tributo.

b) Descreva os tipos de tributo representados na imagem que ilustra o *Códice Mendoza*.

c) O que esses tributos revelam sobre o Estado Asteca?

d) Diferencie esses tributos daqueles cobrados pelo Império Inca.

5. Os europeus se apoiaram em suas próprias estruturas sociais para interpretar a organização e os modos de vida dos povos nativos da América. Porém, isso gerou análises incorretas. Pensando nas especificidades astecas, relacione, no caderno, cada grupo social a suas características. **I-c; II-a; III-b.**

I. *Tlatlacotin*

II. *Macehualtin*

III. *Pipiltin*

a) Trabalhadores e devedores de tributos.

b) Governantes, proprietários e administradores das cidades.

c) Pessoas que serviam a senhores por tempo determinado; às vezes, eram sacrificadas.

6. Leia o texto e responda às questões. MP

> Inexistem mecanismos políticos de acomodação, como os descritos para o Alto Xingu e o Alto Rio Negro, capazes de articular povos de diferentes línguas e culturas em um mesmo sistema de interdependência regional. Tampouco havia formas verticais de integração política, apesar de a escala demográfica dos conjuntos multicomunitários ser provavelmente superior a 10 mil pessoas. O que sobressai e merece explicação no caso tupi-guarani é a enorme fragmentação em uma população tão homogênea. A guerra não conduzia à subjugação, à escravização ou à extração de tributos por uma elite cada vez mais poderosa, que erguia monumentos consagrando seu próprio poder; ao contrário, produzia um movimento centrífugo, voltado literalmente para o consumo de inimigos – não de sua força de trabalho, mas de suas capacidades subjetivas –, sendo que tudo que deles restava eram bens imateriais: nomes, cantos e memória.
>
> Carlos Fausto. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 79-80.

a) Que diferenças entre os povos nativos do Brasil são abordadas no texto?

b) Por que podemos dizer que o sistema político dos Tupinambá era horizontal?

c) Diferencie o conceito de escravidão, tal como compreendida pelos europeus, do conceito de cativos de guerra dos Tupinambá.

4. a) Tributo é uma obrigação exigida por determinada instituição como forma de manter seu poder.

4. b) A imagem representa objetos como peles de jaguar, cocares, plantas, animais, esculturas, cestos, vasos, esteiras, pedras preciosas e outros adornos.

4. c) Esses tributos revelam quais objetos eram valorizados pelos astecas, os tipos de produtos confeccionados pela população, seus símbolos religiosos e adornos.

4. d) Os tributos cobrados pelo Império Inca eram pagos em períodos de trabalho cedidos ao Estado e não em forma de produtos.

DE OLHO NA BASE

As atividades possibilitam verificar e ampliar a compreensão dos processos próprios das sociedades americanas antes da chegada dos europeus, destacando suas organizações sociais e seus valores culturais, mobilizando de diferentes formas a habilidade **EF07HI03**.

Nas atividades de **1** a **3** e na atividade **5**, os estudantes poderão sistematizar as principais caraterísticas dos povos abordados.

Nas propostas **4** e **6**, eles vão analisar uma fonte histórica e uma fonte historiográfica, mobilizando a habilidade de modo conceitual e procedimental.

A atividade **6** também mobiliza a habilidade **EF07HI15** ao incentivar a discussão sobre o conceito de escravidão moderna e a instituição de cativos de guerra na tradição tupinambá.

ARQUIVO VIVO

As "histórias de admirar" dos Kadiwéu

1. As "histórias de admirar" são narrativas orais que contam o passado, enaltecem os feitos dos antepassados e mantêm vivos os mitos dos Kadiwéu, fortalecendo sua cultura, sua estrutura social e seus direitos políticos, fundamentados na memória.
2. A história do guerreiro bravo reafirma valores como a coragem, a força física, o enfrentamento da dor, a manutenção da dignidade, mesmo em situações adversas, e o espírito combativo daqueles que não têm piedade de seus adversários.
3. O cavalo se destaca na história como um símbolo importante que reforça a imagem do guerreiro kadiwéu como um cavaleiro habilidoso, que enfrenta perigos e que, mesmo ferido, cavalga longas distâncias montado nesse animal.

Os Kadiwéu são um povo indígena que habita, atualmente, uma área do Mato Grosso do Sul. Toda a cultura e a estrutura social dos Kadiwéu são fortalecidas por meio das "histórias de admirar", que são narrativas orais transmitidas de geração em geração. Elas evidenciam o modo como os Kadiwéu compreendem o mundo, além de muitas características culturais, sendo excelentes fontes históricas.

Muitas das histórias de admirar valorizam o espírito guerreiro desse povo e a maestria na cavalaria, desenvolvida a partir do século XVI, quando conheceram o cavalo no contato com os europeus.

Conheça uma delas no trecho citado.

Acervo do Museu do Índio/FUNAI – Brasil

Homem kadiwéu, 1948. As vestimentas atuais dos Kadiwéu remetem ao trabalho que executam, ligado à criação de cavalos.

[...] a "dor do corpo" foi descoberta por um guerreiro bravo que passou por uma prova terrível ao ser atingido em uma perna e ficando com seus quartos quebrados. A história narra que, sem contar nada a ninguém, o guerreiro machucado continuou montado por 4 horas até chegar a determinado abrigo. Ao chegar, desceu do animal e a outra perna ficou para o outro lado, ele a puxou dizendo: "fique aqui que aqui é seu lugar". Somente nesse momento os demais viram que ele estava baleado. Mesmo assim, ele desarreou o cavalo, foi se arrastando, engatinhando até o fogo e, não aceitando ajuda, preparou seu espeto.

A narrativa enfatiza que [o] guerreiro dormiu a noite inteira e não gemeu. No outro dia, pediu que lhe trouxessem o cavalo do pasto e foi novamente rastejando arrear seu cavalo. Quando chegou à sua aldeia é que foi se tratar. Quando esse homem ficou bom, ele ficou muito ruim mesmo. Matava qualquer um, sem dó. Porque ele dizia: "agora eu já sei que o nosso corpo sente dor".

Mônica Thereza Soares Pechincha. Histórias de admirar: mito, rito e história Kadiwéu. *História Revista*, Goiânia, UFG, v. 5, n. 1 e 2, p. 151-163, jan./dez. 2000. Citado por: Marina Vinha. A sociedade Kadiwéu numa ótica elisiana. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais7/Trabalhos/xA%20sociedade%20kadiweu%20numa%20otica%20elisiana.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Qual é a importância das "histórias de admirar" para os Kadiwéu?
2. Na história do guerreiro bravo, quais valores são reafirmados como fundamentais para os Kadiwéu?
3. Como o cavalo é destacado nessa narrativa?
4. Como o perfil guerreiro sustentava a sociedade hierarquizada dos Kadiwéu?

4. O perfil guerreiro enaltecia a coragem, a força e a resiliência dos que teriam todos os atributos necessários para se manter no topo da sociedade, protegendo seus aliados, capturando seus inimigos e justificando a segmentação social dos Kadiwéu.

(IN)FORMAÇÃO

Os Kadiwéu tiveram uma importante atuação na Guerra do Paraguai (1864-1870), o que levou o governo brasileiro a lhes ceder o reconhecimento de suas terras. Isso não significa, porém, que não sofram constantes investidas de fazendeiros que contam com a conivência do poder político.

A identidade guerreira dos Kadiwéu perpassava por sua sociedade hierarquizada, composta de uma elite dominadora e de cativos de guerra, como outros povos indígenas e europeus. Os cativos podiam ser incorporados à sociedade por meio de relações parentais, contudo eram considerados uma classe inferior à dos capitães. Os Kadiwéu e os Terena mantinham alianças verticais por meio de casamentos e de regras sociais, nas quais os Kadiwéu, reconhecidos como senhores, protegiam os Terena em troca de parte de sua produção agrícola.

Essas informações podem ser úteis caso os estudantes desenvolvam alguns aprofundamentos durante o debate proposto na seção.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que expliquem o significado da expressão "histórias de admirar" para o povo Kadiwéu, chamando a atenção deles para o fato de essas histórias transmitidas oralmente comporem seu repertório de conhecimentos, de valores e de tradições. Reforce que essas histórias têm relações com os mitos e com os símbolos que esse povo quer valorizar e perpetuar.
- Retome com os estudantes a noção de História como a análise das transformações humanas ao longo do tempo. Incentive-os a refletir sobre o fato de as culturas serem vivas e de se ressignificarem com as experiências humanas e as trocas entre os povos. Nesse sentido, chame a atenção dos estudantes para a introdução do cavalo na cultura dos Kadiwéu, após a colonização europeia, e converse com eles sobre como esse novo elemento foi absorvido por esse povo, a ponto de compor sua identidade guerreira e sua mitologia.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

O capítulo dá continuidade ao desenvolvimento dessa habilidade, com foco nos saberes e técnicas das sociedades nativas americanas. Essa perspectiva favorece a valorização desses povos e o reconhecimento da diversidade de saberes, contribuindo para a construção da noção de alteridade e do respeito à pluralidade de modos de vida.

Capítulo **2**

TÉCNICAS E TECNOLOGIAS

Muitos desses conhecimentos são revelados por meio do estudo de vestígios arqueológicos, e alguns deles ainda hoje são utilizados graças à transmissão desses saberes de uma geração para outra.

PARA COMEÇAR

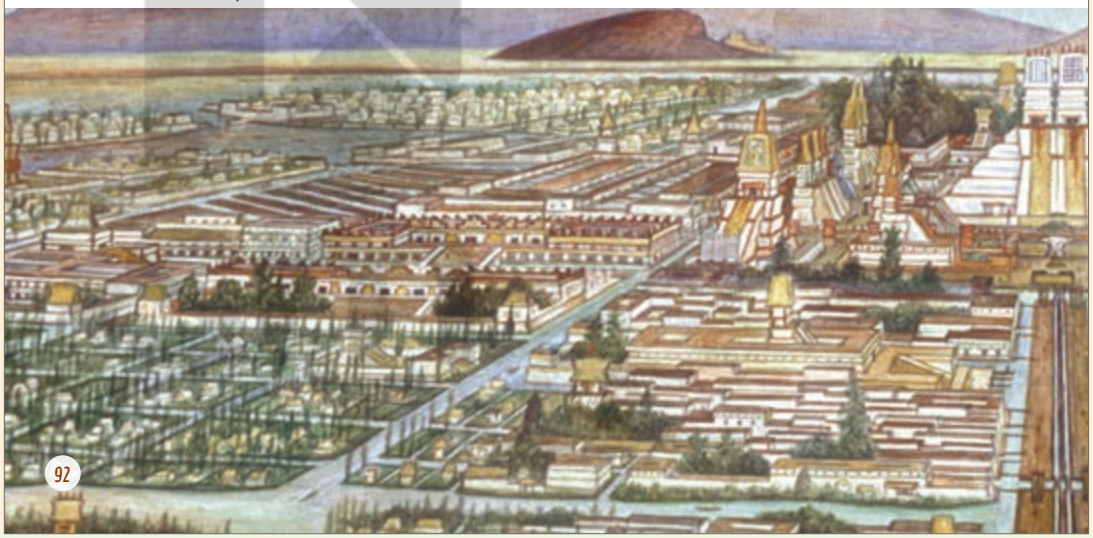
Os povos originários da América desenvolveram muitas técnicas e tecnologias, como planejamento urbano, manejo agrícola, elaboração de medicamentos e estudos astronômicos. Como esses conhecimentos chegaram até nós, uma vez que alguns desses povos não deixaram vestígios escritos?

DIFERENTES ARQUITETURAS

Como as sociedades originárias da América moravam e como planejavam os espaços onde vivia a comunidade? Essas perguntas têm respostas tão variadas quanto o número de povos que habitaram o continente, cada qual elaborando técnicas próprias, transformando os recursos disponíveis e se adaptando às condições do meio em que vivia.

Tenochtitlán, capital do Estado Asteca, estava localizada em uma ilha do lago Texcoco, no território do atual México. A partir do século XIV, o local pantanoso foi estruturado para receber o centro cerimonial mexica, com pirâmides, templos e palácios construídos com blocos de concreto, transportados para a ilha por sistemas de rolamento movidos pela força humana. O solo lamacento foi aterrado e estabilizado e, no fundo do lago, foram instaladas colunas de pedra, madeira e cimento, as quais serviam de sustentação para as construções da cidade. Pontes móveis ligavam a ilha ao continente, e sua mobilidade permitia a passagem de embarcações, além de proteger a cidade em caso de ataques de inimigos. Como a água ao redor da ilha não poderia ser destinada ao consumo humano, por conter sal, foram construídos diques que separavam a água doce da água salgada e aquedutos que permitiam a condução de água própria para consumo ao centro urbano.

pantanoso: lamacento, facilmente alagado.



Diego Rivera. *A grande cidade de Tenochtitlán*, 1945. Detalhe de mural que celebra a história do México e ilustra templos, palácios, canais, pontes e *chinampas* desenvolvidos pelos mexicas.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção apresenta alguns debates sobre as transformações da natureza empreendidas pelas sociedades humanas, subsidiando os diálogos propostos nesta abertura de capítulo.

As sociedades indígenas, pela sua relação bastante íntima com a natureza, sofrem entretanto, na visão do senso comum, de um preconceito que distorce a compreensão da relação destas sociedades com o seu meio ambiente. Evidencia-se sobretudo o fato de estas sociedades preservarem o seu meio circundante, de viverem num eterno romance com o mundo animal e vegetal e de serem os guardiões dos "segredos" da floresta.

Devemos lembrar que o conceito de natureza e sociedade se exprime essencialmente por uma construção cultural. A ideia de natureza é algo específico de uma dada sociedade, isto é, ela depende da forma como uma sociedade humana recorta o mundo como sendo "da natureza".

Na visão de mundo das sociedades indígenas, o cosmo inclui tanto a sociedade como a natureza que interagem constantemente. Natureza e sociedade representam uma oposição que se inter-relaciona através de um processo contínuo de reciprocidade através de metáforas e símbolos, mitos e cerimoniais e mesmo comportamento dos mais cotidianos como resguardos, evitação ou abstinência de atividades. [...]

Dentro do contexto das representações da Natureza, pelas sociedades indígenas, incluímos a produção de um conhecimento classificatório dos elementos naturais. O conhecimento indígena sobre a natureza não visa somente ao utilitarismo, como foi colocado pela antropologia ecológica, nem visa somente às representações, como foi colocado pela antropologia simbólica.

Todos os povos desenvolvem teorias para entender o mundo. [...]

GIANNI, Isabelle Vidal. Os índios e suas relações com a natureza. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 148-150.

Se julgar conveniente, depois de explorar as técnicas e tecnologias apresentadas nos tópicos "Diferentes arquiteturas" e "As técnicas agrícolas", pergunte aos estudantes se eles consideram essas práticas e saberes "modernos", de acordo com as concepções abordadas nas unidades 2 e 3. Essa reflexão é importante para aprofundar o diálogo sobre o conceito e desconstruir a narrativa tradicional do "atraso" das populações nativas frente aos europeus.

AS TÉCNICAS AGRÍCOLAS

A agricultura é uma das tecnologias mais antigas do mundo, desenvolvida com base na observação do meio ambiente, na compreensão dos ciclos da natureza e na aplicação de técnicas de plantio, de colheita e de preparação do solo para novos cultivos.

Enquanto desenvolviam sua estrutura urbana, os mexicas elaboraram sistemas de irrigação para as plantações e construíram as *chinampas* – ilhas artificiais feitas de junco e de terra fértil, sustentadas por colunas de madeira no fundo dos lagos.

Luigi Marini/Acervo do fotógrafo

Os antigos Kuhikugu, que habitavam a atual região do Alto Xingu, no norte do Brasil, organizavam-se em populosas aldeias circulares e interligadas por estradas. Essa ilustração técnica, feita com base em vestígios arqueológicos, indica que essas aldeias eram circundadas por fossos largos e profundos, que as protegiam de ataques de inimigos, e por estruturas elevadas – como paliçadas, pontes e portais de entrada –, o que demonstra a mobilização tecnológica desse povo para construir um sistema defensivo planejado e funcional. Representação em cores-fantasia e sem proporção de tamanho.

paliçada: barreira defensiva construída com estacas pontudas.

Entre os povos andinos, foi comum o desenvolvimento da agricultura em terraços. Essa técnica, ainda hoje utilizada nas regiões montanhosas dos Andes, consiste em moldar pavimentos sucessivos no solo a ser cultivado, de modo a evitar sua erosão e aproveitar a água de degelo dos picos das montanhas. No solo irregular, os povos andinos produziam milho, batata, quinoa e folhas de coca.

No Brasil, os povos indígenas comumente empregavam técnicas como a agricultura rotativa, a fertilização do solo por meio de adubagem e a coivara – queimas controladas de áreas florestais que permitem a prática agrícola por determinado tempo, enquanto as áreas queimadas anteriormente se regeneram. Entre os povos do Alto Xingu, como os Kuhikugu, ancestrais dos atuais Kuikuru, era comum o plantio de mandioca, batata-doce, urucum, algodão, pimenta e tabaco.

Banco de México Diego Rivera & Frida Kahlo Museums Trust, México, D.F. / AUTVIS, Brasil, 2022. Palácio Nacional, Cidade do México. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix Brasil

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Uma das possibilidades para explorar a abertura do capítulo é pedir aos estudantes que identifiquem as características ambientais de Tenochtitlán, capital asteca, situada em uma ilha do lago Texcoco e, por isso, uma área facilmente alagável, com solo pantanoso e água salobra. Chame a atenção dos estudantes para o fato de sua localização refletir as dificuldades de consolidação do poder asteca, povo que no século XIV ocupou a região menos atrativa da Mesoamérica.
- Depois, peça aos estudantes que observem o mural de Diego Rivera e pergunte a eles de que forma a imagem reflete as condições de uma ilha pantanosa. Leve-os a identificar exemplos de tecnologias astecas, como as pontes móveis, os aquedutos, os diques, o aterramento de áreas pantanosas e os sistemas de rolamento para transportar blocos de concreto. Com isso, é possível mobilizar aspectos importantes do Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia** em sintonia com o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**.
- Peça aos estudantes que verifiquem o ano de produção do mural *A grande cidade de Tenochtitlán* e explique que ele foi criado por um dos mais famosos pintores mexicanos do século XX. Comente que Diego Rivera se baseou nas fontes históricas do Estado Asteca, e que, portanto, a obra se caracteriza como uma interpretação do artista sobre as raízes indígenas do México.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- Para aprofundar a leitura da imagem da abertura, você pode conduzir uma pesquisa, na biblioteca ou no laboratório de informática disponíveis na escola ou no município, com o objetivo de que os estudantes visualizem, em material impresso ou digital, a obra *A grande cidade de Tenochtitlán* completa, com todos os seus elementos, e que identifiquem o detalhe que foi apresentado nesta abertura de capítulo. Em sala de aula e de forma coletiva, solicite a eles que descrevam as cenas retratadas, as personagens, os objetos, os tipos de construção, entre outros elementos.
- A confecção de maquetes pode ser um bom recurso pedagógico para os estudantes ampliarem seus conhecimentos sobre as técnicas agrícolas abordadas no capítulo. Para isso, você pode organizar a turma em pequenos grupos e solicitar aos estudantes que escolham representar em maquetes entre as *chinampas* (asteca), os terraços (andinos) ou a agricultura rotativa (amazônica). Cuide para que as escolhas sejam equilibradas e que todos os modelos estejam bem representados.
- Oriente os estudantes durante a confecção das maquetes, fornecendo-lhes fontes de pesquisa, especialmente iconográficas, que servirão de base para os trabalhos. Se possível, realize essa atividade com o professor de Arte, buscando as opções mais adequadas de materiais e de técnicas para a confecção das maquetes.
- Em seguida, combine uma data com os estudantes para exporem suas maquetes. O trabalho de exposição de resultado feito por eles é um momento significativo para a prática da "sala de aula invertida", que faz parte de uma das metodologias ativas na qual é possível incentivar a participação ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para os estudantes.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Pergunte aos estudantes o que eles entendem pela ideia de visão integrada dos povos indígenas, que é mencionada no tema "Medicinas e filosofias dos povos originários". Depois de ouvir as respostas, chame a atenção deles para o fato de que muitos povos indígenas, no passado e na atualidade, têm uma visão holística do mundo. Isso significa compreender cada fenômeno da natureza e da espiritualidade como uma totalidade, em que tudo se conecta e é interdependente. A visão integrada é olhar ao redor e conhecer profundamente o ambiente em que se vive: as propriedades das plantas, os hábitos dos animais, os ciclos das águas, etc. E, além disso, é compreender o ser humano como parte integrante desse todo, não sendo nem mais nem menos importante do que os outros elementos da natureza.
- Com base na reflexão sobre a visão integrada dos indígenas, proponha aos estudantes que a comparem com a visão de mundo de povos não indígenas, sobretudo dos ocidentais, que colocam o ser humano como o centro do universo, acima de todos os outros elementos da natureza, e que organizam seus saberes de maneira fragmentada, divididos em especialidades.
- Chame a atenção dos estudantes para o fato de os conhecimentos dos indígenas sobre as plantas resultarem da observação da flora local, do reconhecimento dos benefícios dessas plantas para os animais e de testes humanos realizados por membros das aldeias. Se julgar conveniente, comente sobre o fato de muitos remédios atuais terem em sua composição os princípios ativos das plantas medicinais dos indígenas. Caso considere pertinente, peça aos estudantes que pesquisem alguns medicamentos não indígenas elaborados com essas substâncias naturais.

DE OLHO NA BASE

A proposta apresentada no boxe *Para explorar* é um dos momentos em que a **competência específica de História 7** é mobilizada de modo aprofundado, pois incentiva o acesso digital a produções indígenas, valorizando não só os saberes desses grupos sociais, mas também o conhecimento dos mais velhos, além de promover a utilização contextualizada de tecnologias digitais.

PARA EXPLORAR

Folhas e raízes: resgatando a medicina tradicional tupi-guarani

Esse é o título traduzido do tupi-guarani da cartilha *Ywyrá rogwé ywyrá rapó: djaroypy djiwy nhanémoã nhanderekó tupi guarani*, desenvolvida por professores da aldeia Piaçaguera, de indígenas guarani, com a ajuda dos *txeramoi* e *txedjaryi*, os mais velhos da comunidade e aqueles que detêm o conhecimento do uso de plantas medicinais. As ilustrações da cartilha foram feitas pelas crianças da aldeia.

Disponível em: http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/952/1573.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 fev. 2022.

MEDICINAS E FILOSOFIAS DOS POVOS ORIGINÁRIOS

A forma como os povos indígenas compreendem o mundo une dimensões físicas e espirituais, o que leva para além de questões biológicas a interpretação de doenças e a busca de sua cura. Segundo esses povos, maus espíritos e sentimentos ruins podem causar enfermidades tanto quanto possíveis agentes externos ou o mau funcionamento do corpo.

Essa **visão integrada** do ser humano e do mundo não impedia esses povos, no passado, de compreender a anatomia humana e seus aspectos biológicos e de dominar propriedades medicinais de plantas.

Entre os povos indígenas do Brasil, além dos rituais de proteção e cura, que envolviam rezas, cantos e defumações, era comum o uso de **plantas medicinais**. A **ipecacuanha**, por exemplo, era consumida pelos Tupinambá para induzir o vômito ou curar disenteria; o **guaco** era utilizado pelos povos da Amazônia como antídoto para veneno de cobra; e a **copaíba**, também amazônica, era usada como cicatrizante.

Entre os **povos andinos** é tradicional o uso terapêutico da **folha de coca** contra o mal-estar e os enjoos causados pela altitude elevada. A planta também beneficia a absorção de oxigênio e podia ser utilizada como anestésico.

altitude: medida da distância de um ponto na superfície terrestre em relação ao nível do mar.

Observe as imagens de algumas dessas plantas.

pastpong2017/Shutterstock.com/ID/BR

↑ Ipecacuanha.

Gerson Sobreira/Terrastock

↑ Guaco.

Greentellect Studio/Shutterstock.com/ID/BR

↑ Copaíba.

ANATOMIA HUMANA

A crença dos **incas** na vida após a morte e seus estudos para preservar o corpo humano para o estágio seguinte levaram esse povo a desenvolver o processo de **mumificação**, que consistia na extração de órgãos de cadáveres e no embalsamamento desses corpos com a aplicação de ervas antissépticas.

Estudos arqueológicos revelam também que, com o intuito de salvar vidas, povos como **maias**, **incas** e **zapotecas** realizavam técnicas cirúrgicas – conhecidas como **trepanação**. Praticada por povos do mundo todo, da Antiguidade ao século XIX, essa técnica consistia em fazer um furo no crânio do paciente para curar ferimentos ou amenizar problemas neurológicos, aliviando a pressão sanguínea.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Caso a escola tenha laboratório de informática, agende um horário para que a turma possa conhecer a cartilha *Folhas e raízes: resgatando a medicina tradicional tupi-guarani*, indicada no boxe *Para explorar*.

Oriente-os a buscar informações sobre as plantas apresentadas na cartilha e, em uma roda de conversa, peça a eles que comentem sobre as plantas que já conheciam, os elementos que mais chamaram a atenção deles e sobre os próprios costumes no uso de plantas medicinais como terapia de cura.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção traz alguns exemplos das relações entre os conhecimentos medicinais indígenas e as pesquisas científicas, ampliando a abordagem sobre o tema.

> […] Nos últimos anos, biólogos, químicos, farmacêuticos, médicos e especialistas em outras áreas técnicas ou científicas têm se interessado em arrolar e testar vegetais utilizados pelos índios […].
>
> […] Basta citar a importância da descoberta feita pelos índios de que, retirando o veneno da mandioca (ácido prússico), esta se tornava comestível. Muitas sociedades utilizam certos vegetais como anticoncepcionais. […]
>
> Todos esses conhecimentos e muitos outros não descritos, alguns sumamente importantes, como a

ATIVIDADES

2. Os povos indígenas têm uma visão integrada do ser humano e consideram que as doenças podem ser causadas por maus espíritos e sentimentos ruins, assim como por possíveis agentes externos e pelo mau funcionamento do corpo. Os povos ocidentais tendem a compreender a saúde humana de forma especializada, estudando o corpo de maneira compartimentada e isolando as doenças e suas causas.

Responda sempre no caderno.

1. Leia o texto e faça o que se pede.

> […] tecnologia é um conjunto de conhecimentos específicos, acumulados ao longo da história, sobre as diversas maneiras de se utilizar os ambientes físicos e seus recursos materiais em benefício da humanidade. Segundo essa definição, tecnologia abrange desde o conhecimento de como plantar e colher, passando pela fabricação de ferramentas, de pedra lascada ou aço inoxidável, até a construção de grandes represas e satélites.
>
> Kalina Vanderlei Silva; Maciel Henrique Silva. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 386.

1. Alternativa c.

De acordo com o texto, anote no caderno a alternativa com informações corretas.

a) Os povos originários da América desenvolveram conhecimentos rudimentares que não se caracterizam como tecnologias.

b) Só os povos mesoamericanos e andinos desenvolveram tecnologias na América.

c) Cada povo indígena desenvolveu tecnologias com base em suas necessidades específicas e nos recursos naturais disponíveis.

d) A arquitetura e a agricultura desenvolvida pelos povos antigos da América podem ser consideradas tecnologias, mas as medicinas locais não passavam de superstições.

2. Diferencie a maneira como os povos indígenas entendem a saúde humana do modo como os povos ocidentais a compreendem.

3. Os povos indígenas ensinaram aos europeus as propriedades de muitas plantas medicinais e estabeleceram entre várias comunidades brasileiras a tradição de utilizar essas plantas para aliviar sintomas e combater doenças. Sobre isso, responda:

a) Alguma das plantas retratadas na página anterior a essa são utilizadas por sua família? Em caso afirmativo, quais delas? Como são preparadas e para que servem?

b) Você conhece outras ervas medicinais usadas por sua família? Compartilhe seus conhecimentos com os colegas.

3. a) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem de que maneira essa tradição é mantida e que reconheçam os efeitos das plantas medicinais sobre o corpo humano.

3. b) Resposta pessoal.

4. Forme dupla com um colega e observem as imagens desta atividade. Com base nessa observação, bem como em seus estudos ao longo deste capítulo, escrevam um parágrafo, no caderno, diferenciando as técnicas agrícolas representadas. MP

Prisma/Album/Fotoarena

↑ Cultivo de mandioca por Yanomami. Gravura italiana de cerca de 1780.

Museu da Cidade do México, México. Fotografia: Album/DEAG, DASLI ORT/Fotoarena

↑ Construção de *chinampas* em Tenochtitlán, em ilustração de manuscrito do século XVI.

Leonid Andronov/iStock/Getty Images

↑ Terraço agrícola nas ruínas de Pisac, atual Peru. Foto de 2022.

fabricação da cerâmica, de tecidos, a domesticação de plantas, fazem supor uma observação ativa e muitas experiências repetidas, demonstrando que, ao lado da magia, os índios também dispõem de uma atitude científica diante da natureza. […] Aqueles que pensam que a ciência é apanágio dos tempos modernos não têm como resolver o "paradoxo neolítico". Alude com esse termo à questão da criação da cerâmica, tecelagem, agricultura e domesticação de animais, conjunto de conquistas que caracterizam o período neolítico, e que não se devem a observações e achados feitos ao azar, mas sim a uma longa atividade de observação metódica, hipóteses e experimentações controladas.

Melatti, Julio Cezar. *Índios do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2014. p. 203, 216-217.

DE OLHO NA BASE

As atividades desta seção possibilitam aos estudantes a compreensão dos saberes indígenas, analisados em sua lógica interna, assim como das condições ambientais que estimularam o desenvolvimento de tecnologias diversas para o bem-estar e o funcionamento das sociedades originárias da América, trazendo o aprofundamento da abordagem da habilidade **EF07HI03**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

4. Para alguns povos indígenas do Brasil, como os Yanomami, retratados na primeira imagem, são comuns a prática da agricultura rotativa, a fertilização do solo por adubagem e a coivara. Já as comunidades mesoamericanas, como os astecas, retratados na segunda imagem, têm o costume construir ilhas artificiais de funcho e terra fértil, conhecidas como *chinampas*, nas quais se cultivam flores e legumes. Na região andina, devido ao relevo acidentado, como o retratado na terceira imagem, é comum que a agricultura seja praticada em terraços construídos nas encostas de montanhas, de forma a evitar a erosão do solo e a aproveitar a água do degelo dos picos das montanhas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para as transformações culturais dos Matsés, oriundas dos contatos e das trocas com os não indígenas, frisando sobretudo a atração dos jovens matsés pelo modo de vida urbano e o abandono de tradições.
- Sobre esse tema, é importante destacar que não há como frear os movimentos da história, tampouco congelar modos de vida no tempo. Nesse sentido, embora a oralidade tenha perpetuado por séculos as tradições dos Matsés, a incorporação de novos métodos, como a escrita de uma enciclopédia, pode ajudar a manter os conhecimentos acumulados por gerações e disponibilizá-los para a juventude desse povo, que aos poucos tem incorporado a escrita em seu cotidiano.

DE OLHO NA BASE

A seção favorece o trabalho com o objeto de conhecimento **As formas de organização das sociedades ameríndias**, em um contexto atual, além de favorecer o aprofundamento da habilidade **EF07HI03**.

AMPLIANDO HORIZONTES

Tradições orais e a escrita da *Enciclopédia de medicina tradicional matsés*

Os Matsés são indígenas que atualmente habitam as áreas de fronteira do Brasil e do Peru. Essa população, mesmo vivendo isolada dos grandes centros urbanos, convive com grupos não indígenas – moradores das pequenas cidades do entorno das aldeias, pesquisadores e representantes de associações indígenas.

Nas últimas duas décadas, o modo de vida dos Matsés tem se transformado. Os jovens têm abandonado o aprendizado de antigas tradições, entre elas o saber referente às propriedades das plantas medicinais.

Com o objetivo de preservar os saberes mantidos até o tempo presente pela oralidade, xamãs matsés se uniram à Acaté – uma organização não governamental estadunidense – para registrar em livro os conhecimentos sobre as plantas medicinais.

No trecho reproduzido, um dos fundadores da Acaté, Christopher Herndon, explica como foi o processo de transcrição do conhecimento oral matsé em registro escrito.

A enciclopédia marca a primeira vez que xamãs de uma tribo da Amazônia criaram uma transcrição total e completa de seu conhecimento medicinal, escrita em sua própria língua e com suas palavras. Ao longo dos séculos, os povos da Amazônia têm repassado através da tradição oral uma riqueza acumulada de conhecimentos e técnicas de tratamento que são um produto de seus profundos laços espirituais e físicos com o mundo natural. Os Matsés vivem em um dos ecossistemas de maior biodiversidade do planeta e têm dominado o conhecimento das propriedades curativas das suas plantas e animais. No entanto, em um mundo em que a mudança cultural desestabiliza até mesmo as sociedades mais isoladas, este conhecimento está rapidamente desaparecendo.

É difícil pensar o quão rapidamente este conhecimento pode ser perdido após uma tribo fazer contato com o mundo exterior. Uma vez extinto, este conhecimento, juntamente com a autossuficiência da tribo, nunca pode ser totalmente recuperado. Historicamente, o que seguiu logo da perda dos sistemas de saúde endêmicos em muitos grupos indígenas é a quase total dependência dos rudimentares e extremamente limitados serviços de saúde que estão disponíveis nestes locais remotos e de difícil acesso. Não surpreendentemente, na maioria dos países, os grupos indígenas têm as maiores taxas de mortalidade e doença.

Pela perspectiva dos Matsés, a iniciativa é importante porque a perda da cultura e o atendimento precário à saúde estão entre suas maiores preocupações. A pioneira metodologia para proteger e salvaguardar o seu próprio conhecimento pode servir como um modelo replicável para outras comunidades indígenas que enfrentam uma erosão cultural semelhante. Em termos mais amplos de conservação, sabemos que existe uma forte correlação entre os ecossistemas intactos e regiões habitadas por índios, o que torna o fortalecimento da cultura indígena uma das maneiras mais eficazes para proteger grandes áreas de floresta tropical.

endêmico: restrito a determinada população.

metodologia: métodos de estudo, pesquisa e disseminação do conhecimento.

Tribo amazônica cria enciclopédia de medicina tradicional com 500 páginas. Portal Saúde Amanhã, Fiocruz, 27 jul. 2016. Disponível em: https://saudeamanha.fiocruz.br/tribo-amazonica-cria-enciclopedia-de-medicina-tradicional-com-500-paginas/#.WzC8YPlKjIU. Acesso em: 22 fev. 2022.

OUTRAS FONTES

Martírio. Direção: Vincent Carelli, Ernesto de Carvalho e Tatiana Almeida (Tita). Brasil, 2016 (162 min).

Com base na reflexão sobre as dificuldades do povo Matsés e de suas relações com os não indígenas, o documentário volta o olhar para os conflitos vividos pelos Guarani Kaiowá, povo que habita o Mato Grosso do Sul. O filme, idealizado pelo indigenista Vincent Carelli, expõe o histórico de tensões e de disputas por terras entre esse povo e os fazendeiros da região.

Acaté Amazon Conservation & Rainforest Culture Preservation/Acervo da cedente

↑ Xamãs matsés discutindo sobre a *Enciclopédia de medicina tradicional matsés*, no Peru. Foto de 2015.

Acaté Amazon Conservation & Rainforest Culture Preservation/Acervo da cedente

↑ Um dos xamãs apresenta a floresta ao médico Christopher Herndon, presidente da Acaté. Peru, foto de 2015.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. O que explica as altas taxas de mortalidade e a elevada incidência de doenças entre os grupos indígenas atualmente? MP
2. Quais são os aspectos positivos de registrar em um livro os saberes dos Matsés exclusivamente na língua desse grupo?
3. E quais são os riscos de transcrever os conhecimentos indígenas que eram transmitidos oralmente?
4. Em sua opinião, haveria benefícios em integrar a medicina tradicional indígena à medicina ocidental? Justifique.

PARA REFLETIR

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Em contato com a sociedade não indígena, muitos grupos indígenas acabam perdendo ou transformando determinadas tradições. Isso se explica, entre outras razões, pelo processo de colonização, de cristianização e de inferiorização da cultura indígena e pela migração dos jovens desses grupos para as cidades. Essas condições rompem o ciclo de aprendizado dos conhecimentos orais que eram transmitidos de uma geração a outra. Ao perder seu próprio sistema de cura de doenças, esses povos tornam-se dependentes do sistema de saúde não indígena, no qual atuam médicos e enfermeiros do Estado. A falta de investimento dos governos em áreas como a saúde, por sua vez, torna escassos os hospitais e os postos de saúde nas proximidades das aldeias indígenas. Assim, ao perderem seus meios próprios de cura e serem marginalizados pelo sistema de saúde do Estado, os grupos indígenas apresentam atualmente uma das maiores taxas de mortalidade e de incidência de doenças.

2. Registrar os saberes dos Matsés exclusivamente na língua deles pode contribuir para a preservação desses saberes para as gerações futuras e para sua proteção contra a biopirataria.

3. Quanto aos riscos dessa transcrição, caso esses saberes sejam compartilhados com os não indígenas, isso pode levar à biopirataria, o que resultaria no roubo de patentes, na exploração comercial de produtos nacionais por multinacionais e na exploração descontrolada de riquezas naturais.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre as especificidades de cada prática, seus benefícios e limitações, os possíveis intercâmbios e como esse processo poderia beneficiar ou prejudicar indígenas e não indígenas.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

O capítulo explora aspectos culturais construídos em torno dos mitos, dos ritos e das crenças religiosas de algumas sociedades indígenas, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**.

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a levantar hipóteses com base em seus conhecimentos prévios sobre os povos originários do continente americano. É possível que eles mencionem rituais que envolviam a geografia e a flora das regiões habitadas por esses povos.

Capítulo **3**

JEITOS DE PENSAR: AS COSMOGONIAS

PARA COMEÇAR

Ao longo da história, diferentes povos desenvolveram múltiplas culturas, marcadas por religiosidade, ritos, conhecimentos e formas de organização. O conjunto dessas características constitui a criação de hipóteses sobre a origem do mundo. Como você imagina que eram as cosmogonias dos povos originários da América?

QUETZALCÓATL, A SERPENTE EMPLUMADA

Os povos da **Mesoamérica** compartilhavam muitos aspectos culturais, desde o estabelecimento dos olmecas no golfo do México, por volta de 1300 a.C. Acredita-se que o calendário mesoamericano teve origem nesse momento, assim como a escrita desses povos.

Entre os vestígios arqueológicos olmecas destacam-se monumentos com figuras de serpentes, jaguares e pássaros, que também marcaram a religiosidade de sociedades que os sucederam, como as dos teotihuacanos, dos zapotecas, dos maias, dos toltecas e dos mexicas.

Em Teotihuacán, o **Templo de Quetzalcóatl** revela o culto à **Serpente Emplumada**, deus virtuoso que teria dado a vida aos seres humanos e ensinado a cultivar a terra e que proibia o sacrifício de pessoas. Depois de ensinar aos seres humanos tudo o que eles precisavam saber, Quetzalcóatl teria partido rumo a leste, prometendo um dia retornar.

Ao longo do tempo, à medida que os diferentes povos enfrentavam períodos de paz e de guerra e agregavam novos valores, a figura de Quetzalcóatl foi se transformando. Para os maias, o deus serpente ganhou o nome de **Kukulkán**, mas também era divindade criadora. Para os toltecas e os mexicas, a partida de Quetzalcóatl abriu espaço para a atuação de seus irmãos **Tezcatlipoca**, deus dos guerreiros e dos raios, e **Huitzilopochtli**, deus do Sol e da guerra, ambos relacionados aos conflitos bélicos e às conquistas mexicas.

cosmogonia: conjunto de ideias que explicam a origem do Universo; visão de mundo que orienta o modo de vida, os rituais e a organização social dos povos.

Atualmente, no lago Titicaca, entre os atuais Peru e Bolívia, é possível conhecer as ilhas flutuantes habitadas pelos Uro, que as constroem com palhas de *totora*, uma espécie de junco abundante no lago. A região, considerada sagrada para diversos povos que se desenvolveram na área, é aberta à visitação de turistas. Foto de 2019.

(IN)FORMAÇÃO

Os textos desta seção podem subsidiar os diálogos sobre as cosmogonias abordadas na abertura do capítulo.

Quetzalcóatl: divindade mesoamericana

Na Mesoamérica, a combinação de um deus e de um herói civilizador produziu um universo de representações e imagens iconográficas complexas. Quetzalcóatl faz parte deste universo. Sua figura mítica representa alto grau de complexidade cultural: tem a qualidade de renascer em todas as épocas, mostrando-se em cada uma delas com uma imagem iconográfica distinta ou modificada e recoberta de novos significados, sintetizados em profusão de imagens que caracterizam sua presença em toda a Mesoamérica.

A origem da figura de Quetzalcóatl é ainda muito confusa. Seu nome provém da combinação da palavra nahua *quetzalli*, que significa "pluma verde preciosa", alusão à ave de plumas brilhantes, quetzal, e de *cóatl*, serpente. O pássaro e a serpente são as representações simbólicas de dois espaços significativos do pensamento cosmológico e religioso mesoamericano: o céu e a terra.

De acordo com esta premissa, a divindade dual é síntese de forças opostas: por um lado representa os poderes destruidores e germinadores da terra, evidenciados pela serpente; por outro, as forças fecundadoras e ordenadoras do céu, retratadas pelo pássaro. É visível entre as culturas mais antigas da Mesoamérica, como a dos olmecas e maias, uma cuidadosa preocupação em se fundir, a partir de uma figura simbólica, as forças criadoras do céu e da terra, inferindo à destreza em se produzir a renovação anual da vegetação ou a alternância do dia com a noite: o pôr do sol em sua faceta de monstro terreno e de seu idôneo ressurgimento no oriente. A imagem que retrata as águas do céu regando terra e produzindo a germinação das plantas é a mais antiga expressão do poder criativo de ambas as forças. [...]

NAVARRO, Alexandre Guida. Quetzalcóatl: divindade mesoamericana. *Numem*: Revista de pesquisa e estudos da religião, Juiz de Fora, v. 1, n.1-2, p.117-118, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/numen/article/view/21786/11851. Acesso em: 22 fev. 2022.

VIRACOCHA, O CRIADOR

A cosmogonia **andina** se relacionava com a paisagem local montanhosa. Para os povos dessa região, **Viracocha** teria surgido de dentro do **lago Titicaca** (veja a imagem atual do lago) e criado o Sol, a Lua, as estrelas e todos os seres vivos.

A humanidade, moldada em pedra, teria sido recriada algumas vezes até agradar a Viracocha, que, depois de ensiná-la a sobreviver, desapareceu no oceano Pacífico. Para manter o cosmo, deixou seus filhos **Inti**, o deus Sol, **Mama Quilla**, a mãe Lua, e **Pachamama**, a mãe Terra, entre outras divindades.

Essa visão de mundo, que surgiu entre os povos pré-incaicos de **Tiwanaku**, por volta do ano 300, e foi compartilhada com outros povos andinos, tornou-se a religião oficial dos incas, para os quais os imperadores eram considerados descendentes dos deuses.

Pelo calendário inca, Viracocha retornaria à Terra durante o reinado do 12º imperador.

Biblioteca da Assembleia Nacional, Paris. Fotografia: ID/BR

↑ **Detalhe de imagem do *Códice Borbonicus* representando Quetzalcóatl, à direita, como a Serpente Emplumada, e Tezcatlipoca, à esquerda, deus dos guerreiros e dos raios, em pergaminho, no final do século XV.**

NHANDERU, NOSSO PAI

Algumas teorias históricas defendem que os antigos **Guarani** povoaram a região sul da América por volta do ano 500, instalando-se entre as bacias dos rios Paraná, Paraguai e Uruguai e o litoral dos atuais estados brasileiros do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina, de Paraná e de São Paulo.

Seu modo de vida, sustentado na religiosidade, apoiava-se na crença de que todos os elementos da Terra eram sagrados e na busca por um local perfeito e livre de ameaças.

Segundo o mito de origem dos Guarani, **Nhanderu**, ser divino considerado o pai de todos, desabrochou em meio à escuridão e criou a Terra, os astros e os seres vivos, além de outros deuses, como **Tupã**, deus das águas e do trovão, **Jakaira**, deus da neblina e dos bons ventos, **Karai**, deus do fogo, e **Nhamandu**, deus do Sol e das palavras.

M Sirkuk Oner/Shutterstock.com/ID/BR

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para o politeísmo inca, assim como para a relação estabelecida entre os deuses e os elementos da natureza.
- Se necessário, comente com os estudantes que, no tempo presente, os deuses ancestrais ainda são adorados pelos povos andinos, destacando que, apesar das trocas culturais com os europeus, a introdução do cristianismo na América e a elaboração de sincretismos, Pachamama, deusa da terra e da vida, é uma das figuras mais celebradas por esses povos, em festas e rituais em que se oferecem alimentos, presentes e sacrifícios de animais para essa deusa.
- Atualmente, o Equador e a Bolívia reconhecem Pachamama como sujeito de direitos constitucionais. Simbolizando a Terra enquanto organismo vivo, Pachamama é a natureza em que é possível exercitar o bem viver da humanidade.
- Quanto à mitologia de Viracocha e sua profecia de retorno, comente com os estudantes que os espanhóis chegaram ao Peru no reinado de Atahualpa, 12º imperador inca. Assim, apesar da resistência andina contra a invasão europeia, esse momento foi interpretado como um ciclo de retorno dos deuses, marcado por destruições.
- Ao explorar a imagem, identifique Quetzalcóatl, a Serpente Emplumada, como o deus criador de todas as coisas, cultuado por olmecas, toltecas, maias e astecas, entre outros. Explique aos estudantes que Quetzalcóatl era o deus mais importante do panteão mesoamericano.

Pachamama e o direito à vida

O termo *pachamama* é formado pelos vocábulos '*pacha*' que significa universo, mundo, tempo, lugar, e '*mama*' traduzido como mãe. De acordo com vestígios que restaram, a *Pachamama* é um mito andino que se refere ao 'tempo' vinculado à terra. Segundo tal mito, é o tempo que cura os males, o tempo que extingue as alegrias mais intensas, o tempo que estabelece as estações e fecunda a terradá e absorve a vida dos seres no universo. O significado 'tempo' advém da língua *Kolla-suyu*, falada pelos aborígenes que habitavam a zona dos Andes durante o processo de colonização. No transcorrer dos anos, com o predomínio de outras raças e de modificações na linguagem, *pachamama* passou a significar 'terra', merecedora do culto. Os aborígenes, antes do contato com os espanhóis, na língua *Kolla-suyu*, chamavam a sua divindade de *PachaAchachi*; depois substituíram a expressão '*Achachi*' por '*Mama*', designando mãe, talvez em razão da noção de ternura da Nossa Senhora, a senhora principal, decorrente da influência do catolicismo apregoado pelos colonizadores. Assim, na atualidade, há um consenso entre os autores que defendem que, entre os índios da Cordilheira dos Andes (Peru, Equador, Colômbia, Bolívia, Chile e Argentina), a *Pachamama* traz em si o sentido de "*tierra grande, diretora y sustentadora de la vida*". [...]

Pode-se entender que *pacha* significa o universo, o mundo, e *mama* significa mãe. Em outras palavras, *Pachamama* é uma deusa feminina que produz e que cria [...], seria a "*Gaia, que, entre nosotros, se llama Pachamma y no llega de la mano de elaboraciones científicas, sino como manifestación del saber de la cultura ancestral de convivência com a naturaliza*." [...]. Em suma, a terra é um organismo vivo, é a *Pachamama* dos índios, a Gaia dos cosmólogos contemporâneos.

Tolentino, Zelma Tomaz; Oliveira, Liziane Paixão Silva. *Pachamama* e o direito à vida: uma reflexão na perspectiva do novo constitucionalismo latino-americano. *Veredas do Direito*: direito ambiental e desenvolvimento sustentável, v. 12, n. 23, p. 315-316, 2015. Disponível em: http://revista.domhelder.edu.br/index.php/veredas/article/view/393/450. Acesso em: 22 fev. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Os Guarani, assim como os astecas e os incas, eram politeístas, e seus deuses estavam relacionados aos elementos da natureza. Se julgar conveniente, inicie a abordagem dos temas desta página apresentando essas informações e favorecendo o estabelecimento de relações entre o contexto analisado no momento e os diálogos anteriores.
- Chame a atenção dos estudantes para a crença guarani de que a Terra sem Mal se localiza no plano físico e que pode ser alcançada pelos seres humanos após a morte, mas também em vida, o que explica as peregrinações desses povos em busca desse local ideal.
- Se necessário, incentive os estudantes a refletir sobre a dificuldade dos portugueses católicos em compreender a ideia da Terra sem Mal, que não poderia ser associada ao paraíso cristão, pertencente apenas ao plano espiritual.
- Converse com os estudantes sobre o caminho de Peabiru e a relação entre os estudos astronômicos e o domínio do território pelos Guarani. Essa perspectiva contribui para valorizar as culturas nativas e desconstruir eventuais estereótipos em relação às culturas indígenas.
- Leve os estudantes a identificar as trocas culturais realizadas entre os Guarani e os incas. Aproveite o mapa desta página e localize a posição geográfica de ambos os povos, bem como os deslocamentos realizados pelo caminho de Peabiru. Incentive a reflexão dos estudantes sobre a importância das trocas culturais e comerciais para a difusão de saberes entre esses povos.

ASPECTOS COSMOGÔNICOS

Conheça algumas características da Terra sem Mal.

[...] A Terra sem Mal nos é descrita inicialmente como um lugar de abundância: o milho cresce sozinho, as flechas alcançam espontaneamente a caça... Opulência e lazeres infinitos. [...] a Terra sem Mal é o lugar da imortalidade, enquanto nessa terra os homens nascem e morrem [...].

Hélène Clastres. *Terra sem mal*. São Paulo: Brasiliense, 1978. p. 67.

Peabiru: em tupi-guarani, significa caminho que leva ao céu.

Retome a temática dos *quipus* com os estudantes, abordada no volume 6 (unidade 5) e também no capítulo 1 desta unidade. O trabalho sobre o caminho de Peabiru também retoma aspectos tecnológicos dos povos nativos, favorecendo o aprofundamento a respeito desses conhecimentos.

A TERRA SEM MAL

Além de criar o mundo, Nhanderu teria orientado os Guarani a manter-se em harmonia. Contudo, eles tinham consciência da instabilidade desse mundo, sujeito constantemente a diversas ameaças, como seca, desgaste da terra, inundações, tempestades, fome, doenças e outros desequilíbrios.

A eminência dessas catástrofes estimulava a constante busca dos Guarani por um local mítico que conheciam como *Ivy Marãey*, a **Terra sem Mal**, onde viveriam os deuses e para onde iriam os grandes guerreiros após a morte.

Segundo os sacerdotes guaranis, esse local poderia ser alcançado durante a vida, por meio de rituais em que se realizavam danças, canto, rezas e peregrinações. Quanto à localização da Terra sem Mal, alguns relatos situam-na depois do mar grande, em meio ao oceano Atlântico, e outros, além das montanhas da cordilheira dos Andes.

Após séculos de procura por esse lugar ideal, os Guarani que habitam hoje o sul do Brasil atualizaram sua cosmogonia e identificaram a colonização e a invasão de suas terras pelos não indígenas como um sinal de desequilíbrio, mantendo seus rituais para alcançar a Terra sem Mal.

Outro povo que vivia em busca de uma terra ideal eram os **Tupinambá**, que tinham valores culturais muito parecidos com os dos Guarani.

América do Sul: Possível caminho de Peabiru

Fonte de pesquisa: Ana Paula Colavite. *Contribuição do geoprocessamento para a criação de roteiros turísticos nos caminhos de Peabiru* – Paraná. 2006. 162 p. Dissertação (Mestrado em Geografia, Meio Ambiente e Desenvolvimento) – Universidade Estadual de Londrina. p. 21.

Caminho de Peabiru

Narrativas guaranis, estudos arqueológicos e antigas crônicas portuguesas e espanholas apontam para a existência de Peabiru, uma estrada que ligaria São Vicente, em São Paulo, à costa do oceano Pacífico, no Peru.

Uma das teorias referentes a Peabiru é a de que os Guarani, guiados por seus **estudos astronômicos** da Via Láctea, teriam aberto essa estrada durante suas buscas pela Terra sem Mal.

Esse caminho teria possibilitado ainda **trocas culturais** entre os Guarani e os incas, como indicam alguns aspectos compartilhados por esses dois povos. Entre eles, é possível citar a associação dos meses do ano à Lua, o uso de um tipo de flauta chamada pã e o sistema de comunicação e contagem estatística denominado *quipu* nos Andes e *ainhé* pelos Guarani.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

De forma a ampliar o repertório dos estudantes sobre a cosmogonia dos Guarani, solicite-lhes que façam uma pesquisa sobre o panteão de deuses desse povo originário do Brasil. Eles devem produzir trabalhos escritos e apresentar informações sobre as principais divindades, como Nhanderu, Tupã, Jakaira, Karai e Nhamandu, entre outras.

O processo de escrita dos mitos pode ser conduzido de modo que os estudantes produzam os textos recontando as histórias mitológicas com base no que pesquisaram. Essa etapa da atividade pode ser realizada integradamente com a área de Língua Portuguesa, mobilizando as habilidades relacionadas à produção de texto, no caso um mito, e a objetos de conhecimento como **Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais** e **Relação entre textos**.

ATIVIDADES

1. Resposta pessoal. Os estudantes poderão citar os mitos de criação das culturas que conheceram em outros momentos da aprendizagem, como gregos, romanos, Iorubá, etc. É importante que os estudantes percebam que cada povo possui suas próprias histórias e crenças em relação à criação do universo.

Responda sempre no caderno.

1. Você conhece mitos semelhantes aos descritos neste capítulo? Se sim, descreva-os no caderno. Se não, pesquise histórias de outras culturas ao redor do mundo que descrevam visões míticas sobre a criação do mundo ou da humanidade.

2. O que seria a Terra sem Mal para os povos Guarani? MP

3. Responda às questões desta atividade sobre a religiosidade dos povos nativos da Mesoamérica. MP

   a) Por que podemos definir a religião mesoamericana como politeísta?

   b) Mencione alguns dos principais deuses mesoamericanos, diferenciando-os.

   c) Em sua opinião, por que os diferentes povos mesoamericanos compartilhavam elementos religiosos?

4. Relacione a imagem desta atividade ao mito de criação dos seres humanos por Viracocha.

Yasemin Oğunoz Berber/Shutterstock.com/D/BR

↑ *O frade*, monólito assim batizado por missionários espanhóis, no sítio arqueológico de Tiahuanaco, Bolívia. Foto de 2019.

5. Forme dupla com um colega. Leiam o relato da indígena guarani Kunhã Tatá (Doralice Fernandes) e, depois, façam o se pede. MP

> Takuá e Ka'a são filhas de Nhanderu. Ka'a é a erva-mate. Quando Nhanderu andava pela terra, pegou um galhinho de cedrinho e assoprou, fazendo uma criança que brincava e urinava por todo canto. Então nasceu um brotinho de erva-mate. Era uma menina, e ela já cantava com *takuapu*, por isso até hoje as mulheres cantam batendo o bastão de taquara no chão. Takuá e Ka'a foram embora com Nhanderu quando o mundo pegou fogo, veio a água, acabou. Mas a gente tem até hoje erva-mate para fazer chimarrão e taquara para o *takuapu*, e para trançar a palha para peneira, balainho, tipiti. Agora *nhe'e kuery*, os espíritos que moram com Nhanderu, estão falando para os pajés que a terra vai acabar outra vez. Antigamente já houve a escuridão. Não amanhecia mais, assim mesmo veio a água. Nessa terra onde nós estamos agora, mais tarde ou mais cedo isso também vai acontecer. Se isso não acontecer, a gente não vai aguentar mais o calor aumentando, e vai vir chuva, e vai vir *yapó ha'puá tatareve'gua*, barro com fogo do céu. Nhanderu acha que o mundo já está muito velho e quer limpar a terra. Depois vem a água e limpa tudo. Aí pode começar de novo.
>
> Kunhã Tatá. Nhanderu acha que o mundo já está muito velho e quer limpar a terra. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/%22Nhanderu_j%C3%A1_acha_que_o_mundo_est%C3%A1_muito_velho_e_quer_limpar_a_terra%22. Acesso em: 22 fev. 2022.

   a) Descrevam as características e as ações de Nhanderu com base no relato da mulher guarani.

   b) Relacionem o relato de Kunhã Tatá e a procura da Terra sem Mal.

   c) Identifiquem todas as palavras e expressões desconhecidas no texto e, com os colegas, pesquisem os significados, organizando um dicionário ilustrado com esses elementos da cultura guarani.

4. Segundo o mito andino, Viracocha moldou o ser humano a partir da pedra, tendo feito, para isso, várias tentativas até ficar satisfeito com sua criação. O monumento *O frade*, construído pelo povo pré-incaico de Tiahuanaco, representa esse mito de criação e as diversas tentativas de Viracocha.

DE OLHO NA BASE

As atividades **2** e **3** favorecem a organização dos conteúdos a respeito dos saberes e dos modos de pensar dos Guarani e de povos nativos da Mesoamérica, em continuidade ao trabalho iniciado com a habilidade **EF07HI03**.

Essa habilidade também é desenvolvida nas atividades **4** e **5**, que exploram as cosmogonias dos povos originários da América, com base na análise de um vestígio arqueológico e de um relato oral, respectivamente, incentivando a atitude historiadora e o trabalho com as fontes.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. A Terra sem Mal é uma terra mítica, onde viveriam os deuses e para onde iriam os grandes guerreiros depois da morte. Sua localização não é conhecida, mas acredita-se que esteja localizada em meio ao oceano Atlântico ou nas montanhas dos Andes.

3. **a)** Porque os povos da Mesoamérica acreditavam em vários deuses e dedicavam rituais específicos a cada um deles.

   b) Entre os deuses mesoamericanos destacam-se Quetzalcóatl, a Serpente Emplumada; Tezcatlipoca, deus dos guerreiros e dos raios; e Huitzilopochtli, deus do Sol e da guerra.

   c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre o fato de esses povos serem originários do mesmo espaço e se sucederem no tempo e, por isso, terem incorporado e reelaborado diversos aspectos culturais.

5. **a)** Segundo o relato de Kunhã Tatá, Nhanderu é um deus criador que dá vida a seres como a erva-mate. Nhanderu teria ido embora do mundo terreno quando este pegou fogo e foi inundado e, hoje, vive em outra dimensão. Esse deus envia mensagens dizendo quando é hora de limpar o mundo novamente.

   b) O relato de Kunhã Tatá apresenta uma visão de mundo em que catástrofes são esperadas constantemente no mundo terreno. O receio dessas catástrofes é o que alimenta a busca pela Terra sem Mal.

   c) Resposta pessoal. Dicionários de Língua Portuguesa podem ser usados em sala de aula para a realização da atividade.

1.

Povos originários do continente americano		
Povos meso-americanos	**Povos andinos**	**Povos nativos no Brasil atual**
Olmeca	Aimará	Guarani
Maia	Chicha	Kambeba
Mexica	Chupaycho	Tupinambá
Tecpaneca	Inca	Yanomami
Tolteca	Uro	

2. **a)** Rio Negro: Brasil, Colômbia e Venezuela; rio Amazonas: Brasil e Peru; rio Paraná: Brasil, Paraguai e Argentina; e rio Uruguai: Uruguai e Brasil.

b) Kambeba: Norte do Brasil, próximos ao rio Negro. Presentes em parte do Peru, onde eram chamados de Omágua; Yanomami: norte da Amazônia, próximos ao rio Branco e ao rio Negro. Presentes em parte da Venezuela; Guarani: parte do Brasil, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai. Próximos a diferentes rios, dada a dispersão do grupo, dentre eles rio Paraná, rio Uruguai e rio Paraguai.

3. **a)** A imagem retrata uma múmia em posição fetal exposta por uma universidade do Peru de maneira a preservar sua integridade física e permitir que ela sirva de material de estudo sobre a história dos povos nativos da América.

b) Os incas desenvolveram processos de mumificação para a preservação de cadáveres, usando técnicas que envolviam a extração de órgãos e o embalsamento mediante a aplicação de ervas antissépticas.

c) Os incas acreditavam na vida após a morte e na reencarnação de seus deuses nos imperadores, por isso desenvolveram o processo de mumificação, o qual permitiria manter a integridade do corpo humano para esses novos estágios.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Copie a tabela no caderno e complete-a com os nomes dos povos listados, organizando-os de acordo com a região de origem. MP

Povos originários do continente americano		
Povos mesoamericanos	Povos andinos	Povos nativos no Brasil atual

Aimará, Chicha, Chupaycho, Guarani, Inca, Kambeba, Maia, Mexica, Olmeca, Tecpaneca, Tolteca, Tupinambá, Uro, Yanomami, Zapoteca

2. Reúna-se com um colega. Observem o mapa desta atividade e façam o que se pede. MP

América do Sul: Hidrografia

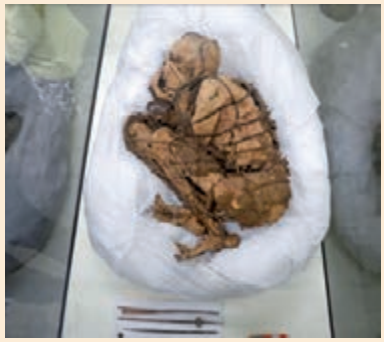
João Miguel A. Moreira/ID/BR

Fonte de pesquisa: *Atlas geográfico escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. p. 40.

a) Identifiquem os rios Negro, Amazonas, Paraná, Paraguai e Uruguai e anotem no caderno os países atuais por onde eles passam.

b) Identifiquem no mapa a localização aproximada dos Kambeba, dos Yanomami e dos Guarani, anotando, no caderno, os rios mais próximos a eles.

3. Observe a foto e responda às questões. MP



Sebastian Castaneda/Reuters/Fotoarena

Vestígios humanos expostos na Universidad Mayor de San Marcos, em Lima, Peru. Foto de 2021.

a) Descreva a imagem.

b) Que técnicas da medicina foram aplicadas pelos incas para a preservação do corpo humano?

c) Com que objetivo os incas dedicaram-se ao estudo da anatomia e à busca da preservação de cadáveres?

4. Ao chegar à América, os europeus se surpreenderam com as culturas dos povos nativos do continente e procuraram entender essas sociedades com base em seus próprios valores culturais. Em sua opinião, as culturas dos povos indígenas do Brasil são mais bem compreendidas no tempo presente do que no passado? Justifique sua resposta.

5. Leia o texto e responda às questões. MP

> Os tupis-guaranis, em virtude da longa prática de observação da Lua, conhecem e utilizam suas fases na caça, no plantio e no corte da

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre as heranças da colonização europeia e a subjugação dos povos indígenas, que tiveram suas culturas inferiorizadas ao serem hierarquizadas com base em valores europeus.

DE OLHO NA BASE

As atividades de **1** a **3**, **5** e **6** trabalham diversos aspectos das sociedades originárias da América, abordando a localização geográfica dos diferentes povos, suas relações com o meio onde construíram suas sociedades, seus saberes e tecnologias, assim como sua religiosidade e visão de mundo. Dessa forma, as propostas mobilizam de forma contundente a habilidade **EF07HI03**.

Nas atividades **4** e **8**, há a reflexão sobre os valores culturais indígenas, suas formas de organização política e social e a problematização do olhar eurocêntrico sobre tais sociedades. Isso possibilita compreender como o mundo indígena foi abalado na época da conquista europeia, proporcionando contatos iniciais com a habilidade **EF07HI08**.

madeira. [...] Certa noite de lua crescente estava observando as constelações com os guaranis na ilha da Cotinga, Paraná. De repente, um deles me disse que seria melhor observarmos quando não houvesse Lua. Rapidamente, com meu conhecimento ocidental, respondi que estava de acordo, pois o brilho da Lua ofuscava o brilho das estrelas, embora conseguíssemos enxergar bem a Via Láctea. Ao que ele retrucou dizendo que, na realidade, o que o incomodava era a quantidade de mosquitos, muito menor quando não há Lua. Nunca havia percebido essa relação, que de fato existe, entre as fases da lua e a incidência de mosquitos.

Germano Afonso. Mitos e estações no céu Tupi-Guarani. *Scientific American Brasil*. Disponível em: https://sciam.com.br/mitos-e-estacoes-no-ceu-tupi-guarani. Acesso em 22 fev. 2022.

a) De que conhecimentos dos Tupi-guarani o texto trata?

b) Diferencie os conhecimentos desse povo dos conhecimentos não indígenas relatados no texto.

c) Com qual tipo de saber você mais se identifica? Por quê? Levante hipóteses.

6. Para responder às questões desta atividade, leia um trecho do *Popol Vuh*, obra que registra a cosmogonia maia, destacando o papel dos deuses **Alom** (portador), **Qaholom** (gerador), **Tzakol** (construtor) e **Bitol** (modelador) na criação humana. MP

E então o milho amarelo estava moído,
E o milho branco,
[...]
A comida se juntou
Com água para criar força,
E se tornou a banha do homem
E se transformou na sua gordura
Quando preparada por Alom
E Qaholom,
[...]
E assim então eles puseram em palavras a criação,
A modelagem
De nossa primeira mãe
E nosso pai.
[...]
E então eles foram indagados por Tzakol
E Bitol:
"É agradável sua existência?
[...]
Não estão bons sua linguagem
E seu andar?
[...]"
E assim então agradeceram
A Tzakol,
E Bitol:
"Então agradecemos verdadeiramente duas vezes,
Três vezes agradecemos por termos sido criados,
[...]
E essa foi a nossa origem [...].

Gordon Brotherston; Sérgio Medeiros (org.). *Popol Vuh*. São Paulo: Iluminuras, 2007. p. 267-279.

a) Que alimento é destacado no texto?

b) Quem está agradecendo duas e depois três vezes? A quem e por quê?

c) Com base nesse mito de criação, explique o papel dos sacerdotes na sociedade maia.

7. Forme grupo com três colegas. Relembrem todos os povos nativos da América estudados nesta unidade e, com base nas informações sobre as regiões onde viviam, elaborem um mapa da América Latina com a localização geográfica desses povos. Ao final, exponham o mapa em um mural da sala de aula.

8. No início desta unidade, você e os colegas dialogaram sobre o preconceito em relação aos conhecimentos indígenas. Retomem essa conversa e reflitam sobre as seguintes questões: Por que há culturas que ainda são mais valorizadas do que outras? Que medidas poderiam ser tomadas para evitar esse tipo de comportamento? MP

7. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reproduzam um mapa da América Latina e que nele representem a localização geográfica dos povos maias, mexicas, incas, Kambeba, Tupinambá e Guarani.

5. **a)** O texto trata do saber astronômico dos povos Tupi-guarani, aplicado de forma integrada a diversos elementos da natureza, como o comportamento dos animais.

b) O autor do texto relata uma situação que vivenciou com os Tupi-guarani na ilha da Cotinga, no Paraná, em que, durante a observação das constelações, um indígena, demonstrando seu saber integral do entorno, relacionou a incidência de mosquitos às fases da Lua. Essa passagem do texto evidencia a especialização dos saberes ocidentais que, embora precisos em determinadas áreas, se mostram limitados na análise do todo.

c) Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes reflitam sobre o peso dos valores ocidentais na formação cultural brasileira, embasada nos saberes formais que zelam pela fragmentação e pela especialização dos conhecimentos humanos, como a divisão em História, Matemática, Geografia, etc.

6. **a)** De origem mesoamericana, o milho era a base da alimentação dos maias. Sua importância é representada na cosmogonia desse povo, segundo a qual a humanidade teria sido moldada a partir do milho.

b) No relato, os maias (seres humanos) agradecem aos deuses (Tzajol, Bitol, Alom e Qaholom) por tê-los criado e por ter lhes ensinado os meios necessários para sobreviver.

c) Os sacerdotes se dedicavam aos rituais de equilíbrio perante os deuses, as profecias, as artes, o calendário e a escrita, compondo a elite maia. Isso evidencia que a religiosidade fundamentava a estrutura social, cultural e política dessa sociedade.

Justiça e Criatividade

8. Respostas pessoais. Ao retomar com os estudantes o diálogo sobre a valorização da diversidade cultural e do respeito pelos conhecimentos de diferentes povos, mobilize os exemplos analisados ao longo da unidade. Essa conversa favorecerá a desconstrução de estereótipos sobre as comunidades indígenas e a reflexão sobre as bases eurocêntricas que fundamentam o modo de vida ocidental dos não indígenas.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO

- As histórias das populações originárias da América ainda são lacunares, pouco debatidas e necessitam superar o senso comum e os estereótipos. O estudo desses povos atende ao cumprimento da legislação vigente (Lei n. 11 645/2008), possibilitando a compreensão da História para além das construções eurocêntricas.
- Observe se, ao final desta unidade, os estudantes identificam, relacionam e comparam as características das sociedades estudadas, bem como compreendem o outro como portador de saberes e valores.
- Nesse sentido, a proposta desta seção, que visa à autoavaliação, é servir como ferramenta para o diagnóstico de aprendizagem e de possíveis dúvidas, favorecendo a elaboração de novas estratégias de abordagem dos conteúdos.

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Com base nos diagnósticos das autoavaliações, é possível aprofundar ou ampliar o trabalho com os temas que suscitaram dúvidas ou que não foram completamente compreendidos.

Após esse levantamento, caso considere pertinente, anote na lousa os pontos de dúvidas e/ou de interesses levantados pelos estudantes.

Com base nessa lista, organize os estudantes em duplas ou em trios para realizar uma pesquisa sobre o tema escolhido.

As pesquisas podem ser feitas durante o horário de aula, no laboratório de informática ou na biblioteca da escola, se houver disponibilidade, ou em períodos extraclasse, como lição de casa.

O produto dessa pesquisa poderá ser uma apresentação oral dos resultados, aproveitando o trabalho realizado até o momento em relação à valorização dos saberes orais.

Oriente os estudantes durante a pesquisa, retomando os **procedimentos de investigação** das Ciências Humanas. Em relação à apresentação oral, indique alguns passos que podem ajudar nessa elaboração, como a identificação de tópicos sobre os quais cada estudante vai falar e a realização de um ensaio antes da data da apresentação.

O compartilhamento pode ser realizado em uma roda da conversa ou de modo mais tradicional, com os expositores à frente da turma, de acordo com a realidade escolar.

A expansão marítima europeia

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Novas rotas da Europa para o Oriente

- Reconhecer os interesses dos europeus em relação às especiarias e aos artigos de luxo do Oriente.
- Identificar as rotas comerciais no mar Mediterrâneo e no mar Negro e os caminhos terrestres (Rota da Seda) que ligavam o Ocidente ao Oriente, bem como os produtos comercializados.
- Analisar as dificuldades enfrentadas pelos viajantes durante as expedições marítimas.
- Reconhecer a mentalidade dos europeus sobre os perigos e os benefícios das expedições marítimas.

Capítulo 2 – As navegações

- Analisar as motivações que impulsionaram as Grandes Navegações marítimas europeias e o pioneirismo de Portugal nesse processo.
- Identificar as rotas de navegação desenvolvidas pelos europeus no oceano Atlântico, em especial a Rota do Cabo, bem como os produtos comercializados e as regiões de contato comercial.
- Reconhecer a importância do uso de instrumentos náuticos, que foram inventados por chineses e árabes, nas navegações marítimas, bem como das inovações na cartografia e na construção de naus e caravelas.

Capítulo 3 – Relações comerciais

- Apresentar as estratégias mercantilistas espanholas, inglesas, francesas e holandesas.
- Conceituar o monopólio comercial e o papel das companhias de comércio dentro desse sistema.
- Identificar as rotas de navegação desenvolvidas por europeus nos oceanos Atlântico e Pacífico, os produtos comercializados e as regiões de contato comercial.

Investigar – Petróleo: o "ouro" preto

- Discutir o papel desempenhado pelo petróleo nas relações internacionais.
- Desenvolver prática de pesquisa com base na observação, na tomada de nota e na construção de relatórios.

JUSTIFICATIVA

O capítulo **1** é dedicado ao estudo dos interesses que motivaram a expansão marítima e terrestre dos Estados Nacionais europeus ocidentais entre os séculos XIV e XVI. Nesse âmbito, os estudantes podem ser incentivados a problematizar as visões eurocêntricas a respeito da questão, aprofundando a análise sobre os processos de dominação desses países em relação às colônias. Para ampliar a discussão, os objetivos do capítulo **2** voltam-se para os detalhes relativos às navegações europeias, especialmente portuguesas, nas rotas desenvolvidas no oceano Atlântico, e os instrumentos e as técnicas que permitiram o avanço marítimo para novos territórios.

Já o capítulo **3** apresenta o panorama comercial que orientou a expansão europeia, de modo que os estudantes possam analisar os interesses econômicos e políticos que deram a tônica nas rotas de navegação nos oceanos Pacífico e Atlântico: estratégias mercantilistas voltadas ao monopólio comercial e à atuação das companhias de comércio.

Na seção *Investigar*, os estudantes são incentivados a aprofundar a reflexão sobre como os interesses comerciais em produtos específicos influenciam as formas de expansão e as relações entre os países. Assim como as especiarias motivaram a expansão marítima europeia, os estudantes poderão compreender como o interesse pelo petróleo orienta as relações entre os países na atualidade.

SOBRE A UNIDADE

A unidade tem como tema central as Grandes Navegações europeias nos séculos XV e XVI. Analisando de que forma os Estados nacionais na Europa Ocidental se consolidaram, por meio da expansão comercial e da conquista e domínio de territórios além-mar, o assunto desta unidade é importante para a compreensão dos conceitos de modernidade e de Idade Moderna, dando continuidade aos diálogos iniciados, nesse sentido, em unidades anteriores.

É preciso ressaltar que historiadores conhecidos como pós-coloniais – que realizaram estudos e pesquisas no fim do século XX, em um contexto de crítica ao colonialismo europeu – reconhecem na expansão marítima e na empresa colonial dela decorrente a formação do conceito de modernidade.

A definição desse conceito hierarquizou as diferentes populações e deu destaque ao modelo europeu de ser e de estar na História. Diante desse contexto, é essencial que esse assunto seja tratado em sala de aula, para que os estudantes saibam reconhecer as motivações, os objetivos e a mentalidade que levaram os europeus, nos séculos XV e XVI, a dominar parte do globo também nos séculos subsequentes, assim como saibam problematizar essa dominação e suas consequências.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – NOVAS ROTAS DA EUROPA PARA O ORIENTE				
• As riquezas do Oriente • O comércio e as colônias do Mediterrâneo • Um oceano de temores • A fascinação por outras terras		(EF07HI01) (EF07HI02) (EF07HI13)	(CGEB7) (CGEB9) (CECH6)	Saúde: Saúde Saúde: Educação Alimentar e Nutricional Ciência e tecnologia: Ciência e Tecnologia
CAPÍTULO 2 – AS NAVEGAÇÕES				
• As navegações portuguesas no Atlântico • As expedições marítimas e os novos instrumentos de navegação • A expansão pela África e pelas Ilhas Atlânticas • A Rota do Cabo	AMPLIANDO HORIZONTES: Belém: uma porta para o mundo	(EF07HI01) (EF07HI02) (EF07HI06) (EF07HI07) (EF07HI13)	(CGEB7) (CGEB9)	
CAPÍTULO 3 – RELAÇÕES COMERCIAIS				
• A concorrência espanhola e as Américas • Explorando outros oceanos • Inglaterra e França na disputa colonial • As companhias de comércio • Holanda: uma nova potência marítima	BOXE VALOR: Pirataria atual INVESTIGAR: Petróleo: o "ouro" preto	(EF07HI01) (EF07HI02) (EF07HI06) (EF07HI07) (EF07HI13)	(CGEB7) (CGEB9)	

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a mencionar o que sabem a respeito das especiarias e a relacioná-las com as ervas que são utilizadas como temperos. Explique que elas têm diferentes finalidades, inclusive medicinais, e auxilie-os a identificar quais são as mais utilizadas no município e no estado em que vivem. Para introduzir a temática da expansão marítima, questione-os sobre o local de origem de certas especiarias, como o cravo-da-índia e a pimenta-do-reino.

UNIDADE 5

3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a imaginar como seriam as viagens marítimas europeias dos séculos XV e XVI sem os instrumentos de navegação, as técnicas e os meios de transporte de que dispomos atualmente. Questione-os sobre quem participava dessas viagens, o que os motivava a se aventurar em mares desconhecidos e como era o cotidiano deles durante essas expedições.

A EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA

A partir do século XV, em acordo com as práticas mercantilistas do período, algumas monarquias europeias investiram em diversas expedições marítimas visando à criação de novas rotas comerciais e à descoberta de territórios. Nessas expedições, os europeus navegaram para outros continentes, dando início à expansão marítima europeia.

CAPÍTULO 1 Novas rotas da Europa para o Oriente

CAPÍTULO 2 As navegações

CAPÍTULO 3 Relações comerciais

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Você já ouviu falar em especiarias? Se ouviu, quais você conhece? Se não, o que você imagina que sejam?
2. Você já fez alguma viagem? Em caso afirmativo, como foi essa experiência? MP
3. Em sua opinião, como eram as viagens empreendidas pelos navegadores europeus nos séculos XV e XVI?

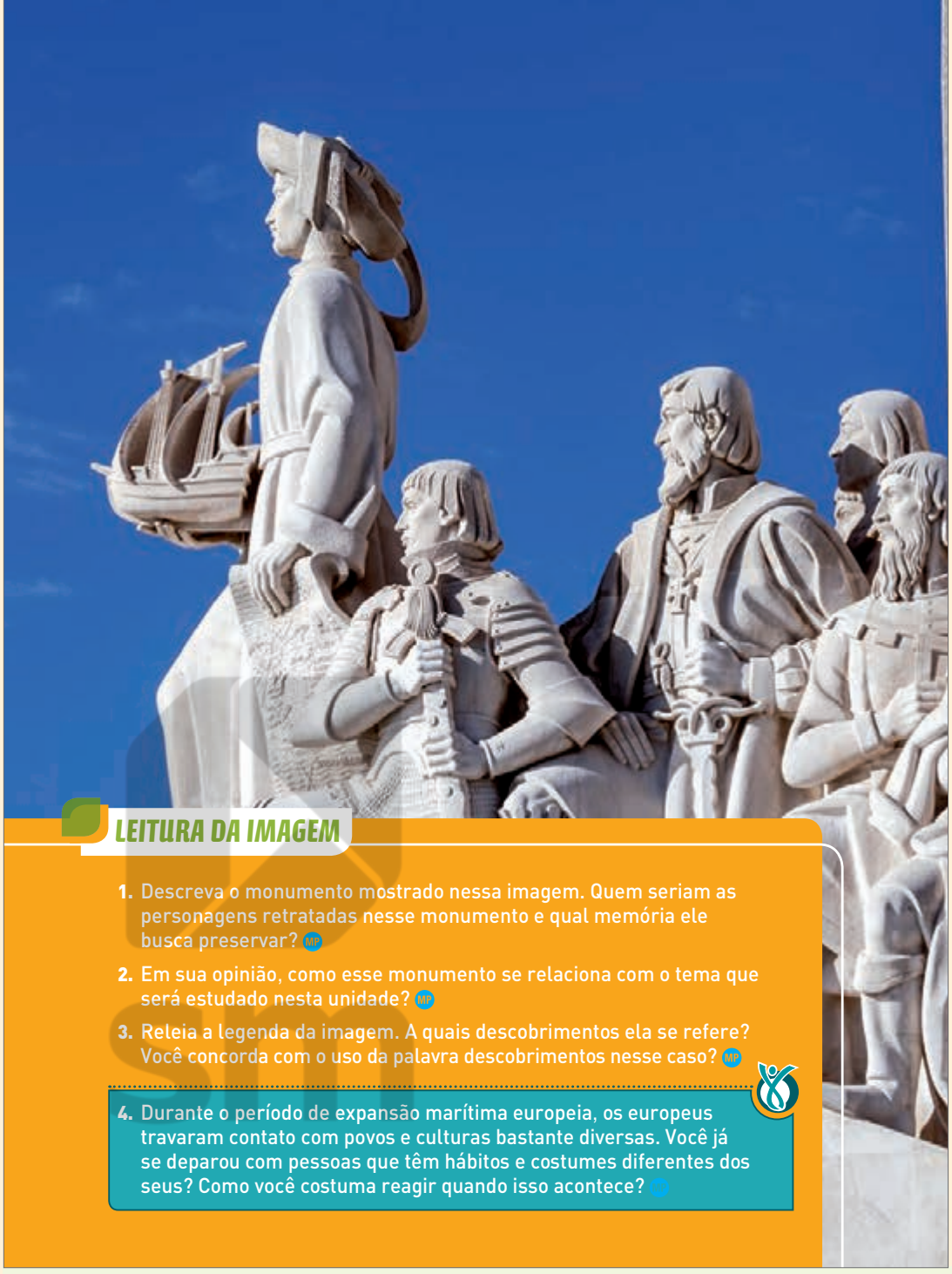
PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Resposta pessoal. Permita que os estudantes comentem as próprias experiências de viagem e incentive-os a identificar qual meio de transporte foi utilizado para realizá-la, o tempo de duração e se foi necessário o uso de mapas (físicos ou em aplicativos) para auxiliar no trajeto. Deixe os estudantes confortáveis para compartilhar os relatos, explicando-lhes, por exemplo, que uma viagem pode ser a visita à casa de um amigo, a ida a uma exposição fora da cidade, um passeio com a família, entre outras possibilidades que envolvam o deslocamento e o contato com rotinas ou costumes diferentes daqueles praticados cotidianamente.

DE OLHO NA BASE

As questões desta página possibilitam a abordagem introdutória da habilidade **EF07HI02** sob a perspectiva das transformações que marcam a Idade Moderna como fenômeno do pensamento europeu.



LEITURA DA IMAGEM

1. Descreva o monumento mostrado nessa imagem. Quem seriam as personagens retratadas nesse monumento e qual memória ele busca preservar? MP
2. Em sua opinião, como esse monumento se relaciona com o tema que será estudado nesta unidade? MP
3. Releia a legenda da imagem. A quais descobrimentos ela se refere? Você concorda com o uso da palavra descobrimentos nesse caso? MP

Respeito e Criatividade

4. Durante o período de expansão marítima europeia, os europeus travaram contato com povos e culturas bastante diversas. Você já se deparou com pessoas que têm hábitos e costumes diferentes dos seus? Como você costuma reagir quando isso acontece? MP

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Trata-se de uma escultura de pedra semelhante a uma caravela. Na parte central do monumento, diversos homens foram retratados portando símbolos e instrumentos relacionados às expedições marítimas. Esses homens são navegadores europeus dos séculos XV e XVI. Assim, a memória que se busca preservar com esse monumento é a do período das Grandes Navegações portuguesas.
2. Resposta pessoal. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre a expansão marítima europeia. Auxilie os estudantes a relacionar esse tema com o monumento. Chame a atenção deles para o local onde esse monumento se encontra e questione-os sobre qual povo europeu teria chegado, em 1500, ao território hoje correspondente ao Brasil. Incentive-os a relembrar o que já foi estudado sobre Portugal.
3. Resposta pessoal. Incentive a problematização do termo descobrimento, promovendo uma reflexão sobre os povos que já viviam no território hoje correspondente ao Brasil antes da chegada dos europeus. Comente que a historiografia atual discorda dessa visão de "descobrimento" dos territórios americanos, pois essas terras não eram desconhecidas, mas habitadas há muito tempo por diferentes povos. Com base nessa informação, convide os estudantes a dar novo nome ao monumento. "Monumento aos navegadores" ou "Monumento à expansão marítima portuguesa" são algumas possibilidades.

Respeito e Criatividade

4. Respostas pessoais. A reflexão desta atividade proporciona uma oportunidade para realizar uma avaliação diagnóstica sobre o tema respeito aos diferentes hábitos e costumes. Reflita com os estudantes sobre a importância do respeito ao outro e da valorização da diversidade. Dê-lhes exemplos de situações em que a diversidade não é valorizada e comente com eles os prejuízos que isso acarreta para toda a sociedade. Alguns exemplos que podem ser citados são as guerras, a intolerância religiosa e o racismo. Reforce a importância do respeito à diversidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todos possam conviver com harmonia e paz.

Monumento *Padrão dos descobrimentos*, inaugurado em 1960, em Lisboa, Portugal. Foto de 2018.

José Elias/Stock Photos Art/Alamy/Fotoarena

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O mercantilismo e as Grandes Navegações são dois elementos essenciais da Idade Moderna. No caso de Portugal, esse processo desperta especial atenção da historiografia pelo fato de ter sido a primeira nação europeia centralizada, o que contribuiu para que os portugueses se lançassem às expedições marítimas e ampliassem o mundo conhecido e seus raios de influência.
- Por isso, as Grandes Navegações portuguesas são celebradas em Portugal não somente nos livros como também nos monumentos. Aproveite a imagem do *Padrão dos descobrimentos* e proponha aos estudantes que pensem nos motivos que levam à construção de um monumento.
- Explique aos estudantes que o monumento apresentado nesta abertura foi construído em 1940, por ocasião da Exposição do Mundo Português, que tinha o objetivo de rememorar e glorificar o passado conquistador de Portugal, mas também exaltar o seu presente, dado que, ainda naquela época, os portugueses possuíam colônias.
- Para relacionar a discussão com o contexto dos estudantes, sugira que eles reflitam sobre os monumentos que existem no município em que vivem e sobre as memórias que se pretendeu despertar por meio deles.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

Ao abordar os objetivos econômicos em relação ao Oriente e o imaginário dos europeus na época das grandes viagens marítimas, o capítulo permite compreender as características da "modernidade" na Europa, com especial atenção para as lógicas mercantis que influenciaram o desenvolvimento de técnicas de navegação e a busca do domínio de diferentes territórios.

Capítulo 1

NOVAS ROTAS DA EUROPA PARA O ORIENTE

Espera-se que os estudantes respondam que foram estabelecidas rotas pelos oceanos Atlântico, Pacífico e Índico.

PARA COMEÇAR

Até o século XV, o comércio com o Oriente era dominado pela península Itálica, com rotas pelos mares Mediterrâneo e Negro. Estados modernos europeus, porém, passaram a incentivar expedições alternativas para aumentar seus lucros. Quais novas rotas foram estabelecidas a partir dessa época?

AS RIQUEZAS DO ORIENTE

A partir do século XIII, mercadores que atuavam em cidades da península Itálica, como Veneza e Gênova, dominaram o comércio no mar Mediterrâneo e no mar Negro, de forma a monopolizar os negócios com o Oriente.

Tais mercadores compravam dos comerciantes árabes produtos trazidos de regiões mais distantes, conhecidas como Índias – que abrangiam os territórios dos atuais Sri Lanka, Índia, Malásia e China –, e os revendiam na Europa. Entre esses produtos estavam a seda, as pérolas, o marfim e as especiarias. Tanto árabes como genoveses e venezianos obtinham grandes lucros nessas transações.

A popularidade cada vez maior das especiarias e dos produtos orientais de luxo entre as cortes e a nobreza europeias aumentou a necessidade de ouro e prata para o pagamento dessas mercadorias. Além disso, despertou o interesse de mercadores de outras nações, os quais compravam esses itens diretamente na Ásia, ou seja, sem o intermédio dos comerciantes da península Itálica. Assim, podiam adquirir os produtos a preços menores e obter uma negociação mais vantajosa. Para isso, teriam de encontrar caminhos alternativos ao do mar Mediterrâneo.

monopolizar: explorar de maneira exclusiva, sem concorrência.

Mapa-múndi feito no século XVI para a edição latina do livro *Geografia*, do cientista grego Ptolomeu, que viveu no século I. Apenas os continentes África, Europa e Ásia foram representados neste mapa.

(IN)FORMAÇÃO

Os mapas são importantes instrumentos para o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos estudantes. O texto desta seção apresenta maneiras de abordar esse instrumento em sala de aula.

Em meio aos documentos visuais disponíveis, podemos considerar os mapas como testemunhos concretos das mentalidades, enfeixando elementos referentes ao imaginário e à cultura de uma época em seu caráter administrativo, político, estratégico e científico. Enquanto construção social, ou seja, um documento elaborado com determinado objetivo, os mapas históricos estão permeados de interesses econômicos e políticos.

Como documento visual, o mapa é portador de elementos significativos para a compreensão de movimentos de expansão territorial e de mudanças nas e das fronteiras, mas também podemos vê-lo como filtro e condensador de um olhar sobre o mundo, na medida em que seus executores recortam, apreendem e transpõem, em uma figuração cartográfica, o desenho do mundo e de diversas regiões.

Podemos rastrear os elementos estéticos da ciência cartográfica a partir dos conhecimentos matemáticos e astronômicos em que se baseou o desenvolvimento da cartografia desde o Renascimento, o que não descarta a existência de outros tipos de mapas executados por diferentes povos anteriores a este período, como os chineses e árabes [...].

Um mapa atrai o olhar por sua concepção artística, por suas bases técnicas e revela mundos culturais em transformação e conflito pelas formas como dispõe suas imagens. Podemos, assim, pensar não mais a imagem do mapa, mas o desenvolvimento do como se vê algo, e nesse caso, fronteiras, regiões e países, ao longo do tempo. Ver algo ou o "outro" não é uma ocorrência natural e sim um fato histórico que envolve critérios de valoração e os modos operativos de visualização que o homem dispõe em determinados momentos históricos, por isso, a função do olhar é de configurar e de identificar o mundo, construindo a forma dos seres, da natureza e de seu entorno.

Molina, Ana Heloísa. Mapas históricos: alguns apontamentos e uma abordagem pedagógica. *In*: Alegro, Regina Célia *et al.* (org.). *Temas e questões para o ensino de História do Paraná*. Londrina: Eduel, 2008. p. 65-66.

Ao longo desta unidade, serão trabalhados mapas atuais e também do período das Grandes Navegações, favorecendo a retomada do diálogo sobre as fontes históricas, aprofundando as reflexões que permitirão aos estudantes perceber que os mapas também são fontes históricas, já que veiculam um modo de ler o mundo, isto é, a perspectiva da sociedade que os produziram.

O COMÉRCIO E AS COLÔNIAS DO MEDITERRÂNEO

Venezianos e genoveses haviam criado uma grande rede de colônias e entrepostos para comercializar seus produtos em todo o mar Mediterrâneo e também no mar Negro, como pode ser observado no mapa desta página. Em muitos lugares, a estrutura desses entrepostos era pequena, limitando-se a um bairro ou a alguns galpões em cidades pertencentes a outros reinos. Em outras localidades, no entanto, colônias completas foram estabelecidas: cidades foram fundadas, ou até mesmo ocupadas, e fortalezas foram construídas e munidas com tropas militares.

Os mercadores da península Itálica negociavam com comerciantes árabes em entrepostos situados ao redor do mar Negro, nas ilhas do mar Egeu (hoje parte da Grécia) e na costa do Levante (região dos atuais Líbano, Israel e Egito). Dali, levavam os produtos a pontos comerciais localizados em países da Europa, como Portugal, de onde parte das mercadorias seguia para o norte do continente.

A tomada de Constantinopla pelos otomanos em 1453, fato que pôs fim ao Império Bizantino (a porção oriental do antigo Império Romano), afetou os negócios dos mercadores genoveses e venezianos, que eram aliados dos bizantinos. No final do século XV, quase todas as colônias de Gênova e Veneza no leste do Mediterrâneo e no mar Negro haviam sido conquistadas por otomanos. Com isso, as frotas, as tropas e os lucros dos mercadores da península Itálica foram diminuindo.

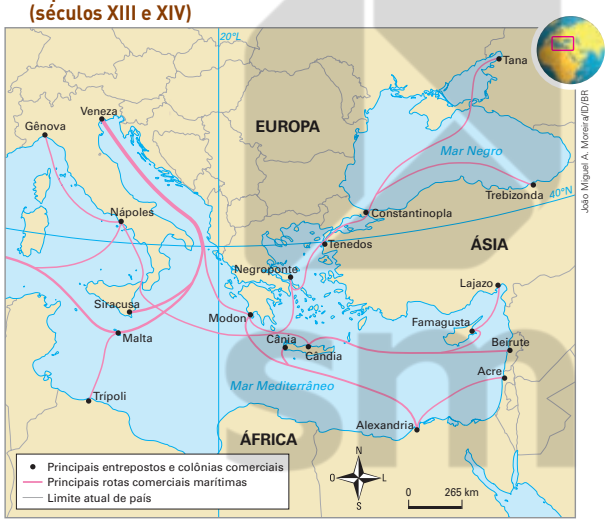
Os monarcas e os mercadores da península Ibérica viram nesse enfraquecimento comercial uma oportunidade de participar do lucrativo comércio com o Oriente. Nessa época, Portugal e Espanha já haviam começado a explorar o litoral africano. Como a rota pelo mar Mediterrâneo se tornara desvantajosa após a conquista de Constantinopla, as frotas a serviço de monarcas portugueses e espanhóis planejavam contornar a África para chegar às Índias. Não por acaso, muitas dessas frotas foram comandadas por genoveses e venezianos, que conheciam o litoral africano.

OS MODELOS PARA A COLONIZAÇÃO IBÉRICA

As diferentes formas de organização das colônias genovesas e venezianas inspiraram as feitorias e as colônias portuguesas e espanholas dos séculos XV e XVI. As colônias genovesas do mar Negro, por exemplo, serviam basicamente de entreposto e tinham uma população numerosa, que era considerada genovesa.

Já nas ilhas de Creta e de Chipre, a grande população grega que ali vivia foi dominada por uma pequena elite veneziana, que estabeleceu rígidas leis de segregação entre gregos e venezianos. Além disso, essas colônias forneciam a seus dominadores produtos agrários destinados à comercialização no exterior. Nelas, ocorreram as primeiras experiências europeias de colonização baseada no cultivo de cana-de-açúcar com uso de mão de obra escrava, que era trazida da costa do mar Negro.

Expansão comercial de Veneza no Mediterrâneo (séculos XIII e XIV)



Fonte de pesquisa: Georges Duby. *Atlas historique mondial*. Paris: Larrousse, 2011. p. 130.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se houver laboratório de informática disponível na escola, agende um horário para que a turma possa acessar o *site* do Museu de Marinha, da Comissão Cultural de Marinha, de Lisboa, disponível em: https://ccm.marinha.pt/pt/museu (acesso em: 22 fev. 2022).

Oriente os estudantes a formar duplas e a pesquisar no *site* imagens de instrumentos náuticos usados pelos portugueses no período das Grandes Navegações. Para isso, peça a eles que cliquem em Museu, no menu superior do *site*, e na sequência em: Coleções; Acervo; Instrumentos náuticos. Depois, solicite a eles que selecionem um dos artefatos, anotando seu nome e descrevendo suas características.

Para finalizar, forme uma roda de conversa e incentive as duplas a apresentar o objeto que escolheram, as informações sobre ele, o que mais chamou a atenção delas e como o instrumento pode ser relacionado ao tema das Grandes Navegações marítimas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Para iniciar os diálogos sobre o capítulo, pergunte aos estudantes se eles se recordam das concepções gerais do mercantilismo, enfatizando o colonialismo como importante elemento. Essa identificação favorece o reconhecimento do contexto histórico em relação ao estabelecimento do comércio entre os europeus e as comunidades de outros continentes
- Analise com os estudantes o mapa ilustrado da página 108, orientando-os a perceber as diferenças entre ele e os mapas atuais. Chame a atenção deles para a representação cartográfica e leve-os a reconhecer quais são as regiões existentes no mapa. Eles devem identificar a Europa, o norte da África e parte significativa da Ásia. Logo, devem concluir que o mapa foi elaborado antes do conhecimento dos territórios americanos e do sul do continente africano.
- Explore com os estudantes o mapa desta página e indique a localização da península Itálica, mostrando que sua posição geográfica favoreceu a criação de entrepostos comerciais na região.
- Explique a definição de entreposto comercial. Se achar oportuno, indique locais de concentração comercial próximos à comunidade dos estudantes, resguardando as diferenças históricas dos eventos.

DE OLHO NA BASE

Ao explorar o texto didático, oriente os estudantes a anotar no caderno os produtos valorizados no período estudado e a importância do monopólio comercial nesse contexto histórico. Essa sistematização favorece a mobilização das habilidades **EF07HI02** e **EF07HI13**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O desconhecido gera muita curiosidade nas pessoas, mas também medo, propiciando o florescimento da imaginação e a criação de mitos. O oceano é um exemplo de desconhecido. Na época das Grandes Navegações, o fato de muitas embarcações saírem para o mar aberto e nunca mais voltarem era um dos principais temores que alimentavam a imaginação das pessoas. Nesse contexto, os europeus acreditavam, por exemplo, que o mar era povoado por seres malignos, que engoliam as naus e seus tripulantes.
- Esse tema geralmente desperta o interesse dos estudantes. Por isso, incentive-os a contar sobre os medos que sentem em relação a lugares desconhecidos. Pergunte a eles se conhecem algum mito sobre criaturas marinhas e como acham que essas histórias são criadas.
- Converse com os estudantes sobre os riscos existentes para a saúde e a segurança dos navegantes, como as doenças e a fome. Incentive-os a levantar hipóteses sobre as formas de vencer esses obstáculos.
- Converse com os estudantes sobre os impactos de uma alimentação não balanceada na saúde das pessoas, dando ênfase nas possibilidades de queda da imunidade. Esse ponto é importante também para trabalhar o Tema Contemporâneo Transversal **Saúde**, além de mobilizar aspectos da **competência específica de Ciências Humanas 6**. Visto que o tema alimentação adequada é um direito humano, tal reflexão se faz fundamental.
- Aproveite para explicar aos estudantes que a navegação em alto-mar depende de tecnologia. Os europeus estavam habituados a navegar em mares fechados, enfrentando dificuldades com ventos e marés diferentes dos que encontraram na navegação pelo oceano. Dessa forma, ajude-os a identificar no texto a importância da troca comercial para o domínio de novos saberes e tecnologias, como é o caso do contato com as invenções chinesas, e a importância de investimentos para a criação de novas técnicas que superassem os "perigos" do oceano. Com isso, são mobilizados aspectos importantes do Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia** e está em consonância com o desenvolvimento da habilidade **EF07HI13**.

UM OCEANO DE TEMORES

Embora uma parcela dos mercadores e dos monarcas da península Ibérica tivesse interesse em explorar lugares distantes em busca de riquezas, a viagem pelo oceano Atlântico era dificultada por temores e perigos.

Entre os séculos XIII e XV, as técnicas e os instrumentos de navegação usados pelos europeus foram aprimorados, por influência do contato com invenções chinesas trazidas por comerciantes genoveses, venezianos e árabes. No entanto, as embarcações ainda eram frágeis diante de tempestades, tormentas e demais obstáculos à navegação. Além disso, os navios a vela dependiam dos ventos para alcançar boa velocidade, o que tornava as viagens longas e os trajetos imprevisíveis.

A ocorrência de atrasos nas viagens aumentava os riscos de fome, desidratação e disseminação de epidemias entre a tripulação. Eram comuns doenças transmissíveis por vias aéreas, como a coqueluche, e causadas por parasitas, como o tifo. Havia também males causados pela falta de nutrientes. Nessas viagens, as tripulações alimentavam-se de forma precária, comendo carne e peixe secos e salgados, grãos, passas e biscoitos, pois os alimentos frescos se estragavam em pouco tempo e a água se contaminava com facilidade, tornando-se impróprios ao consumo. Por falta de vitamina C, muitos desenvolviam escorbuto, doença que provoca sangramento, feridas e queda da imunidade. Pessoas infectadas com doenças mais temidas, como a peste bubônica, eram atiradas ao mar.

Além dos riscos relacionados à saúde e à segurança dos tripulantes, havia os temores relacionados ao mar desconhecido. De acordo com o imaginário europeu do período, o oceano Atlântico era povoado por seres fabulosos e monstros marinhos que devoravam tripulantes, além de apresentar abismos que tragavam embarcações e muitos outros perigos.

ENQUANTO ISSO, NA ÁSIA...

Antes das explorações marítimas dos europeus, os chineses já haviam explorado a maioria dos continentes. A tecnologia náutica do Império Chinês, como embarcações monumentais e mapas de grande precisão, foi desenvolvida ao longo dos séculos e garantiu à potência asiática a supremacia sobre diferentes oceanos, como o Índico e o Pacífico.

Além disso, a hegemonia comercial chinesa, até o século XIV, também contou com rotas terrestres. A mais conhecida delas pelas comunidades ocidentais foi a **Rota da Seda**, através da qual os principais produtos de origem chinesa, como a seda e a pólvora, chegavam a diferentes partes do mundo, principalmente por meio dos mercadores venezianos e genoveses. Pelas rotas chinesas terrestres e marítimas eram trocados produtos do Extremo Oriente à África Meridional e à Europa Ocidental. Esses contatos comerciais também propiciaram o compartilhamento de ideias, costumes e tecnologias entre as diferentes sociedades.

imunidade: defesa do organismo contra infecções e doenças.

Aproveite a oportunidade para retomar com os estudantes os contextos abordados na unidade 1, sobre os diferentes povos comerciantes do continente africano. Essa perspectiva favorece a apreensão das simultaneidades históricas, trabalhada desde o início deste volume. Além disso, possibilita a desconstrução de uma história eurocentrada.

Biblioteca Nacional Bradense, Milão, Itália. Fotografia: Leemage/Bridgeman Images/Easypix

Monstro marinho atacando embarcação, em ilustração feita em 1560, para o livro *Historiae Animalium*. Na época, o oceano Atlântico também era conhecido como mar Tenebroso, pois, de acordo com o imaginário popular, acreditava-se que fosse povoado por criaturas terríveis, fantásticas e desconhecidas.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção pode complementar a abordagem sobre as narrativas de Marco Polo como fontes históricas, ampliando o debate nesse sentido.

[...] Marco Polo nos traz sem dúvidas um relato riquíssimo e revelador de uma realidade tanto vivida, quanto imaginada, fruto de um imaginário europeu constituído por uma herança cultural que nos apresenta, em um primeiro momento, o relato de terras longínquas, exóticas, fantásticas e permeada pelo maravilhoso que é o Oriente medieval, mas também nos apresenta uma própria síntese do Ocidente medieval, que através dos seus mitos e lendas se revela.

O maravilhoso, se analisado numa perspectiva para além do reducionismo ideal da ficção, pode servir de desvelador de toda uma sociedade que, através de sua herança, nega ou aceita o maravilhoso na sua constante mutação na formação de uma sociedade.

Marco Polo se mostra então como um portal para dois mundos, o seu do medievo ocidental, com sua Europa milenar repleta de elementos fantásticos, tanto para a sua explicação do mundo, mas fundamentalmente para o olhar do outro, do exótico, e o oriental com sua pungência desconhecida, com seu ineditismo tentador e encantador.

A sua importância então se faz inegável, e seu relato vai servir quase como de forma única como o retrato do Oriente até a modernidade com as expansões marítimas.

Amaral, Vinicius Correia. O maravilhoso e o fantástico nos relatos de Marco Polo. *Anais do II Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG*, Goiás, v. 2, 2015. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/cepe/article/view/5729/3505. Acesso em: 22 fev. 2022.

A FASCINAÇÃO POR OUTRAS TERRAS

Enquanto algumas histórias e lendas causavam temor em relação a terras distantes e inexploradas, outras, relacionadas à abundância de ouro e prata nesses locais, provocavam fascinação entre os europeus.

Uma das narrativas que mais despertou a curiosidade e a cobiça dos povos da Europa foi o relato do comerciante veneziano Marco Polo (1254-1324) a respeito da viagem que realizou até a China, pela Rota da Seda, publicado em seu *Livro das maravilhas*.

Além das narrativas de viagens reais, como a de Marco Polo e demais exploradores de sua época, os relatos de lugares místicos também faziam parte do imaginário europeu, como o país da Cocanha e a ilha de Atlântida. A crença na existência dessas localidades era tão forte que, em alguns casos, motivou doações de reis a navegadores que desejassem procurá-las, mesmo sem qualquer prova de que elas de fato existissem.

Além de servir de entretenimento, essas narrativas atiçavam planos de exploração e conquista alimentados por muitos comerciantes e navegadores europeus, entre os quais o genovês Cristóvão Colombo.

VISÕES DO PARAÍSO

Durante os tempos medievais, também se espalhou pela Europa a ideia de que haveria um paraíso terrestre em um local muito distante. De acordo com a visão cristã da época, esse paraíso consistiria em um lugar intocado pelo pecado original e no qual predominariam a pureza e a liberdade.

Posteriormente, com o avanço das navegações pela costa africana e a chegada às regiões tropicais do continente americano, navegadores e cronistas europeus viam nas exuberantes florestas encontradas, repletas de animais desconhecidos, um cenário próximo da ideia medieval do paraíso terrestre.

Biblioteca Nacional da França, Paris. Fotografia: AKG-Images/Album/Fotoarena

Nessa ilustração, extraída de uma edição do *Livro das maravilhas* datada do século XV, Marco Polo é representado chegando a Bukhara (cidade no atual Uzbequistão). A imagem foi feita séculos depois da viagem, por um ilustrador que não conhecia o Oriente, e atribui aos habitantes e edifícios de Bukhara características mais próximas às europeias da época retratada.

PARA EXPLORAR

***Os Lusíadas em quadrinhos*, de Fido Nesti. São Paulo: Peirópolis, 2006.**

Nessa adaptação da obra *Os Lusíadas*, escrita originalmente por Luís de Camões no século XVI, são narrados, na forma de história em quadrinhos, vários episódios referentes à viagem do navegador português Vasco da Gama às Índias. A narrativa de *Os Lusíadas* apresenta diversos seres fantásticos e elementos míticos característicos do imaginário europeu relacionado a terras distantes e ao além-mar no período da expansão marítima.

Se julgar conveniente, retome com os estudantes os conteúdos sobre os contextos europeus estudados anteriormente, como a Idade Média e o Renascimento. Isso favorece a apreensão dos processos históricos abordados nesta unidade, pois retomam as transformações nos modos de pensar na Europa Ocidental no período da Idade Moderna.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se o desconhecido causava medo, por outro lado motivava o fascínio. Explique aos estudantes que, durante o período medieval, narrativas da existência do paraíso terrestre causavam admiração. Posteriormente, histórias como as de Marco Polo despertaram a ambição pela conquista.
- Nessa perspectiva, ressalte os motivos pelos quais as terras desconhecidas causavam tanto fascínio entre os europeus, destacando a questão religiosa e o desejo de riqueza.
- Relacione o contato comercial entre lugares distintos e o conhecimento derivado desse contato. Espera-se que, assim, os estudantes compreendam o relato de Marco Polo como originário de relações paritárias entre os venezianos e os chineses. Destaque também o fato de essa narrativa ter reforçado o Oriente como um foco de interesse comercial.
- Peça aos estudantes que observem a ilustração da chegada de Marco Polo a Bukhara. Incentive-os a analisar a imagem como fonte histórica, verificando o período de sua produção, as personagens centrais e o tema representados. Esse trabalho pode ser ampliado com a leitura da obra indicada no boxe *Para explorar*, sobre *Os Lusíadas*, de Camões, em formato de história em quadrinhos, favorecendo a compreensão do tema pelos estudantes e incentivando a curiosidade deles.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

O medo do desconhecido facilita a criação de histórias mirabolantes. É o caso da interpretação dos perigos dos oceanos nos séculos XV e XVI. Na época, acreditava-se que o desaparecimento dos que navegavam em alto-mar era provocado por seres monstruosos que habitavam os oceanos. Hoje, contudo, sabe-se que muitas embarcações não retornavam de expedições em alto-mar devido à falta de estrutura e de tecnologia.

Para ilustrar essa situação, apresente aos estudantes a *Carta marinha*, elaborada por Olaus Magnus entre 1527 e 1539. É possível encontrá-la em diversas publicações impressas e digitais. Esse mapa é ilustrado com diversos monstros marinhos.

Analise o mapa com os estudantes e, depois, pergunte se eles já assistiram a algum filme ou a alguma série televisiva na qual são retratados seres mitológicos ou seres monstruosos que habitam os mares e os oceanos.

Após essa roda de conversa, peça-lhes que criem suas próprias representações de monstros marinhos. É interessante aplicar os desenhos produzidos pelos estudantes em um grande mapa-múndi, de modo a reproduzir uma carta náutica do período das Grandes Navegações.

OUTRAS FONTES

Polo, Marco. *O livro das maravilhas*. Tradução: Elói Braga Jr. Porto Alegre: L&PM Pocket, 1999.

Se julgar conveniente, selecione alguns trechos para ler aos estudantes da narrativa de Marco Polo sobre suas expedições a diversas regiões da Ásia no século XIII. Nesse livro, o explorador veneziano apresenta uma visão sobre os povos que encontrou em suas expedições e sobre o contexto de crise da Europa.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. **a)** Os autores se referem à Europa, à Ásia e à África.

b) As experiências de navegação em direção ao oeste, ou seja, o processo de expansão marítima europeia. Antes disso, o oceano Atlântico era entendido como um mar único, que circundava todo o conjunto de terras habitáveis. Ele também era visto como um mar cheio de perigos, com monstros marinhos e outras criaturas fantásticas, com diversas ilhas e países míticos.

3. **a)** A escassez de alimentos em Portugal e a longa duração das viagens, pois o planejamento de suprimentos era pensado levando em consideração um espaço de tempo menor do que a duração real das viagens, além do fato de que muitos alimentos estragavam ao longo da viagem.

b) Porque elas dependiam de um regime de ventos e correntes marítimas que as obrigava a passar a maior parte da viagem em alto-mar.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Forme dupla com um colega. Retomem a imagem da página anterior e respondam: Na opinião de vocês, como as sociedades com as quais Marco Polo se encontrou se autorrepresentariam? Por quê?

2. Leia o texto citado e faça o que se pede. MP

> As águas que hoje identificamos como o oceano Atlântico sofreram uma das transformações geográficas mais radicais da modernidade: desde os tempos clássicos tinham sido consideradas como um mar que circundava o conjunto das terras habitadas, genericamente conhecido como Mar Oceano; pelo século XV, a experiência da navegação europeia em direção a oeste implicou uma nova percepção do que até então se imaginava como um vasto mar. Dito de outro modo: ao contrário de outros espaços do globo que eram totalmente ignorados, o oceano Atlântico começou a configurar-se a partir da reinterpretação de um objeto que já havia sido imaginado, conceitualizado e, ainda que parcialmente, percorrido durante os séculos anteriores.
>
> Carla Lois; João Carlos Garcia. Do oceano dos clássicos aos mares dos impérios: transformações cartográficas do Atlântico sul. *Anais do Museu Paulista*: história e cultura material, São Paulo, Museu Paulista da USP, v. 17, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-47142009000200003. Acesso em: 22 fev. 2022.

a) A quais continentes os autores se referem ao utilizar a expressão "conjunto das terras habitadas"?

b) Quais experiências teriam propiciado transformações na visão europeia acerca do oceano Atlântico na Idade Moderna?

3. O texto citado aborda o cotidiano nas embarcações portuguesas que saíam em direção às Índias. Leia-o e responda às questões. MP

> [...] A escassez de alimentos em Portugal terminava refletindo-se a bordo das embarcações portuguesas, geralmente abastecidas para enfrentarem cinco meses de viagem em alto-mar, quando na verdade a viagem levava no mínimo sete meses. Além do que, os alimentos acabavam se deteriorando ao longo da viagem devido ao tempo e às condições de armazenamento precárias [...]. Em casos extremos muitas embarcações foram obrigadas a recorrer aos muitos ratos que infestavam o navio como única forma de sobreviver. [...]
>
> [...] por uma questão técnica envolvendo o regime dos ventos e as correntes marítimas, [as embarcações] estavam obrigadas a passar a maior parte do percurso de Lisboa à Índia, principalmente a ida, em alto-mar, sem a possibilidade de reabastecer, o que mantinha as embarcações isoladas em um mundo à parte, dependendo única e exclusivamente dos recursos com que haviam partido. Exatamente por este motivo a ração diária de alimentos era sempre racionada e insuficiente [...].
>
> Fábio Pestana Ramos. Os problemas enfrentados no cotidiano das navegações portuguesas da carreira da Índia: fator de abandono gradual da roda das especiarias. *Revista de História*, São Paulo, FFLCH-USP, n. 137, p. 76, 1997.

a) Quais fatores são mencionados no texto como motivadores para a escassez de alimentos nas embarcações portuguesas?

b) Por que, geralmente, essas embarcações eram impossibilitadas de reabastecer seus suprimentos ao longo da viagem?

4. Observe a imagem e responda às questões.

Granger/Bridgeman Images/Easypix

↑ **Xilogravura de Olaus Magnus, datada de 1555, representando embarcação no oceano Atlântico.**

a) Com base na observação dessa imagem, o que podemos afirmar sobre o imaginário europeu acerca do oceano Atlântico no período da expansão marítima europeia?

b) Em sua opinião, o que teria disseminado essa visão entre os europeus da época?

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que o registro histórico da narrativa de Marco Polo evidencia o ponto de vista de uma sociedade mais desenvolvida que outra e que, possivelmente, esses povos se autorrepresentariam de modo diferente.

4. a) De acordo com o imaginário europeu da época, o oceano Atlântico, também conhecido como Mar Tenebroso, era habitado por monstros marinhos e outras criaturas fantásticas que representavam riscos às navegações.

4. b) Resposta pessoal. Os estudantes poderão mencionar que o pouco conhecimento a respeito do oceano Atlântico pode ter contribuído para a disseminação de histórias sobre criaturas fabulosas que nele viviam.

DE OLHO NA BASE

A atividade **1** desenvolve a habilidade **EF07HI02**, explorando os contatos e as trocas que as viagens marítimas europeias promoveram entre europeus e asiáticos.

Já as atividades **2**, **3** e **4** abordam a habilidade **EF07HI13**, possibilitando compreender algumas características das Grandes Navegações europeias dos séculos XV e XVI, como o imaginário europeu a respeito do desconhecido e as dificuldades encontradas durante as expedições no oceano Atlântico.

Capítulo 2

AS NAVEGAÇÕES

Espera-se que os estudantes respondam que diversas inovações técnicas viabilizaram melhorias em instrumentos de navegação e nas embarcações. Incentive-os a nomear os instrumentos de navegação que conheçam ou de que já tenham ouvido falar.

AS NAVEGAÇÕES PORTUGUESAS NO ATLÂNTICO

No século XV, os monarcas portugueses entendiam que a expansão comercial era a melhor forma de garantir riquezas e prestígio para o reino. Por isso, selaram uma aliança com a burguesia não apenas para estimular o comércio, mas também para expandir os territórios sob sua influência ou controle. Os portugueses tinham ampla experiência com navegação costeira, pois a pesca era uma importante atividade no reino.

Foi assim que, em 1415, influenciado por interesses econômicos, dom João I decidiu organizar uma grande expedição para conquistar a cidade de Ceuta, no norte da África. Essa cidade era um importante centro comercial de artigos de luxo – como o ouro, a prata e as especiarias – controlado pelos mercadores árabes. A tomada de Ceuta também tinha motivações religiosas: os portugueses queriam propagar o modo de vida cristão e combater o islamismo, que era praticado naquela cidade. Em agosto de 1415, Ceuta foi conquistada pelos portugueses. Assim, iniciou-se a primeira fase da expansão marítima de Portugal.

Após a conquista de Ceuta, os portugueses continuaram a expansão pelo oceano Atlântico. Em 1419, eles ocuparam as ilhas da Madeira; em 1443, chegaram à ilha de Arguim; e, quatro anos depois, em 1447, criaram seu primeiro entreposto comercial, mais conhecido como feitoria.

PARA COMEÇAR

A expansão marítima portuguesa iniciou-se com a conquista da cidade de Ceuta no norte da África, em 1415. Nas décadas seguintes, Portugal avançou pelo oceano Atlântico. Além da aliança entre monarquia e burguesia, que outros fatores viabilizaram essa expansão marítima?

Painel de azulejos portugueses feito em 1764 em homenagem à primeira navegação pelo Cabo da Boa Esperança, liderada pelo navegador português Vasco da Gama, em 1498.

Museu Militar de Lisboa, Portugal / Fotografia: De Agostini/Getty Images

DE OLHO NA BASE

(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

Com foco no pioneirismo português nas Grandes Navegações, o capítulo permite compreender o início da expansão colonial dentro da lógica da "modernidade", analisando principalmente as rotas marítimas no oceano Atlântico, o aspecto mercantil e intercambial das expedições e os saberes e as técnicas desenvolvidos para o domínio da navegação em alto-mar.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com base no texto da abertura do capítulo, identifique com os estudantes a relação entre a burguesia e os interesses do rei português. Associe também os aspectos religiosos que envolveram a tomada de Ceuta.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que identifiquem os instrumentos de navegação que foram desenvolvidos por povos não europeus, bem como os saberes que foram aprimorados pelos europeus e que favoreceram as navegações marítimas.
- Ressalte os elementos que dificultavam as expedições marítimas, desde os materiais usados nas embarcações, que precisavam ser aprimorados, até as condições de insalubridade das viagens.
- Observe com os estudantes a *Carta de Cantino*, de 1502. Instrua-os a comparar essa imagem à que foi apresentada na página 108 do capítulo 1. Informe os estudantes que a *Carta de Cantino* indica o reconhecimento de uma porção maior do globo.
- Destaque que o contato comercial e cultural entre diferentes povos deve valorizar a riqueza do intercâmbio e do conhecimento. Pergunte aos estudantes se eles se recordam de saberes (africanos, orientais, europeus, americanos) e trocas mencionados em unidades anteriores.

AS EXPEDIÇÕES MARÍTIMAS E OS NOVOS INSTRUMENTOS DE NAVEGAÇÃO

De Agostini Picture Library/ Bridgeman Images

↑ **Astrolábio plano feito em 1573. A utilização de técnicas e de instrumentos asiáticos, como o astrolábio, foi de vital importância para o processo de expansão marítima europeia.**

Em razão do domínio árabe e do intenso contato com navegadores que traziam produtos do Oriente, os portugueses, no século XV, adotaram instrumentos de navegação inventados pelos árabes e pelos chineses. Bússolas, astrolábios e embarcações foram sendo aperfeiçoados.

Nessa época, os portugueses criaram navios mais ágeis em manobras e que aproveitavam melhor o impulso dos ventos: primeiro, as caravelas, embarcações leves e rasas, apropriadas para viagens de exploração; depois, as naus, maiores e mais adequadas para o transporte de cargas.

Com instrumentos mais precisos e embarcações mais ágeis, foi possível aprimorar também os mapas. Assim, durante as expedições, os tripulantes responsáveis pela cartografia podiam indicar mais elementos nos **portulanos** – representações náuticas que detalhavam as distâncias e as características dos acidentes geográficos da costa, além de trazer recomendações de navegação.

Tanto as viagens feitas em naus quanto as realizadas em caravelas eram bastante insalubres e precárias, e muitos dos tripulantes eram vítimas de doenças ou naufrágios. De acordo com dados da época, 40% da tripulação morria durante o trajeto. Com frequência, o estoque de alimentos era atacado por ratos e baratas. Os alojamentos eram pouco arejados, com pequenas passagens de luz, e apresentavam forte mau cheiro.

A falta de segurança era bastante comum nessas expedições. Além de serem expostos ao risco de contrair doenças, os navegadores viajavam em navios cuja manutenção era precária (muitas embarcações tinham cascos apodrecidos e velas desgastadas, por exemplo). Havia, ainda, a possibilidade de ataques de piratas, que comprometiam o sucesso das expedições.

astrolábio: instrumento que mede a distância entre as estrelas e o horizonte, permitindo aos navegantes localizar-se e calcular o espaço percorrido.

bússola: instrumento orientador que indica, com uma agulha, a direção do norte magnético da Terra.

↓ **Reprodução da *Carta de Cantino*, a mais antiga carta náutica portuguesa de que se tem notícia, datada de 1502.**

Biblioteca Estense, Modena, Itália. Fotografia: ID/BR

(IN)FORMAÇÃO

Os textos desta seção podem complementar e ampliar as abordagens propostas no Livro do Estudante. O primeiro excerto apresenta uma possibilidade de análise da *Carta de Cantino*, e o segundo trecho aborda o debate sobre os mecanismos de colonização empregados pelos portugueses.

O Mapa de Cantino e a descoberta da América pelos chineses

[A Carta de *Cantino*] Foi feito em princípio de 1502, secretamente, por um cartógrafo português que se manteve no anonimato, por encomenda do representante comercial do duque em Lisboa, provavelmente seu espião, Alberto Cantino. Segundo as cartas, o duque solicitava que lhe fosse enviado o mais completo mapa que fosse possível obter das recentes descobertas dos portugueses e espanhóis, tanto no Novo como no Velho Mundo. [...]

Nele o continente africano encontra-se representado com grande precisão. A Índia, apesar de estreitada na ponta, já apresenta sua verdadeira forma de península, e a configuração da costa da Índia à China é bastante aproximada da verdadeira. Quanto ao continente americano, mostra um perfil das ilhas das Índias Ocidentais, a costa das Guianas, da Venezuela e do Brasil e ainda parte da costa oriental da América do Norte, inclusive a Flórida, anos antes de Ponce de Léon anunciar a sua descoberta.

Em trabalho publicado em 1995, discuto a impossibilidade de o levantamento cartográfico da costa brasileira, utilizado na feitura do mapa, ter sido realizado após a "descoberta" do Brasil, destacando a precisão da relação de longitude entre o meridiano do Tratado de Tordesilhas e o ponto ocidental extremo do litoral brasileiro, o Cabo de São Roque, e deste em relação à costa ocidental da África. Devido à impossibilidade de, na época, navegadores calcularem as longitudes, concluo que astrônomos desconhecidos estiveram presentes em solo brasileiro, em tempos ainda medievais. [...]

Brandão, Renato Pereira. O mapa de Cantino e a descoberta da América pelos chineses. *Navigator*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 49-55, 2006. Disponível em: http://www.revistanavigator.com.br/navig3/art/N3_art5.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

A EXPANSÃO PELA ÁFRICA E PELAS ILHAS ATLÂNTICAS

Como vimos, a expansão marítima portuguesa iniciou-se em 1415 com a conquista de Ceuta, cidade muçulmana estratégica por sua localização privilegiada, no cruzamento de diversas rotas comerciais.

Em seguida, os portugueses passaram a navegar para o sul, contornando o litoral africano e chegando a arquipélagos mais afastados no oceano Atlântico. Conforme entravam em contato com os povos que habitavam a costa, os expedicionários fundavam feitorias. Nesses postos comerciais, negociavam, estocavam e taxavam produtos; além disso, reabasteciam as embarcações de mantimentos.

Na Costa da Mina ou Costa do Ouro (atual Gana), os portugueses trocavam armas de fogo, pólvora e vinho por ouro em pó, marfim e outros produtos trazidos do interior do continente africano. Foi também nessa região da África Ocidental que os europeus começaram a traficar africanos escravizados. Nas primeiras décadas, os escravizados eram vendidos na Europa ou encaminhados para os arquipélagos Cabo Verde e Açores e a ilha atlântica Madeira. Os portugueses haviam colonizado essas regiões e começaram a plantar cana para a produção e a venda de açúcar, um item raro e cobiçado na Europa.

Embora o comércio de produtos africanos e o tráfico de escravizados trouxessem lucros para Portugal, o objetivo maior desse reino com as navegações pela África ainda era encontrar uma passagem marítima para o Oriente. Após várias tentativas dos navegadores, Bartolomeu Dias contornou, em 1488, o cabo da Boa Esperança, no extremo sul da África, e chegou ao oceano Índico. Os portugueses sabiam que tinham descoberto o caminho por onde chegariam às lucrativas especiarias.

A temática favorece a retomada dos conteúdos vistos na unidade 1. Aqui, os contatos entre os diferentes povos africanos e os portugueses são abordados na perspectiva europeia, isto é, um ponto de vista diferente do que foi trabalhado na unidade 1, cujo protagonismo recaiu sobre as comunidades africanas. Incentive os estudantes a mobilizar os conhecimentos acerca das diferentes sociedades africanas, destacando que o interesse dos portugueses não se dava apenas pela possibilidade de acesso ao Oriente, mas também pelas trocas comerciais com essas comunidades.

Detalhe de representação da fortaleza de São Jorge de Mina, na atual cidade de Elmina, Gana, em gravura de Théodore de Bry, datada de 1603. Construída a partir de 1482 pelos portugueses, a fortificação servia de entreposto comercial, de base de apoio para navegadores portugueses, de armazém de mercadorias e de prisão para escravizados capturados.

Sarin Images/The Granger Collection/Fotoarena

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome a definição de feitorias, que foram essenciais para o modelo comercial adotado pelos portugueses. Aproveite a gravura desta página para auxiliar nessa definição.
- Solicite aos estudantes que identifiquem os produtos comercializados na Costa da Mina. Se considerar oportuno, incentive-os a localizar essa região no mapa da página 114.
- Reforce que, entre as mercadorias comercializadas, estavam os africanos escravizados, explicando o conceito de escravizado. É fundamental que os estudantes compreendam que a escravidão deve ser analisada dentro desse contexto histórico. Portanto, sinalize que não havia um sentimento de união entre os povos africanos (o próprio termo é exterior e contemporâneo), e que a experiência da escravidão entre esses povos era muito diferente da adotada pelos europeus (não havia a tentativa de retirar a condição de humanidade do indivíduo, por exemplo).

DE OLHO NA BASE

Os diálogos propostos nesta dupla de páginas dão continuidade à abordagem da habilidade **EF07HI02** no contexto de interações entre sociedades de diferentes continentes e as complexidades dessas relações. Além disso, o contexto se insere na discussão sobre a ideia de modernidade, mobilizando a habilidade **EF07HI01**.

A abordagem da navegação via Atlântico permite a construção da habilidade **EF07HI06**, além de possibilitar a continuidade da habilidade **EF07HI07**, que se refere aos processos de consolidação das monarquias nacionais.

O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul

Ancorados em três continentes, às voltas com comunidades exóticas, os conquistadores ibéricos enveredam por caminhos vários para se assegurar do controle dos nativos e do excedente econômico das conquistas. Nem sempre esses caminhos entroncam na rede mercantil e no aparelho institucional reinol. "Entre gente remota edificaram, novo reino que tanto sublimaram", cantava Camões. Porém, como o "novo reino" d'além-mar se juntou ao "velho reino" europeu? Como a gente lusitana dominou a "gente remota" e a fez trabalhar para el-rei?

Mesmo nos lugares onde a relação de forças se a figurava favorável aos invasores europeus, não adianta cair matando: a escravidão e outras formas de trabalho compulsório facilitavam o domínio dos nativos, mas podiam não resultar na exploração das conquistas. Ocorria de o excedente econômico regional ser consumido pelos próprios colonos ou trocado fora dos mares singrados pelos navios das metrópoles. Possuir e controlar nativos não garantia a transformação do trabalho extorquido em mercadorias agregadas aos fluxos metropolitanos, nem afiançava o surgimento de economias tributárias no ultramar. [...]

ALENCASTRO, Luiz Felipe. *O trato dos viventes*: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 11-12.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Oriente os estudantes a localizar no mapa desta página o cabo da Boa Esperança, ou seja, o extremo sul do continente africano. Comente sobre a mudança de nome do marco, inicialmente chamado de Cabo das Tormentas devido aos fortes ventos da região, que dificultavam a navegação das embarcações pelo local.
- Comente com os estudantes que a parte africana voltada para o oceano Índico, ainda que desconhecida dos europeus, já mantinha relações comerciais de longa data com o Oriente; portanto, ao atravessar o cabo, os europeus conquistaram novas rotas para o Oriente e entraram em contato com outras sociedades africanas. Nesse sentido, explique aos estudantes por que a Rota do Cabo era economicamente interessante.
- Explore com os estudantes o texto do boxe "O incremento da pesca", reforçando que a expansão marítima europeia contribuiu para desenvolver outras atividades econômicas.

DE OLHO NA BASE

Ao explorar as rotas apresentadas no mapa desta página, é possível contribuir para o desenvolvimento das habilidades **EF07HI06** e **EF07HI13**.

O INCREMENTO DA PESCA

A exploração de caminhos para o Ocidente também se mostrou vantajosa para os pescadores no século XV. Embarcações bascas e galegas (originais do País Basco e de Galiza, no norte da Espanha), portuguesas e inglesas descobriram uma vida marinha farta e variada nas proximidades da costa atlântica do atual Canadá.

Foi assim que se popularizou o consumo de bacalhau em Portugal: o enorme peixe capturado no Atlântico Norte era salgado de modo a garantir sua conservação até que chegasse à Europa. Nas águas atlânticas também se praticava a caça à baleia, da qual se utilizava a carne e a gordura – esta era transformada em um óleo adequado a diversas finalidades. Em trocas com os indígenas habitantes da costa americana, muitos pescadores adquiriam peles de animais, que eram vendidas na Europa.

A ROTA DO CABO

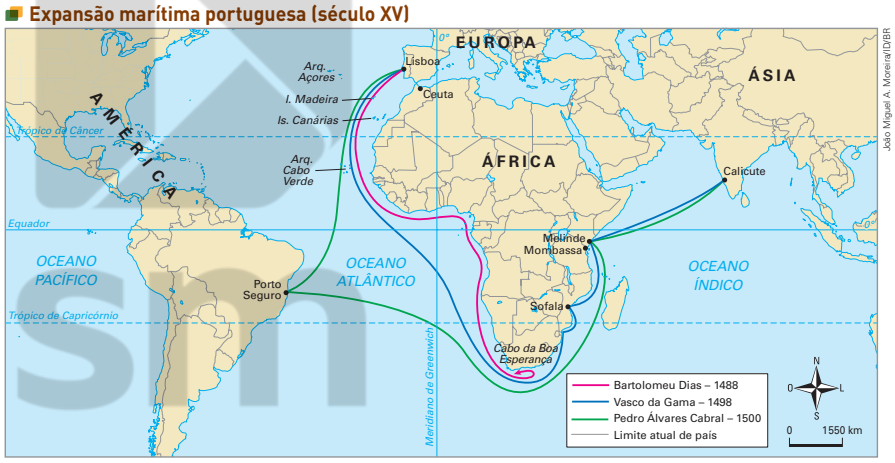
Em 1498, três embarcações sob o comando do português Vasco da Gama contornaram o cabo da Boa Esperança. Com informações obtidas de mercadores árabes em Melinde (no atual Quênia), navegaram até a cidade de Calicute, na Índia. Estava aberta a chamada Rota do Cabo.

Apesar do grande número de perdas humanas – estima-se que mais da metade da tripulação inicial tenha falecido durante a viagem –, Vasco da Gama foi saudado ao chegar de volta a Lisboa. Ele trazia muitas informações sobre o Oriente, além de grande quantidade de pimenta-do-reino, cuja venda gerou um lucro altíssimo para a Coroa. O uso da Rota do Cabo finalmente permitiu aos portugueses levar para a Europa as especiarias e os produtos de luxo do Oriente sem intermediários.

Em 1500, entusiasmado com os ganhos gerados pela viagem, o rei português enviou à Índia uma grande frota, com 13 embarcações, comandada por Pedro Álvares Cabral. A frota de Cabral desviou-se do caminho planejado e chegou ao território que hoje corresponde ao sul do estado da Bahia, no Brasil.

Embora a terra alcançada fosse ocupada havia muito tempo pelos povos nativos desse continente, os navegadores tomaram posse do território em nome do rei de Portugal, registraram o fato e seguiram para a Índia, chegando a Calicute. Essa grande esquadra também levou muitas especiarias para Portugal, confirmando o sucesso da Rota do Cabo. A partir de então, além de enviar novas expedições mercantis ao Oriente, que atingiram lucros de até 6000% por viagem, Portugal começou a organizar missões de reconhecimento da margem oeste do Atlântico.

Expansão marítima portuguesa (século XV)



Fonte de pesquisa: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 112-113.

OUTRAS FONTES

ANTONELLI, Ronaldo. *Primórdios da literatura brasileira*. Ilustração de Francisco Vilachã. São Paulo: Escala Educacional, 2012.

Esse livro, em formato de história em quadrinhos, apresenta uma reinterpretação dos relatos de Pero Vaz de Caminha, de José de Anchieta e de Fernão Cardim. Esses relatos mostram aspectos dos habitantes e do cenário da América portuguesa no século XVI. Por isso, a obra pode complementar a abordagem do Livro do Estudante.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. a) Pertence aos portugueses e foi feita no século XVI.
1. b) Oceanos Atlântico e Índico; os continentes europeu, africano, asiático e parte do americano.
1. c) Atividade de levantamento de hipóteses. Espera-se que os estudantes identifiquem que a representação evidencia os territórios conhecidos pelos portugueses por meio da expansão marítima.

1. Retome a *Carta de Cantino* e responda:
   a) A qual povo pertence essa representação e em que época ela foi feita?
   b) Quais oceanos foram representados? E quais continentes?
   c) O que isso pode indicar sobre a expansão marítima dessa comunidade?

2. Leia o texto desta atividade que narra um fato da primeira viagem dos portugueses a Calicute, na Índia.

> Os portugueses transferiram suas mercadorias para o centro de Calicute, onde os árabes conseguiram, em boa parte, impedi-los de comerciar. Um residente local, um tunisino que os portugueses conheciam pelo nome de Monçaíde, foi a bordo avisar Vasco da Gama de que os mercadores árabes tinham praticamente convencido o Senhor dos Oceanos [o samorim, governante de Calicute] de que os portugueses eram piratas e ladrões, que estavam apenas a aguardar uma oportunidade para saquear e pilhar Calicute. Os mercadores ofereceram ao Senhor dos Oceanos uma enorme quantidade de dinheiro se ele mandasse capturar e decapitar Vasco da Gama e o seu séquito. Os portugueses, que já se encontravam em terra, foram impedidos de regressar aos navios e de removerem os seus bens. Vasco da Gama aguardou a altura propícia, até que notou [...] seis homens que se vestiam e comportavam como senhores da alta nobreza. Fê-los prisioneiros e transacionou-os com o agente do Senhor dos Oceanos, em troca da libertação dos portugueses que haviam sido feitos cativos.
>
> Martin Page. *A primeira aldeia global*: como Portugal mudou o mundo. Lisboa: Casa das Letras, 2008. p. 152.

tunisino: da cidade de Túnis, hoje capital da Tunísia.

   a) Por que os mercadores árabes disseram ao governante de Calicute que os portugueses eram piratas e ladrões? Transcreva no caderno o trecho do texto que fez você chegar a essa conclusão.
   b) Com base no que estudou até aqui, você acredita que havia conflitos frequentes entre os portugueses e os povos com que eles entravam em contato nos outros continentes?

2. a) Porque queriam garantir o monopólio árabe sobre os produtos comercializados em Calicute. O trecho que transmite essa ideia é: "Os portugueses transferiram suas mercadorias para o centro de Calicute, onde os árabes conseguiram, em boa parte, impedi-los de comerciar.".
2. b) Resposta pessoal. É importante que os estudantes percebam que o contato dos portugueses com povos de outros continentes foi permeado de conflitos, decorrentes, sobretudo, dos objetivos exploratórios dos portugueses.

3. Observe a imagem desta atividade e, no caderno, faça o que se pede.

Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia. ID/BR

← Oscar Pereira da Silva. *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500*. Óleo sobre tela, 1900.

3. a) A obra representa portugueses desembarcando em uma praia do território que atualmente corresponde ao Brasil. Nesta praia também foram representados alguns indígenas, que observam a cena em atitude de alerta. Ao fundo da tela, podemos observar várias caravelas.

   a) Descreva a cena retratada nessa pintura.
   b) Leia a legenda da imagem. Quanto tempo se passou entre o evento retratado e a pintura dessa tela?
   c) Por muito tempo, o evento retratado nessa pintura foi conhecido como "Descobrimento do Brasil". Levando em consideração que alguns povos já habitavam a terra retratada, você concorda com o uso do termo **descobrimento**? Justifique sua resposta.

3. b) 400 anos.

3. c) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a expressar seus pontos de vista a respeito do uso da palavra **descobrimento**. Discuta o significado desse termo e apresente outras expressões que podem ser usadas para se referir ao evento, como "a chegada dos portugueses" e "o início da dominação europeia". Explique que existe uma linha mais crítica da historiografia que pode definir esse processo como "invasão portuguesa".

DE OLHO NA BASE

A atividade **1** contempla a habilidade **EF07HI13** ao solicitar a interpretação de um mapa elaborado por portugueses no século XVI, auxiliando os estudantes a compreender a importância da cartografia para a expansão marítima e o conhecimento de territórios, de modo a evidenciar também os objetivos do empreendimento português além-mar.

Já as atividades **2** e **3** focam a habilidade **EF07HI02**, permitindo compreender as conexões e interações entre europeus, povos americanos e civilizações asiáticas dentro das lógicas mercantis de dominação do mundo atlântico e índico.

117

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que as obras arquitetônicas são monumentos históricos e, portanto, nos informam sobre seu contexto de produção. Quanto mais antiga e preservada a cidade, maior será o potencial de as construções arquitetônicas auxiliarem na compreensão dos processos históricos desenvolvidos naquele lugar.
- Identifique no texto informações sobre a localização de Belém e os motivos que contribuíram para que a região fosse estratégica na época das Grandes Navegações.
- Aponte aos estudantes qual seria a função original da Torre de São Vicente e como ela de fato foi utilizada. É importante eles reconhecerem que os espaços da cidade podem, no plano das ideias, ter uma função, mas, na prática, adquirir outros usos para melhor atender às necessidades locais de seus habitantes.
- Ressalte a influência da cultura árabe na arquitetura da Torre de Belém, de modo a evidenciar o intercâmbio promovido pelas expedições marítimas.
- Solicite aos estudantes que identifiquem as relações entre o poder da monarquia e o da Igreja, de modo que reconheçam por que certos tipos de construção foram edificados em Portugal.

AMPLIANDO HORIZONTES

Belém: uma porta para o mundo

Nenhuma região de Lisboa, capital de Portugal, está tão associada às navegações dos séculos XV e XVI como Belém. Embora seja distante da área central da cidade, Belém situa-se no estuário do rio Tejo – uma localização estratégica para o controle de entrada e de saída de navios e para a proteção de Lisboa.

estuário: foz bastante larga e profunda de um rio que desemboca em um oceano.

Da praia do Restelo, em Belém, saiu a expedição que conquistou Ceuta em 1415, bem como as frotas comandadas por Vasco da Gama e Pedro Álvares Cabral. Em razão da importância de Belém para a expansão portuguesa, o governo ergueu ali uma série de construções.

A Torre de Belém

© wjarek/Shutterstock.com/IDBR

↑ A Torre de Belém, em Lisboa. Foto de 2022.

Em 1520, foi inaugurada, próximo à margem do rio Tejo, a Torre de São Vicente (padroeiro de Lisboa), mais conhecida como Torre de Belém. Sua finalidade era proteger a entrada do estuário, evitando que navios inimigos chegassem ao centro da capital. No entanto, a torre quase não foi usada com essa função, tornando-se, nos séculos seguintes, um farol, uma central de telégrafos e uma prisão, entre outros usos.

A Torre de Belém foi projetada em um estilo posteriormente denominado manuelino, em referência a dom Manuel I (1469-1521), rei de Portugal na principal fase da expansão marítima. Além de ser uma variedade do gótico tardio, influenciado pela arquitetura árabe, o estilo manuelino é caracterizado por fazer referências a temas cotidianos e naturalistas. Leia o trecho da transcrição de um documentário em que o historiador português Anísio Franco fala a respeito de uma das características da fachada da torre.

> Aquelas cúpulas gomadas que nós vemos em todas as guaritas, nos ângulos da torre... Que importância esse elemento arquitetônico poderá ter no significado da própria torre? [...] Portugal tinha acabado de fazer grandes feitos e [...] tinha razão para estar em festa. [...] É preciso lembrar que, em 1515, Alfonso de Albuquerque vai conquistar definitivamente [...] Ormuz, a grande cidade do estreito do mar Pérsico. Essa cidade tinha importância crucial para o desenvolvimento do nosso império. [...] Aí vinha confluir uma série de rotas, quer as Rotas do Levante, quer as Rotas da Seda; era uma cidade onde Marco Polo tinha estado pelo menos duas vezes e [que] tinha uma população gigantesca, verdadeiramente cosmopolita. [...] Ora, é interessante reparar que, a maioria das mesquitas, quer de um lado, quer do outro, dessa entrada de Ormuz, eram cúpulas gomadas. E nós tínhamos consciência disso porque há uma iluminura de um mapa-múndi, o *Atlas Miller* [...], pintado em 1519 por Antônio de Holanda, que representa exatamente Ormuz, onde todas as cúpulas da cidade eram cúpulas gomadas.

cosmopolita: que é influenciado por ideias e hábitos de povos de diferentes partes do mundo.

gomado: em forma de gomos.

Torre de Belém, a joia ribeirinha. RTP Ensina. Disponível em: http://ensina.rtp.pt/artigo/torre-de-belem-a-joia-ribeirinha. Acesso em: 22 fev. 2022.

(IN)FORMAÇÃO

Tradicionalmente, a historiografia portuguesa confere uma posição central às navegações e à sua hegemonia marítima. Com um território pouco extenso, Portugal esforçou-se para fazer de suas colônias uma continuidade territorial que o mar impossibilitava. Ícones dessa concepção são os versos de Fernando Pessoa, apresentados nesta seção. Se julgar conveniente, leia-os para a turma.

I – O Infante

Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.
Deus quis que a terra fosse toda uma,
Que o mar unisse, já não separasse.
Sagrou-te, e foste desvendando a espuma.
E a orla branca foi de ilha em continente,
Clareou, correndo, até ao fim do mundo,
E viu-se a terra inteira, de repente,
Surgir, redonda, do azul profundo.
Quem te sagrou criou-te português.
Do mar e nós em ti nos deu sinal.
Cumpriu-se o Mar, e o Império se desfez.
Senhor, falta cumprir-se Portugal!
[...]

X – Mar português

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

Pessoa, Fernando. *Mensagem*. Lisboa: Parceria António Maria Pereira, 1934. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=15726. Acesso em: 22 fev. 2022.

1. Podemos inferir que existiram trocas culturais entre árabes e portugueses. Relembre aos estudantes que a península Ibérica foi ocupada por povos árabes entre os séculos VIII e XV e que elementos culturais desses povos foram assimilados por europeus durante o processo de formação das monarquias ibéricas. Esse intercâmbio cultural continuou durante o período da expansão marítima.

O Mosteiro dos Jerônimos

Dom Manuel I direcionou parte do dinheiro obtido com o comércio dos produtos explorados no Oriente e na África para ampliar a construção de um mosteiro católico que começara a ser edificado em Belém em 1501. Veja no trecho citado como se deu a ocupação desse mosteiro, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

> Para ocupar o Mosteiro, D. Manuel escolheu os monges da Ordem de São Jerónimo, que teriam como funções, entre outras, rezar pela alma do rei e prestar assistência espiritual aos mareantes [marinheiros] e navegadores que da praia do Restelo partiam à descoberta de outros mundos. [...]
>
> Comissão Nacional da Unesco de Portugal. Jerónimos e Torre de Belém. Mantida a grafia original. Disponível em: http://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/proteger-o-nosso-patrimonio-e-promover-a-criatividade/patrimonio-mundial-em-portugal/jeronimos-e-torre-de-belem. Acesso em: 22 fev. 2022.

Como a Torre de Belém, o Mosteiro dos Jerônimos foi projetado em estilo manuelino. O edifício é decorado com símbolos da dinastia de Avis, além da cruz da Ordem de Cristo. Outra homenagem à dinastia real são as referências à passagem bíblica em que os reis magos levam presentes à Virgem Maria: elas remetem aos produtos trazidos de todas as partes do mundo pelos portugueses. Depois de concluído, esse mosteiro passou a abrigar a sepultura dos monarcas da casa de Avis. No final do século XIX, os restos mortais de Vasco da Gama e do escritor Luís de Camões também foram transferidos para esse local.

Iotangents/iStock/Getty Images

↑ Mosteiro dos Jerônimos, em Lisboa. Foto de 2022.

2. a) Resposta pessoal. Converse com os estudantes sobre as constantes ressignificações que ocorrem em decorrência de processos históricos. Lembre-os da função dos monumentos enquanto marcos de preservação de memórias históricas e de como, muitas vezes, essas memórias se sobrepõem a outras.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Como vimos na transcrição da fala de Anísio Franco, a Torre de Belém apresenta características arquitetônicas similares às de construções árabes. Com base nessa informação, o que podemos inferir sobre a relação entre árabes e portugueses?
2. A Torre de Belém teve sua função modificada diversas vezes desde que foi construída. Atualmente, ela é uma das atrações turísticas mais visitadas de Portugal. A igreja do Mosteiro dos Jerônimos ainda está ativa; o mosteiro, porém, embora esteja aberto à visitação, não é mais ocupado por monges.
   a) Em sua opinião, a mudança da utilidade de uma construção ao longo do tempo pode descaracterizar sua função como monumento histórico?
   b) No município em que você mora, existe algum monumento histórico que deixou de ter a função para a qual foi construído? Pesquise na internet, em livros e revistas e registre no caderno as informações obtidas. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a trocar ideias sobre os monumentos que conhecem e sobre as memórias históricas relacionadas a essas construções.

DE OLHO NA BASE

Ao abordar as características de duas construções de Portugal na época das Grandes Navegações, esta seção permite identificar o intercâmbio cultural e comercial entre os portugueses e os povos do Oriente, advindo não apenas das expedições marítimas, mas também da dominação árabe na península Ibérica em período anterior, mobilizando a habilidade **EF07HI02**. Além disso, ao destacar a importância de Belém para as viagens além-mar, esta seção contribui para revelar os interesses de Portugal em dominar o mundo atlântico, aprofundando a abordagem da habilidade **EF07HI13**.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se possível, organize uma visita a uma construção histórica existente no município ou na região em que os estudantes vivem. Antes da visita, oriente-os a respeitar as regras do local, a levar o caderno para anotar algumas informações passadas pelos monitores, assim como câmeras fotográficas e celulares com câmeras para registrar por meio de fotos.

No dia da visita, mostre aos estudantes as transformações arquitetônicas do edifício que evidenciam as mudanças de sua função (por exemplo, hoje o espaço é um museu), de modo a dialogar com o tema estudado nesta seção.

Para finalizar, em sala de aula, peça aos estudantes que montem um painel com as imagens e as informações coletadas durante a visita e que exponham o trabalho para o restante da comunidade escolar.

Caso não seja possível realizar a visita, oriente os estudantes a pesquisar na internet algum edifício histórico do estado em que vivem, como *sites* de museus que permitam uma visita virtual. Nesse caso, peça a eles que busquem as principais informações do local (data de construção, localização, características arquitetônicas, função original, função atual, etc.).

DE OLHO NA BASE

(EF07HI01) Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

O conteúdo do capítulo aborda as grandes viagens marítimas que foram realizadas pelos espanhóis, ingleses, franceses e holandeses nos séculos XV e XVI. Essa abordagem contribui para que os estudantes identifiquem as conexões e interações das sociedades europeias, americanas, africanas e asiáticas e comparem as diferentes rotas marítimas e comerciais nos séculos XV e XVI, considerando a formação dos Estados modernos e a lógica mercantilista vigente no período.

Espera-se que os estudantes mencionem que, financiado pelos reis católicos espanhóis, Cristóvão

Capítulo

3 RELAÇÕES COMERCIAIS

Colombo se propôs a alcançar as Índias navegando a oeste do oceano Atlântico. Em 1492, ele chegou ao continente americano, mas acreditava que havia encontrado as Índias.

PARA COMEÇAR

Incentivadas pelas conquistas portuguesas, outras monarquias europeias investiram em navegações marítimas, com o objetivo de encontrar diferentes rotas para as Índias. Que relação pode ser feita entre a expansão marítima e a chegada do europeus à América?

A CONCORRÊNCIA ESPANHOLA E AS AMÉRICAS

Diante do enfraquecimento das cidades da península Itálica e das tentativas dos portugueses de chegar às Índias contornando a África, os reis católicos da Espanha financiaram navegadores que se dispusessem a buscar novas rotas para o comércio de especiarias e outros produtos. Um desses navegadores foi o genovês Cristóvão Colombo (1451-1506), que afirmava ser possível chegar às Índias navegando pelo oceano Atlântico sempre na direção oeste.

Diferentemente do que planejava, em 1492, ele não chegou ao Oriente, e sim ao continente mais tarde denominado América, onde encontrou habitantes diferentes daqueles que conhecia na Europa, a quem denominou índios, por acreditar que havia chegado às Índias. Somente em 1501 reconheceu-se que aquele território correspondia a um continente entre Europa e Ásia.

Como a Coroa espanhola seguia empenhada em encontrar uma rota até as Índias pelo Ocidente, outras expedições foram organizadas. Em 1520, uma frota espanhola comandada pelo português Fernão de Magalhães (1480-1521) encontrou a passagem entre os oceanos Atlântico e Pacífico, no sul da América.

Mapa-múndi, de Gerardus Mercator, em 1587. Esse mapa retrata dois hemisférios e a visão reorganizada de mundo em decorrência da expansão marítima europeia.

Coleção particular. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para dar continuidade ao trabalho de análise de suportes cartográficos como fontes históricas, realizado em vários momentos deste volume, incentive os estudantes a analisar cada um dos mapas da abertura do capítulo. A atividade, que pode ser realizada de modo integrado com o componente curricular Geografia, pode solicitar, por exemplo, a comparação dos mapas do século XVI com o mapa didático, feito de acordo com as convenções cartográficas atuais. Essa sugestão favorece a mobilização destes objetos de aprendizagem: **Elementos constitutivos dos mapas**; **Mapas temáticos do Brasil** e **Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África**.

Sobre o mapa didático contemporâneo, solicite aos estudantes que identifiquem os oceanos e as rotas neles representadas, incentivando a desconstrução de um eventual estereótipo de que apenas o oceano Atlântico era navegado durante o período estudado. Essa proposta também favorece a atitude historiadora e pode ser complementada solicitando-se aos estudantes que levantem hipóteses dos motivos de as rotas do oceano Atlântico serem mais estudadas ou mais famosas. Conduza o diálogo de modo que os estudantes relacionem essa perspectiva ao fato de que se trata do oceano que banha o território do Brasil atual, fazendo parte de nossa história.

EXPLORANDO OUTROS OCEANOS

As expedições portuguesas e espanholas proporcionaram a descoberta de novas áreas para a extração de metais preciosos e de novos produtos, bem como a ampliação do comércio. Além disso, incentivaram outras monarquias europeias, como as da França e da Inglaterra, a investir na exploração de territórios além-mar.

Apesar da motivação inicial de encontrar novos caminhos para o Oriente, as viagens marítimas possibilitaram um maior conhecimento e a exploração de regiões em outros oceanos.

Com o estabelecimento da **Rota do Cabo**, as navegações pelo oceano Índico tiveram especial importância para o comércio entre Índia e Portugal, além de permitir a formação de colônias no Sudeste Asiático.

O oceano Pacífico, por sua vez, se destacou mais para os europeus a partir da viagem de Fernão de Magalhães, em 1520, financiada pela monarquia espanhola. No século XVI, os espanhóis estabeleceram importantes pontos comerciais no Pacífico, como o das Ilhas Filipinas.

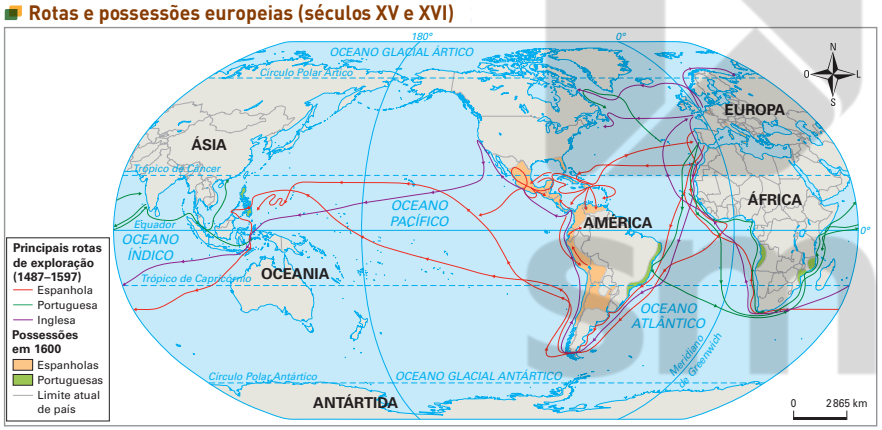
Na segunda metade do século XVI, os ingleses também voltaram a atenção ao Pacífico. Como vimos, uma das principais formas pelas quais a Inglaterra atuou no contexto das expedições marítimas do período foi o financiamento de piratas e corsários. Assim, a monarquia inglesa poderia interceptar e tomar para si metais preciosos e demais produtos obtidos pelas monarquias rivais. Entre 1577 e 1580, frotas inglesas lideradas por Francis Drake atravessaram o estreito de Magalhães – passagem navegável entre os oceanos Atlântico e Pacífico, nomeada em homenagem a Fernão de Magalhães – e atacaram as possessões espanholas no oeste do continente americano.

PIRATARIA ATUAL

Atualmente, a pirataria não se restringe ao roubo de cargas de navegações. Falsificação de produtos e comercialização, distribuição e reprodução ilegal de conteúdos protegidos por direitos autorais também são práticas consideradas piratas. Com o advento da internet, no século XX, a pirataria adquiriu uma face digital. Nessa prática, as ações piratas são realizadas com o uso das ferramentas digitais.

1. **Atualmente, por que alguns consumidores optam por consumir produtos piratas, tanto materiais quanto digitais?** MP
2. **Quais são os malefícios envolvidos nas práticas piratas?** MP
3. **Em sua opinião, como elas poderiam ser evitadas?** MP

Rotas e possessões europeias (séculos XV e XVI)



João Miguel A. Moreira/ID/BR

Fonte de pesquisa: Cláudio Vicentino. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 90.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com base no texto didático e na análise do mapa desta página, explique aos estudantes que, em sua expedição, Colombo pensou ter atingido as Índias, mas na verdade havia chegado a outro continente: a América. Pergunte-lhes se é possível relacionar esse "erro" de Colombo ao nome atribuído aos habitantes originários da América. Peça que mencionem outras situações semelhantes, e já estudadas, nas quais povos são nomeados e homogeneizados por um elemento externo, geralmente o europeu.
- Se achar oportuno, comente com os estudantes a grande influência da historiografia europeia no mundo, o que contribuiu para que se adotassem as nomenclaturas criadas por ela. É possível retomar a unidade 4 e reforçar elementos já trabalhados.
- Reforce aos estudantes que as Grandes Navegações, nos séculos XV e XVI, não se restringiram às trocas comerciais. As expedições marítimas possibilitaram o estabelecimento de colônias na América, na África e na Ásia, atendendo às práticas mercantilistas desse período.
- Retome os motivos que levaram a esses deslocamentos, como as características do mercantilismo e as vantagens comerciais provenientes do domínio dessas rotas.

Honestidade

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletir sobre o aumento do consumo de produtos piratas. No caso da internet, pode-se citar a gratuidade para baixar filmes e músicas, por exemplo. No caso de roupas, bolsas e acessórios, pode-se citar o baixo custo das peças falsificadas em relação às originais.
2. Proponha uma discussão sobre direitos autorais, convidando os estudantes a expressar o que entendem sobre o tema. Converse sobre os riscos e os prejuízos a que se sujeitam os consumidores de materiais pirateados. Além disso, trata-se de uma prática ilegal, já que os detentores dos direitos autorais deixam de ser reconhecidos por suas criações, inclusive financeiramente.
3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a expressar suas opiniões sobre como desencorajar a prática da pirataria. Converse com eles sobre a valorização da criação autoral e a importância do uso responsável dessas criações.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente com os estudantes que o interesse mercantil não se restringiu apenas a Portugal e à Espanha. França e Inglaterra também visavam à exploração de novas regiões e ao comércio a longa distância.
- Explique que o Tratado de Tordesilhas, assinado por Portugal e Espanha em 1494, dividiu as terras encontradas com uma linha imaginária, que passava a 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde. Os territórios a leste dessa linha pertenciam a Portugal, e os territórios a oeste eram da Espanha. Pergunte aos estudantes se a existência desse acordo não poderia ser considerada uma limitação aos interesses da Inglaterra e da França.
- Volte ao mapa da página 121 e peça aos estudantes que identifiquem a rota criada por Giovanni Caboto, financiada pela Inglaterra. Depois, procure desenhar com os estudantes o caminho da rota criada por Jacques Cartier, financiada pela França.
- Retome os conceitos de pirataria e de corsário, contextualizando-os nas viagens marítimas dos ingleses e dos franceses.

DE OLHO NA BASE

Nesta dupla de páginas, o trabalho iniciado na abertura do capítulo é continuado, desenvolvendo as habilidades **EF07HI02**, **EF07HI06**, **EF07HI07** e **EF07HI13**.

INGLATERRA E FRANÇA NA DISPUTA COLONIAL

Embora não dispusessem de uma frota tão poderosa quanto a portuguesa e a espanhola na virada do século XV para o XVI, França e Inglaterra também tinham interesse em lucrar com a exploração e o comércio de produtos de outros continentes. Ambos os países haviam saído recentemente de disputas pelo trono e, à medida que as monarquias se consolidavam e ganhavam mais poder, cresciam as condições de seguir os passos de Portugal e da Espanha, ignorando a divisão das terras do continente americano estabelecida por esses países em 1494, no Tratado de Tordesilhas. As notícias de descoberta de prata no território que hoje corresponde ao Peru e à Bolívia e também de ouro na região do atual México aumentaram ainda mais o desejo das monarquias francesa e inglesa de entrar na corrida colonial.

Em 1497, menos de um ano antes da chegada de Vasco da Gama a Calicute, o navegador veneziano Giovanni Caboto comandou uma frota inglesa com destino às Índias. Tal como Colombo, ele tentou encontrar uma rota seguindo para o oeste, mas navegando pelo norte do oceano Atlântico. Assim, Caboto chegou ao litoral do atual Canadá, provavelmente à ilha de Terra Nova. Os ingleses financiaram outras expedições de reconhecimento em seguida, mas só iniciaram a colonização desse território no final do século XVI e o comércio regular com as Índias Orientais em 1600. Nesse meio-tempo, os navios ingleses, cada vez mais numerosos, atuaram principalmente no saque de embarcações espanholas.

Os franceses, por sua vez, chegaram ao continente americano em 1534. Em busca de uma rota para as Índias, a expedição liderada por Jacques Cartier chegou ao rio São Lourenço, no atual Canadá. Em sua terceira viagem, em 1541, Cartier fundou uma colônia onde atualmente fica a província canadense de Quebec. No entanto, essa colônia não resistiu por muito tempo por causa do clima muito frio e dos ataques de povos indígenas que viviam no local. Apenas no século seguinte os franceses colonizariam com sucesso regiões nos atuais Canadá e Estados Unidos.

Ainda no século XV, piratas franceses promoveram diversos ataques às embarcações portuguesas e espanholas. No litoral da América do Sul, na área onde atualmente fica o Brasil, saquearam cargas de pau-brasil e tentaram fundar colônias na baía de Guanabara (atual estado do Rio de Janeiro), entre 1555 e 1567, e na ilha em que hoje se localiza São Luís, capital do Maranhão, entre 1612 e 1615. Nas duas tentativas, foram derrotados pelos portugueses.

AS PRIMEIRAS COLÔNIAS INGLESAS NA AMÉRICA

O primeiro povoado que os ingleses fundaram além-mar, em 1585, localizava-se no território que hoje corresponde ao atual estado da Carolina do Norte, nos Estados Unidos.

No entanto, esse povoado desapareceu misteriosamente após alguns anos – seus habitantes provavelmente morreram em conflitos com os povos indígenas da região ou em decorrência da fome.

Jamestown, o primeiro povoamento inglês bem-sucedido, foi fundado em 1607, no atual estado da Virgínia, por uma companhia de comércio.

Resquícios da torre da igreja de Jamestown, primeira igreja anglicana construída na América do Norte. A igreja foi destruída e reconstruída diversas vezes ao longo dos anos, tendo restado apenas a torre de sua construção original. Sua versão mais recente foi construída em 1907. Foto de 2021.

ron.ronmckenzie.com/Deposit Photos/Imageplus

OUTRAS FONTES

O último dos moicanos. Direção: Michael Mann. EUA, 1992 (112 min).

O filme retrata as disputas entre franceses e ingleses na América do Norte, desenroladas na Guerra dos Sete Anos, e o uso das populações indígenas nesse conflito.

Pocahontas. Direção: Eric Goldberg e Mike Gabriel. EUA, 1995 (81 min).

Inspirado na história da nativa americana Pocahontas (1595-1617), esse desenho animado aborda o encontro da personagem com o inglês John Smith no contexto da colonização de Jamestown e da atuação da Virginia Company.

AS COMPANHIAS DE COMÉRCIO

O interesse dos europeus por especiarias e produtos do Oriente e da América preocupava os pioneiros no comércio marítimo. A exploração desse comércio era uma empreitada cara e, caso houvesse concorrência e aumento da procura, os preços de compra subiriam e os de venda cairiam, reduzindo o lucro nos negócios.

Por isso, os mercadores passaram a se associar em companhias de comércio para dividir os investimentos nos novos negócios. Eles reuniam recursos financeiros, construíam, compravam ou alugavam embarcações e contratavam pessoas para realizar as viagens e negociar as mercadorias. A principal característica dessas companhias era o monopólio comercial concedido pelo Estado, isto é, o direito exclusivo de comercializar determinados produtos ou de atuar em regiões específicas. A ideia dos governantes era garantir os lucros dos comerciantes, incentivando-os a ampliar os investimentos.

As companhias de comércio negociavam nas colônias produtos europeus tradicionais, como pescados, tecidos e vinho, e voltavam com mercadorias que eram raras e caras na Europa, como o cacau, o café, o chá e o tabaco. Observe no mapa a origem desses novos produtos e como eles foram utilizados pelos europeus.

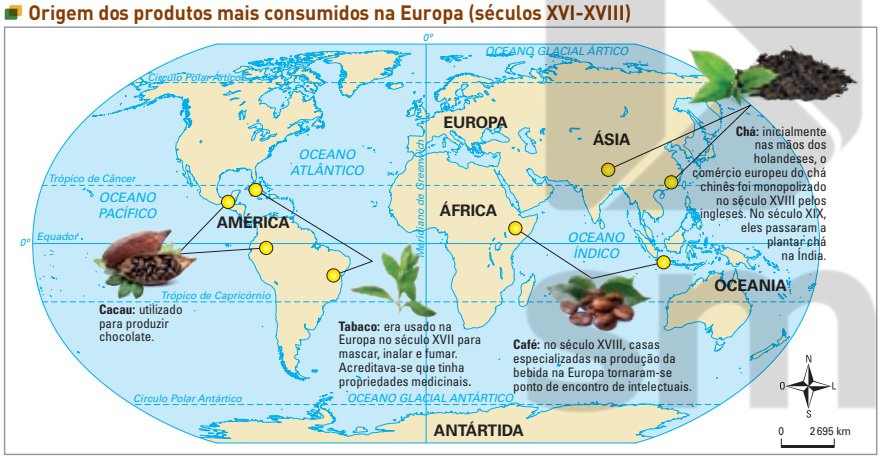
Essas empresas também recebiam autorização do Estado para instalar povoamentos e fortificações nas regiões colonizadas e desenvolver o cultivo de produtos valorizados na Europa. Algumas delas tinham poderes especiais, como fazer acordos diplomáticos com governantes e chefes locais, cunhar moedas e guerrear contra potências concorrentes e povos nativos que se opusessem à colonização.

AS RELAÇÕES COMERCIAIS NO SÉCULO XVI

Embora os mercadores de Portugal, da França e de outros países tenham estabelecido companhias de comércio, as da Inglaterra e da Holanda foram mais bem-sucedidas. As Companhias das Índias Orientais desses dois países tornaram-se as organizações comerciais mais ricas daquela época. No conjunto, o século XVI foi o primeiro período em que a maioria dos continentes se envolveu em relações comerciais.

Ao analisar as ações das companhias de comércio que surgiram durante a Idade Moderna, os estudantes podem aprofundar seus conhecimentos sobre as atividades comerciais entre sociedades de diferentes continentes. Essa reflexão favorece percepções sobre o processo de globalização, que será estudado nos próximos anos do Ensino Fundamental. Além disso, possibilita o reconhecimento do comércio como uma característica da longa duração, historicizando a atividade e retomando conhecimentos adquiridos no 5º e no 6º anos sobre as sociedades da Antiguidade.

Origem dos produtos mais consumidos na Europa (séculos XVI-XVIII)



Mapa: Jaki Miguel A. Moreira/DIBR. Fotografias: Valeriy Volkov/Shutterstock.com/DIBR; HelloRF Zcool/Shutterstock.com/DIBR; Africa Studio/Shutterstock.com/DIBR; anat chan/Shutterstock.com/DIBR.

Fonte de pesquisa: Bill Laws. *50 plantas que mudaram o rumo da história*. Rio de Janeiro: Sextante, 2013. p. 28-32.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique ao estudantes que as companhias de comércio foram formadas por investidores burgueses para dividir os investimentos na empreitada do comércio ultramarino, que era muito cara. Essas companhias tinham o direito, garantido pelo Estado, de exercer o monopólio comercial sobre determinados produtos ou determinadas regiões.
- Reforce o conceito de monopólio comercial dentro das práticas mercantilistas.
- Solicite aos estudantes que identifiquem as recomendações feitas às companhias comerciais em relação aos povos nativos dos territórios explorados.
- Aproveite o mapa apresentado nesta página para identificar, com os estudantes, a origem e o destino dos produtos comercializados entre os séculos XVI e XVIII. Nesse sentido, é interessante perguntar a eles quais produtos originários de outros países, principalmente os alimentícios, estão presentes no Brasil. Pode-se também pedir aos estudantes que se imaginem como navegadores dos séculos XV e XVI e que pensem em qual seria a melhor rota para obter determinados produtos originários do Brasil.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

A apropriação de saberes indígenas e sua comercialização em forma de produtos diversos, como acessórios e plantas medicinais, não são práticas restritas ao passado. Tendo isso em mente e resguardando elementos temporais para não incorrer em anacronismos, apresente aos estudantes o texto "Mercantilismo, pirataria ou valorização do sagrado indígena?", de Jairo Lima, disponível em: https://www.xapuri.info/sagrado-indigena/uso-do-sagrado-indigena-mercantilismo-pirataria-ou-valorizacao/ (acesso em: 22 fev. 2022).

Faça uma leitura coletiva desse texto e promova uma roda de conversa com os estudantes, incentivando-os a destacar mudanças e permanências nas relações entre indígenas e não indígenas. Eles devem indicar que muitos não indígenas e empresas têm comercializado saberes indígenas em forma de produtos medicinais e rituais que destacam o nome de determinado povo sem que a devida comunidade tenha conhecimento e tenha aprovado sua produção, origem ou aplicação (permanências). No entanto, os estudantes também devem perceber que, na atualidade, existem recursos legais que permitem que o grupo lesado seja preservado, assim como a regulamentação do etnoturismo com o objetivo de valorizar e de divulgar os conhecimentos indígenas com a anuência desses povos (mudanças).

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Tardiamente independente e unificada, a Holanda também buscou inserir-se no sistema mercantilista vigente. Peça aos estudantes que identifiquem os motivos da tardia centralização política holandesa.
- Ressalte o esforço dos holandeses em dominar territórios e colonizá-los, identificando as regiões atingidas por eles. Em seguida, peça aos estudantes que observem as imagens desta página, que representam duas diferentes regiões que estiveram sob o domínio holandês. As imagens devem ser compreendidas como fontes; portanto, além de relacioná-las ao contexto histórico, incentive-os a identificar seu ano de produção, o tema representado, as personagens, etc.
- Contextualize a atuação holandesa no tráfico de africanos escravizados. Comente que a adoção e a manutenção do tráfico de escravos ocorreram por causa de sua alta lucratividade, beneficiando não somente os holandeses, mas também os ingleses, os portugueses e os espanhóis.

HOLANDA: UMA NOVA POTÊNCIA MARÍTIMA

AKG-Images/Album/Fotoarena

↑ **Johann Nieuhoff. Vista do novo porto de Batávia (atual Jacarta, na Indonésia). Gravura do século XVII. Os holandeses levavam os africanos escravizados que trabalhavam em antigas possessões portuguesas, na Índia e na África, para suas colônias nas ilhas que hoje formam a Indonésia.**

A expansão colonial holandesa teve início durante as batalhas pela independência em relação à Espanha. A Holanda tinha forte presença no comércio marítimo do norte da Europa e uma de suas cidades, Amsterdã, era um importante centro bancário. Essas condições favoráveis levaram os holandeses, inicialmente, a concorrer com portugueses e espanhóis pelas rotas para o Oriente. Entre 1580 e 1640, o trono de Portugal esteve sob o comando da monarquia espanhola, o que colocou o país automaticamente em conflito com a Holanda.

Com o sucesso da chegada de seus navios às ilhas que hoje compõem a Indonésia, no início do século XVII, os holandeses iniciaram seus projetos de colonização na região. Conseguiram conquistar diversas colônias portuguesas no arquipélago e também na Índia, na China e na ilha de Ceilão, tornando-se os principais mercadores de especiarias orientais. Ao mesmo tempo, a **Companhia das Índias Ocidentais** organizou a conquista do nordeste da América portuguesa e de importantes possessões portuguesas no litoral da África.

Expulsos definitivamente da América portuguesa em 1654, os holandeses mantiveram colônias no Caribe e continuaram atuando no tráfico de africanos escravizados para a América. Ingleses e franceses também colonizaram essa região a partir do século XVII, visando principalmente aos lucros obtidos com a plantação de cana-de-açúcar, de algodão, de tabaco e de outros produtos tropicais.

↓ **Frans Post. *Vista da Cidade Maurícia e Recife*, 1657. Óleo sobre tela. A Cidade Maurícia, idealizada por Maurício de Nassau, fez parte do projeto colonizador dos holandeses quando eles ocuparam a região nordeste da América portuguesa.**

Coleção particular, São Paulo. Fotografia: ID/BR

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Explique aos estudantes que no século XVII os holandeses conquistaram e dominaram a região de Pernambuco, permanecendo ali por 30 anos. Nesse período, destaca-se o governo de Maurício de Nassau, cujas ações podem ser observadas principalmente na arquitetura da capital pernambucana, Recife. Nas artes, Nassau incentivou a vinda e o trabalho de pintores holandeses, com destaque para Frans Post e Albert Eckhout, que viveram no Brasil entre 1637 e 1644.

Caso a escola tenha laboratório de informática, agende um horário para que a turma possa acessar a internet e pesquisar informações sobre esses artistas holandeses e algumas de suas obras.

Oriente-os a anotar no caderno uma breve biografia desses artistas e a selecionar uma obra de cada um deles. Os estudantes deverão analisar a imagem escolhida, atentando-se para a data de produção, o tema abordado, a descrição do cenário e das personagens, a provável intenção da obra, etc.

Para concluir a atividade, forme uma roda de conversa para que eles possam compartilhar suas escolhas e suas conclusões.

OUTRAS FONTES

Instituto Ricardo Brennand. Disponível em: http://www.institutoricardobrennand.org.br/. Acesso em: 22 fev. 2022.

O Instituto Ricardo Brennand, localizado no Recife, possui a maior coleção de obras a respeito da ocupação holandesa no Nordeste brasileiro. O acervo da instituição inclui documentos, móveis, tapeçaria e quadros do período, muitos deles do artista Frans Post.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Como a monarquia espanhola participou do processo de expansão marítima europeia? Cite um exemplo para os colegas e ouça os exemplos deles.

1. Por meio do financiamento de navegadores que se dispusessem a buscar novas rotas para o Oriente, como o genovês Cristóvão Colombo, que tinha a intenção de chegar à Ásia navegando na direção oeste do oceano Atlântico.

2. Observe o mapa "Rotas e possessões europeias (séculos XV e XVI)" e responda ao que se pede.

a) Qual país europeu foi o primeiro a estabelecer rotas de navegação pelo oceano Índico? **Portugal.**

b) Quais países estabeleceram rotas de navegação no oceano Pacífico? **Espanha e Inglaterra.**

c) Em quais continentes foram fundadas colônias portuguesas? **América, África e Ásia.**

d) Em quais continentes foram instaladas colônias espanholas? **América e Ásia.**

3. De que forma a monarquia inglesa utilizava a ação de piratas e corsários para obter riquezas nos séculos XV e XVI? **A monarquia inglesa financiava piratas e corsários para que estes interceptassem navios de outras nações, roubassem seu carregamento e os reivindicassem para a Inglaterra.**

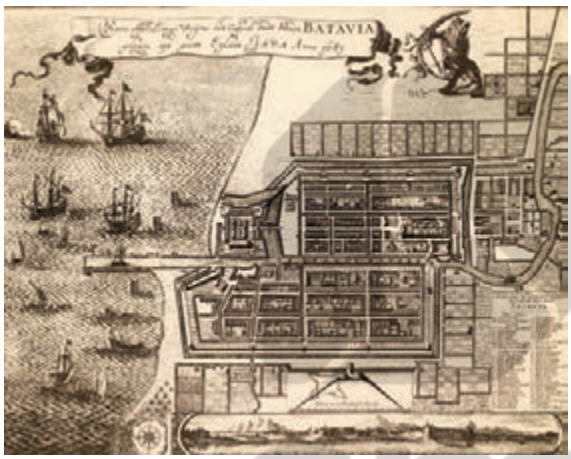
4. Copie o quadro no caderno e complete-o com o nome dos continentes onde as companhias de comércio europeias obtinham os produtos listados no quadro. **Café – África e Ásia** **Cacau – América** **Tabaco – América** **Ouro – África e América**

Produto	Continente(s)
Café	
Tabaco	
Cacau	
Ouro	

5. Em 1619, a Companhia das Índias Orientais Holandesa fundou na Indonésia a cidade de Batávia, atual Jacarta. A imagem desta atividade representa a planta dessa cidade em 1681. Observe-a e, depois, responda às questões.

5. a) Há várias embarcações representadas no lado esquerdo da imagem.

5. b) Porque a principal função das cidades fundadas pelas companhias de comércio era servir de porto de escala ou de carregamento de mercadorias para a Europa.



Coleção particular. Fotografia: Album/AKG-Images/Fotoarena

Planta da cidade de Batávia (atual Jacarta), na Indonésia, em 1681.

a) Que tipo de meio de transporte está representado nessa imagem?

b) Por que esse tipo de transporte era comum em cidades fundadas por companhias de comércio?

c) Observa-se, pelo traçado de suas ruas, que Batávia foi planejada. Além disso, era cercada por muralhas e cortada por canais de navegação que lembram Amsterdã, a principal cidade da Holanda. Com base nessa afirmação, como você descreveria a atuação da Companhia das Índias Orientais Holandesa na Ásia? **Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que os holandeses da Companhia das Índias Orientais pretendiam controlar o comércio de produtos orientais construindo estabelecimentos permanentes, solidamente implantados no Oriente, e cidades inspiradas nas cidades da Holanda.**

DE OLHO NA BASE

Todas as atividades desta seção proporcionam o aprofundamento da habilidade **EF07HI13**, caracterizando a ação dos europeus e seus modos de pensar. Na atividade **1**, esse trabalho é feito em conjunto com a habilidade **EF07HI07**, relacionando-a com o surgimento e a consolidação das monarquias nacionais. Esse trabalho também ocorre na atividade **3**, em relação ao caso da pirataria inglesa, que é política de Estado.

Na atividade **2**, também são mobilizadas as habilidades **EF07HI02**, **EF07HI06** e **EF07HI07**, possibilitando a comparação entre as rotas comerciais nos oceanos Atlântico e Pacífico e a identificação das conexões e interações entre diferentes comunidades.

Na atividade **5**, há a mobilização dos procedimentos de investigação com a análise de uma fonte histórica, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF07HI13** de modo significativo para os estudantes.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- No século XVI, especiarias, metais preciosos e outros produtos considerados luxuosos impulsionaram o desenvolvimento de novos saberes, mas também geraram conflitos. No século XIX, um novo elemento emergiu com capacidade semelhante a esses produtos: o petróleo, mundialmente cobiçado e comercializado. A variedade de produtos derivados do petróleo e sua característica de fonte esgotável contribuem para que a disputa das reservas de petróleo, sua extração, seu refino e sua distribuição representem um papel importante na diplomacia internacional. Nessa perspectiva, é importante que os estudantes compreendam as permanências e as mudanças nessas relações.
- Para a realização da atividade sugerida nesta seção, indique aos estudantes informações sobre o petróleo e oriente-os na organização dos grupos de trabalho e nos procedimentos discriminados.

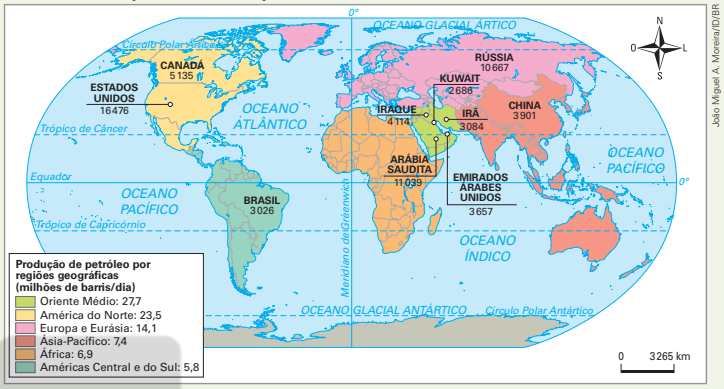
INVESTIGAR

Petróleo: o "ouro" preto

Para começar

De forma semelhante às especiarias no contexto da expansão marítima europeia, o petróleo, hoje, desempenha um papel vital na economia de diversos países ao redor do mundo e é considerado extremamente valioso para as sociedades contemporâneas. Dele derivam produtos amplamente usados na atualidade, como a gasolina, o gás de cozinha, o plástico, os componentes presentes em remédios, entre outros. O mapa a seguir traz algumas informações sobre o tema.

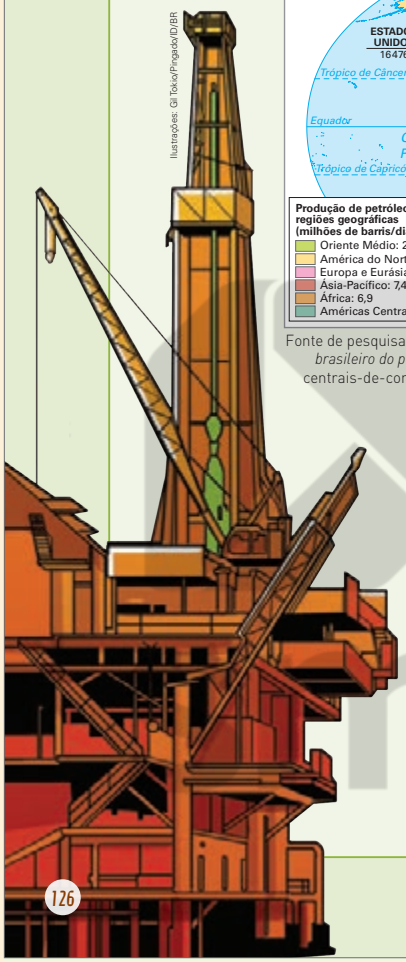
10 maiores produtores de petróleo do mundo (2020)



João Miguel A. Moreira/ID/BR

Fonte de pesquisa: Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP). *Anuário estatístico brasileiro do petróleo, gás natural e biocombustíveis 2021*. Disponível em: https://www.gov.br/anp/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/anuario-estatistico/arquivos-anuario-estatistico-2021/anuario-2021.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

Ilustrações: GilTokio/Pingado/ID/BR



O PROBLEMA

Qual é o papel desempenhado pelo petróleo nas relações internacionais da atualidade?

A INVESTIGAÇÃO

- **Prática de pesquisa:** observação, tomada de nota e construção de relatórios.
- **Instrumentos de coleta:** registros institucionais e revistas de divulgação científica.

MATERIAL

- livros, jornais e revistas
- material pesquisado
- canetas coloridas e lápis de cor
- folhas avulsas de papel
- cola e tesoura
- cartolina

OUTRAS FONTES

PEREIRA, Tales. *A história do petróleo em quadrinhos*. São Paulo: Ed. Nacional, 2016.

Em formato de HQ, lúdico e acessível à faixa etária dos estudantes, o livro conta a história do petróleo, desde sua formação até sua importância no desenvolvimento de tecnologias e nas decisões políticas e econômicas internacionais. Por isso, essa obra pode ser usada como fonte de pesquisa pelos estudantes.

Procedimentos

Parte I – Levantamento de informações

1. Com a orientação do professor, formem cinco grupos.
2. Cada grupo vai selecionar um dos temas a seguir para pesquisar: países que detêm tecnologia para a extração e o refino de petróleo na atualidade; diversos usos do petróleo e seus derivados; efeitos da extração de petróleo e do uso de seus derivados no meio ambiente; conflitos militares motivados pela exploração do petróleo; e alternativas ao uso do petróleo existentes atualmente.
3. Cada membro do grupo vai fazer a pesquisa sobre o tema selecionado utilizando textos, imagens e dados estatísticos, entre outras fontes. Todas as fontes de pesquisa consultadas devem ser registradas.

Parte II – Troca e sistematização das informações

1. Após as pesquisas individuais, reúnam-se em grupo para compartilhar as informações levantadas.
2. Organizem essas informações em tópicos, elaborando um relatório comum a todo grupo.
3. Criem um cartaz com os principais dados coletados na pesquisa. Para enriquecer o conteúdo, utilizem imagens e gráficos que facilitem a leitura e a compreensão desses dados. Não se esqueçam de incluir as fontes de pesquisa.

Questões para discussão

Responda sempre no caderno.

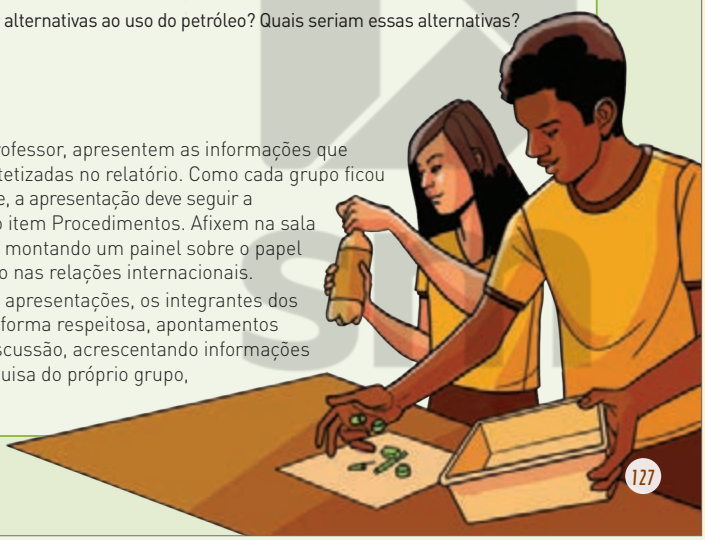
1. Quais foram as dificuldades enfrentadas na busca das informações?
2. Houve assuntos mais fáceis de pesquisar? Se sim, quais? Em sua opinião, por que foi mais fácil pesquisar alguns temas e outros mais difícil?
3. O Brasil é um produtor de petróleo? Em caso afirmativo, quando começou a explorar esse produto?
4. Qual é a importância do petróleo e de seus derivados em seu cotidiano?
5. Atualmente, a exploração do petróleo, assim como a busca de metais preciosos nos séculos XVI ao XVIII, é a causa de conflitos militares e comerciais? Expliquem.
6. Por que é importante encontrar alternativas ao uso do petróleo? Quais seriam essas alternativas?

Comunicação dos resultados

Exposição dos resultados

Em data combinada com o professor, apresentem as informações que obtiveram com as pesquisas, sintetizadas no relatório. Como cada grupo ficou responsável por um tema diferente, a apresentação deve seguir a ordem dos temas estabelecida no item Procedimentos. Afixem na sala de aula o cartaz que produziram, montando um painel sobre o papel desempenhado hoje pelo petróleo nas relações internacionais.

É importante que, durante as apresentações, os integrantes dos demais grupos possam fazer, de forma respeitosa, apontamentos que possibilitem enriquecer a discussão, acrescentando informações que tenham sido obtidas na pesquisa do próprio grupo, por exemplo.



ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A pesquisa na internet é um elemento crucial para a coleta de dados e, portanto, é importante verificar a disponibilidade de uso do laboratório de informática, caso haja um disponível na escola. Se não houver, será necessário buscar espaços públicos onde os estudantes possam ter acesso a diferentes plataformas digitais. Além disso, é importante ajudá-los a identificar fontes confiáveis de pesquisa. Para isso, oriente-os a recorrer principalmente a *sites* oficiais de instituições, como universidades, centros de pesquisa científica, etc.
- Ao longo da atividade, incentive a construção colaborativa do conhecimento, de modo que os estudantes se sintam integrantes ativos e vitais para a realização do produto final, no caso, um cartaz. Ao dividir o problema central em etapas de pesquisa, oportuniza-se o desenvolvimento do pensamento computacional.
- Incentive os estudantes a participar ativamente na roda de conversa proposta no item "Questões para discussão".

DE OLHO NA BASE

A proposta desta seção mobiliza de modo aprofundado a **competência geral da Educação Básica 7**, pois, de forma colaborativa, os estudantes são incentivados a buscar informações e a apresentá-las, a defender seus pontos de vista e a organizar os resultados da pesquisa sobre a extração e o uso do petróleo e os impactos ambientais desse tipo de atividade. Além disso, são chamados a se posicionar em relação a questionamentos éticos relacionados aos cuidados com o planeta.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Porque mercadores europeus da península Itálica, como genoveses e venezianos, dominavam o comércio de produtos orientais na Europa. Em 1453, com a conquista de Constantinopla pelos otomanos, os europeus perderam suas rotas de comércio. Os reis de Portugal e da Espanha decidiram, então, buscar um novo caminho para chegar às Índias, contornando a África pelo oceano Atlântico.

4. A consolidação das monarquias nacionais estimulou a adoção de um conjunto de ideias e de práticas – mais tarde chamadas de mercantilistas – que visavam à manutenção e à ampliação das riquezas de alguns Estados europeus. Uma das medidas adotadas foi a busca de novas rotas marítimas para o Oriente alternativas às rotas do mar Mediterrâneo, que eram dominadas pelos comerciantes da península Itálica. Desse modo, as monarquias nacionais já consolidadas no século XV (Portugal, Espanha, Inglaterra e França) puderam estabelecer novas rotas de comércio e colônias em regiões além-mar.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Além da tradição náutica de Portugal, contribuíram para o pioneirismo do país as novas técnicas de navegação e o desejo de encontrar rotas alternativas para as Índias.

1. O que explica o pioneirismo de Portugal nas navegações pelo oceano Atlântico?

2. Por que a Coroa portuguesa queria descobrir uma rota alternativa para a Índia? MP

3. No caderno, organize os fatos conforme a sequência cronológica em que ocorreram.

   a) Financiado pela Inglaterra, o navegador genovês Giovanni Caboto chega à costa do atual Canadá ao buscar atingir as Índias. **3. A ordem correta é: c, e, a, b, d.**

   b) Após contornar o continente africano e navegar pelo oceano Índico, o português Vasco da Gama chega à cidade de Calicute, na Índia.

   c) O veneziano Marco Polo viaja por 24 anos pela Ásia, descobrindo produtos valiosos e inventos desconhecidos na Europa.

   d) Os holandeses conquistam diversas colônias de outros povos europeus na Ásia.

   e) A cidade bizantina de Constantinopla é tomada pelos turcos otomanos, que dificultam as trocas comerciais entre europeus e asiáticos.

4. Com base no que você estudou até agora, o que é possível afirmar sobre a relação entre o processo de expansão marítima europeia e a consolidação das monarquias nacionais europeias no início do período conhecido como Idade Moderna? MP

5. Como vimos anteriormente, a ideia de Idade Moderna foi desenvolvida por pensadores humanistas, a partir do século XIV, em contraposição ao que chamavam de Idade Média ou Idade das Trevas, referindo-se às características feudais da Europa. Durante o período da expansão marítima, os europeus entraram em contato com povos e sociedades de diferentes partes do mundo, que não vivenciaram o feudalismo. Levando isso em consideração, podemos afirmar que esses povos vivenciavam a Idade Moderna da mesma forma como os europeus? **Não, pois a ideia de Idade Moderna em contraposição à Idade Média só faz sentido no contexto posterior à Europa feudal. No período da expansão marítima europeia, os povos dos demais continentes viviam experiências históricas e processos específicos, muitos dos quais independentes daqueles dos europeus.**

6. Identifique no mapa desta atividade as primeiras expedições que chegaram ao continente americano, realizadas a serviço de Portugal, Espanha, Inglaterra e França. No caderno, dê um título e escreva uma legenda para esse mapa. Depois, compare sua resposta com as dos colegas.

Fonte de pesquisa: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 112-113.

6. Os estudantes devem fazer a seguinte associação entre as expedições e os países: Pedro Álvares Cabral – Portugal; Cristóvão Colombo – Espanha; Giovanni Caboto – Inglaterra; Jacques Cartier – França. O título do mapa deve estar relacionado às Grandes Navegações europeias.

DE OLHO NA BASE

Entre as habilidades específicas para o conteúdo do 7º ano, as atividades **1**, **2**, **3** e **6** contemplam a habilidade **EF07HI13**, que prevê a caracterização da ação dos europeus e suas lógicas mercantis, visando ao domínio no mundo atlântico.

Na atividade **4**, desenvolve-se a habilidade **EF07HI07**, pois se descrevem os processos de formação e de consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.

A atividade **5** contempla a habilidade **EF07HI01**, ao explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

A atividade **7** aborda a habilidade **EF07HI06**, ao comparar as navegações nos oceanos Atlântico e Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

Por fim, as atividades **8** e **9** contemplam a habilidade **EF07HI02**, pois propõem aos estudantes identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

A atividade **9** também pode ser destacada pelo trabalho aprofundado que promove em relação à **competência geral da Educação Básica 9**, ao incentivar os estudantes a refletir sobre a diversidade de povos e culturas e a exercitar a empatia, o diálogo e a postura ética, sem preconceitos de qualquer natureza.

Responda sempre no caderno.

8. a) A imagem representa indígenas americanos sentados sobre um ser fantástico (um monstro aquático), em um rio. À direita, dois europeus e outros nativos observam a cena. Ao fundo, uma canoa é conduzida por dois indígenas. Também há habitações próximas às margens do rio.

7. Leia o texto citado nesta atividade, escrito em 1520 por um marinheiro italiano, e responda às questões. MP

28 de novembro de 1520

Saída do estreito – Na quarta-feira, dia 28 de novembro de 1520, saímos do estreito para entrar no grande mar, ao qual em seguida chamamos de Pacífico, e onde navegamos durante três meses e vinte dias sem provar nenhum alimento fresco. [...] *Penúria extrema* – Frequentemente nossa alimentação ficou reduzida à serragem de madeira como única comida, posto que até os ratos, tão repugnantes ao homem, chegaram a ser um manjar tão caro que se pagava meio ducado por cada um.

Escorbuto – Mas isto não foi o pior. Nossa maior desdita foi nos vermos atacados por uma enfermidade pela qual as gengivas incham até o ponto de sobrepassar os dentes, tanto da mandíbula superior como da inferior. [...] Morreram dezenove, entre eles [...] um brasileiro que ia conosco. [...]

Antonio Pigafetta. *A primeira viagem ao redor do mundo:* o diário da expedição de Fernão de Magalhães. Porto Alegre: L&PM, 2006. p. 81-82.

a) A qual oceano o texto se refere?

8. b) De acordo com o imaginário europeu do período, as terras além-mar eram povoadas por seres míticos e criaturas fantásticas. Por isso, as populações indígenas do continente americano foram retratadas interagindo com tais criaturas.

b) Pesquise em um dicionário o significado da palavra utilizada para nomear esse oceano atualmente. Em sua opinião, por que os navegadores dessa embarcação o nomearam dessa forma?

c) As condições apresentadas são semelhantes ou diferentes daquelas vivenciadas por tripulantes de embarcações que navegavam em outros oceanos no mesmo período? Explique.

8. Observe a imagem desta atividade.

a) Descreva a cena retratada nesta imagem.

b) Como esta imagem pode definir o imaginário europeu a respeito das terras além-mar?

Biblioteca da Universidade de Edimburgo, Escócia. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Gravura europeia, de 1661, representando nobres indígenas da América.

9. No contexto da expansão marítima, os europeus se depararam com povos desconhecidos, os quais, de modo geral, consideraram inferiores. Essa ideia de inferioridade foi usada como justificativa para a dominação desses povos. Na atualidade, certos grupos e pessoas ainda se utilizam de uma pretensa ideia de superioridade para oprimir outros indivíduos. MP

a) Você já presenciou alguma situação que evidencie a dominação de um grupo ou de um indivíduo sobre outro? Se presenciou, o que você sabe sobre as pessoas envolvidas nessa situação?

b) Caso você nunca tenha presenciado uma situação de opressão, pesquise sobre os grupos que são marginalizados no mundo atual. Que grupos são esses e por que são marginalizados?

7. a) Ao oceano Pacífico.

b) A palavra pacífico está relacionada à paz, à calma e à tranquilidade. Possivelmente, esse oceano foi assim nomeado por possibilitar uma navegação mais tranquila e pacífica do que o oceano Atlântico.

c) As condições de vida dos tripulantes eram bastante precárias: a alimentação era escassa e eles estavam sujeitos a doenças, como o escorbuto. Essa condição é semelhante à de outros navegadores que viajavam por outros oceanos.

Honestidade

9. a) Respostas pessoais. Provavelmente, os estudantes já presenciaram alguma situação de opressão, mesmo que não a tenham percebido de imediato. Chame a atenção deles para situações cotidianas que revelem uma dinâmica de opressão, como o racismo, o machismo, a homofobia e a gordofobia, entre outras. A partir do problema proposto nesta atividade, trabalhe a temática do respeito, incentivando-os a desenvolver posturas que valorizem a diversidade e a vida. A aprendizagem baseada em resolução de problemas é uma das metodologias ativas mais difundidas, aproveite para incentivar a interação respeitosa entre os estudantes.

b) Resposta pessoal. Se julgar apropriado, comente com os estudantes que um dos mecanismos de opressão utilizados é o silenciamento de grupos ou de indivíduos oprimidos, e que buscar informações e educar-se a respeito desses grupos é uma forma de contribuir para a desarticulação dessa forma de opressão.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Por meio dessas questões, verifique se os estudantes compreenderam que a circulação de pessoas e mercadorias é uma importante característica dos séculos XV e XVI. É importante que tenham apreendido que foi nesse período que se reconheceu a esfericidade da Terra, fundamental para o desenvolvimento de novos conhecimentos sobre o mundo.
- Certifique-se de que os estudantes tenham compreendido que o modelo econômico mercantilista, adotado por países europeus ocidentais, interferiu em contextos e em lugares diferentes.
- É importante que os estudantes reconheçam que as personagens estudadas nesta unidade devem ser analisadas dentro de suas perspectivas e de contextos próprios, ou do imaginário vigente em seu grupo. Esse exercício permite a compreensão de si e do outro como identidades diferentes, visando ao respeito à diversidade.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 5

Capítulo 1 – Novas rotas da Europa para o Oriente

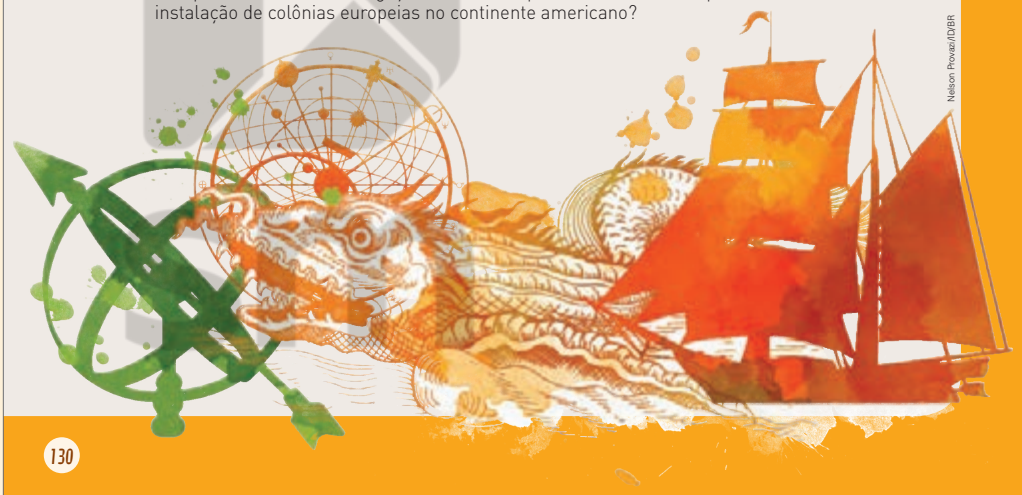
- Reconheço a importância das especiarias para os mercadores europeus do século XV?
- Identifico quais eram os interesses das monarquias portuguesa e espanhola em estabelecer novas rotas para o Oriente?
- Compreendo o papel desempenhado pelos mercadores da península Itálica no comércio com o Oriente?
- Relaciono o avanço naval de Portugal e da Espanha ao enfraquecimento das frotas, das tropas e dos lucros dos mercadores da península Itálica?
- Identifico os fatores que propiciaram o início do processo de expansão marítima europeia?
- Reconheço os aspectos do imaginário europeu relacionados a terras distantes e ao oceano Atlântico?

Capítulo 2 – As navegações

- Identifico os fatores que propiciaram o pioneirismo português nas expedições atlânticas?
- Relaciono o desenvolvimento de novos instrumentos de navegação à expansão de frotas europeias pelo oceano Atlântico?
- Compreendo o que são feitorias?
- Descrevo a forma pela qual os portugueses alcançaram o continente asiático?
- Relaciono a ocupação de territórios portugueses na América à busca de rotas de comércio com as Índias?

Capítulo 3 – Relações comerciais

- Identifico quais monarquias faziam concorrência a Portugal nas explorações marítimas?
- Identifico as formas pelas quais a Inglaterra participou do processo de expansão marítima?
- Compreendo o que é pirataria e o significado dessa prática no contexto da expansão marítima europeia?
- Reconheço como a navegação pelo oceano Atlântico também permitiu um maior conhecimento e a exploração dos oceanos Pacífico e Índico?
- Compreendo o que eram as companhias de comércio e para que foram criadas?
- Compreendo como as navegações marítimas pelo oceano Atlântico permitiram a instalação de colônias europeias no continente americano?



Nélson Provazi/ID/BR

130

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Para reforçar os temas abordados nesta unidade e diluir as dificuldades no domínio desses conhecimentos, proponha aos estudantes que retomem o trabalho com os mapas. Para auxiliar nessa tarefa, disponibilize aos estudantes uma cópia ampliada de um mapa-múndi atual em preto e branco, disponível em: https://www.mapasparacolorir.com.br/mapa-mundi.php (acesso em: fev. 2022). Depois, peça aos estudantes que realizem as etapas a seguir, usando as informações do texto e dos mapas reproduzidos nesta unidade.

- Traçar com cores diferentes as rotas marítimas realizadas por Cristóvão Colombo, Américo Vespúcio, Pedro Álvares Cabral, Jacques Cartier, Giovanni Caboto e Fernão de Magalhães.
- Pintar de verde os reinos europeus envolvidos nas Grandes Navegações oceânicas.
- Pintar de laranja as regiões de destino dessas navegações.
- Contornar de vermelho as regiões que foram colonizadas pelos portugueses, espanhóis, ingleses e franceses no século XVI.
- Identificar, por meio de símbolos, os produtos comprados pelos europeus no Oriente, localizando-os em suas respectivas regiões de origem.

Essa atividade pode ser realizada de forma coletiva, mas é importante que, após o trabalho concluído, cada estudante tenha uma cópia do mapa produzido. Dessa forma, o mapa se tornará um item de revisão. Essa atividade também pode favorecer o desenvolvimento do projeto proposto na seção *Interação*, disponível neste livro.

Espanhóis e ingleses na América

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Indígenas e espanhóis: guerras e alianças

- Reconhecer formas de organização das populações da América antes da chegada dos europeus ao continente.
- Identificar as estratégias de resistência dos nativos e de dominação dos espanhóis no processo de colonização.
- Conhecer as estruturas político-administrativas criadas pelos espanhóis para o controle e a exploração da América.
- Relacionar a colonização da América espanhola às práticas mercantilistas.

Capítulo 2 – A América espanhola

- Identificar os diferentes grupos sociais na América espanhola.
- Identificar e analisar os diferentes usos da mão de obra indígena e africana na América hispânica, com destaque para a resistência desses grupos ao processo de colonização.
- Conhecer e valorizar as culturas indígena e africana, bem como sua presença atual na América Latina.
- Analisar e contextualizar as principais características da Escola de Cuzco.

Capítulo 3 – A colonização inglesa da América

- Identificar a existência de povos nativos na América do Norte.
- Analisar as especificidades do modelo de colonização nas Treze Colônias inglesas, com ênfase na relativa autonomia dos colonos.
- Identificar os diferentes povos que constituíram as Treze Colônias.
- Reconhecer as características econômicas das Treze Colônias, identificando as diferenças entre as colônias do norte/centro e as do sul.
- Compreender as estruturas políticas e comerciais das Treze Colônias, com destaque para o comércio triangular.

JUSTIFICATIVA

A unidade é dedicada à análise das especificidades dos processos de colonização espanhol e inglês em territórios da América. Nos capítulos **1** e **2**, os objetivos foram construídos de maneira que os estudantes compreendam como era o contexto dos povos originários antes do contato com os espanhóis e as transformações decorrentes desse embate. Por isso, são enfatizadas as formas de resistência dos povos nativos e os modos de dominação empregados pelos espanhóis para se estabelecerem nessas colônias. Ao longo do trabalho com esses capítulos, os estudantes aprimoram seus conhecimentos sobre os usos da mão de obra indígena e africana para a consolidação dos interesses da Espanha na América Latina e os antagonismos relacionados à questão.

O capítulo **3** favorece o reconhecimento de modelos distintos de colonização nas Treze Colônias Inglesas na América do Norte, de modo que os estudantes possam avaliar, a longo prazo, como diferentes formas de contato com os territórios e os povos originários impactam, ainda hoje, a estrutura social, política e econômica dos países que outrora foram colônias.

SOBRE A UNIDADE

Entre os vários acontecimentos do século XVI, um dos que merecem destaque é o colonialismo europeu no continente americano. Assim, no estudo desse tema, é importante a compreensão, entre outros aspectos, da construção de novas sociedades na América no período, a conformação do território americano, a maneira pela qual o modelo de vida europeu foi imposto a outros povos, oprimindo e marginalizando as populações indígenas, bem como a resistência dos nativos a esse processo, seja mediante a preservação cultural, seja por meio de conflitos.

Para iniciar o trabalho com esta unidade, exploram-se as especificidades das colonizações espanhola e inglesa na América. O caso dos portugueses e dos holandeses no Brasil será abordado na unidade 7.

Com a intenção de ressaltar diferentes personagens desse processo, no primeiro capítulo abordam-se os primeiros contatos e os embates entre indígenas e espanhóis, bem como as alianças traçadas por ambos na formulação de suas estratégias de dominação (espanhóis) e de resistência/sobrevivência (indígenas).

Ao longo dos capítulos, também são analisadas as estruturas coloniais construídas por espanhóis e ingleses na América.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – INDÍGENAS E ESPANHÓIS: GUERRAS E ALIANÇAS				
• Disputas por novos territórios • Diferentes valores • O Estado asteca e os espanhóis • Tawantinsuyu: um império dividido • A administração espanhola • Povos indígenas: resistência e dominação	ARQUIVO VIVO: Códices astecas	(EF07HI02) (EF07HI08) (EF07HI09) (EF07HI10) (EF07HI13) (EF07HI14) (EF07HI15)	(CEH3) (CEH4)	
CAPÍTULO 2 – A AMÉRICA ESPANHOLA				
• A estrutura da sociedade colonial • Resistência e legado: de diferentes culturas indígenas e africanas	BOXE VALOR: Diversas manifestações culturais AMPLIANDO HORIZONTES: Centro histórico de Cuzco: o encontro das culturas andina e espanhola	(EF07HI02) (EF07HI08) (EF07HI09) (EF07HI10) (EF07HI13) (EF07HI14) (EF07HI15)	(CGEB4)	Cidadania e civismo: Vida Familiar e Social
CAPÍTULO 3 – A COLONIZAÇÃO INGLESA DA AMÉRICA				
• As populações indígenas da América do Norte • O início da colonização • As Treze Colônias • O modelo colonial inglês • As diferenças entre as colônias • O comércio triangular	HISTÓRIA DINÂMICA: O mito do melhor modelo de colonização	(EF07HI02) (EF07HI05) (EF07HI08) (EF07HI09) (EF07HI10) (EF07HI13) (EF07HI14) (EF07HI15) (EF07HI16)		

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem que o continente americano era habitado por diversos povos, com culturas, tradições, formas de organização e hábitos distintos. Incentive-os a citar o nome de povos nativos do continente americano dos quais já tenham ouvido falar e a comentar o que sabem sobre esses povos.

UNIDADE 6

ESPANHÓIS E INGLESES NA AMÉRICA

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem tanto as ações de resistência marcadas por guerras e levantes, como as tentativas de preservação cultural (língua, hábitos e costumes, religião, entre outras manifestações).

A partir do século XVI, as monarquias nacionais europeias empreenderam diversos esforços para se apossar definitivamente dos territórios da América com os quais se depararam durante a expansão marítima. Considerando as conquistas territoriais um meio de garantir riqueza e fortalecimento de suas políticas econômicas, essas monarquias se lançaram à dominação de regiões e de povos além-mar, onde deram origem a sociedades coloniais.

CAPÍTULO 1
Indígenas e espanhóis: guerras e alianças

CAPÍTULO 2
A América espanhola

CAPÍTULO 3
A colonização inglesa da América

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Em sua opinião, quem eram os habitantes do continente americano antes da chegada dos europeus?
2. Atualmente, uma expressiva parcela da população de países da América descende de povos que habitavam o continente antes da chegada dos europeus. Em sua opinião, de que maneira os diversos povos da América resistiram ao processo de conquista e colonização europeu? Levante hipóteses.
3. A conquista de territórios na América garantiu muita riqueza para as Coroas europeias. No entanto, esse processo trouxe diversos prejuízos para os povos que viviam em tais territórios. Com base no que você já sabe sobre esse assunto, comente essa afirmação, dando exemplos de transformações vivenciadas por esses povos. MP

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Resposta pessoal. Espera-se que, ao retomar o que já estudaram, os estudantes reconheçam que o continente americano era habitado por diversos povos indígenas (de etnias, línguas e culturas distintas) antes da chegada dos europeus. A turma deve recordar também que essas populações foram exploradas, escravizadas e exterminadas, e aquelas que sobreviveram tiveram sua cultura e seu modo de vida suprimidos ou silenciados pelos colonizadores. Como consequência desse período de dominação, os indígenas sofrem preconceito e são perseguidos até os dias atuais, havendo desrespeito constante a seus direitos, como o direito à terra que ocupam. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre o choque de culturas na América a partir do século XVI e o impacto dele no mundo contemporâneo.

DE OLHO NA BASE

As questões promovem as retomadas de conteúdos relacionados aos contextos históricos europeus, como o mercantilismo e as reformas religiosas, propiciando a continuidade do trabalho com as habilidades **EF07HI13** e **EF07HI14**.

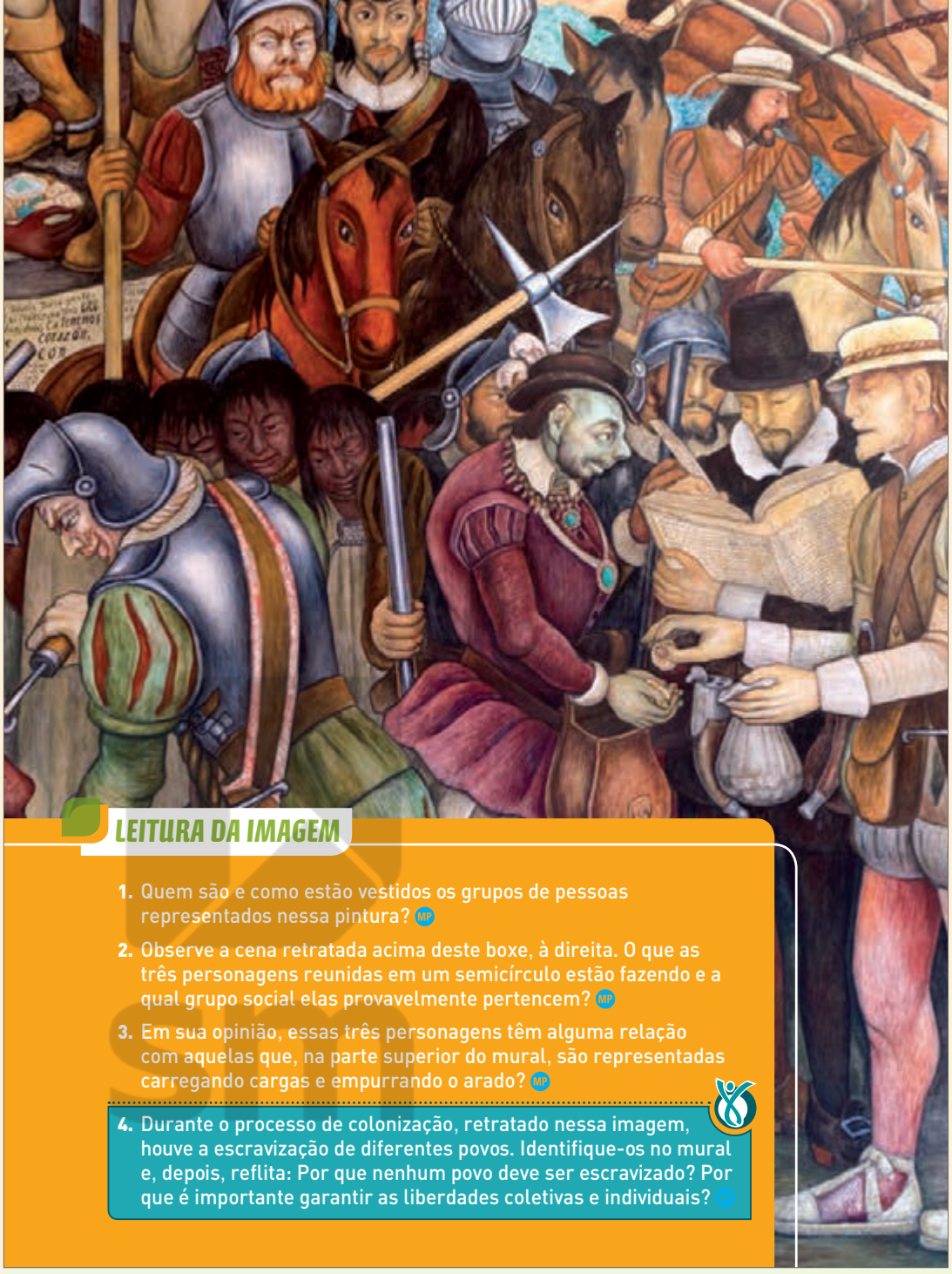
LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Na pintura, foram representados colonizadores europeus (espanhóis) e indígenas. Os colonizadores vestem-se com roupas bufantes, armaduras ou túnicas religiosas, ao passo que os indígenas estão seminus.
2. São, possivelmente, espanhóis. Eles estão realizando alguma atividade comercial, de compra e venda, pois um deles está dando moedas ao outro, enquanto um terceiro homem faz registros em um livro.
3. Resposta pessoal. Provavelmente sim, pois a atividade desempenhada pelos indígenas (parte superior do mural) parece estar relacionada à atividade comercial realizada pelas três personagens anteriormente citadas – seja um ato de compra e venda do produto que está sendo carregado, seja a negociação da mão de obra indígena escravizada.

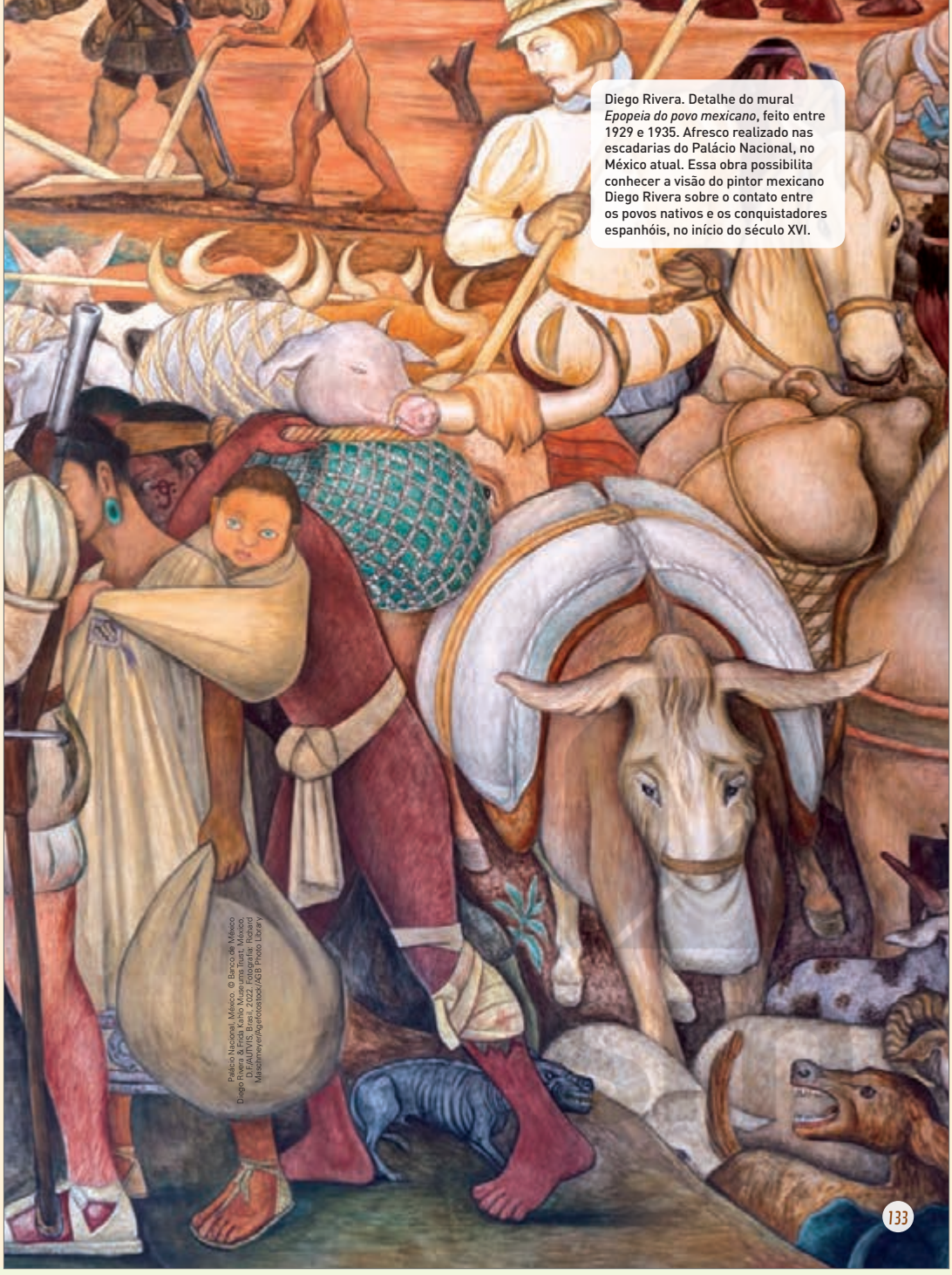
Justiça e Respeito

4. Respostas pessoais. Os estudantes devem identificar os diferentes grupos indígenas retratados no mural. Espera-se que, a partir dessa reflexão inicial, eles problematizem a situação dos escravizados e as implicações do trabalho escravo, bem como reflitam por que a escravidão fere os direitos humanos. É importante que eles reconheçam, sobretudo, que os regimes de escravidão privam os indivíduos da dignidade e da liberdade.



LEITURA DA IMAGEM

1. Quem são e como estão vestidos os grupos de pessoas representados nessa pintura? MP
2. Observe a cena retratada acima deste boxe, à direita. O que as três personagens reunidas em um semicírculo estão fazendo e a qual grupo social elas provavelmente pertencem? MP
3. Em sua opinião, essas três personagens têm alguma relação com aquelas que, na parte superior do mural, são representadas carregando cargas e empurrando o arado? MP
4. Durante o processo de colonização, retratado nessa imagem, houve a escravização de diferentes povos. Identifique-os no mural e, depois, reflita: Por que nenhum povo deve ser escravizado? Por que é importante garantir as liberdades coletivas e individuais? MP



Diego Rivera. Detalhe do mural *Epopeia do povo mexicano*, feito entre 1929 e 1935. Afresco realizado nas escadarias do Palácio Nacional, no México atual. Essa obra possibilita conhecer a visão do pintor mexicano Diego Rivera sobre o contato entre os povos nativos e os conquistadores espanhóis, no início do século XVI.

Palácio Nacional, México. © Banco de México Diego Rivera & Frida Kahlo Museums Trust, México, D.F./AUTVIS, Brasil, 2022. Fotografia: Richard Maschmeyer/Agefotostock/AGB Photo Library

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O mural reproduzido na abertura desta unidade é de autoria de Diego Rivera (1886-1957), um dos mais conhecidos muralistas mexicanos.
- Ressalte que essa obra foi produzida entre 1929 e 1935 e que nela há uma interpretação da colonização espanhola na América, provavelmente feita com base nos estudos historiográficos existentes na época sobre o tema. Reforce para os estudantes que o mural é uma fonte histórica que revela o ponto de vista de Rivera sobre a colonização espanhola na América e traz informações sobre o contexto em que foi produzido.
- Rivera provavelmente procurou, por meio dessa obra, denunciar a violência promovida pelos colonizadores espanhóis contra os povos nativos da América. Indique aos estudantes que alguns elementos do mural evidenciam essa denúncia, como as expressões faciais e as ações das pessoas representadas.
- A análise da imagem e as inferências que os estudantes podem fazer na resolução das atividades do boxe *Leitura da imagem* possibilitam a realização de uma avaliação diagnóstica sobre o contexto da colonização na América espanhola.

DE OLHO NA BASE

Essa proposta de leitura de imagem favorece a mobilização da habilidade **EF07HI10**, que será retomada em vários contextos históricos desta coleção.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

Ao analisar o contato entre indígenas e espanhóis na América, bem como o empreendimento colonial dos espanhóis na região, este capítulo contribui para o estudo: da organização das sociedades nativas da América antes da chegada dos europeus; das conexões e interações entre os povos americanos e os espanhóis, com foco nas dinâmicas comerciais e nos conflitos; da resistência dos indígenas ao processo colonial e do conceito de escravidão. Todos esses aspectos estão inseridos nas lógicas mercantilistas europeias, contribuindo para o entendimento sobre o tema.

Capítulo **1**

INDÍGENAS E ESPANHÓIS: GUERRAS E ALIANÇAS

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre as razões dos conflitos entre espanhóis e nativos americanos, como a exploração de metais preciosos e outros produtos valorizados na Europa.

PARA COMEÇAR

Registros apontam que foram amistosos os contatos iniciais entre os espanhóis e as populações nativas da América. Posteriormente, no entanto, esse contato se revelou prejudicial aos povos americanos. Você sabe por que isso aconteceu?

DISPUTAS POR NOVOS TERRITÓRIOS

Como vimos anteriormente, as políticas econômicas que vigoravam na Europa no século XV desempenharam um papel vital na expansão marítima europeia pelo oceano Atlântico. Além da busca de novas rotas de comércio, esse processo de expansão também visava à exploração de territórios além-mar.

Apesar do pioneirismo ibérico no estabelecimento de colônias na América, Portugal e Espanha não foram os únicos países europeus a investir na conquista desse continente. Outras nações, como Inglaterra e França, também tomaram posse de territórios na costa atlântica do continente americano.

Ao colonizar a América, os europeus pretendiam explorar metais preciosos (ouro e prata) e outros produtos da região com alto valor de troca. Para isso, utilizaram-se de mão de obra escrava, ora indígena, ora africana, o que lhes rendeu grandes lucros. Com base nessas práticas, desenvolveu-se uma relação de dominação entre as potências colonizadoras europeias, chamadas de metrópoles, e as regiões ocupadas da América, denominadas colônias.

Litografia colorida, feita por volta de 1552, representando a aliança entre os mexicas de Tlaxcala e a comitiva espanhola de Hernán Cortés. Essa aliança foi uma das mais importantes para a vitória dos espanhóis sobre o Estado Asteca.

(IN)FORMAÇÃO

Sobre o ensino de história da América e o debate envolvido nessa temática, leia o texto desta seção.

Ao percorrermos a história da disciplina no que se refere à história da América na constituição de identidades é possível perceber mudanças quanto ao seu papel. A história da América como apêndice de uma história universal serviu para reforçar a identidade nacional criada para consolidar o pertencimento da nação criada pelo Estado [como]uma civilização branca e cristã. A partir da necessidade de se projetar o futuro do país no mundo do capitalismo industrial, a América passou a ser apresentada em dois mundos separados e em constante confronto: o desenvolvido responsável pela dominação de um conjunto de países identificados como América Latina atrasado e subdesenvolvido. E, finalmente no decorrer dos anos de 1990 as finalidades do ensino de História da América passaram a integrar o conjunto de temas em fase de consolidação que remetem à constituição de identidades múltiplas, muitas delas ligadas aos projetos econômicos e políticos que buscam saídas para os países latino-americanos dentro do atual estágio do capitalismo.

As condições de ampliar os estudos sobre "a nossa América", se considerarmos as propostas curriculares que circulam pelo país assim como a continuada produção didática tanto de manuais como de obras paradidáticas, são sem dúvida favoráveis. O problema que permanece, no entanto, refere-se à efetiva inserção dos conteúdos da história americana no cotidiano escolar. Professores e alunos dedicam-se a essas temáticas? Existem resistências quanto a esses conteúdos e a estas questões identitárias?

O encontro entre os povos nativos da América e os europeus propicia a retomada das temáticas abordadas nas unidades 4 e 5, que exploram as culturas e modos de pensar desses dois grupos. A proposta também continua o trabalho de desconstrução de estereótipos eurocêntricos, valorizando a resistência indígena e a participação dos povos nativos no processo de colonização, conferindo protagonismo a essa importante parcela da população americana atual.

DIFERENTES VALORES

Os primeiros registros sobre o contato entre os espanhóis e as populações indígenas da América descrevem-no como um encontro amistoso. A busca espanhola por ouro, no entanto, desencadeou guerras pela dominação das populações nativas da América, as quais sofreram genocídio.

Nesse período, muitos povos da América mantinham crenças em divindades que, após reinarem de maneira benevolente, se retiravam deste mundo com a promessa de retorno em ocasião futura, quando, então, restabeleceriam a ordem. Crenças desse tipo desempenhavam especial importância nos conflitos entre os diversos povos que compunham os Estados asteca e inca, pois a insatisfação dos dominados em relação aos dominadores potencializava a esperança no retorno de tais divindades. Dessa forma, alguns povos da América identificaram os conquistadores europeus com essas divindades, por isso, estabeleceram alianças com eles.

Os europeus, por sua vez, viam-se no direito de subjugar todos os povos com os quais se deparassem em seu processo de expansão. Em grande parte, esse sentimento de superioridade se devia à mentalidade religiosa da época, que pregava a ideia de desigualdade entre os seres humanos, segundo a qual alguns disporiam do direito divinamente atribuído de governar e dominar outros. Porém, não menos importante foi o desejo de enriquecimento das monarquias europeias, o qual, conforme alguns historiadores, se sobrepôs a todos os demais valores que elas tivessem.

Museu do Ouro, Lima. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix.

Faca em ouro e turquesa, usada na cultura Chimu em cerimonial de sacrifício, de cerca de 1400. A constatação da existência de ouro no continente americano e do amplo uso desse metal pelos povos indígenas foi um dos principais desencadeadores da conquista do território americano e da dominação pelos espanhóis dos povos que nele viviam.

Arquivo Charnet. México. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix.

São indagações que nos remetem a outras reflexões sobre a história efetivamente ensinada e apreendida nas salas de aula [...]

Bittencourt, Circe Maria Fernandes. Ensino de História da América: reflexões sobre problemas de identidades. *Revista Eletrônica da Anphlac*, n. 4, p. 14, 2005. Disponível em: https://revista.anphlac.org.br/anphlac/article/view/1358/1229. Acesso em: 22 fev. 2022.

OUTRAS FONTES

Bethell, Leslie (org.). *História da América Latina*: América Latina colonial. v. 1 e 2. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004.

Os dois volumes integram uma coleção em que especialistas de várias nacionalidades analisam os cinco séculos de história – em suas diversas perspectivas – do continente americano. Dessa forma, essas obras se constituem como importantes referências sobre as temáticas abordadas nesta unidade.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Aferir e considerar os conhecimentos prévios dos estudantes é fundamental para promover a construção do conhecimento histórico. Dessa forma, para iniciar o estudo deste capítulo, proponha a eles que retomem oralmente as linhas gerais do que foi trabalhado na unidade 4, sobre os povos do continente americano antes da chegada dos europeus, e na unidade 5, sobre o processo de expansão marítima europeia. Isso facilitará a compreensão dos conteúdos aqui trabalhados.
- Analise com os estudantes a litografia apresentada nesta dupla de páginas, auxiliando-os na interpretação da cena e das personagens retratadas. Pergunte de que modo a relação entre indígenas e espanhóis é representada na imagem. Eles devem apontar que se trata de uma visão amistosa do contato entre as duas culturas, dado que os indígenas estão trocando presentes com a comitiva de Hernán Cortés. Se julgar conveniente, peça aos estudantes que busquem elementos no texto que justifiquem a relação de paz inicial e o que levou à mudança dessa relação (aspectos econômicos e religiosos, por exemplo).

DE OLHO NA BASE

A proposta da abertura favorece a continuidade do trabalho com as habilidades **EF07HI02**, **EF07HI08**, **EF07HI10** e **EF07HI13**, retomando o contexto mercantilista europeu, embora o ponto de vista recaia sobre a ação dos povos indígenas. Essa perspectiva também favorece a mobilização das habilidades **EF07HI09** e **EF07HI14**.

Além disso, o tema "Diferentes valores" aborda os diferentes pontos de vista do encontro entre nativos americanos e europeus, bem como as respectivas perspectivas que um grupo tinha a respeito do outro. Essa proposta didática é recorrente no volume, especialmente nos contextos de colonização empreendidos pelos europeus. Por isso, este é um dos momentos de trabalho aprofundado da **competência específica de História 4** e deve auxiliar na consolidação de princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Deve-se sempre buscar a compreensão dos processos históricos por meio da análise de diferentes perspectivas. Primeiro, porque amplia as percepções da História; segundo, porque valoriza os diferentes sujeitos históricos estudados, dando protagonismo àqueles que, por muito tempo, foram intencionalmente esquecidos pela historiografia. Nesse sentido, o conteúdo desta página permite a compreensão de mundo tanto sob a ótica dos espanhóis, na figura do conquistador Hernán Cortés, quanto sob a dos astecas.
- Assim, solicite aos estudantes que identifiquem no texto a perspectiva espanhola da conquista e o ponto de vista dos nativos. Neste último caso, ressalte a resistência indígena e o fato de muitos povos terem se aliado aos espanhóis por interesses próprios (como o descontentamento com a hegemonia asteca), mostrando seu protagonismo nesse processo.
- Além disso, explique que os astecas interpretaram sua derrota para os espanhóis de acordo com os padrões que lhes davam significado – para eles, foi o fim do reinado de Huitzilopochtli.
- Para reforçar o conteúdo, explore a ilustração do manuscrito mexicano, solicitando aos estudantes que identifiquem o período de produção, a cena retratada, as personagens e as atividades desempenhadas por elas.

O ESTADO ASTECA E OS ESPANHÓIS

Ao abordar as derrotas de astecas e de incas, exploradas neste e no próximo tópico, retome com os estudantes o protagonismo dos indígenas nesses processos e as estratégias usadas pelos espanhóis em ambos os casos. Tanto na Mesoamérica quanto na região andina, a aliança com os povos que se sentiam sobrepujados pelos grupos dominantes foi essencial para a vitória espanhola. Levar esse dado em consideração possibilita aos estudantes questionarem o discurso da conquista europeia nas Américas, segundo o qual não houve resistência organizada por parte dos povos nativos e que estes desconheciam códigos sociais e políticos, como a diplomacia ou as estratégias de guerra.

Hernán Cortés, um nobre espanhol que havia participado da ocupação da ilha de Cuba, liderou as tropas que conquistaram os territórios controlados pelos astecas. Cortés partiu de Cuba em 1519 com o objetivo de se apoderar das minas de ouro localizadas nas terras continentais, de cuja existência soubera pelos indígenas das ilhas do Caribe. A confirmação de que nessas terras existiam jazidas de ouro levou Cortés a tentar conquistá-las à força. Os astecas, no entanto, eram grandes guerreiros e contavam com maior número de combatentes.

Como já vimos, a construção do Estado Asteca derivou da conquista e da dominação de outros povos indígenas. Essa dominação provocava uma forte rivalidade entre os povos dominados e seus dominadores e, consequentemente, acarretava inúmeras divisões políticas e étnicas dentro do Estado. Cortés, portanto, aproveitou-se dessas disputas internas e estabeleceu alianças com os povos dominados pelos astecas, como os recém-conquistados totonacas e também os tlaxcalanos. Além de lutar ao lado dos espanhóis, esses aliados informavam como os astecas agiam, pensavam e guerreavam, garantindo às tropas de Cortés uma vantagem que, de outra forma, não teriam.

Como resultado, os astecas foram derrotados e, em apenas dois anos, os espanhóis se apossaram de suas minas de ouro e de prata. Os povos nativos aliados dos espanhóis se viram livres do controle asteca. Para eles, essa derrota simbolizava o fim do reinado de Huitzilopochtli – o deus do Sol e da guerra, que teria dado aos astecas o poder de dominar as áreas ao redor de Tenochtitlán. Portanto, o declínio dos astecas também significou o fim do mundo segundo a cultura desses nativos americanos.

Biblioteca Nacional da França, Paris. Fotografia: Bridgeman Images/Fotoarena

Ilustração de manuscrito mexicano, do século XVI, representando a aliança entre tlaxcalanos e espanhóis. A imagem mostra os nativos ajudando Cortés e seus companheiros a atravessar um canal fluvial.

(IN)FORMAÇÃO

Para aprofundar o diálogo sobre as narrativas históricas do encontro entre os nativos americanos e os europeus, leia o texto a seguir.

Os escritos dos primeiros "descobridores" da América no final do século XV e no início do XVI exibem o assombro, o terror mesmo, dos europeus diante de um Novo Mundo. O diário de bordo de Cristóvão Colombo, onde descreve a paisagem das ilhas Lucayos e de Santo Domingo e retrata os índios tainos da região, que prestaram uma idílica acolhida aos europeus, constituiu uma esplêndida abertura para uma série de relatos sobre um mundo natural e uma raça de homens até então desconhecidos.

[...] A essa primeira visão do Novo Mundo logo sucedeu a das vítimas de uma longa série de naufrágios que defrontaram com índios bem menos acolhedores, como os caraíbas ou o povo do golfo da Flórida, armados com poderosos arcos e "flechas capazes de atravessar até o remo de uma baleeira".

[...] Os missionários vieram nos calcanhares dos soldados; e se o clero que acompanhou as expedições militares era dificilmente distinguível dos leigos (em geral pertenciam à Ordem da Mercê ou ao clero secular), as ordens mendicantes (franciscanos, dominicanos, agostinianos), a quem fora confiada a tarefa de evangelização sistemática, eram homens de fé que tentavam compreender os índios. [...] A natureza da relação entre índios e os missionários – que eram ao mesmo tempo catequistas e conselheiros em técnicas agrícolas e artesanais, estudantes e professores de línguas nativas, e confessores – era muito mais rica que a relação de medo e dominação que existia entre os índios e seus conquistadores militares.

LAFAYE, Jacques. A literatura e a vida intelectual na América espanhola colonial. *In*: BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina*: América Latina colonial, v. 2. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. p. 595-597.

TAWANTINSUYU: UM IMPÉRIO DIVIDIDO

No século XVI, às vésperas da conquista espanhola, os incas encontravam-se plenamente organizados na forma de um poderoso império autodenominado Tawantinsuyu, palavra da língua quíchua que significa as quatro terras ou os quatro cantos do mundo, por estar dividido em quatro regiões. Diversos povos da região andina estavam submetidos a esse império.

Assim como entre os povos mesoamericanos, havia forte rivalidade entre os incas e os povos por eles subjugados, razão pela qual existiam diversas disputas no interior do império.

Essas disputas internas foram potencializadas após a morte do inca Huaynac Capac, em 1525, quando teve início uma intensa disputa pelo trono entre seus dois filhos, Huascar e Atahualpa.

Paralelamente, o explorador espanhol Francisco Pizarro tomou conhecimento das riquezas do Império Inca, ao entrar em contato com povos indígenas que habitavam a região do atual Panamá, e, tão logo quanto foi possível, solicitou à Coroa espanhola a permissão para invadir e dominar o território inca. Essa solicitação lhe foi prontamente concedida.

A aproximação dos europeus foi monitorada pelos incas, os quais, à época, contavam com um eficaz sistema de estradas e pontes que permitiam um rápido deslocamento de mensageiros pelas regiões do império. Tomando conhecimento da chegada de Pizarro à região andina, Huascar enviou mensageiros em busca de apoio na disputa contra o irmão. Por meio dessa aliança, em 1532, os espanhóis chegaram a Cajamarca, região governada por Atahualpa.

Os espanhóis armaram uma emboscada e aprisionaram Atahualpa, no episódio conhecido como **Massacre de Cajamarca**. Além da captura do líder inca, os espanhóis, em desvantagem numérica, aproveitaram-se das rivalidades internas no império e aliaram-se a povos inimigos dos incas, como os wanka e os yana. Essas alianças ajudaram a esfacelar a organização do Império Inca, e os espanhóis aumentaram progressivamente seu domínio na região.

Mesmo com o avanço do domínio espanhol, a resistência inca foi forte e se prolongou por cerca de quarenta anos até 1572, quando Tupac Amaru, o último imperador inca, foi capturado e morto.

PARA EXPLORAR

***O mundo de cabeça para baixo: relatos míticos dos incas e seus descendentes*, de Rodrigo Montoya. São Paulo: Cosac Naify, 2012 (Coleção Mitos do Mundo).**

Nessa obra, o autor reconta mitos da tradição inca do período anterior à colonização e também do período posterior, mostrando como a invasão dos europeus afetou as expressões culturais desse povo.

Biblioteca Nacional Marciana, Veneza, Itália. Fotografia: De Agostini/Getty Images

Representação da batalha de Cajamarca. Gravura de Théodore de Bry, século XVI. A expressão "batalha" foi usada pelos espanhóis como forma de suavizar o massacre das populações indígenas. Trata-se do ponto de vista desse povo europeu sobre as guerras de conquista na América. Atualmente, porém, esse ponto de vista é problematizado.

OUTRAS FONTES

SOUSTELLE, Jacques. *A civilização asteca*. Tradução: Maria Julia Goldwasser. São Paulo: Jorge Zahar, 1987.

Esse livro faz parte de uma coleção que aborda algumas sociedades americanas – neste caso, os astecas – na época da colonização espanhola.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Quando os espanhóis chegaram às terras americanas que lhes couberam no Tratado de Tordesilhas, encontraram dois grandes povos – astecas e incas –, que se organizavam em complexas estruturas políticas e sociais. Entre as práticas dos espanhóis para consolidar seu domínio, estava a subjugação de povos da região. Em ambos os casos, souberam se aproveitar das animosidades internas para combater os Estados centralizados e poderosos da América.
- Se possível, viabilize o contato da turma com a obra sugerida no boxe *Para explorar*. Ela apresenta aspectos importantes da cosmogonia inca e pode ampliar a proposta do texto didático.
- Peça aos estudantes que identifiquem as estratégias e os interesses dos espanhóis, dos incas e dos povos por estes subjugados no processo histórico tratado.
- Identifique com os estudantes as tecnologias incas utilizadas no conflito contra os espanhóis. Espera-se que reconheçam o eficiente sistema de estradas e pontes como exemplo dos saberes incas.
- Destaque a estratégia utilizada pelos espanhóis para o aprisionamento do governante inca Atahualpa. Solicite aos estudantes que observem a gravura que retrata o massacre de Cajamarca, discutindo as diferenças entre batalha e massacre. Espera-se que eles compreendam que em uma batalha pressupõe-se um certo equilíbrio de forças, enquanto no massacre isso não ocorre.
- Ressalte que o povo inca resistiu por quarenta anos à dominação espanhola, possibilitando aos estudantes a compreensão de que os processos estudados tiveram longa duração.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A tomada do território americano pelos espanhóis não significou a conclusão da empreitada colonial, mas o início do processo. Com a população nativa parcialmente controlada, tornava-se necessário criar as estruturas para a exploração local. Se achar pertinente, retome com os estudantes a diferença entre as feitorias e as colônias.
- Nos territórios americanos de colonização espanhola, foram criadas estruturas específicas para garantir a extração dos metais preciosos e o controle sobre eles. Para facilitar a compreensão dessas estruturas, peça aos estudantes que identifiquem e anotem no caderno o nome de cada uma delas (vice-reinos, capitanias-gerais, audiências, Casa de Contratação e Conselho das Índias) e suas funções.
- Oriente os estudantes a identificar no mapa desta página as divisões administrativas da América espanhola. Relacione essa necessidade de controle à existência de metais preciosos no território, que envolvia ainda um elemento externo: a cobiça das demais nações europeias.
- Se julgar conveniente, promova uma roda de conversa e sugira aos estudantes uma reflexão a respeito das formas de controle coloniais. Peça a eles que pensem nos efeitos desse controle sobre as populações originárias do continente.

UMA GRANDE POTÊNCIA NO SÉCULO XVI

Além da Casa de Contratação e do Conselho das Índias, o governo espanhol criou um sistema de porto único, segundo o qual apenas determinados portos da Espanha e da América poderiam ser palco de negociação dos produtos da Colônia. Toda essa estrutura administrativa tinha como objetivo garantir o controle e a exclusividade do comércio da Metrópole com a Colônia. Isso possibilitou o acúmulo de grandes riquezas pela Coroa espanhola e a consolidação desse país como uma das grandes potências do século XVI.

A ADMINISTRAÇÃO ESPANHOLA

Para facilitar a administração e o controle das terras ocupadas na América, o governo espanhol criou **vice-reinos**, ou seja, divisões administrativas desses territórios. Cada vice-reino era governado por um nobre espanhol e tinha certa autonomia, apesar de estar subordinado à Coroa espanhola.

O primeiro vice-reino estabelecido foi o da Nova Espanha (atuais México, países da América Central e uma parte do território dos Estados Unidos), criado em 1535. Depois foram estabelecidos os vice-reinos do Peru (atual Peru, Colômbia, Bolívia, Equador, Chile e Argentina), de Nova Granada (atuais Colômbia, Venezuela e Equador) e do Rio da Prata (atuais Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia). A Coroa espanhola também instituiu **capitanias-gerais**, que eram áreas estratégicas dos pontos de vista econômico e militar. Observe no mapa desta página as divisões propostas.

A administração desses vice-reinos era fiscalizada pelas **audiências**, tribunais considerados a mais alta instância de poder em uma colônia.

Antes dos vice-reinos, das capitanias-gerais e das audiências, outras instituições administrativas haviam sido fundadas nas colônias para assegurar o controle espanhol sobre as riquezas extraídas na América. Em 1503, foi criada a **Casa de Contratação** e, em 1524, foi constituído o **Conselho das Índias**. A Casa de Contratação monitorava o comércio e a navegação entre a América e a Metrópole, garantindo o monopólio espanhol sobre as transações coloniais. Para isso, determinou-se que somente do porto de Sevilha, na Espanha, poderiam partir os navios utilizados no comércio com a Colônia. Já o Conselho das Índias elaborava as leis e os decretos coloniais, além de nomear os vice-reis e os capitães-gerais.

Uma das preocupações dos colonizadores foi a construção de cidades na América espanhola tal como as que existiam na Europa. Essa estratégia correspondia a uma forma de substituir a cultura urbana dos nativos pela dos espanhóis, marcando ainda mais o controle europeu sobre a Colônia.

Esses centros urbanos coloniais eram administrados pelos *cabildos*, ou *ayuntamentos*, que funcionavam como conselhos municipais, tratando de problemas locais relacionados a segurança, obras públicas, abastecimento de água e de alimentos e uso de espaços públicos.

Divisões administrativas da América espanhola (séculos XVI a XVIII)

Fonte de pesquisa: Cláudio Vicentino. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 95.

(IN)FORMAÇÃO

No texto desta seção, o filósofo e linguista Tzevan Todorov apresenta considerações sobre como os colonizadores espanhóis compreendiam as sociedades americanas.

Cortés compreende relativamente bem o mundo asteca que se descobre diante de seus olhos [...]. E, contudo, essa compreensão [...] não impede os conquistadores de destruir a civilização e a sociedade mexicanas; muito pelo contrário, tem-se a impressão de que é justamente graças a ela que a destruição se torna possível. Existe aí um encadeamento terrível, onde compreender leva a tomar, e tomar a destruir, encadeamento cujo caráter inelutável gostaríamos de colocar em questão. A compreensão não deveria vir junto com a simpatia? E ainda, o desejo de tomar, de enriquecer às custas do outro, não deveria predispor à conservação desse outro, fonte potencial de riqueza?

[...] Poderíamos imaginar que, tendo aprendido a conhecer os astecas, os espanhóis os tenham considerado tão desprezíveis que os tenham declarado, eles e sua cultura, indignos de viver. Ora, lendo os escritos dos conquistadores, vemos que não é nada disso, e que, em alguns aspectos pelo menos, os astecas provocaram admiração nos espanhóis. Quando Cortés deve emitir um julgamento sobre os índios do México, será sempre para aproximá-los dos espanhóis [...].

As cidades dos mexicanos, pensa Cortés, são tão civilizadas quanto as dos espanhóis. [...] Os modos astecas, ou pelo menos os de seus dirigentes, são mais refinados que os dos espanhóis. [...] Vamos reler as frases admirativas de Cortés. Uma coisa nelas chama atenção: excetuando-se umas poucas, todas referem-se a objetos, a arquitetura das casas, as mercadorias, os tecidos, as joias. Comparável ao turista atual [...], Cortés fica em êxtase diante das produções astecas, mas não reconhece seus autores como individualidades humanas equiparáveis a ele.

TODOROV, Tzevan. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 121-125.

POVOS INDÍGENAS: RESISTÊNCIA E DOMINAÇÃO

As populações nativas detinham conhecimentos sobre os territórios da América, tecnologias próprias e estruturas de poder consolidadas, todos de interesse dos espanhóis. Por isso, as conquistas dos territórios pertencentes aos astecas e aos incas significaram, acima de tudo, a tomada de centros políticos e administrativos da região. Para muitas das populações locais, essa transição de poder, das elites nativas para os espanhóis, representou, no primeiro momento, mais uma mudança de grupos dominadores do que uma dominação inédita em si. Também foi identificada, inicialmente, a chance de se libertar do domínio dessas elites e de adquirir a hegemonia sobre a região.

As tentativas espanholas de suprimir a cultura das populações ameríndias não foram recebidas sem resistência. No que se refere à conversão desses povos ao cristianismo, por exemplo, é possível verificar que muitos indígenas mantiveram suas crenças, apesar de manifestarem externamente uma adesão aos modos e costumes religiosos europeus. A adoção de costumes europeus também apresentou variações de acordo com as camadas sociais às quais os indígenas pertenciam. Devido à proximidade com os espanhóis, membros das nobrezas indígenas adotaram vestimentas e hábitos europeus. Isso, no entanto, não implicou a substituição de seus valores e costumes.

A preservação de línguas nativas também representou um importante aspecto de resistência cultural desses povos, tanto no sentido de propiciar a transmissão de valores e conceitos característicos de tais culturas como no de promover a noção de pertencimento a determinado grupo com origens em comum. O quíchua, por exemplo, é considerado uma das línguas oficiais da Bolívia e do Peru, e sua preservação é um dos marcos da resistência cultural dos povos indígenas dessa região.

Ainda assim, o objetivo espanhol era ter o controle total sobre as terras definidas por eles como colônias e, com isso procederam com o genocídio desses povos.

Tanto as concepções religiosas dos europeus nesse período como o desejo das monarquias nacionais por metais preciosos embasaram, segundo o modo de pensar da época, a dominação, o massacre e a escravização dos povos indígenas. Além disso, as doenças trazidas pelos europeus, como a varíola e a gripe, contra as quais os povos ameríndios não tinham defesas naturais, contribuíram para dizimar essas populações na época.

CRÍTICA AO EXTERMÍNIO

Bartolomeu de Las Casas foi um frade espanhol alinhado com o objetivo da Igreja católica de catequização dos povos indígenas. Apesar da mentalidade europeia relacionada ao direito à conquista de outros povos, Las Casas condenava o massacre desses povos, os quais considerava possuidores de alma e dignos da salvação divina. Em sermões (escritos e orais) e em cartas endereçadas ao rei da Espanha e a outros nobres europeus, Las Casas denunciou a situação dessas populações narrando as torturas, os maus-tratos e outros abusos aos quais eram submetidas.

As ideias de Bartolomeu de Las Casas foram apoiadas por muitos religiosos, que passaram a defender os aldeamentos locais. Porém, a catequização também contribuiu para o esfacelamento das culturas nativas, pois os indígenas eram obrigados a adotar os costumes católicos.

Indígenas de origem quíchua com roupas típicas. A mulher tece com lã de alpaca, uma técnica tradicional das populações nativas dos Andes. Vale Sagrado dos Incas, Peru. Foto de 2019.

Laura Grier/Robert Harding/Alamy/Fotoarena

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O tema da resistência indígena à colonização europeia é muito importante para a revitalização do conhecimento histórico, uma vez que, durante muito tempo, a historiografia apresentou a versão do "vencedor" e silenciou a voz dos "vencidos".
- Ressalte a resistência dos nativos americanos no processo colonial observando variadas estratégias, como o combate direto e a preservação das crenças e línguas nativas. Se achar pertinente, sugira aos estudantes que pensem em aspectos de sua própria cultura dos quais não abririam mão caso fossem submetidos ao domínio de outros povos, e questione-os sobre o que fariam para preservar esses aspectos.
- Retome as estratégias espanholas para a dominação da população nativa, destacando a aliança dos espanhóis com povos descontentes com a hegemonia asteca e inca; o domínio por meio da violência, efetivada de diferentes formas (escravidão, imposição da cultura europeia, genocídio, doenças, etc.).
- Comente que a imposição religiosa europeia foi um dos elementos de dominação de incas e astecas. Ressalte a compreensão de mundo como elemento distanciador desses grupos. Para completar a discussão, peça aos estudantes que observem a foto desta página e que a relacionem com a resistência cultural indígena.

DE OLHO NA BASE

Nesta dupla de páginas, há a continuidade do trabalho que permite o desenvolvimento das habilidades **EF07HI02**, **EF07HI08**, **EF07HI09**, **EF07HI13** e **EF07HI14**, no contexto da formação da administração espanhola no continente americano e nos movimentos de resistência das populações nativas.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

A presença da população indígena na América Latina deve ser observada em diferentes períodos da História, de modo que esses povos não sejam compreendidos como exclusivamente pertencentes ao passado. Portanto, mesmo que a violência colonial tenha reduzido as populações nativas e desestruturado seus modos de vida, muitas conseguiram sobreviver e transmitir suas tradições e seus saberes às novas gerações, permitindo sua sobrevivência ao longo do tempo. Hoje, muitos povos indígenas atuam para que seus direitos sejam respeitados.

Nessa perspectiva, apresente aos estudantes um texto sobre o protesto ocorrido na região de Uyuni, na Bolívia, em setembro de 2019, disponível em: https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2019/09/13/protestos-locais-impedem-grupo-de-brasileiros-de-sair-do-salar-de-uyuni.htm (acesso em: 22 fev. 2022). Depois, promova uma roda de conversa a respeito das estratégias dos povos indígenas atuais para fazer valer os seus direitos, realizando, sempre que possível, uma ponte entre o passado e o presente.

Se considerar pertinente, peça aos estudantes que busquem informações na internet sobre ocorrências semelhantes no Brasil. Ressalte que a legislação brasileira atual define como compromisso do Estado salvaguardar os povos indígenas e sua cultura.

DE OLHO NA BASE

As atividades contemplam as habilidades **EF07HI09** e **EF07HI10** ao exigir dos estudantes a análise dos diferentes impactos da conquista europeia na América, principalmente em relação às populações nativas e suas formas de resistência, com base em diferentes documentos históricos – especialmente nas atividades **1** e **3** – ou com base nos conteúdos debatidos no capítulo – como as atividades **2** e **4**.

Além disso, a atividade **1** também trabalha a habilidade **EF07HI13** ao analisar os interesses mercantis dos espanhóis em relação à América.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Leia o texto e, em seguida, responda às questões.

> Impacientes por se tornarem ricos, os marinheiros de Colombo não se conformaram com os presentes em ouro e prata dados pelos pacíficos habitantes dos trópicos e começaram a saquear as aldeias indígenas. [...]
>
> A avidez por ouro era incompreensível para os americanos. O Imperador Montezuma, o "Tlatoani" dos Astecas, não entendeu o desprezo do conquistador [Hernán] Cortés pelas plumas de aves, mantas e comestíveis enviados aos espanhóis, nem entendeu por que preferiam os vasilhames de ouro em lugar dos alimentos que ali estavam.
>
> Enrique Peregalli. *A América que os europeus encontraram*. São Paulo: Atual, 1994. p. 4.

a) De acordo com o texto, quais eram os objetivos dos espanhóis em relação à América?

b) Segundo o autor, que atitude dos espanhóis teria causado estranheza entre os astecas?

2. De que forma a Espanha garantiu o controle sobre a exploração dos territórios americanos?

3. Observe a imagem desta atividade e, em seguida, responda às questões.

Arquivos Charmet, México. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

← Fac-símile de 1892 com base em ilustração feita por indígenas tlaxcalanos em cerca de 1892.

a) Identifique os grupos representados na imagem. Que elementos o ajudaram nessa identificação?

b) Qual dos grupos está em maior número?

c) Em sua opinião, que fatores podem ter contribuído para que um dos grupos levasse vantagem em relação ao outro?

4. Apesar do domínio espanhol sobre a Mesoamérica e os Andes, muitos costumes e tradições dos povos indígenas que habitavam essas regiões antes da chegada dos europeus foram preservados. Em sua opinião, quais fatores podem ter contribuído para a sobrevivência desses elementos culturais?

1. a) Os espanhóis buscavam obter o máximo de riqueza em ouro e prata.

1. b) Os astecas estranharam o fato de os espanhóis preferirem vasilhames de ouro aos alimentos, às plumas de aves e às mantas que esses nativos lhes ofertavam.

2. Com a divisão administrativa do território conquistado em vice-reinos e capitanias-gerais. A administração dos vice-reinos era fiscalizada por tribunais conhecidos como audiências. O governo espanhol também criou instituições como a Casa de Contratação – que monitorava o comércio e a navegação entre a colônia e a metrópole, garantindo o monopólio sobre o comércio colonial – e o Conselho das Índias, responsável por leis e decretos coloniais e pela nomeação de vice-reis e capitães-gerais.

3. a) A imagem representa europeus e astecas. As roupas, as armas e o uso de cavalos são detalhes que ajudam na identificação dos espanhóis. Os astecas também aparecem armados, mas com instrumentos e roupas típicas, como coroas de plumas.

3. c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que, embora estivessem em menor número, os espanhóis estabeleceram alianças com povos inimigos dos astecas ou subjugados por estes, de forma que acabaram obtendo vantagem no combate contra suas tropas. Os armamentos mais sofisticados e o uso de cavalos também contribuíram para isso.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que um dos principais fatores que permitiram a sobrevivência dessas tradições e costumes foi a resistência indígena à imposição de valores culturais europeus.

140

ARQUIVO VIVO

Códices astecas

Quando chegaram à América, os europeus se depararam com diferentes sociedades. Algumas delas haviam desenvolvido um sistema de escrita e técnicas de fabricação de papel, como foi o caso dos astecas.

Esse povo tinha escribas encarregados de registrar histórias, conhecimentos científicos e crenças religiosas por meio de imagens, símbolos e números em folhas de um tipo de papel chamado *amatl*, conhecido hoje como *amate*. O conjunto desses registros era chamado pelos indígenas da Mesoamérica de *tonalamat*, mas os espanhóis o chamavam de códice.

códice: conjunto de folhas de papel escritas à mão reunidas em uma espécie de livro por cadarços e costura.

A maior parte dos códices astecas foi destruída pelos colonizadores, mas os indígenas mesoamericanos continuaram a produzi-los. Para esses nativos, os códices tinham funções sagradas e eram oferendas aos deuses.

Muitas vezes, a Igreja e a Coroa espanhola se encarregaram de patrocinar a produção dos códices para melhor compreender as tradições e a formação das dinastias dessas sociedades.

A imagem desta página retrata uma página de um códice mesoamericano chamado *Telleriano-Remensis*, que foi produzido no século XVI e é composto de ilustrações astecas e textos em espanhol. Observe-a com atenção.

Biblioteca Nacional da França, Paris. Fotografia: ID/BR

Página do códice *Telleriano-Remensis*. Elaborado por volta de 1562-1563 em papel europeu, encontra-se hoje na Biblioteca Nacional da França, em Paris.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Em que período histórico o códice *Telleriano-Remensis* foi elaborado?
2. O que você acha que está representado nessa imagem?
3. Em que categoria de documento esse códice se enquadra?
4. É possível identificar a autoria do documento? Por quê?
5. Em sua opinião, o códice *Telleriano-Remensis* teria sido criado para qual leitor? Justifique sua resposta.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem que as personagens representadas utilizavam armas, o que pode ser uma referência a guerras ou batalhas travadas pelos astecas. A presença de datas acima das imagens também é um elemento que pode indicar que a ilustração descreve fatos importantes da história da sociedade asteca.

3. Possibilidade de resposta: É um documento iconográfico e textual. Se julgar conveniente, ressalte que a resposta pode variar de acordo com as categorias de fontes históricas escolhidas pelos pesquisadores.

4. Apesar de não ser possível afirmar com precisão quem é o autor do documento, pode-se supor que ele tenha sido elaborado por astecas, após a conquista espanhola, pois apresenta elementos dessas duas culturas.

1. No século XVI, no contexto da conquista do território americano pelos europeus.

5. É possível supor que o códice *Telleriano-Remensis* tenha sido escrito para o leitor de origem europeia. A descrição, em espanhol, de hábitos, saberes e fatos da história asteca, poderia servir para a melhor compreensão da sociedade que os europeus tentavam dominar.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Além das questões propostas, solicite aos estudantes que levantem hipóteses sobre quais poderiam ter sido os motivos de os espanhóis destruírem muitos *tonalamat*, ao mesmo tempo que patrocinaram a produção de códices.

O objetivo do questionamento é que eles percebam que as ações europeias visavam impor um tipo de cultura aos nativos americanos.

OUTRAS FONTES

MONTORO, Gláucia Cristiani. O dilúvio universal e a América: relações entre as cosmovisões indígena e cristã no Códice *Telleriano-Remensis*. *Revista Tempo*, v. 19, n. 35, p. 143-160, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v19n35/09.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

Nesse artigo, há algumas possibilidades de análise sobre o códice abordado na seção, propiciando a ampliação da leitura dessa fonte história. A autora identifica, no documento, vestígios tanto europeus quanto indígenas, explicitando as diferentes naturezas das relações entre esses dois grupos.

DE OLHO NA BASE

O texto, a imagem e as atividades desta seção permitem que os estudantes reconheçam as formas de organização dos indígenas no contexto da colonização espanhola na América e desenvolvam a capacidade de analisar diferentes impactos da conquista europeia no continente americano, mobilizando as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09**. Além disso, a proposta permite a ampliação da percepção dos sujeitos históricos, a interpretação de contextos históricos por linguagens variadas e, sobretudo, o incentivo a atitudes de diálogo e de respeito, contemplando de modo aprofundado o desenvolvimento da **competência específica de História 3**.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

Neste capítulo, aborda-se como a colonização espanhola na América alterou a estrutura social, política e econômica das populações indígenas, apresentando os diferentes sistemas de trabalho forçado indígena, a escravidão africana, as culturas nativa e africana, bem como a resistência à exploração colonial.

Respostas pessoais. É importante que os estudantes relacionem o início da dominação espanhola com a forma de organização da sociedade colonial, que escravizou indígenas e, posteriormente, africanos. Esses grupos sociais logo se tornaram marginalizados em relação aos demais.

Capítulo **2**

A AMÉRICA ESPANHOLA

PARA COMEÇAR

Da convivência entre espanhóis, indígenas e, posteriormente, africanos escravizados formou-se a sociedade colonial espanhola. Essa sociedade era bastante hierarquizada. Você imagina como ela estava organizada? Quais grupos detinham o poder? E quais grupos eram marginalizados?

A ESTRUTURA DA SOCIEDADE COLONIAL

A sociedade na América espanhola seguia critérios hierárquicos bem estabelecidos. O local de nascimento, a cor da pele e a origem dos pais, dos avós e dos demais antepassados, assim como a riqueza dos indivíduos, definiam a posição social. Os europeus, por exemplo, faziam parte da elite, enquanto os indígenas e os africanos compunham as camadas sociais mais marginalizadas.

A posição social dos indivíduos que nasciam na América, a partir da colonização, também seguia critérios rígidos. Quanto mais riquezas uma pessoa possuísse e mais próximo seu nascimento estivesse de antepassados europeus, melhor seria sua posição na sociedade. Por outro lado, se guardasse traços de ascendência indígena ou africana e não possuísse muitas riquezas, o indivíduo ocuparia uma posição social inferior. Quanto maior a proximidade de seu nascimento com antepassados ameríndios ou africanos, menores seriam seus privilégios sociais.

O objetivo dessa organização social era garantir que as posições de poder fossem sempre ocupadas por famílias facilmente identificáveis como descendentes de espanhóis.

↓ Escola mexicana. *Índio e Negra/ Lobo*, século XVIII. Óleo sobre tela. Os quadros de mestiçagem eram representações artísticas feitas pelas elites coloniais do século XVIII e retratavam os grupos sociais da América espanhola.

(IN)FORMAÇÃO

No texto desta seção, o historiador francês Serge Gruzinski trata do conceito de mestiçagem. O debate proposto pode subsidiar os diálogos ao explorar a abertura do capítulo.

Ainda relativamente pouco explorada e, portanto, pouco familiar aos nossos espíritos, a mistura dos seres humanos e dos imaginários é chamada de mestiçagem, sem que se saiba exatamente o que o termo engloba, e sem que nos interroguemos sobre as dinâmicas que ele designa. Misturar, mesclar, amalgamar, cruzar, interpenetrar, superpor, justapor, imbricar, colar, fundir, etc., são muitas as palavras que se aplicam à mestiçagem [...]. A ideia a que remete a palavra "mistura" não tem apenas o inconveniente de ser vaga. Em princípio mistura-se o que não está misturado, corpos puros [...] isentos de qualquer "contaminação". [...]

A mestiçagem biológica pressupõe a existência de grupos humanos puros, fisicamente distintos e separados por fronteiras que a mistura dos corpos, sob a influência do desejo e da sexualidade, viria pulverizar. Assim, ativando circulações e intercâmbios, provocando deslocamento e invasões, a história poria um termo ao que a natureza teria delimitado originária e biologicamente. Pressuposto constrangedor para todos os que tentam livrar da noção de raça. Quanto à noção da "mestiçagem cultural", ela implica ambiguidades ligadas ao próprio conceito de cultura.

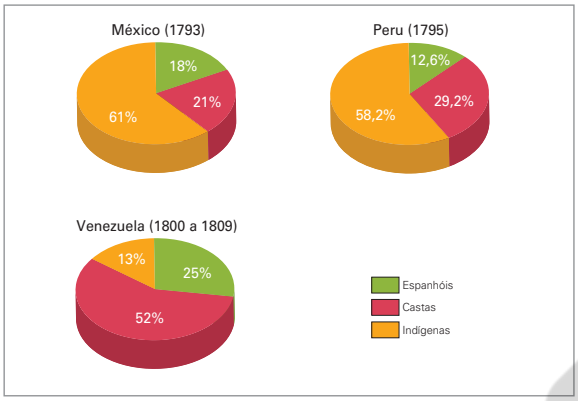
GRUZINSKI, Serge. *Pensamento mestiço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. p. 39-62.

AS CAMADAS SOCIAIS

A camada social dominante era constituída dos ***chapetones***, homens brancos nascidos na Espanha. Eles ocupavam os altos cargos administrativos, religiosos e militares e controlavam as atividades econômicas da Colônia.

Hierarquicamente, os ***criollos***, isto é, os filhos de espanhóis nascidos na Colônia, estavam abaixo dos *chapetones*. Atuavam no comércio e nos *cabildos*, que, como vimos no capítulo anterior, funcionavam como conselhos municipais nos centros urbanos coloniais, gerenciando o abastecimento de água e de alimentos, os preços, as obras públicas, o policiamento das vilas e das cidades e outras questões locais.

América espanhola – Estimativa da composição populacional



ID/BR

Fonte de pesquisa: Stuart B. Schwartz; James Lockhart. *A América Latina na época colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 396.

Abaixo dessas duas classes encontravam-se as **castas**, nome genérico utilizado para definir os diferentes tipos de **mestiço** nascidos na colônia espanhola, bem como indicar sua posição econômica e social.

Os mestiços eram filhos de espanhóis com mulheres indígenas. Exerciam diversas atividades especializadas e artesanais, como as de ferreiro, carpinteiro, pedreiro e vaqueiro, e também podiam ser pequenos comerciantes.

Outras atividades, relacionadas à agricultura, à mineração e à construção de obras públicas, eram realizadas por indivíduos de castas consideradas inferiores. Quem de fato plantava e colhia, extraía metais preciosos e trabalhava nas obras públicas eram os indígenas, que constituíam a maior parcela da população. Posteriormente, os espanhóis também trouxeram africanos escravizados para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar e na mineração.

DIVERSAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

Durante o período colonial os europeus cristãos tentaram suprimir as culturas de outros povos, usando como argumento a autoatribuída superioridade de costumes, crenças e idiomas.

Porém, as culturas de outros povos sobreviveram de várias maneiras e, atualmente, sabemos que todas elas devem ser respeitadas.

- **Em sua opinião, o que deve ser feito para que as diversas expressões culturais sejam preservadas e respeitadas?** MP

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

A leitura do conjunto de gráficos proposto nesta página pode ser realizada de modo integrado com a área de Matemática. Solicite aos estudantes que escrevam no caderno um parágrafo relacionando as informações dos gráficos, referentes à composição populacional de várias regiões da América espanhola, com os demais conteúdos da abertura do capítulo (imagem e texto didático).

A proposta favorece o trabalho com o objeto de conhecimento **Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados**.

OUTRAS FONTES

SANTELLI, Ricardo Leme. Castas ilustradas: representação de mestiços no México do século XVIII. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* (Anpuh), São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300298691_ARQUIVO_Anpuh2011.RicardoSantelli.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

O artigo apresenta algumas possibilidades de análise das castas ilustradas, possibilitando a ampliação do trabalho proposto na abertura do capítulo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se necessário, ao abordar os conteúdos desta abertura, relembre os estudantes de que, na sociedade feudal, os privilégios (ou a ausência deles) eram assegurados por nascimento e que essa estrutura se refletiu nas colônias espanholas da América.
- Analise cada grupo social apresentado no texto. Se julgar conveniente, elabore um quadro comparativo na lousa e solicite aos estudantes que ajudem a completá-lo. Com isso, são mobilizados conteúdos para compreensão do Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e Civismo**, reconhecendo aspectos importantes da relação entre a vida familiar e social na América espanhola e mobilizando aspectos importantes que contribuem com o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**.
- Ressalte que, na sociedade da América espanhola, as decisões eram tomadas pelo rei, que podia conceder e retirar poderes. Por isso, quanto mais próximo dele estivesse um indivíduo (como os administradores coloniais de altos cargos), melhor seria sua condição social e maiores seriam os seus privilégios.
- Analise com os estudantes a imagem da página 142, solicitando que descrevam as personagens representadas e identifiquem o grupo social a que pertencem. Esse trabalho pode ser ampliado com a consulta ao artigo indicado no boxe *Outras fontes*.
- Para maior compreensão da realidade da América hispânica, solicite aos estudantes que interpretem os gráficos apresentados nesta página. Eles devem observar que a elite europeia constituía o menor grupo social, enquanto os indígenas eram o maior grupo. Também devem perceber que, com exceção da Venezuela, os mestiços eram uma camada intermediária entre os espanhóis, e os indígenas e tinham alguns benefícios.

Justiça e Respeito

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- Resposta pessoal. Comente com os estudantes que uma forma importante de incentivar o respeito às diversas expressões culturais é valorizar a educação, pois conhecer o outro, compreendendo que ser diferente não significa ser melhor ou pior, é fundamental para construir atitudes respeitosas. Somado a isso, os Estados e as legislações devem se posicionar a favor de grupos perseguidos ou historicamente marginalizados. A reflexão suscitada a partir de um problema proposto faz parte de uma das metodologias ativas mais difundidas, aproveite o momento para incentivar a interação entre os estudantes promovendo um debate sobre manifestações culturais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que para os espanhóis explorarem as riquezas da colônia na América era necessário organizar a mão de obra. Assim, recorreram aos sistemas de trabalho forçado dos indígenas (*encomienda* e *mita*, principalmente) e à escravidão africana. Diferencie os dois conceitos com a leitura do boxe "Trabalho forçado e escravidão".
- Ressalte que o trabalho compulsório indígena adotado se baseou em relações de exploração de trabalho já existentes nas sociedades americanas anteriores à conquista. Porém, alguns historiadores afirmam que os espanhóis levaram essas instituições a um nível de exploração nunca antes conhecido. Por exemplo, os trabalhos periódicos por prazo determinado (*mita*) resultaram na desintegração de comunidades inteiras.
- Relacione a imagem do *Códice Kingsborough* às péssimas condições de vida e trabalho impostas às populações indígenas da América espanhola, bem como à resistência nativa contra essa forma de exploração. Ressalte que, no processo colonizador, não só o uso da mão de obra importava, mas também o controle sobre ela. Um aspecto central quanto a isso foi a imposição de costumes e valores europeus considerados "civilizados" e superiores.

DE OLHO NA BASE

Dando continuidade ao trabalho da abertura do capítulo, esta dupla de páginas contribui para o desenvolvimento das habilidades **EF07HI02**, **EF07HI08**, **EF07HI09**, **EF07HI10**, **EF07HI13** e **EF07HI14**. Além disso, promove discussões sobre a escravidão no contexto da América espanhola, mobilizando também a habilidade **EF07HI015**.

TRABALHO FORÇADO E ESCRAVIDÃO

Os regimes de trabalho utilizados pelos espanhóis no controle da mão de obra indígena foram baseados em instituições já existentes nas sociedades nativas. No entanto, elas foram transformadas de uma forma de pagamento de tributo em trabalho compulsório.

Apesar de os *mitayos*, *encomienderos* e *yanaconas* não serem considerados mercadorias (como ocorreu com os africanos escravizados, que foram comercializados como objetos), eles também podem ser tomados como escravizados, mas somente se utilizarmos os critérios atuais que caracterizam a escravidão.

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a escravidão atual é "todo trabalho ou serviço exigido de um indivíduo sob ameaça de uma pena qualquer para o qual não se apresentou voluntariamente".

Retome com os estudantes o diálogo sobre os regimes de escravidão e servidão estudados até o momento, em diferentes contextos temporais e espaciais, desde o 6º ano. Aqui, o conceito de escravidão é retomado com base na colonização espanhola e problematizado de modo a desconstruir a naturalização dos regimes escravistas. Essa perspectiva possibilita trazer o diálogo para o contexto atual, ampliando a discussão iniciada.

A MÃO DE OBRA INDÍGENA

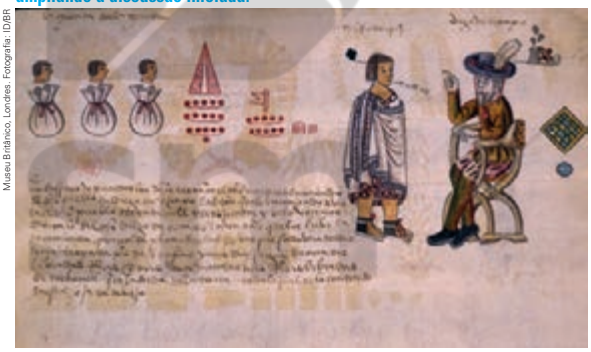
A intensa exploração colonial e a procura de riquezas levaram os espanhóis a desenvolver sistemas de produção apoiados no trabalho forçado dos povos ameríndios. À medida que as minas de ouro e de prata foram descobertas em diversas regiões da América espanhola, a mão de obra indígena passou a ser empregada em larga escala, constituindo a principal força de trabalho nas colônias.

Os dois principais sistemas de trabalho forçado indígena eram a *encomienda* e a *mita*.

- Na ***encomienda***, o colono, chamado *encomiendero*, recebia da Coroa espanhola o direito de exploração sobre determinado número de indígenas, de quem podia exigir tributos na forma de metais preciosos, gêneros agrícolas ou trabalho, e a quem deveria proteger, alimentar e instruir no cristianismo.
- A ***mita*** era uma adaptação espanhola de uma forma de trabalho já utilizada por alguns povos indígenas antes da colonização. Nesse sistema, as comunidades indígenas eram obrigadas a enviar, periodicamente, certo número de pessoas para realizar trabalhos para o Estado por um prazo preestabelecido. Encerrado tal prazo, essas pessoas podiam retornar a suas comunidades. Nesse caso, os trabalhadores eram chamados de *mitayos*, e a principal atividade desempenhada por eles era a mineração.

Havia também os indígenas designados para auxiliar os europeus como intérpretes. Eles não entravam na categoria de *mitayos* nem participavam das *encomiendas*. Os espanhóis usaram um nome oriundo do Império Inca para designá-los: *yanaconas*, que, antes da colonização, eram os auxiliares do imperador inca.

A mão de obra de africanos escravizados também foi utilizada nas colônias espanholas, principalmente na atividade mineradora e na produção açucareira nas ilhas do Caribe e no Vice-Reino de Nova Granada, onde atualmente se localizam Colômbia, Equador e Venezuela.



Museu Britânico, Londres. Fotografia: ID/BR

← Página do *Códice Kingsborough*, do século XVI, na qual um indígena de Tepetlaoztoc denuncia ao rei da Espanha os abusos cometidos pelos *encomienderos*.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção apresenta um debate aprofundado sobre a escravidão e pode subsidiar os diálogos sobre o tema.

[...] O que define um escravo e o que o diferencia essencialmente de um outro ser livre, seja ele um camponês, um servo ou um aristocrata? [...] Desde já, saliento, pensar ou empregar categorias sem conhecer sua trajetória histórica e sem considerar sua historicidade é beirar um procedimento bastante condenável, pelo menos no campo do conhecimento histórico: o anacronismo [...].

Tornar-se escravo por captura ou por dívidas e nascer escravo, assim como deixar de ser escravo (manumissão) foram acontecimentos regulados por leis, por normas e por direitos costumeiros na Antiguidade e no período moderno e isso inclui o continente africano, mesmo antes da chegada dos primeiros europeus. Escravos e não escravos costumavam conhecer todos esses aspectos e, até mesmo, em proporção bem maior do que se imagina, reconhecer e aceitar sua existência. Além disso, reificar homens e mulheres foi procedimento existente na dimensão jurídica, mas isso, evidentemente, não correspondeu ao dia a dia das sociedades escravistas. De toda forma, essas possibilidades definiram o que era ser escravo nesses mundos, assim como os procedimentos mais variados em torno da escravidão. Ser escravo, então, significou ser propriedade privada de outro e, no caso das mulheres escravas, significou dar sucessão à prole cativa. Já transformar o escravo em coisa, ignorando-se sua humanidade, suas capacidades, seus conhecimentos, suas habilidades, seus sentimentos, é, creio, uma opção equivocada e reducionista, adotada por intelectuais de épocas que aceitavam essas simplificações, mas inaceitável hoje [...].

RESISTÊNCIA E LEGADO: DIFERENTES CULTURAS

Durante os séculos de dominação espanhola na América, os indígenas foram pressionados a aderir à cultura, à religiosidade e aos costumes dos colonizadores. Muitos foram mortos, e os que sobreviveram foram submetidos a regimes de trabalho forçado, produzindo riquezas que eram enviadas para a Europa.

Em grande parte da América Latina, o cristianismo foi incorporado às crenças dos povos indígenas e de seus descendentes. Mesmo assim, muitos valores e hábitos desses povos foram preservados, constituindo um complexo entrelaçamento de culturas. O grande esforço de sobrevivência e de resistência dos povos indígenas se expressou, por exemplo, na preservação de línguas, costumes, tradições e outros elementos culturais. Em muitos países, os saberes e os costumes indígenas continuam sendo transmitidos para sucessivas gerações, o que contribui para que a memória e a identidade desses povos permaneçam vivas.

O **quíchua**, por exemplo, de origem indígena, é, depois do espanhol, a língua mais falada no Peru, na Bolívia e no Equador e foi reconhecido como uma das línguas oficiais desses países. O **aimará**, falado por indígenas da etnia de mesmo nome, é também uma das línguas oficiais no Peru e na Bolívia. Ao todo, na América do Sul, por volta de 10 milhões de pessoas falam o quíchua e 2,5 milhões, o aimará.

As festas de origem indígena celebradas ainda hoje também são manifestações importantes da resistência e da preservação cultural dos povos ameríndios ao longo do tempo.

No Peru, a Festa do Sol, conhecida como ***Inti Raymi***, é um festival tradicional inca realizado em 24 de junho, data próxima ao solstício de inverno, e que assinala o início do Ano-Novo, segundo o calendário religioso dessa cultura. No período de colonização espanhola, essa festividade foi proibida, mas em 1944 voltou a ser celebrada pelos andinos. Atualmente, o *Inti Raymi* corresponde a um espetáculo teatral elaborado com base em relatos ancestrais, registrados pelo poeta espanhol Garcilaso de la Vega.

PARA EXPLORAR

Códice Azcatitlan

No *site* da Biblioteca Digital Mundial, há importantes documentos históricos do período colonial. Entre eles há o *Códice Azcatitlan*, que relata a história dos astecas até a chegada dos europeus e os sistemas de trabalho adotados por esses povos americanos.
Disponível em: https://www.wdl.org/pt/item/15280/. Acesso em: 22 fev. 2022.

Celebração de *Inti Raymi*, a Festa do Sol, em Cuzco, Peru. Nessa celebração de origem inca, os participantes homenageiam Apu Inti, o deus Sol dessa cultura, do qual os imperadores incas eram considerados descendentes. Foto de 2021.

JOSE CARLOS ANGULO/AFP/Getty Images

145

DE OLHO NA BASE

No boxe *Para explorar* do Livro do Estudante há o direcionamento para um documento histórico asteca, o *Códice Azcatitlan*, cuja linguagem permite expandir concepções visuais e de contexto histórico, promovendo o compartilhamento de experiências, ideias e sentimentos de grupos tradicionalmente preteridos na historiografia. Assim, a proposta favorece o entendimento de outros modelos de ciência e de visão de mundo, caracterizando-se como um dos momentos em que a **competência geral da Educação Básica 4** é trabalhada de modo aprofundado na coleção.

[...] O trabalho compulsório é um conceito geral, que abarca mais de uma forma de exploração de mão de obra. Entre essas formas, encontram-se a servidão, a *mita*, a *encomienda*, a corveia e, também, a escravidão. [...] Afirmar-se hoje, que essas práticas foram sistemas (com sua carga implícita de invariabilidade) ilegítimos e ilegais, como facilmente se escuta e se lê, é procedimento apressado, anacrônico e equivocado. Assim o fazendo, retira-se desses objetos de investigação e de reflexão toda a sua historicidade e, junto, a possibilidade de conhecer realidades passadas que os adotaram no seu cotidiano, com a concordância, em larga medida e sob diversa motivação, dos próprios submetidos. Seu beneplácito baseou-se em razões que variaram entre as possibilidades de libertação, ascensão e transformação deles próprios em proprietários de outrem ou em exploradores do trabalho de alguns, a natureza divina/real desses tipos de prestação de serviços aos mais poderosos e o direito natural exercido pelos soberanos e mandatários.

PAIVA, Eduardo França. Trabalho compulsório e escravidão: usos e definições em diferentes épocas. Disponível em: https://docplayer.com.br/9625022-Trabalho-compulsorio-e-escravidao-usos-e-definicoes-nas-diferentes-epocas.html. Acesso em: 22 fev. 2022.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Aproveitando a discussão da preservação da língua como resistência, analise o tema no que diz respeito às sociedades indígenas do Brasil. Apresente aos estudantes a reportagem "Resistência indígena: o resgate das línguas maternas", de J. Rosha, disponível em: https://cimi.org.br/2009/05/28654/ (acesso em: 22 fev. 2022). Faça uma leitura coletiva do texto e, depois, auxilie-os a identificar a importância da língua na manutenção da cultura indígena, o papel do Estado para essa preservação e as estratégias utilizadas com esse objetivo. Incentive-os a pensar na preservação da língua como mais uma forma de ressignificar a cultura dos povos originários.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ressalte que a presença da cultura africana e afrodescendente na América Latina se manifesta, por exemplo, na religião, nas festas populares, na música, na dança, na alimentação. Use a foto apresentada nesta página para exemplificar.
- É interessante fazer um paralelo entre a presença cultural africana na América de língua espanhola e as manifestações afro-brasileiras. Cuide para que a discussão se desenvolva em um ambiente de respeito e de valorização da diversidade.
- Promova uma reflexão sobre a importância de valorizar e de preservar essas manifestações afro-americanas.

DE OLHO NA BASE

Os conteúdos propostos no tópico "A cultura africana na América Latina" favorecem a continuidade do trabalho com a habilidade **EF07HI02**, no contexto de interações entre comunidades americanas, africanas e europeias.

A CULTURA AFRICANA NA AMÉRICA LATINA

A cultura dos países colonizados por espanhóis também foi muito influenciada por elementos culturais dos africanos levados involuntariamente para essas nações no contexto do tráfico atlântico. Nas ilhas do Caribe, na Colômbia, no Equador e na Bolívia, onde se concentrou o maior número de africanos escravizados, é possível identificar, na atualidade, essa influência.

Não raro, os elementos culturais desses povos foram marginalizados, ocultados ou silenciados. Apesar disso, as múltiplas contribuições culturais dos africanos na América Latina revelam aspectos da resistência e da história desses povos.

Em Cuba, como em outros países do Caribe, a musicalidade africana é marcante e bastante popular. A rumba e o mambo, por exemplo, são gêneros musicais que receberam influências hispânicas, mas suas bases rítmicas são fundamentalmente africanas. O merengue, outro gênero afro-caribenho, muito executado em Cuba, Porto Rico, Haiti, Venezuela, Colômbia e República Dominicana, é considerado um tipo de música e uma dança tradicional que também recebeu forte influência africana.

Na Colômbia, o carnaval da cidade de Barranquilla representa a diversidade cultural local, misturando elementos das culturas europeia, africana e indígena. As religiões de matriz africana também floresceram no continente americano. As práticas espirituais dos Iorubá, por exemplo, foram misturadas com elementos do catolicismo popular e das práticas religiosas indígenas, originando assim a Santeria. Da mesma forma, as tradições espirituais dos povos africanos Fon e Ewe originaram o vodu.

O CARNAVAL DE BARRANQUILLA

Todos os anos, quatro dias antes da Quaresma, é realizado o carnaval de Barranquilla. Esse evento reúne danças e outras manifestações de diversas culturas presentes na Colômbia.

A cidade de Barranquilla teve seu auge econômico durante o período colonial, quando se tornou um importante centro comercial. Justamente por isso ficou conhecida como ponto de encontro de diferentes povos e culturas, que contribuíram para a formação do rico repertório cultural que hoje se manifesta no carnaval realizado ali.

Espetáculo de dança durante o carnaval de Barranquilla, na Colômbia. Foto de 2019. A festa foi reconhecida pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade em 2008.

dlobeiro/Shutterstock.com/ID/BR

(IN)FORMAÇÃO

Sobre a análise das festas populares como fontes históricas, leia o texto desta seção, que pode ajudar durante os diálogos sobre as temáticas abordadas.

Nos últimos anos ampliou-se de maneira considerável o âmbito de interesse da história. Não mais se observa a polarização nos grandes temas e nas manifestações dos grupos dominantes como objeto da produção historiográfica. [...] Um sério problema decorre deste fato, devido à escassez e dispersão dos registros [...]. Cabe ao historiador, nessas circunstâncias, valer-se de "elementos imponderáveis: o faro, o golpe de vista, a intuição", a fim de obter as pistas, os indícios que lhe possibilitem superar a opacidade e a fragmentação da documentação e desvendar o universo daqueles segmentos.

[...] A festa se constitui num cenário privilegiado para a observação desses pressupostos. Em medida diversa, de acordo com a modalidade, na festa estão presentes aspectos expressivos do universo cultural dominante; por outro lado, aí encontram-se imbricados elementos próprios da cultura popular, com suas tradições, seus símbolos, suas práticas. A festa é local de encontro e lazer desses grupos, nela ocorrendo uma influência recíproca entre ambos os segmentos. O interesse dos historiadores pela festa é recente. Até bem pouco tempo, ela era foco de atenção apenas do folclore e da antropologia. Os avanços na história cultural, como já foi visto, contribuíram para a mudança desse panorama. [...]

Até os dias atuais, os indígenas do Peru, Guatemala e México encenam peças teatrais contendo recitações, cantos e danças sobre o tema da conquista. Estas peças constituem-se em fontes, não apenas para deslindar a interpretação indígena da conquista, mas também para avaliar suas formas de resistência; ainda, para tentar extrair elementos acerca da visão destes grupos ante a dominação num sentido mais amplo, sem esquecer o contato que nos proporcionam com a sua riqueza simbólica. As peças apresentam alguma influência hispânica, em quantidade variável, revelando a circularidade cultural; existem versões em que esta presença dificilmente será identificada. [...] Desde então o tema já constava do teatro indígena, segundo o testemunho de Las Casas. Sua transcrição data apenas do século XIX. No Peru e na Bolívia temos a "Tragédia da morte de Atahualpa"; na Guatemala, a "Dança da conquista"; e, no México, a "Dança das plumas" e a "Grande conquista". Todas elas, por sua vez, apresentam variações regionais.

A ESCOLA DE CUZCO

No Vice-Reino do Peru, na região da cordilheira dos Andes, que inclui os territórios onde estão localizados atualmente o Peru, a Colômbia, a Bolívia, o Equador, o Chile e a Argentina, formou-se, no século XVI, um núcleo artístico que ficou conhecido como **Escola de Cuzco**.

Esse núcleo foi organizado na cidade de Cuzco, no Peru, para onde foram enviados padres jesuítas da Europa encarregados de catequizar os povos incas que habitavam a região. O método didático de cristianização dos indígenas era conduzido com o ensino das artes.

As técnicas de pintura trazidas pelos padres jesuítas, principalmente os que se deslocaram da península Itálica e da Espanha para a região do Vice-Reino do Peru, apresentavam componentes estéticos da arte barroca europeia. Esses componentes estéticos, por sua vez, foram assimilados e adaptados pelos povos indígenas andinos, de acordo com a realidade local, recebendo elementos singulares da expressividade e da visão de mundo desses povos.

Dessa forma, a Escola de Cuzco mescla influências europeias e indígenas, tendo como temas centrais a religiosidade católica, as cenas bíblicas e os santos e como elemento estético básico o uso de cores intensas. Não demorou muito para que essas técnicas se espalhassem para as diversas cidades do Vice-Reino do Peru, constituindo um estilo artístico característico da América espanhola.

A partir do século XVII, muitos pintores de origem indígena ou mestiços começaram a se distanciar do estilo ensinado pelos padres jesuítas europeus. Com isso, formou-se uma corrente de artistas preocupados em valorizar as cenas que representavam o cotidiano e a cultura locais, bem como exaltar personagens indígenas. Entre os principais nomes de artistas que se destacaram com suas produções culturais na Escola de Cuzco estão Basilio Santa Cruz Pumacallao e Diego Quispe Tito.

A Escola de Cuzco alcançou seu auge produtivo entre os séculos XVI e XVIII. Influenciou a produção artística na América desde o período colonial e ainda deixa marcas na obra de vários pintores da atualidade.

Museu Pedro de Osma, Lima. Fotografia: ID/BR

***União dos descendentes incaicos imperiais com as casas de Loyola e Borgia*, de autoria anônima, Escola de Cuzco, cerca de 1718. Óleo sobre tela. A obra mistura elementos culturais europeus e indígenas.**

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A análise de manifestações artísticas inseridas no contexto colonial, como as da Escola de Cuzco, é importante para que os estudantes compreendam os valores partilhados naquela sociedade, bem como algumas de suas características sociais e culturais.
- Localize a região de origem da Escola de Cuzco. Para isso, utilize o mapa da página 138.
- Indique os grupos sociais envolvidos nessa escola artística (os jesuítas e os incas), relacionando esse fator às características estéticas, simbólicas e temáticas das pinturas cusquenhas. Ressalte as alterações ocorridas a partir do século XVII na Escola de Cuzco.
- Analise com os estudantes a obra *União dos descendentes incaicos imperiais com as casas de Loyola e Borgia*. Peça a eles que identifiquem na imagem os elementos característicos da Escola de Cuzco (a mistura da estética barroca com a arte indígena, a temática de união entre nativos e espanhóis, etc.).

DE OLHO NA BASE

A proposta de análise sobre as características artísticas relativas à Escola de Cuzco favorecem a mobilização da habilidade **EF07HI10**, em continuidade ao trabalho de leitura de imagens proposto desde a abertura da unidade.

Soihet, Rachel. O drama da conquista na festa: reflexões sobre resistência indígena e circularidade cultural. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 9, p. 44-49, 1992. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2332/1471. Acesso em: 22 fev. 2022.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Caso a escola tenha laboratório de informática, reserve um horário para que os estudantes possam realizar uma pesquisa na internet sobre a vida e a obra de artistas da Escola de Cuzco. Oriente-os a se organizar em duplas e a pesquisar imagens e biografias destes artistas: Basilio Santa Cruz Pumacallao, Diego Quispe Tito, Marcos Sapaca Inca e Luis de Riano. Cada dupla deverá escolher um artista e uma obra dele. Os estudantes devem pesquisar a data e o local de nascimento e morte do artista e as principais características de suas obras, bem como o título da pintura escolhida para análise, a data de sua produção e os elementos que a inserem na Escola de Cuzco.

Eles devem confeccionar cartazes ou, caso a escola disponha de equipamentos necessários, elaborar apresentações em *slides* com as informações encontradas. Incentive-os a apresentar seus trabalhos aos colegas, que poderão complementar as informações e relacionar as obras pesquisadas.

OUTRAS FONTES

Gates Jr., Henry Louis. *Os negros na América Latina*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

O livro traz uma reflexão sobre a presença de africanos na história da América Latina, destacando temas como a diáspora africana, o tráfico negreiro, o preconceito racial e a cultura negra na região, entre outros. Essa leitura pode completar e ampliar os diálogos propostos no Livro do Estudante.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

4. No sistema conhecido como *encomienda*, os colonos (*encomienderos*) se responsabilizavam pela tutela e pela cristianização de um grupo de indígenas, do qual poderiam cobrar tributos, fosse na forma de metais preciosos e gêneros agrícolas, fosse por meio da realização de trabalhos na agricultura e na mineração, entre outras atividades econômicas. A *mita* era um sistema semelhante ao utilizado pelos povos andinos antes da colonização. Nesse sistema, os povos indígenas eram obrigados a fornecer ao Estado determinada quantidade de trabalhadores (*mitayos*) para exercer atividades periódicas, principalmente na mineração.

7. a) O surgimento do núcleo artístico da Escola de Cuzco, que se caracterizou pelas pinturas que misturavam elementos europeus e indígenas.

b) A partir do século XVII.

c) Os materiais (tinta e suporte), a técnica e o estilo da pintura podem indicar a influência europeia. Porém, a personalidade retratada, Manco Capac, fundador do Império Inca, carrega símbolos desse povo, como a coroa com plumas e o Sol, além de apresentar uma fisionomia não europeia.

ATIVIDADES

2. As castas eram categorias criadas pelos espanhóis para caracterizar os mestiços nascidos na América de acordo com o grau de miscigenação e sua posição econômica e social, de modo a garantir que os que tivessem origem mais próxima dos europeus gozassem de privilégios e ocupassem ofícios relacionados ao poder.

1. Quais grupos formavam a sociedade colonial da América espanhola? ***Chapetones, criollos*, mestiços, indígenas e africanos escravizados.**
2. O que eram as castas coloniais? De que maneira elas influenciavam a organização da sociedade colonial na América espanhola?
3. Qual núcleo administrativo na colônia espanhola era controlado localmente e contribuiu para a formação das elites coloniais? Quais eram as funções desse núcleo? **Os *cabildos*. Eles tinham a responsabilidade de gerenciar o abastecimento, os preços, as obras públicas e o policiamento das vilas e cidades.**
4. Caracterize os sistemas de trabalho conhecidos como *encomienda* e *mita*. MP
5. Em quais regiões os trabalhadores escravizados africanos tiveram presença expressiva e quais tipos de atividade eles realizavam?
6. Quais atitudes dos indígenas caracterizaram ações de resistência durante a colonização espanhola?
7. Observe a imagem e leia o texto citado. Depois, responda às questões. MP

> Por razões históricas que não se podem explicar tão facilmente, parece ter havido sempre alguma influência não espanhola na pintura hispânica da América do Sul. […]
>
> Leslie Bethell (org.). *História da América Latina*. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008. v. 2. p. 675.

a) Que argumentos históricos podem justificar a afirmativa feita no texto?

b) A partir de que época os artistas de origem indígena e os mestiços passaram a acrescentar com mais intensidade temas e formas de expressão de sua cultura às manifestações artísticas originalmente europeias?

c) Observe novamente a imagem. Ela foi criada por um artista da Escola de Cuzco. Que elementos dessa obra justificam essa afirmativa?

Museu Pedro de Osma, Lima. Fotografia: M.Vautier/Album/Fotoarena

Manco Capac, fundador do Império Inca, em pintura cusquenha, de artista desconhecido, produzida no século XVIII.

8. Leia o texto citado sobre os sistemas de trabalho praticados na América espanhola no período colonial. Em seguida, responda às questões.

> A mineração apoiava-se no trabalho indígena. Os negros, escravos e livres tinham uma participação pequena, exceto na mineração de ouro, onde constituíam a grande maioria da força de trabalho. […] No século XVIII, era possível encontrar mestiços empregados em tarefas físicas de mineração, mas, quanto mais se pareciam com os espanhóis, mais raramente eram empregados nesses trabalhos.
>
> Os sistemas padronizados de trabalho da época colonial supriam a mineração de trabalhadores indígenas: […] foram a *encomienda*, a escravidão, o recrutamento forçado e os contratos contra salário. […] E depois, quando a população aborígine entrou em colapso, não menos devido às demandas da mineração de ouro, foram importados escravos negros. Entrementes, o uso de índios na mineração sob a forma de *encomienda* e de escravidão disseminou-se pela América Central e pela América do Sul, à medida que essas foram sendo conquistadas. O avanço da conquista naturalmente produziu escravos, pois em toda a parte alguns nativos resistiram obstinadamente e se viram assim transformados com legitimidade em escravos quando eram capturados na guerra. […]
>
> Leslie Bethell (org.). *História da América Latina*. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008. v. 2. p. 118.

5. A mão de obra africana escravizada foi utilizada nas ilhas do Caribe e nas regiões hoje correspondentes à Colômbia, ao Equador e à Venezuela, principalmente em atividades de mineração e de produção de açúcar.

6. A manutenção das línguas nativas e de determinados costumes, como festas, celebrações, rituais, pratos típicos, instrumentos musicais, etc.

DE OLHO NA BASE

As atividades de **1** a **8** contemplam as habilidades **EF07HI02**, **EF07HI08**, **EF07HI09** e **EF07HI13** ao solicitar que os estudantes sistematizem seus conhecimentos acerca da organização social e político-administrativa da América espanhola (atividades **1**, **2** e **3**), reconheçam as formas de resistência indígena à exploração colonial (atividades **6** e **7**), bem como as principais formas de trabalho adotadas para a exploração de metais preciosos, dentro da lógica mercantilista (atividades **4**, **5** e **8**).

As atividades **5** e **8** também abordam, parcialmente, a habilidade **EF07HI15** ao tratar do trabalho escravo.

8. a) O texto afirma que os escravizados africanos começaram a ser utilizados como mão de obra na mineração em razão do declínio da população indígena e devido à crescente demanda por ouro. Lembre aos estudantes que o comércio de escravizados era também um negócio lucrativo e por isso era largamente praticado.

Responda sempre no caderno.

a) Segundo o texto, por que os africanos escravizados começaram a ser empregados na mineração na América colonial espanhola?

b) Quais foram os principais sistemas de trabalho utilizados na mineração durante a colonização espanhola? A *encomienda* e a escravidão. Havia também a mita, referenciada no texto de maneira indireta, no trecho "Os sistemas padronizados de trabalho da época colonial".

c) De acordo com o texto, em qual situação os indígenas poderiam ser sequestrados e transformados em escravizados pelos espanhóis? Os indígenas que resistiam à dominação eram capturados nas guerras e transformados em escravizados com permissão legal da Coroa espanhola.

9. Neste capítulo, você conheceu algumas manifestações culturais de origem africana que se desenvolveram nos países de colonização espanhola. Essas influências também podem ser observadas no Brasil, como mostra a foto desta atividade. Observe-a e responda às questões propostas.

9. a) A imagem mostra uma mulher vendendo acarajé, prato típico baiano, de origem africana.

Fábio Colombini/Acervo do fotógrafo

← Vendedora de acarajé no largo do Pelourinho, em Salvador (BA). Foto de 2018. O ofício das baianas do acarajé foi tombado como bem cultural de natureza imaterial em 2005.

9. b) Existem influências africanas no desenvolvimento de gêneros musicais, danças, festividades e expressões religiosas. Podem ser citados a rumba, o mambo e o merengue (gêneros musicais), e a *santeria* e o vodu (expressões religiosas). Porém, convêm destacar que os africanos escravizados contribuíram de outras formas para o desenvolvimento das sociedades coloniais, inclusive com saberes trazidos das sociedades africanas, como técnicas metalúrgicas, modos de falar, medicinas, etc. Esse tema será aprofundado na unidade 8.

a) Que manifestação cultural está registrada nessa foto?

b) De acordo com o que você estudou neste capítulo, comente alguns dos elementos culturais com influências de culturas africanas presentes nos países de colonização espanhola.

c) Em sua opinião, por que essas influências também são evidentes no Brasil? Levante hipóteses. MP

10. Junte-se a três colegas. Façam uma pesquisa sobre uma manifestação cultural de origem indígena e outra de origem africana, ambas ocorrendo atualmente em países da América Latina. Para isso, sigam as orientações listadas. Se necessário, peçam a ajuda do professor.

- Consultem livros, *sites* ou revistas que contenham informações sobre o assunto em pesquisa.
- Enriqueçam o trabalho com fotos ou outros materiais, como registros sonoros e vídeos.
- Organizem todas as informações obtidas, documentando-as.
- Por fim, em sala de aula, compartilhem com os colegas os resultados da pesquisa.

11. Ainda em grupo, imaginem que vocês devam produzir uma obra de arte influenciada pelas culturas de dois ou mais povos. Considerando isso, reflitam sobre as questões propostas. Se necessário, façam uma pesquisa na internet ou em livros de História e de Arte para auxiliá-los nessa reflexão.

a) Que tipo de obra artística vocês fariam?

b) Em quais povos vocês se inspirariam?

c) Em quais elementos culturais desses povos vocês buscariam ideias?

d) Como esses elementos culturais seriam representados na obra artística criada por vocês?

- Agora, sob a orientação do professor, combinem uma data para a criação dessa obra.

Respostas pessoais. Incentive os estudantes a tomar como base a própria experiência cultural e a refletir sobre ela, levantando um debate sobre a influência atual das culturas europeia e estadunidense em manifestações culturais e hábitos brasileiros.

10. Resposta pessoal. Oriente os estudantes na escolha das manifestações culturais e na busca por fontes sobre essas manifestações. Marque com antecedência a data de apresentação dos trabalhos, para que os grupos possam se organizar. Se julgar conveniente, ajude os grupos a definir o modo como os resultados da pesquisa devem ser compartilhados.

9. c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem o fato de a mão de obra escravizada de origem africana ter sido utilizada em larga escala no Brasil durante mais de trezentos anos, diferentemente do que ocorreu na América espanhola.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O conceito de modernidade, criado e difundido pelos europeus, dificultou o reconhecimento dos valores e das tecnologias de povos não europeus. O texto, porém, contrapõe o discurso eurocêntrico e fornece dados sobre a engenhosidade do Império Inca na época do contato com os espanhóis.
- Mencione os saberes e as tecnologias desenvolvidos pelos incas, mostrando que essa civilização tinha uma estrutura complexa e bem organizada, que impressionou os europeus.
- Pergunte aos estudantes se compreenderam os interesses dos espanhóis em submeter os incas ao seu poder e o modo como esse empreendimento foi feito. Se achar pertinente, retome aspectos do modelo mercantilista para reforçar esses elementos.
- Promova uma reflexão sobre a importância de preservar as construções arquitetônicas de povos andinos e mesoamericanos que sobreviveram ao tempo, tratando-as como fontes materiais essenciais para o estudo dessas sociedades.

AMPLIANDO HORIZONTES

Centro histórico de Cuzco: o encontro das culturas andina e espanhola

Por volta do século XIII, os incas se expandiram geograficamente a partir dos Andes e conquistaram muitos outros povos, formando um império vasto e centralizado. Os territórios onde atualmente estão localizados o Peru, o Chile, o Equador, a Bolívia e a Argentina integraram o Império Inca, que, em seu auge, alcançou cerca de 10 milhões de habitantes.

Como você viu, esse império era denominado Tawantinsuyu, que, em quíchua, significa as quatro terras ou os quatro cantos do mundo, pois estava dividido em quatro regiões. A cidade de Cuzco era a capital, considerada o centro – em quíchua, o umbigo do mundo.

As regiões do Império Inca eram ligadas por um amplo sistema de estradas pavimentadas que garantiam uma complexa rede de comunicação urbana e integravam o extenso território. A engenharia inca reunia muitos conhecimentos técnicos aplicados. As construções dos sistemas de irrigação e as pontes, por exemplo, permitiam transitar entre as áreas cortadas por precipícios e rios. Bastante eficientes, as técnicas arquitetônicas desses povos possibilitavam superar as dificuldades dos terrenos montanhosos e irregulares da cordilheira dos Andes e, até os dias de hoje, surpreendem pesquisadores e observadores.

No século XV, pouco antes da invasão espanhola, o Império Inca atingiu seu período de maior poderio e desenvolvimento. No entanto, logo após a conquista dos espanhóis, grande parte das cidades e das construções foi destruída, suas riquezas foram saqueadas e muitos indígenas foram mortos em batalhas.

Apesar da destruição que os espanhóis promoveram no território inca, uma parte dos monumentos, dos bens e dos objetos produzidos pelos nativos foi preservada, resistindo ao longo dos séculos como documentos que nos possibilitam conhecer um pouco mais a cultura material desses povos.

Simon Mayer/Shutterstock.com/ID/BR

As roupas típicas das culturas nativas da região andina, feitas de lã de alpaca e bastante coloridas, são algumas das tradições indígenas que resistiram e sobreviveram nas comunidades dos Andes. A criação de animais, como alpaca e lhama, também pode ser identificada como continuidade histórica. Foto de 2018.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Como foi visto, astecas e incas tinham alto desenvolvimento tecnológico. Parte significativa dessa tecnologia pode ser observada nas construções arquitetônicas que resistiram ao tempo e à dominação espanhola, e que agora são exploradas pelo turismo.

Sob essa perspectiva, incentive os estudantes a procurar informações sobre os destinos turísticos ligados aos astecas e aos incas. Oriente-os a pesquisar a localização, o fluxo de visitação, a preservação e/ou degradação do patrimônio, entre outros elementos.

Para concluir, proponha uma conversa sobre os efeitos positivos (como a valorização das sociedades americanas) e negativos (como a possibilidade de degradação dos monumentos) das atividades turísticas nesses locais.

Atualmente, a cidade de Cuzco reúne uma série de registros históricos dos povos pré-colombianos, do Império Inca e do período colonial.

As técnicas incas de encaixe e superposição de pedras, sem a utilização de nenhum tipo de argamassa, formavam junções muito precisas e resistentes. Por isso, muitas das construções que os espanhóis procuraram esconder (construindo sobre elas igrejas e prédios da administração colonial) sobreviveram ao tempo e aos abalos dos terremotos. Enquanto o impacto dos tremores de terra destruiu muitas construções feitas pelos espanhóis, a estrutura construída pelos incas permaneceu intacta.

O centro histórico e os diversos bairros de Cuzco revelam resquícios do Império Inca e do processo de colonização, mesclando elementos das arquiteturas andina e espanhola em seus contornos e sua cultura. O bairro de San Blas, por exemplo, onde viviam muitos artesãos, ainda preserva os antigos casarões do período colonial, as estreitas ruas de pedra e as igrejas em estilo barroco, revelando as influências espanholas incorporadas à arquitetura e aos costumes da população andina.

Daniel Prudek/iStock/Getty Images

Essa edificação, originalmente inca, é conhecida como Qurikancha e localiza-se em Cuzco. Ela apresenta uma mescla de estruturas arquitetônicas incas e espanholas. Foto de 2021.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Cite três exemplos de técnicas arquitetônicas desenvolvidas pelos incas.
2. Apesar da violência praticada durante a conquista e a colonização espanholas, diversos resquícios da cultura material dos povos incas na cidade de Cuzco, no Peru, resistiram. Qual prática foi comumente utilizada pelos espanhóis com o objetivo de impor sua cultura e seu poder e também submeter os povos incas?
3. Quais elementos culturais podem ser observados hoje na arquitetura urbana do centro histórico de Cuzco? Amplie sua pesquisa consultando livros, revistas, jornais ou *sites*. Reúna informações e imagens de antigas construções que foram preservadas na cidade. Depois, compartilhe suas descobertas com os colegas.

1. Os estudantes podem citar as técnicas de encaixe e de superposição de pedras, a pavimentação de estradas que interligavam o extenso território do império, bem como as técnicas utilizadas na construção de sistemas de irrigação (terraços) e as pontes que ligavam áreas cortadas pelos precipícios da cordilheira dos Andes.

2. Os espanhóis destruíram e saquearam as cidades incas e aproveitaram muitas das fortes estruturas de pedra construídas por esses povos para erguer, sobre elas, edifícios que simbolizavam o poder da Espanha.

3. Resposta pessoal. Os elementos culturais presentes na arquitetura do centro histórico de Cuzco mesclam influências hispânicas e de povos indígenas. As construções fornecem registros materiais dessas culturas e do processo histórico da colonização espanhola. Convém lembrar que, por meio da arquitetura, podemos conhecer diversos aspectos do modo de vida de uma sociedade; por isso, os registros arquitetônicos são considerados documentos da cultura material de um povo. Dessa forma, espera-se que, em sua pesquisa, os estudantes procurem documentos da cultura material preservada no centro histórico de Cuzco, observando construções que despertem sua atenção e ampliando sua reflexão sobre a importância da preservação arquitetônica, histórica e cultural.

DE OLHO NA BASE

O estudo desta seção permite compreender aspectos da organização do Império Inca, destacando as construções arquitetônicas, que revelam o domínio e o desenvolvimento tecnológico desse povo, propiciando assim a mobilização da habilidade **EF07HI08**. Também permite analisar o impacto da chegada dos espanhóis ao continente americano – referente, nesse caso, ao declínio do Império Inca e à destruição de parte de suas estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **EF06HI09**.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

Este capítulo apresenta aspectos fundamentais para a compreensão da colonização inglesa na América, ressaltando as dinâmicas próprias dos grupos nativos da região, o impacto da colonização para as populações ameríndias e o modelo de colonização implantado nas Treze Colônias, bem como as conexões e as interações dessas colônias inglesas com a Europa e a África.

Capítulo **3**

A COLONIZAÇÃO INGLESA DA AMÉRICA

Resposta pessoal. Os estudantes poderão levantar hipóteses com base no que já estudaram sobre outros encontros entre nativos americanos e europeus.

PARA COMEÇAR

A Coroa britânica empreendeu diferentes esforços coloniais para ocupar a América do Norte, que já era habitada por centenas de povos nativos. Como você imagina que foram os primeiros contatos entre indígenas e ingleses?

AS POPULAÇÕES INDÍGENAS DA AMÉRICA DO NORTE

No século XVI, os territórios que hoje formam o Canadá e os Estados Unidos eram habitados por povos indígenas. Distribuídos por esses territórios, tais povos pertenciam a diversas etnias e, entre eles, foram identificadas mais de trezentas línguas.

Havia grupos nômades, como os **inuítes** e os **aleútes**, que habitavam as regiões geladas do continente e praticavam a caça ou a pesca. O fato de habitarem áreas inóspitas favoreceu a resistência desses povos à dominação europeia.

Em geral, os grupos sedentários, entre eles os **cherokees**, os **comanches**, os **navajos** e os **apaches**, formavam aldeias que chegavam a reunir centenas de pessoas. Além da pesca e da caça, dominavam técnicas agrícolas e cultivavam milho, feijão e abóbora.

Na costa atlântica, existiam sociedades chamadas pelos colonizadores de **confederações indígenas**. Cada confederação era dividida em clãs matrilineares que reuniam várias etnias em alianças políticas. O grupo dominante, do qual era escolhido o chefe da confederação, dava nome a ela.

matrilinear: referente ao sistema de filiação em que se considera exclusivamente a ascendência materna para a transmissão do nome e do pertencimento a um clã.

Mulheres indígenas de diversos povos durante o *Pow Wow*, evento que reúne diferentes comunidades nativas da América do Norte. Arizona, Estados Unidos, 2021.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção aborda alguns costumes iroqueses, nativos da América do Norte que têm, entre suas características, a matrilinearidade e a centralidade do papel das mulheres na vida das comunidades indígenas desse grupo étnico.

[...] Em geral as nações [...] seguiam a linhagem matrilinear, em que as mulheres eram herdeiras das suas mães. Sendo a residência matrilocal, o marido, normalmente, passaria a viver na casa em que a mulher tinha nascido, no entanto, ele nunca viria a pertencer à família [...] da mulher.

No caso em que os homens estivessem a ser orientados para posições de liderança do seu clã, eram as noivas que iriam viver na *longhouse* [principal moradia da comunidade] em que ele tinha nascido, tal como [a divindade] *Sky Woman*, que foi viver na casa do marido. À excepção destas situações, na família da *longhouse* as mulheres eram todas relacionadas entre si, sendo a sua líder, a *Clan Mother*, quem detinha a posição mais elevada, com mais poder e influência. Os homens comuns iriam viver em casa da mulher [...].

Sempre que houvesse algum assunto pertinente a resolver no seu clã, estes homens teriam que regressar à sua casa materna. [...]

Embora os homens fossem os líderes, a organização política [...] era baseada na autoridade central das mulheres e unificada na da Matrona, a líder do clã [...].

FILIPE, Maria J. de L. P. N. *O papel da mulher na sociedade iroquesa*. 2001. 204 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Americanos) – Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1702. Acesso em: 22 fev. 2022.

A proposta da abertura do capítulo favorece a retomada dos contextos sobre as sociedades nativas da América e também o contexto da Reforma Protestante, trabalhados principalmente nas unidades 4 e 2, respectivamente. Aqui, há o estabelecimento de relações entre esses dois grupos sociais, ampliando a abordagem sobre eles.

O INÍCIO DA COLONIZAÇÃO

A primeira exploração inglesa na América foi comandada por Walter Raleigh, com a concessão da rainha Elizabeth I. Ele estabeleceu o primeiro núcleo colonial na terra batizada de Virgínia. A tentativa fracassou em razão de ataques dos povos indígenas e também por causa da fome e das doenças que vitimaram os expedicionários.

No século XVII, enquanto vigorava a dinastia dos Stuart, foram criadas companhias de comércio com o intuito de realizar um novo empreendimento colonial na América do Norte. A **Companhia de Plymouth** foi encarregada de ocupar o Norte do território, enquanto a **Companhia de Londres** ficou responsável pelo Sul.

Nesse período, a Inglaterra vivia um processo de êxodo rural, e começou a se formar um excedente de pessoas nas maiores cidades. Um grande contingente de indivíduos "indesejados" pela elite inglesa foi enviado para a América: eram órfãos, mulheres solteiras pobres, camponeses sem terra e muitos trabalhadores urbanos pobres. Após esse primeiro grupo, embarcaram para a América os chamados **pais peregrinos** ou **fundadores**. Como na Europa a perseguição religiosa ainda era frequente, o novo território se tornou um refúgio para muitas comunidades religiosas, especialmente para os protestantes.

Os colonos ingleses que iniciaram a colonização na América dominavam técnicas agrícolas e pecuárias tipicamente europeias e eram cristãos, principalmente protestantes que não professavam o anglicanismo. Além disso, buscavam na América a oportunidade de uma vida melhor.

A SEGUNDA LEVA DE COLONOS EUROPEUS

O tema dos pais peregrinos, que foram os calvinistas que desembarcaram na América em 1620, é recorrente nas representações que buscam reconstruir a origem da nação estadunidense. Embora inspiradas em acontecimentos reais, essas representações geralmente evidenciam características idealizadas que buscam valorizar a virtude, a religiosidade e a superioridade dos colonos, como nesta litogravura.

Galeria de arte da Universidade de Yale, Estados Unidos. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix.

↑ **Detalhe de litogravura inglesa, do século XIX. Note que os peregrinos aparecem bem-vestidos e limpos, mesmo tendo acabado de enfrentar uma longa viagem pelo Atlântico.**

Terry Pierson/The Press-Enterprise/Getty Images

153

OUTRAS FONTES

O Novo Mundo. Direção: Terrence Malick. EUA, 2005 (135 min).

Esse filme aborda a chegada de exploradores ingleses no litoral do território que viria a ser os Estados Unidos e seus primeiros contatos com os nativos. Na região, eles fundam a vila de Jamestown. A narrativa também trata do envolvimento amoroso entre o capitão inglês John Smith e a indígena Pocahontas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ressalte aos estudantes que, assim como nas Américas Central e do Sul, as terras que viriam a compor os Estados Unidos já eram habitadas por diferentes povos nativos.
- Aponte para a existência de grupos nômades, seus nomes e as regiões em que viviam. Se achar pertinente, retome o conceito de nomadismo, amplamente trabalhado no ano anterior.
- Indique também a existência de grupos sedentários, mencionando suas denominações e os produtos por eles produzidos, ressaltando o domínio de técnicas agrícolas.
- Destaque a característica matrilinear de parte das sociedades indígenas que viviam na América do Norte. Pergunte aos estudantes se eles conhecem outras sociedades em que a figura materna tenha maior destaque nas decisões do grupo e a ascendência seja definida a partir das mães.
- Ressalte que os ingleses promoveram várias tentativas de colonizar terras na América do Norte e que muitas delas fracassaram. Cite, por exemplo, o caso do primeiro núcleo colonial, batizado de Virgínia. Esse nome foi dado em homenagem à rainha Elizabeth I, conhecida como "A virgem". Indique aos estudantes que Elizabeth I era filha de Henrique VIII, o rei que rompeu com a Igreja católica e fundou a Igreja anglicana, temas já estudados por eles na unidade 2.
- Peça aos estudantes que relacionem os acontecimentos ocorridos na Inglaterra com a população que se dirigiu para as Treze Colônias. É importante que eles observem dois movimentos: o dos "indesejados" pela elite inglesa e o dos chamados peregrinos. A memória estadunidense busca evidenciar somente a presença do segundo grupo, silenciando sobre a origem múltipla de sua sociedade.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O estudo da colonização inglesa na América segue tradicionalmente a divisão atribuída às companhias comerciais no período: Norte, Centro e Sul, todas no litoral atlântico.
- Identifique com os estudantes a divisão das Treze Colônias nos blocos Norte, Centro e Sul, utilizando o mapa desta página.
- Relacione as atividades agrícolas dessas regiões à sua geografia. É aconselhável utilizar um mapa-múndi para que os estudantes possam visualizar as linhas de localização da América do Norte.
- É importante que eles compreendam que a colonização inglesa na América do Norte ficou restrita à faixa litorânea atlântica. O processo de expansão para o oeste só ocorreu após a independência, quando os estadunidenses promoveram um verdadeiro genocídio das populações originárias do interior, assim como entraram em conflito com núcleos formados por franceses.

DE OLHO NA BASE

A abordagem dos processos de colonização da América do Norte, com a formação das Treze Colônias, em conjunto com os processos de dominação e extermínio de várias populações nativas, dão continuidade à abordagem das habilidades **EF07HI02**, **EF07HI09**, **EF07HI10** e **EF07HI13**. Além disso, permite a retomada da habilidade **EF07HI05**, possibilitando a conexão entre esse contexto histórico e as reformas religiosas na Europa.

AS TREZE COLÔNIAS

A ocupação inglesa dos territórios que hoje formam os Estados Unidos seguiu a divisão inicialmente atribuída às duas companhias comerciais (Norte e Sul), e foram consideradas também as colônias do Centro, havendo, assim, três núcleos de colonização no litoral atlântico.

OCUPANDO O NORTE

No Norte, foi fundada a Nova Inglaterra, composta de quatro colônias: Massachusetts, New Hampshire, Connecticut e Rhode Island. Assim como a Europa, essa região apresenta clima temperado, o que facilitou a adaptação dos colonos. Na agricultura, cultivavam-se produtos especialmente voltados para o mercado interno, como o milho, predominando as pequenas propriedades e o trabalho familiar. A pesca e a construção de navios também eram atividades econômicas comuns na região.

OCUPANDO O CENTRO

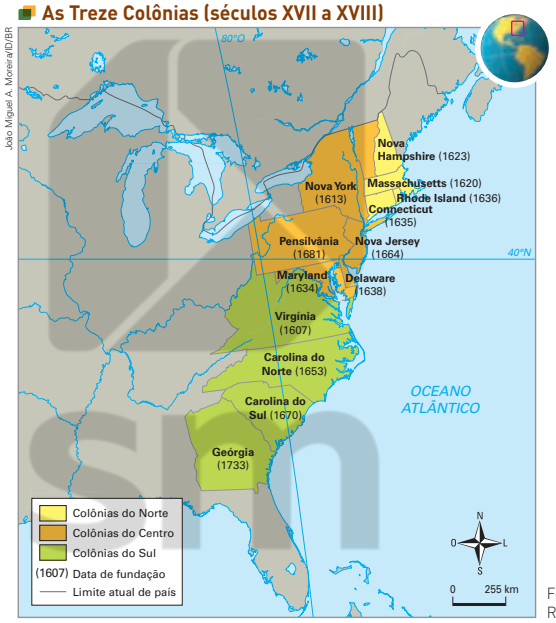
Nessa área, havia quatro colônias: Nova York, Pensilvânia, Nova Jersey e Delaware. Os aspectos físicos dessa região eram bem parecidos com os da região Norte, favorecendo a realização de atividades econômicas semelhantes às da Nova Inglaterra. Porém, a população das colônias centrais era mais diversificada. O estado de Nova York, por exemplo, foi colonizado pelos holandeses, que também participaram, com os suecos, da colonização de Delaware.

OCUPANDO O SUL

No Sul, havia cinco colônias: Maryland, Virgínia, Carolina do Norte, Carolina do Sul e Geórgia. A população era menor, e a atividade econômica, menos diversificada.

A agricultura era realizada em grandes propriedades e a maior parte da mão de obra era composta de africanos escravizados. Os principais produtos cultivados eram o tabaco, o arroz e o algodão, e grande parte da produção era destinada à exportação, especialmente para a Inglaterra.

As Treze Colônias (séculos XVII a XVIII)



Fonte de pesquisa: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 62.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

É fundamental compreender o voto como parte dos direitos humanos e garantia do acesso às decisões que influenciam a vida do cidadão. Ao longo da História, porém, esse direito foi negado a diferentes sujeitos, como as mulheres, os analfabetos e a população pobre.

Para aprofundar o tema, peça aos estudantes que pesquisem as datas de ampliação do direito ao voto na história dos Estados Unidos. Ou seja, quando o voto deixou de ser censitário, quando os afro-americanos tiveram direito ao voto e quando as mulheres (brancas e afrodescendentes) conquistaram esse direito.

Se considerar pertinente, faça uma leitura coletiva do discurso da afro-americana e ex-escravizada Sojourner Truth (1797-1883), intitulado "E não sou uma mulher?", proferido em 1851 na Women's Rights Convention, em Akron, Ohio, Estados Unidos, disponível em: https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/ (acesso em: 22 fev. 2022).

Em uma roda de conversa, incentive os estudantes a discutir a importância do direito ao voto para o exercício da cidadania.

O MODELO COLONIAL INGLÊS

Durante quase um século, a Inglaterra demonstrou pouca preocupação com seus territórios coloniais na América. Quase não houve estabelecimento formal de relações entre Metrópole e Colônia, com exceção do **Ato de Navegação** de 1651. Esse ato afirmava a exclusividade comercial da Inglaterra sobre as Treze Colônias, ou seja, apenas os navios ingleses poderiam realizar negócios nos portos coloniais.

A modalidade de governo que vigorava nas colônias permitia que elas fossem, em geral, autônomas em relação ao domínio inglês. Muitas das leis promulgadas pelo Império Inglês não eram seguidas nas colônias, pois a Coroa nem sempre fazia questão de impor sua aplicação. Além disso, as câmaras coloniais acabavam tendo mais poder que os governadores, que eram, em sua maioria, escolhidos pelo rei.

Esse modelo de exploração colonial, com maior liberdade e autonomia para os colonos da América do Norte, foi bastante distinto do que ocorreu na América portuguesa e na América espanhola.

Ao abordar o processo de colonização inglesa, é possível retomar o caso da colonização espanhola, analisado nos capítulos anteriores. Desse modo, as perspectivas de simultaneidade histórica e de diversidade de experiências podem ser trabalhadas, evidenciando-se as diferenças dos modelos colonizadores, o perfil dos colonos e os diversos ambientes naturais encontrados pelos europeus na América do Norte.
Cuide, porém, para não estereotipar o modelo da colonização inglesa como "melhor" que os outros, ideia muitas vezes corrente. Na seção *História dinâmica*, essa análise é problematizada, valorizando a atitude historiadora e aprofundando o diálogo sobre os projetos colonizadores.

ORGANIZAÇÃO POLÍTICA

A organização política colonial da América inglesa procurou seguir a estrutura do modelo inglês de Estado. Assim, cada colônia tinha uma casa legislativa, que era uma espécie de parlamento. Na maior parte das colônias, essa casa legislativa se estruturava em duas instituições: o **Conselho**, com membros escolhidos diretamente pela Coroa inglesa, e a **Assembleia Legislativa**, cujos membros eram escolhidos pelo voto.

Para participar das eleições, como eleitor ou como candidato, era necessário comprovar renda superior a um valor preestabelecido e posse de uma quantidade mínima de propriedades, ou seja, o voto era censitário. Apenas os homens podiam votar e serem votados e, em algumas colônias, além desses critérios, era obrigatório que o candidato seguisse determinada religião.

Cada colônia tinha um governador, que, na maior parte dos casos, não era escolhido por eleição – situação reivindicada muitas vezes por algumas colônias do Norte e do Centro. No Sul, os governadores eram geralmente escolhidos pelo rei. Em algumas épocas, nas colônias sulistas, os fazendeiros mais ricos e poderosos agiam como governadores ou escolhiam alguém de sua confiança para exercer essa função.

Sede da Assembleia Legislativa da colônia de Massachusetts, em Boston, um dos prédios públicos mais antigos dos Estados Unidos. Além de servir de local para a discussão e a elaboração de leis, a casa, construída em 1713, também abrigava a corte judicial dessa colônia. Foto de 2020.

Maddie Meyer/Getty Images

OUTRAS FONTES

JUNQUEIRA, Mary Anne. Colônia de povoamento e colônia de exploração. Reflexões e questionamentos sobre um mito. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel; GONTIJO, Rebeca (org.). *Cultura política e leituras do passado*: historiografia e ensino de história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

A especialista em história dos Estados Unidos Mary Anne Junqueira retoma a clássica divisão colonial inglesa na América do Norte e indica limites e questões para tal abordagem.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A colonização inglesa, diferentemente da colonização ibérica, apresentou estruturas mais fluidas, e o pacto colonial só veio a ser efetivamente cobrado após a Guerra dos Sete Anos (1756-1763), entre França e Inglaterra. Naquele contexto, o governo britânico passou a cobrar altos impostos das Treze Colônias, gerando insatisfação entre os colonos.
- Ressalte a especificidade da colonização inglesa, que teve certa autonomia. Para evidenciar esse aspecto, compare-a às colonizações espanhola e portuguesa, que se caracterizaram pelo forte controle político-administrativo.
- Explique que as colônias do Sul, apesar de gozarem de relativa autonomia, estiveram sob controle maior da Metrópole do que as colônias do Norte e do Centro, pois, para os ingleses, a produção em larga escala nessa região era mais relevante do ponto de vista econômico.
- Indique as estruturas legislativas criadas dentro das Treze Colônias (Conselho e Assembleia Legislativa).
- Peça aos estudantes que identifiquem o caráter censitário das eleições. Pergunte a eles se esse aspecto limitava a participação política de alguns grupos sociais. Espera-se que eles percebam que essa medida excluía a população pobre das decisões políticas, bem como compreendam a importância da participação política, isto é, de poder votar e ser votado, para a conquista de direitos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque que a divisão das colônias inglesas não configura uma divisão rígida, podendo ser encontradas variações em casos particulares. Contudo, ela serve como guia para a compreensão do fenômeno estudado.
- Elabore um quadro comparativo na lousa sobre as colônias do Norte/Centro e as colônias do Sul, apresentando as seguintes informações: principais atividades econômicas, características dessas atividades (produtos, a qual mercado atendia, tipo de propriedade, etc.) e mão de obra utilizada. Depois, peça aos estudantes que ajudem a completar o quadro.
- Eles devem identificar que, nas colônias do Norte e do Centro, as principais atividades econômicas eram a policultura em pequenas propriedades familiares, a pesca e a indústria da pesca (navios e estaleiros), voltadas para o mercado interno, e que a mão de obra era livre e assalariada. Já nas colônias do Sul, destacou-se a produção monocultora em latifúndios, voltada para o mercado externo, com o uso de mão de obra escravizada.
- Use a imagem desta página para direcionar a discussão relativa à mão de obra. Identificadas as diferenças entre os nortistas e os sulistas, peça aos estudantes que comparem as estruturas econômicas das colônias inglesas às das colônias ibéricas. Dessa forma, eles serão capazes de associar o latifúndio monocultor com o uso da mão de obra escravizada.

DE OLHO NA BASE

O trabalho realizado acerca da mão de obra escravizada nas colônias da América do Norte possibilita a mobilização das habilidades **EF07HI14**, **EF07HI15** e **EF07HI16**.

AS DIFERENÇAS ENTRE AS COLÔNIAS

As principais diferenças entre as colônias do Norte, do Centro e do Sul podem ser identificadas comparando-se as atividades econômicas desenvolvidas em cada uma delas e os grupos sociais envolvidos nos respectivos processos de produção.

COLÔNIAS DO NORTE E DO CENTRO

Nas colônias do Norte e do Centro, havia mais diversidade econômica. Predominavam as pequenas propriedades e os agrupamentos urbanos, com intensa atividade comercial, embora houvesse atividades agrícolas que abasteciam o mercado interno de alimentos. Na agricultura, praticava-se a **policultura**, ou seja, a produção simultânea de vários gêneros.

A mão de obra utilizada era, geralmente, livre e assalariada. Era comum que famílias inteiras trabalhassem nos processos produtivos.

A proximidade das florestas com o litoral propiciou o desenvolvimento da pesca e de estaleiros para a construção de navios. Dessas florestas extraía-se a madeira, principal matéria-prima utilizada nessas atividades.

COLÔNIAS DO SUL

Nas colônias do Sul, a exploração da terra revelou-se mais concentrada e extensiva. As propriedades eram latifúndios pertencentes a poucas pessoas. Nelas, realizava-se a **monocultura**, ou seja, o cultivo de apenas um produto, com investimento de muita mão de obra, e esse produto era destinado à exportação. Esse esquema produtivo, denominado *plantation*, tinha nos africanos escravizados sua principal força de trabalho.

Os principais produtos cultivados eram o tabaco, o arroz, o índigo e o algodão. Outros produtos e gêneros de primeira necessidade, como alimentos, tinham de ser comprados das colônias do Norte ou da Inglaterra.

índigo: planta cultivada para fazer o corante anil, muito utilizado na produção têxtil inglesa.

latifúndio: grande extensão de terra que pertence a um único proprietário.

Museu de Arte Popular Abby Aldrich Rockefeller, Williamsburg. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

John Rose (atribuído). Aquarela em papel que representa escravizados em área de *plantation* na Carolina do Sul, século XVIII. A imagem mostra um momento de lazer entre a comunidade de africanos, retratando costumes, vestimentas e instrumentos musicais.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para ampliar a compreensão dos estudantes sobre o processo de captura e de transporte dos africanos escravizados, sugere-se o trabalho com o filme *Amistad.* Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos, 1997 (148 min).

Caso a escola tenha aparelho de DVD, reserve um horário para reproduzir trechos do filme para dar materialidade ao estudo sobre a escravização africana. Os primeiros 25 minutos são suficientes para que os estudantes observem a captura, o transporte e a comercialização dos africanos escravizados.

Em seguida, forme uma roda de conversa com a turma para discutir a violência da escravidão e a importância da reparação histórica aos afrodescendentes por meio de políticas afirmativas.

O COMÉRCIO TRIANGULAR

Como vimos, as colônias inglesas tinham relativa liberdade, pois o controle exercido pela Coroa britânica não era muito rígido. Assim, o Ato de Navegação instituído no século XVII só era cumprido de fato quando os ingleses realmente se interessavam pelos produtos negociados, sobretudo os itens produzidos nas colônias do Sul.

Por isso, na Nova Inglaterra, estabeleceu-se o chamado comércio triangular. Esse tipo de transação obedecia ao seguinte esquema: produtos feitos pelos colonos da América, como o rum, produzido do melaço comprado nas Antilhas, eram levados para a costa africana e trocados por africanos escravizados. Os comerciantes retornavam para a América e vendiam os escravizados para as colônias do Sul e para as Antilhas.

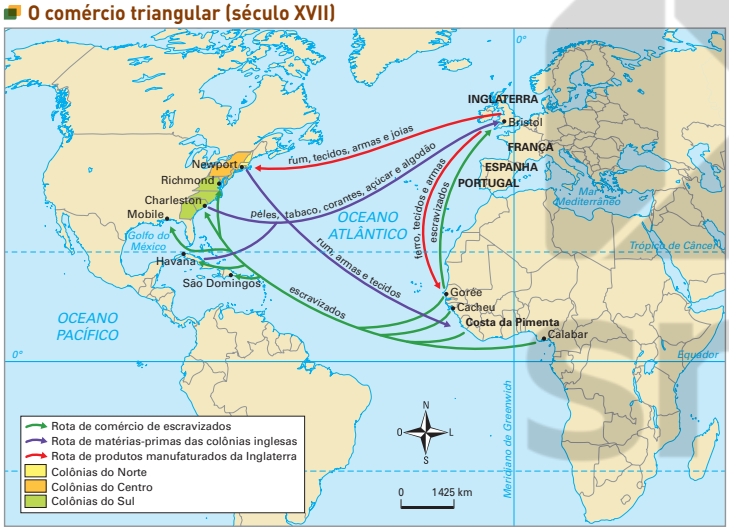
Esse modelo de comércio funcionou também em alguns países da Europa, onde se vendia açúcar antilhano em troca de produtos manufaturados, que, posteriormente, seriam comercializados nas outras colônias. Esse esquema foi muito lucrativo para os comerciantes da Nova Inglaterra.

A prática do comércio triangular, com altos lucros para quem o realizava, é mais um sinal da relativa liberdade de que desfrutavam os colonos da América inglesa.

Biblioteca Pública de Nova York, Nova York. Fotografia De Agostini Picture Library/Fotoarena

↑ Gravura do século XVIII que representa a vista do porto de Boston (em Massachusetts), um dos principais entrepostos do comércio triangular.

O comércio triangular (século XVII)



João Miguel A. Moreira/ID/BR

Fontes de pesquisa: Jeremy Black (ed.). *World history atlas*. London: Dorling Kindersley, 2005. p. 126; Nancy P. S. Naro. *A formação dos Estados Unidos*. São Paulo: Atual; Campinas: Ed. da Unicamp, 1987. p. 15.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que relacionem a autonomia das Treze Colônias inglesas com o surgimento do comércio triangular.
- Utilizando o mapa desta página, analise como era realizado o comércio triangular, indicando as regiões envolvidas (América/Antilhas/África) e as mercadorias comercializadas (melaço/rum/escravizados) no período colonial. Se necessário, retome o conceito de escravizado como mercadoria.
- Pergunte aos estudantes quais seriam as desvantagens dos ingleses na manutenção do comércio triangular. Eles devem perceber que os excedentes desse comércio possibilitaram o desenvolvimento de manufaturas nas colônias, que logo rivalizariam com as manufaturas inglesas.
- Ainda que de forma incipiente, comente que o agravamento desse cenário resultaria na luta pela independência das Treze Colônias.

DE OLHO NA BASE

Ao explorar as trocas comerciais realizadas entre comunidades da América, da África e da Europa, há a continuidade do trabalho com a habilidade **EF07HI01**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes expliquem que os habitantes das colônias inglesas na América do Norte eram indígenas, africanos escravizados e europeus, sobretudo ingleses. No século XVII, o Norte foi ocupado pela Companhia de Plymouth, e o Sul, pela Companhia de Londres. A ocupação das colônias do Norte e do Centro baseou-se em pequenas propriedades, alguns agrupamentos urbanos e na policultura para o abastecimento do mercado interno; de modo geral, utilizou-se mão de obra livre e assalariada. Já a exploração das colônias do Sul apoiava-se em latifúndios, na monocultura para exportação e na mão de obra escravizada.

3. Espera-se que os estudantes listem: o clima temperado; a diversidade econômica, com intensa atividade comercial e pequenas indústrias; a produção para o mercado interno; a predominância de pequenas propriedades e de agrupamentos urbanos; e a utilização de mão de obra livre e assalariada, muitas vezes familiar.

4. O comércio triangular da Nova Inglaterra consistia em uma rota comercial que ligava a costa da América do Norte ao Caribe e à África, sem a interferência da Inglaterra. Nessa rota, mercadorias produzidas nas colônias da América, que tinham por base matérias-primas compradas nas Antilhas, eram levadas para a África e trocadas por pessoas escravizadas, que, por sua vez, eram vendidas no Sul e nas Antilhas.

7. a) Nas colônias do Sul.

b) A abolição da escravatura na América inglesa. O trecho que mostra isso é: "Nos Estados Unidos, o cenário geográfico do abolicionismo foi bem distinto. Desde o início, a luta contra a escravidão [...]".

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes comentem que a escravidão foi extinta no Brasil em 1888, como resultado de um movimento abolicionista que se intensificou em meados do século XIX.

d) Atividade de pesquisa. Em 1º de janeiro de 1863, os estados do Norte proclamaram o Ato de Emancipação, que reestruturou o sistema social vigente nos estados do Sul. No entanto, a libertação dos escravizados só foi efetivada em dezembro de 1865, quando o Congresso proibiu oficialmente a escravidão com a 13ª Emenda Constitucional. No entanto, é importante que os estudantes observem que, mesmo com a proibição da escravidão, os negros continuaram sendo considerados inferiores – sobretudo nos estados do Sul – e, por isso, sofreram preconceito e foram perseguidos.

ATIVIDADES

1. Na maior parte das colônias situadas na América do Norte, seguiu-se a estrutura política do Estado inglês. Assim, cada colônia tinha uma casa legislativa dividida em duas instituições: o Conselho, cujos membros eram escolhidos pela Coroa inglesa, e a Assembleia Legislativa, cujos membros eram eleitos pelo voto censitário masculino.

Responda sempre no caderno.

1. Como era a estrutura política das colônias na América do Norte?

2. Quais foram as principais características do processo de colonização da América inglesa? Escreva um parágrafo sobre o assunto, ressaltando aspectos como a ocupação da terra, o tipo de financiamento, as principais atividades econômicas realizadas e as características do cotidiano dos colonos ingleses. MP

3. Faça uma lista indicando as principais características das colônias que ocupavam a região central da América inglesa. MP

4. Explique o que foi o comércio triangular da Nova Inglaterra. MP

5. Copie os produtos a seguir no caderno, indicando onde cada um deles era cultivado ou fabricado: nas colônias do Sul ou nas colônias do Norte. **Colônias do Sul: algodão, arroz, índigo, tabaco. Colônias do Norte: milho, navios, objetos manufaturados, peixe.**

- algodão
- arroz
- índigo
- milho
- navios
- objetos manufaturados
- peixe
- tabaco

6. Observe a imagem e responda às questões.

Coleção particular. Fotografia: MPI/Getty Images

↑ Gravura de cerca de 1750, de autoria desconhecida, representando o interior de uma manufatura de barris em uma colônia inglesa na América.

6. a) Possivelmente do Norte.

a) A imagem representa, possivelmente, uma cena ocorrida nas colônias do Norte ou nas colônias do Sul da América inglesa?

b) Que elementos da imagem fundamentaram sua resposta ao item anterior? **O cenário urbano e a atividade retratada (a confecção de produtos de madeira, que marcou a economia das colônias do Norte).**

c) De acordo com o que você estudou neste capítulo, explique as características físicas do Norte da América inglesa que favoreceram o desenvolvimento dessa atividade econômica.

7. Leia o texto citado e, depois, responda às questões. MP

> Nos Estados Unidos, o cenário geográfico do abolicionismo foi bem distinto. Desde o início, a luta contra a escravidão foi seccional. [...] Vários senhores e políticos sulistas [...] deram livre expressão à sua repugnância em relação à escravidão. Do mesmo modo, algumas sociedades antiescravistas foram fundadas em estados sulistas nesta época. Contudo, nunca houve um forte movimento antiescravista no sul. Entre as poucas sociedades contra a escravidão que se fundaram nestes estados, as mais bem-sucedidas [...] patrocinavam programas de abolição gradual, combinados com esquemas de deportação imediata dos libertos. [...]
>
> Portanto, podemos afirmar que o movimento pela emancipação gradual, em sua fase inicial, foi de fato engendrado ao norte do país.
>
> Célia M. M. de Azevedo. *Abolicionismo:* Estados Unidos e Brasil, uma história comparada – século XIX. São Paulo: Annablume, 2003. p. 20.

a) O texto aborda uma questão relacionada à mão de obra amplamente utilizada nas colônias de qual região da América inglesa?

b) Qual processo é discutido pela autora no texto? Justifique com base em um trecho do texto.

c) Houve, no Brasil, um processo semelhante a esse? O que você sabe sobre esse assunto? Conte aos colegas.

d) Pesquise, em publicações digitais ou impressas, em que ano esse processo terminou nos Estados Unidos e qual foi seu desfecho. Realize a mesma pesquisa em relação ao caso brasileiro e, depois, compare as informações, identificando as diferenças e as semelhanças entre os dois processos históricos.

6. c) A região está próxima de florestas, de onde era extraída a madeira utilizada como matéria-prima para a atividade representada na gravura.

DE OLHO NA BASE

A habilidade **EF6HI02**, sobre as conexões entre as sociedades do Novo Mundo, Europa, África e Ásia, é desenvolvida nas atividades **2**, **3**, **4**, **5** e **9**. Já o trabalho com a habilidade **EF07HI10**, relacionada à análise das dinâmicas das sociedades americanas do período colonial, é propiciado pelas atividades **1**, **2**, **3**, **4**, **6** e **8**.

A caracterização das lógicas mercantis europeias, tema da habilidade **EF07HI13**, é abordada nas atividades **2**, **3**, **4**, **6**, **7** e **9**. E, por fim, a habilidade **EF07HI14**, relacionada às dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e suas interações com outros povos, é mobilizada na atividade **5**.

O mito do melhor modelo de colonização

Em razão do protagonismo exercido pelos Estados Unidos ao longo do século XX, com frequência levanta-se a ideia de que o modelo inglês de colonização foi mais eficaz que os outros modelos praticados na América.

O texto a seguir apresenta informações sobre os projetos colonizadores na América e comenta o mito do melhor modelo colonial.

Por que os Estados Unidos são tão ricos e nós não? Essa pergunta já provocou muita reflexão. Desde o século XIX a explicação dos norte-americanos para seu "sucesso" diante dos vizinhos da América hispânica e portuguesa foi clara: havia um "destino manifesto" [...].

No Brasil sempre houve desconfiança sobre a ideia de um "destino manifesto" [...]. Porém, [...] criou-se aqui uma explicação tão fantasiosa como aquela. A riqueza deles e nossas mazelas decorreriam de dois modelos históricos: as colônias de povoamento e as de exploração.

As colônias de exploração seriam as ibéricas. As áreas colonizadas por Portugal e Espanha existiriam apenas para enriquecer as metrópoles. [...]

O oposto das colônias de exploração seriam as de povoamento. Para lá as pessoas iriam para morar definitivamente. A atitude não era predatória, mas preocupada com o desenvolvimento local. [...]

[...]

Na verdade, só podemos falar em projeto colonial nas áreas portuguesa e espanhola. Só nelas houve preocupação constante e sistemática quanto às questões da América. A colonização da América do Norte inglesa [...] foi assistemática.

[...]

Decorridos cem anos do início da colonização, caso comparássemos as duas Américas, constataríamos que a ibérica tornou-se muito mais urbana e possuía mais comércio, maior população e produções culturais e artísticas mais "desenvolvidas" que a inglesa. [...]

[...]

Não é, certamente, nessa explicação simplista de exploração e povoamento que encontraremos as respostas para as tão gritantes diferenças na América.

Leandro Karnal e outros. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. p. 25-29.

Em discussão

Responda sempre no caderno.

1. Qual seria, segundo o texto, a explicação geralmente apresentada para justificar a riqueza dos Estados Unidos e as mazelas do Brasil, levando em consideração a colonização dos dois países?
2. O que seriam as colônias de povoamento? E as colônias de exploração?
3. Por que, segundo o autor, a ideia desses modelos coloniais é criticada nos dias de hoje? Explique.
4. Atualmente, há povos que se consideram superiores a outros? Qual é sua opinião sobre esse tipo de ideologia? Discuta o assunto com os colegas e o professor.

1. Segundo o texto, a riqueza dos Estados Unidos e as mazelas do Brasil seriam explicadas pela ideia fantasiosa de que esses países teriam sido submetidos a modelos de colonização distintos, as colônias de povoamento e as de exploração.

2. As colônias de povoamento eram as colônias inglesas, para onde os colonos se dirigiam a fim de estabelecer moradia fixa e cuidar do desenvolvimento local. Já as colônias de exploração eram as colônias ibéricas, que, segundo o texto, supostamente tinham como única função o enriquecimento de suas respectivas metrópoles.

3. O autor aponta vários motivos, entre os quais: só se pode falar de um projeto colonial efetivo quando se trata das colônias espanholas e portuguesas, pois a colonização dos territórios ingleses na América teria sido assistemática; as colônias ibéricas apresentavam características urbanas, além de comércio e produções culturais e artísticas mais desenvolvidos que os das inglesas.

4. Resposta pessoal. Espera-se que a turma compreenda que não há povos superiores nem inferiores, e que cada povo e sua respectiva cultura devem ser respeitados por suas diferenças, considerando o momento histórico em que vivem.

DE OLHO NA BASE

Por meio da análise do texto do historiador Leandro Karnal, os estudantes são incentivados a compreender e a problematizar diferentes interpretações dos modelos de colonização na América, mobilizando assim as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI10**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. **a)** América do Norte e América do Sul.

b) Ingleses e espanhóis.

c) As manifestações abordadas mostram a continuidade de algumas práticas religiosas e dos modos de pensar o mundo das populações nativas. Na América do Norte, houve a Insurreição de Pontiac, no século XVIII, dos indígenas Lenape, liderados por um xamã que estaria seguindo os ensinamentos do Grande Espírito; no México, existiu um visionário que viveu no auge e na derrocada do Estado asteca e, apesar de ter se convertido à religião cristã, continuou praticando os rituais de seu povo; no Peru, ocorreu o movimento Taqui Ongoy, em que xamãs anunciavam o poder das divindades peruanas.

d) Não. Espera-se que os estudantes identifiquem que o processo de colonização não extinguiu as culturas indígenas, que resistiram e, em muitos casos, sobreviveram até hoje, ainda que transformadas. Ressalte que não existem "culturas puras", portanto o contato colonial afetou todos os envolvidos.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Qual foi o principal grupo religioso a se estabelecer na América inglesa? E entre os grupos sociais ingleses, quais foram enviados para colonizar a América?

2. Copie o quadro desta atividade no caderno e complete-o relacionando cada atividade à região de origem, conforme a prática conhecida como comércio triangular, da colonização inglesa.

Atividade	Região
Aquisição de produtos oriundos das colônias inglesas do Sul e das Antilhas	Colônias do Norte
Oferta de pessoas escravizadas, em troca de produtos feitos na colônias inglesas	Costa africana
Compra de pessoas escravizadas; produção de itens vendidos para as colônias inglesas do Norte	Colônias do Sul
Compra de pessoas escravizadas; produção de melaço e de açúcar	Antilhas
Compra de açúcar produzido nas Antilhas; fornecimento de produtos manufaturados às colônias	Inglaterra

3. O texto citado aborda algumas manifestações culturais indígenas durante os processos de colonização das Américas pelos europeus. Leia-o e, depois, responda às questões. MP

> Os índios delawares [povo Lenape] [...] foram especialmente agitados contra os brancos por um indígena conhecido como [...] Neolim, pregador que, entre 1762 e 1763, "afirmava ter mantido contato com o Grande Espírito" e "exigia dos índios que voltassem a seu velho estilo de vida". A insurreição de Pontiac foi [...] a maior rebelião indígena da América inglesa em tempos coloniais [...]. [...]
>
> Assim ocorreu com as pregações de Martin Ocelotl, no México dos anos 1530. Nascido em 1496, Ocelotl fora dos raros a escapar da matança ordenada por Montezuma, em 1519, contra os adivinhos do palácio que previram a queda do *tlatoani* asteca diante dos "brancos barbudos" que se acercavam de Tenochtitlán. Depois da conquista, batizado Martin, dedicou-se ao comércio e à agricultura [...] e manteve suas atividades de "curandeiro e adivinho", sendo muito requisitado por certos membros da aristocracia indígena cooptada pelos espanhóis. [...]
>
> Mais abrangente do que a "seita" de Ocelotl foi o movimento peruano de Taqui Ongoy, cujo apogeu verificou-se na década de 1560. Difundido em várias províncias do Peru Central através da pregação de xamãs liderados por um certo Juan Chocne, o Taqui Ongoy anunciava a iminente derrota do deus cristão diante das divindades ancestrais peruanas.
>
> Ronaldo Vainfas. Idolatrias e milenarismos: a resistência indígena nas Américas. Revista *Estudos Históricos*, v. 5, n. 9, p. 34-35, jan./jun.1992. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2329/1468. Acesso em: 22 fev. 2022.

a) Em que locais da América ocorreram os eventos citados no texto?

b) Quais povos europeus invadiram essas regiões a partir do século XV?

c) Quais são as manifestações, abordadas no texto, que indicam a resistência dos indígenas nesse processo?

d) Com base nisso, é possível afirmar que a colonização extinguiu as culturas indígenas? Explique.

4. Leia o texto e responda às questões. MP

> O caráter despótico da dominação está bastante claro nas seguintes palavras que o inca Atahualpa dirigiu ao conquistador Pizarro: "No meu reino, nenhum pássaro voa nem folha alguma se move, se esta não for minha vontade".
>
> Nos postos mais elevados da hierarquia social e política, encontramos uma autocracia teocrática hereditária. O Inca, soberano supremo, é ao mesmo tempo uma divindade e transmite o poder a seus filhos. [...]

1. Os calvinistas foram o principal grupo religioso. Órfãos, mulheres solteiras pobres, camponeses sem terra e trabalhadores urbanos pobres também foram enviados para ocupar a América do Norte.

DE OLHO NA BASE

As atividades apresentadas contemplam várias habilidades trabalhadas ao longo desta unidade (**EF07HI02**, **EF07HI08**, **EF07HI09**, **EF07HI10**, **EF07HI13** e **EF07HI14**), em diferentes abordagens e graus de aprofundamento.

Dessa forma, é possível analisar as conexões e as interações entre as sociedades nativas da América, os europeus e os africanos (atividades **1**, **2**, **3** e **6**), bem como as dinâmicas anteriores à colonização (atividades **3**, **4**, **5** e **6**) e o impacto desse processo sobre as populações indígenas, observando nesse contexto a resistência (atividades **3**, **5**, **6** e **7**) e as dinâmicas comerciais (atividade **2**).

Responda sempre no caderno.

[...]

Os escolhidos para mandar adoravam deuses que não eram os do povo ou povos dominados. Estes conservavam a liberdade de adorar suas antigas e originais divindades, ainda que tivessem de aceitar como divindade suprema o Sol, o deus dos que mandavam, e o Inca, representante do Sol na terra. Havia, pois, uma religião dos dominadores e múltiplas religiões dos dominados.

Adaptado de Léon Pomer. Os incas. Em: *História da América hispano-indígena*. São Paulo: Global, 1983. p. 32-34. Citado por: Jaime Pinsky e outros (org.). *História da América através de textos*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 15-16.

a) A qual povo americano o texto se refere? Em que elementos você se baseou para chegar a essa conclusão?

b) O que o texto informa sobre a organização política desse povo?

c) Com base no que você aprendeu nesta unidade e na leitura desse texto, quem eram os dominadores e quem eram os dominados nessa sociedade?

d) Como essa dinâmica de poder entre dominadores e dominados influenciou a conquista espanhola da região andina?

5. Você conhece as diversas celebrações de povos indígenas no Brasil? Faça uma pesquisa sobre uma comunidade indígena que viva em seu município ou estado, buscando informações sobre suas celebrações. Escolha uma dessas celebrações e, em uma data combinada com o professor, apresente um registro sobre ela para os colegas. Para a apresentação, lembre-se de informar o nome do povo indígena pesquisado, a região que habita e as principais características do evento ao qual o registro se refere. Forneça também as informações sobre o registro, como a data em que foi produzido, a autoria, etc.

6. A foto desta atividade retrata as celebrações do *Inti Raymi*, a Festa do Sol, em Cuzco, no Peru. Essa celebração atrai milhares de turistas que buscam conhecer um pouco mais dos rituais e das festividades dos povos indígenas que habitaram e ainda habitam a região. Depois de observar a foto, responda às questões. MP

Roberto Epifanio/Shutterstock.com/ID/BR

↑ **Comemoração do festival *Inti Raimy*, na Praça das Armas, em Cuzco, Peru. Foto de 2018.**

a) Descreva a cena retratada nessa imagem.

b) Em 1572, essa celebração foi proibida pelos espanhóis. Que eventos podem ter provocado essa proibição? Por quê?

c) Em sua opinião, o que possibilitou a continuidade desse festival até os dias atuais?

7. Em 2009, após referendo popular, uma nova Constituição foi aprovada na Bolívia. Entre outras medidas, o texto desse novo documento instituiu o território boliviano como um Estado plurinacional e intercultural. Por plurinacional e intercultural entende-se que o Estado boliviano é composto de diversas nações e culturas, entre as quais as culturas indígenas originárias de povos que habitavam a América antes da chegada dos europeus. Em sua opinião, quais são os efeitos de tal medida para esses povos indígenas? MP

5. Resposta pessoal. Atividade de pesquisa. Auxilie os estudantes na identificação dos povos nativos de seu município ou estado. Os registros podem ser fotos, vídeos, áudios, etc., de acordo com a disponibilidade de material. Na data combinada, é possível organizar uma roda de conversa para compartilhar os resultados da pesquisa com a turma.

4. **a)** O texto se refere aos incas. É possível perceber isso pela referência ao inca Atahualpa.

b) O texto afirma que o Império Inca era organizado de forma despótica, autocrática, teocrática e hereditária e era centralizado na figura do Inca, divindade soberana e suprema.

c) Os incas, liderados por seu imperador, eram os dominadores; os demais povos conquistados, os dominados.

d) Os espanhóis estabeleceram alianças com os povos dominados pelos incas, obtendo, assim, vantagem nas ofensivas contra esse império.

6. **a)** Um homem, vestido com um manto colorido, usando uma coroa e segurando um cetro, parece saudar outros homens, provavelmente seus súditos. Atrás dele, vê-se o disco solar, objeto sagrado da cultura inca.

b) A proibição pode ter decorrido da conquista do Império Inca pelos espanhóis e da execução do último imperador inca, Tupac Amaru. Provavelmente, esse evento foi proibido na tentativa de impor a cultura europeia sobre os povos que ocupavam a região andina.

c) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a formular hipóteses, levando-os a perceber a importância das formas culturais de resistência e o complexo entrelaçamento de culturas que resultou não apenas da colonização, mas também da resistência a ela. Chame a atenção da turma para a importância dessa manifestação cultural para a celebração da identidade dos povos indígenas da região andina.

Respeito e Justiça

7. Resposta pessoal. Dialogue com a turma sobre a importância da instituição de um Estado plurinacional para o reconhecimento da diversidade étnica existente no território boliviano. Esse tipo de medida não apenas reconhece a existência desses povos, como busca uma reparação histórica diante da marginalização política a que foram submetidos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A apreensão do processo colonial é fundamental para compreendermos muitas questões da sociedade atual. Se a responsabilidade pelos problemas de hoje não pode ser atribuída exclusivamente à colonização, parte deles é originária desse período. Exemplos disso são as demandas recentes dos movimentos indígenas e afrodescendentes, em especial pelo direito à terra.
- É importante se certificar de que os estudantes tenham compreendido as dinâmicas anteriores à colonização e as instituídas ao longo do processo colonial, bem como os movimentos de resistência às imposições dos exploradores.
- Verifique se ficou claro para os estudantes o caráter multiétnico da formação das sociedades americanas, ressaltando que os diferentes sujeitos do processo estudado, especialmente indígenas e negros, não foram meros espectadores, mas sim protagonistas da própria história. Também é importante se certificar de que os estudantes tenham entendido a violência do empreendimento colonial para as populações nativas da América e para as populações africanas.
- É necessário atentar-se ainda para o projeto colonial em questão. A colonização espanhola é exemplar nesta unidade, uma vez que, para implementá-la, foi necessário criar estruturas inseridas nas lógicas mercantis das sociedades europeias.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 6

Capítulo 1 – Indígenas e espanhóis: guerras e alianças

- Reconheço quais eram os interesses da Coroa espanhola ao estabelecer colônias na América?
- Relaciono a dominação espanhola na América às alianças estabelecidas com as populações indígenas?
- Identifico as características da administração espanhola na América?
- Compreendo os impactos que a colonização espanhola provocou nas sociedades indígenas do continente americano?
- Reconheço as formas pelas quais as populações nativas da América resistiram ao processo de dominação empreendido pela Coroa espanhola?

Capítulo 2 – A América espanhola

- Compreendo a organização social da América espanhola?
- Identifico as camadas sociais dominantes e as marginalizadas da sociedade colonial espanhola?
- Reconheço as estruturas americanas anteriores à colonização espanhola nas quais se baseou a exploração da mão de obra indígena pelos europeus?
- Identifico a influência de culturas africanas na constituição de países colonizados por espanhóis?
- Compreendo a maneira pela qual os povos africanos foram introduzidos na dinâmica da sociedade colonial espanhola?

Capítulo 3 – A colonização inglesa da América

- Identifico as características da colonização da América inglesa?
- Explico a relação entre as companhias de comércio inglesas e o estabelecimento de colônias na América?
- Reconheço as diferenças entre o modelo de colonização praticado pelos ingleses no Norte do território americano e o modelo adotado no Sul desse território?
- Compreendo o que foi o chamado comércio triangular e sei justificar sua importância econômica?
- Reconheço características da organização política das colônias inglesas?

Nelson Provazi/ID/BR

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Com base no diagnóstico que a autoavaliação pode gerar, é possível organizar os estudantes em duplas ou em trios, de acordo com as dúvidas ou interesses identificados, e solicitar a esses grupos que elaborem questões com respostas sobre os temas escolhidos. Essas questões podem ser utilizadas em um jogo, no qual cada grupo poderá propor as perguntas elaboradas para a turma e, depois, corrigir as respostas.

A atividade favorece a ludicidade e os procedimentos de investigação já trabalhados, além de promover a empatia, a alteridade e a responsabilidade.

A seguir, há algumas sugestões de temas para a elaboração das questões, de acordo com os conteúdos desta unidade:

- Sociedades americanas antes da colonização.
- Estruturas administrativa e comercial na América espanhola.
- Estruturas administrativa e comercial na América inglesa.
- Sociedade colonial na América espanhola.
- Sociedade colonial na América inglesa.
- Resistência à dominação colonial na América.

Oriente os grupos a pesquisar não apenas no livro didático, mas também em outras publicações impressas ou digitais, de acordo com a realidade escolar. Além das questões, os grupos podem organizar os resultados da pesquisa em tópicos e/ou em diagramas, para facilitar a consulta durante a atividade. Ao final, as fichas com tópicos e/ou diagramas podem ser compartilhadas com a turma, favorecendo a atitude de divulgação do conhecimento produzido.

Portugueses e holandeses na América

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Indígenas no Brasil e estrangeiros europeus

- Analisar os primeiros contatos entre indígenas e portugueses na América.
- Reconhecer as diferentes estratégias de resistência dos indígenas.
- Identificar as alianças entre nativos e portugueses.
- Valorizar as narrativas indígenas diante do processo colonizador.
- Identificar os interesses portugueses na colonização da América, relacionando-os às lógicas mercantilistas.

Capítulo 2 – A colonização portuguesa na América

- Identificar os interesses mercantis portugueses na colonização da América, com foco na exploração do pau-brasil.
- Reconhecer as capitanias hereditárias como uma estratégia para efetivar a colonização da América portuguesa.
- Analisar as estruturas político-administrativas da América portuguesa no início da colonização.

Capítulo 3 – Holandeses na América portuguesa

- Identificar os motivos que resultaram na União Ibérica.
- Analisar os impactos da União Ibérica na América portuguesa.
- Estudar a presença holandesa no Nordeste da América portuguesa e em outras possessões do reino português.
- Relacionar as ações holandesas na América portuguesa às lógicas mercantilistas.

JUSTIFICATIVA

A unidade propõe um percurso histórico-narrativo que motiva os estudantes a identificar as dificuldades inerentes à colonização portuguesa na América a partir do século XVI. Com os objetivos do capítulo **1**, os estudantes podem refletir sobre o contato intercultural e as formas de dominação portuguesa em oposição à resistência indígena. Eles podem problematizar as consequências desse contato, que dizimou, por doenças e ações violentas, etnias indígenas inteiras, obrigando os povos remanescentes a se estruturar em prol da manutenção de seus valores culturais e narrativas históricas. Mais contemporaneamente, os estudantes podem ser motivados a refletir sobre a questão indígena no Brasil e os direitos associados a essa identidade.

Os objetivos do capítulo **2** focalizam as formas de administração implementadas por Portugal para tomar posse da colônia e explorar os recursos naturais, uma vez que o controle sobre o território estava constantemente ameaçado: indígenas reivindicavam o direito legítimo à terra, e outras nações europeias demonstravam interesse no vasto e rico território. Este, aliás, é o tema dos objetivos abordados no capítulo **3**, que analisa os reflexos da União Ibérica sobre as relações diplomáticas entre Portugal e nações como Inglaterra e a região dos Países Baixos. Dessa forma, os estudantes podem reconhecer que a invasão holandesa à baía brasileira era um reflexo desse estremecimento e constituía uma ameaça ao domínio português na região.

SOBRE A UNIDADE

Esta unidade trata do processo de construção e de efetivação do projeto colonial português na América a partir do século XVI que, na visão dos colonizadores, tinha vários obstáculos a enfrentar.

Um desses obstáculos, que é analisado no capítulo **1**, envolve a relação entre os portugueses e os diferentes povos indígenas que já habitavam as terras que viriam a ser o Brasil. Muitos nativos resistiram à ocupação de suas terras pelos colonizadores, enquanto outros se aliaram aos estrangeiros. Seja como for, parte significativa dos povos indígenas foi dizimada em conflitos diretos contra os colonizadores ou por doenças trazidas pelos europeus, contra as quais esses povos não tinham imunidade. Os que sobreviveram conseguiram preservar suas tradições, transmitindo-as às novas gerações. O estudo desse tema é essencial para que os estudantes compreendam a situação atual dos povos indígenas do Brasil e suas formas de resistência no presente, a exemplo das manifestações que exigem o respeito aos direitos indígenas.

Outro obstáculo para os portugueses foi o projeto colonial em si, que previa o povoamento e a administração de um território mais vasto que a própria Metrópole, como será estudado no capítulo **2**. Por fim, outro obstáculo, que será analisado no capítulo **3**, foi o interesse de outras nações europeias – como França e Holanda – na América portuguesa, o que gerou conflitos.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – INDÍGENAS NO BRASIL E ESTRANGEIROS EUROPEUS				
• Primeiros contatos • As narrativas indígenas • Nativos e estrangeiros: relações em conflito e alianças • Grupos isolados: estratégia de sobrevivência	BOXE VALOR: Diversidade cultural	(EF07HI02) (EF07HI08) (EF07HI09) (EF07HI10) (EF07HI11) (EF07HI12) (EF07HI13)	(CGEB5) (CGEB8) (CEH4)	Multiculturalismo: Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
CAPÍTULO 2 – A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NA AMÉRICA				
• O pau-brasil • O início da colonização • As capitanias hereditárias • Os governos-gerais	HISTÓRIA DINÂMICA: Uma nova proposta para o mapa das capitanias hereditárias	(EF07HI02) (EF07HI08) (EF07HI10) (EF07HI11) (EF07HI12) (EF07HI13) (EF07HI14)	(CECH7)	
CAPÍTULO 3 – HOLANDESES NA AMÉRICA PORTUGUESA				
• A União Ibérica • Holanda contra os reinos ibéricos • Os holandeses atacam		(EF07HI02) (EF07HI05) (EF07HI10) (EF07HI11) (EF07HI12) (EF07HI13) (EF07HI14)		Economia: Trabalho

PORTUGUESES E HOLANDESES NA AMÉRICA

UNIDADE 7

1. Resposta pessoal. Explore essa atividade com base no cotidiano dos estudantes. Pergunte a eles, por exemplo, quais são as principais mercadorias produzidas na região onde vivem e quais atividades econômicas são comuns na cidade onde moram.

2. Resposta pessoal. Retome as noções de trabalho escravo na Antiguidade e oriente os estudantes a identificar as diferenças em relação ao trabalho escravo na Idade Moderna, principalmente considerando as grandes proporções desse regime de trabalho na modernidade e a ligação que ele passou a ter com a cor da pele e a região de origem do indivíduo.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam elementos culturais, sociais e econômicos que, porventura, existam no local onde vivem e que remetam ao período colonial.

Ainda na primeira metade do século XVI, a exploração das rotas comerciais para as Índias começou a dar sinais de desgaste. Nesse contexto, os territórios recém-conquistados na América despontaram como uma alternativa lucrativa para a Coroa portuguesa em sua busca por obtenção de riquezas. Teve início, então, o processo de colonização da América portuguesa.

CAPÍTULO 1
Indígenas no Brasil e estrangeiros europeus

CAPÍTULO 2
A colonização portuguesa na América

CAPÍTULO 3
Holandeses na América portuguesa

PRIMEIRAS IDEIAS

1. A produção do açúcar foi a principal atividade econômica da América portuguesa, mas, ao longo dos três séculos de colonização, várias outras atividades econômicas se desenvolveram na Colônia. Você conhece alguma delas?
2. A maior parte dos trabalhos da Colônia, inclusive nas fazendas produtoras de açúcar, era realizada por escravizados. O que você sabe sobre as condições de trabalho dessas pessoas naquela época?
3. No lugar onde você vive há algum traço desse passado colonial? Converse com os colegas sobre o assunto.

163

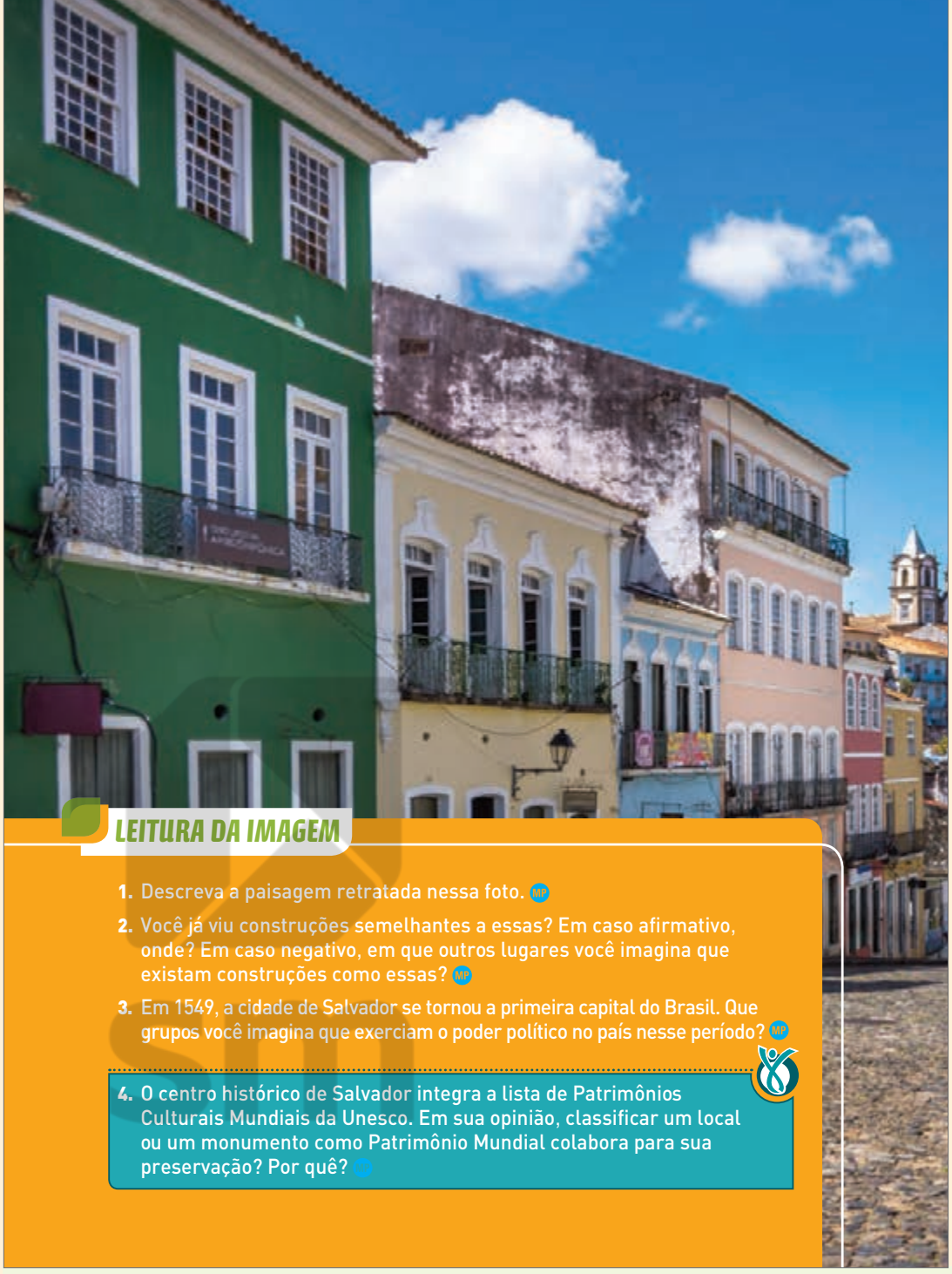
LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. A foto retrata um conjunto de casarios com grandes janelas e muitas portas, em uma ladeira de paralelepípedos. Há uma igreja ao fundo.
2. Respostas pessoais. É possível que os estudantes reconheçam semelhanças entre o centro histórico de Salvador e outras cidades históricas do Brasil. Peça a eles que observem se há construções com características do período colonial na cidade onde vivem ou em regiões próximas.
3. Resposta pessoal. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica acerca da sociedade na América portuguesa. Para isso, incentive os estudantes a retomar seus conhecimentos acerca da colonização da América portuguesa, constatando que nesse período a cidade de Salvador era governada por emissários de Portugal. É possível, ainda, mencionar a presença do colonizador português nas terras que couberam a Portugal no Tratado de Tordesilhas, assim como fizeram os espanhóis, conforme estudado na unidade anterior.

Respeito

4. Respostas pessoais. Os estudantes poderão mencionar, entre outros aspectos, que os monumentos ou os locais classificados como Patrimônios Culturais Mundiais pela Unesco têm mais acesso a verbas para sua preservação, favorecendo-os. Da mesma forma, esses locais têm mais visibilidade, que pode ser revertida em turismo, o que também gera recursos para sua preservação.



LEITURA DA IMAGEM

1. Descreva a paisagem retratada nessa foto. MP
2. Você já viu construções semelhantes a essas? Em caso afirmativo, onde? Em caso negativo, em que outros lugares você imagina que existam construções como essas? MP
3. Em 1549, a cidade de Salvador se tornou a primeira capital do Brasil. Que grupos você imagina que exerciam o poder político no país nesse período? MP
4. O centro histórico de Salvador integra a lista de Patrimônios Culturais Mundiais da Unesco. Em sua opinião, classificar um local ou um monumento como Patrimônio Mundial colabora para sua preservação? Por quê? MP

Largo do Pelourinho, no centro histórico de Salvador (BA). Foto de 2020.

Bernard Barroso/Shutterstock.com/ID/BR

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ainda que existam inúmeras especificidades nos modelos coloniais desenvolvidos no continente americano, as pesquisas realizadas até o momento permitem que os estudantes observem alguns elementos comuns ao fenômeno, que os ajudarão no estudo da colonização da América portuguesa.
- Nesse sentido, antes de iniciar esta unidade, pergunte aos estudantes se eles se recordam das principais características das colonizações espanhola e inglesa na América. Anote na lousa os pontos levantados pela turma, que provavelmente serão: os conflitos com os indígenas, as estruturas administrativas, a produção de gêneros de exportação, a mão de obra escrava, o poder na mão dos colonizadores, etc. Depois, discuta, como introdução ao tema, os elementos que podem, ou não, ser observados na colonização portuguesa.
- Explore também a foto do centro histórico da cidade de Salvador. Peça aos estudantes que observem o espaço e identifiquem nele elementos que possam ter influência portuguesa, como a arquitetura dos sobrados e da igreja. Solicite que levantem hipóteses sobre as possíveis funções do local na época colonial e na atualidade. Comente com os estudantes que Salvador foi a primeira capital do Brasil, portanto tinha estrutura urbana e era mais povoada que as outras cidades do período.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

Ao analisar as relações iniciais entre nativos americanos e portugueses, este capítulo permite compreender a dinâmica complexa da colonização portuguesa na América, o choque entre diferentes culturas e os impactos do colonialismo nas populações nativas. Além disso, busca-se valorizar a perspectiva indígena nesse processo, com destaque para as estratégias de resistência desses grupos contra os colonizadores.

Capítulo **1**

INDÍGENAS NO BRASIL E ESTRANGEIROS EUROPEUS

Os povos nativos desenvolveram com os invasores europeus diferentes formas de relação – ora amistosas, ora belicosas, dependendo do contexto e dos interesses políticos no momento.

PARA COMEÇAR

No momento da chegada dos portugueses, o território atualmente conhecido como Brasil era habitado por uma grande diversidade de povos, com culturas, línguas e formas de organização social distintas. Que tipos de relação esses povos desenvolveram com os portugueses?

PRIMEIROS CONTATOS

No fim do século XV, quando os portugueses chegaram ao território que viria a ser o Brasil, a maior parte da costa da região era habitada por povos indígenas falantes de línguas pertencentes ao tronco tupi.

Os primeiros nativos a ter contato com os portugueses foram aqueles que viviam no litoral: os Tupinambá, os Tupiniquim, os Guarani, entre outros. Durante os primeiros anos de contato, enquanto esses povos e os europeus se reconheciam mutuamente, as relações entre eles foram amistosas.

As comunidades indígenas buscavam saber mais sobre os recém-chegados de pele branca, que falavam línguas diferentes e tinham hábitos e costumes distintos dos seus. Assim, adquiriam dos estrangeiros ferramentas de ferro, aprendiam a manusear suas armas de fogo e estabeleciam com eles alianças nas guerras contra seus inimigos.

Já os portugueses procuraram estabelecer relações diplomáticas com algumas comunidades indígenas para obter informações sobre os territórios e suas possíveis riquezas, aprender as línguas nativas, conhecer as culturas e as sociedades indígenas e contar com o trabalho dos nativos na extração de pau-brasil.

Théodore de Bry. Detalhe de gravura feita por volta de 1590, com base nos relatos do viajante alemão Hans Staden sobre o período em que foi mantido prisioneiro pelos Tupinambá. Nessa gravura, é possível observar o conflito entre dois grupos indígenas e a aliança de uma dessas sociedades com os estrangeiros europeus.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir aborda alguns aspectos da Nova História Indígena, movimento historiográfico renovador que problematiza visões tradicionais sobre os povos indígenas.

A Nova História Indígena busca conhecer ações e interpretações de sujeitos e povos indígenas, diante de realidades diversas, ao longo da história do Brasil. Tem, assim, consolidado um importante espaço nos estudos históricos. A visão de que os índios não teriam história marcou o pensamento de intelectuais ligados ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) durante o século XIX. Historiadores foram incumbidos pelo imperador D. Pedro II da importante tarefa de escrever uma história elogiosa do passado colonial, na tentativa de consolidar o projeto político de um governo monárquico com unidade territorial e manutenção da escravidão. O modelo no país, mesmo situado nos trópicos, era a Europa. A população, contudo, era, em sua maioria, de origem africana e indígena.

[...] Na escrita da Nova História Indígena, busca-se levar em conta a perspectiva dos próprios indígenas e colocar em cena suas interpretações da história, visto que durante muito tempo os pesquisadores se detiveram apenas nos discursos e [nas] práticas sobre eles, ou mesmo não reconheciam sua historicidade. [...] As ações dos sujeitos indígenas devem ser observadas a partir das suas experiências sociais e culturais específicas, com objetivos próprios. Uma análise nesse sentido se torna viável com a recusa da noção de cultura estática, que engessa as ações dos sujeitos históricos. Em vez de difundir a ideia comum de cultura como sistema rígido, é interessante percebê-la na vivacidade das relações sociais, que, em um dinamismo constante, apresentam

AS NARRATIVAS INDÍGENAS

Como vimos anteriormente, muitos povos falantes de línguas tupi compartilhavam a crença em uma **Terra sem Mal**, a *Ivy Marãey*, que, segundo alguns relatos, se encontraria depois do "mar grande" (oceano Atlântico). Devido a essa crença, alguns indivíduos desses povos viram os europeus como seres vindos dessa terra e os denominaram *karaíba*.

Já entre os povos falantes da língua tikuna, da região da atual Amazônia, a chegada dos não indígenas foi interpretada como o retorno de antigos parentes que há muito haviam deixado essas terras. Tendo vivido muitas experiências, aprendido muitas coisas em terras distantes e passado um tempo muito longo fora, esses parentes teriam se esquecido da verdadeira origem deles e transformado seus modos originais de viver, de falar, de festejar, etc.

Essas duas narrativas sobre a chegada dos europeus citam apenas algumas das impressões de centenas de povos indígenas que habitavam essa terra. Muitas delas permanecem vivas por meio da oralidade dos povos originários ou por terem sido registradas em cartas e diários pelos primeiros viajantes europeus.

As impressões indígenas, porém, são pouco exploradas nas narrativas sobre a história do Brasil. O imaginário ocidental consolidou o discurso do descobrimento de uma terra fértil, povoada por selvagens inocentes e sem cultura que seriam civilizados por colonizadores europeus.

Essa visão eurocêntrica foi reforçada pela produção de documentos e de narrativas dos colonizadores que buscavam justificar a invasão da América, as guerras contra os povos locais e sua escravização e cristianização.

PARA EXPLORAR

Povos Indígenas do Brasil – Narrativas indígenas

A seção "Narrativas indígenas" do *site* do Instituto Socioambiental traz diversos registros de narrativas indígenas contemporâneas. No tópico "A chegada dos brancos", há narrativas de diferentes povos indígenas sobre a chegada dos europeus ao território que hoje corresponde ao Brasil.

Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Narrativas_Ind%C3%ADgenas. Acesso em: 4 mar. 2022.

eurocêntrico: que segue uma interpretação do mundo baseada em valores europeus.

karaíba: espécie de líder espiritual andarilho entre povos falantes de línguas tupi.

Serviço Histórico da Marinha, Vincennes, França. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix.

trocas, conflitos, negociações, acomodações e ressignificações. O que importa é compreender o índio como sujeito histórico que age conforme sua leitura do mundo, baseada tanto em códigos socioculturais quanto nas experiências desencadeadas no contato.

WITTMANN, Luisa Tombini. Introdução ou a escrita da história indígena. *In*: WITTMANN, Luisa Tombini (org.). *Ensino (d)e história indígena*. São Paulo: Grupo Autêntica, 2015. p. 14-17.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Caso exista laboratório de informática disponível na escola ou no município, reserve um horário para que a turma possa acessar o *site* indicado no boxe *Para explorar* do Livro do Estudante. Os estudantes podem se organizar em duplas ou em trios. Cada grupo selecionará uma entre as 11 narrativas disponíveis e, depois de ler a fonte escolhida, deverão identificar os aspectos que mais chamaram a atenção deles.

Em uma roda de conversa, cada grupo apresentará a fonte analisada, dizendo o nome do narrador, o povo a que pertence, o período em que a narrativa foi coletada e as informações que mais interessaram ao grupo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome os conteúdos sobre o tema do encontro entre populações nativas e os europeus, favorecendo o estabelecimento de nexos entre os conteúdos e contextos históricos estudados até o momento.
- No tema "As narrativas indígenas", valorize a perspectiva dos múltiplos pontos de vista sobre um acontecimento, continuando o trabalho de desconstruir narrativas históricas exclusivamente eurocêntricas.
- Para explorar a imagem da abertura deste capítulo, solicite aos estudantes que identifiquem na obra desta dupla de páginas dois exemplos de como os indígenas se relacionavam com os europeus. Eles devem mencionar os povos que resistiram, representados atirando flechas contra os europeus e outros nativos, e aqueles que se aliaram aos europeus, representados ao lado dos colonizadores no combate a outros indígenas. Pergunte também como eles diferenciam, na obra, os indígenas dos europeus. Essa análise favorece a percepção das comunidades indígenas como sujeitos históricos relevantes no processo de colonização. Desse modo, são trabalhados elementos importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Multiculturalismo**, reconhecendo, assim, a diversidade cultural nas matrizes históricas que compõem a cultura brasileira, além de promover também o desenvolvimento da **competência específica de História 4**.

DE OLHO NA BASE

Esta abertura de capítulo introduz a ideia de que houve várias naturezas de interação entre europeus e indígenas, propondo a identificação de interesses de diferentes povos indígenas e dos portugueses, mobilizando as habilidades **EF07HI02**, **EF07HI08**, **EF07HI09**, **EF07HI10**, **EF07HI12** e **EF07HI13**.

A proposta do boxe *Para explorar* do Livro do Estudante é um dos momentos em que a **competência geral da Educação Básica 5** é mobilizada de modo aprofundado, já que, por intermédio das tecnologias digitais da informação e da comunicação, possibilita o acesso a novos conhecimentos históricos que privilegiam protagonismos de grupos até então silenciados.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que, até 1530, os interesses portugueses estavam voltados prioritariamente ao Oriente. Porém, devido à diminuição dos lucros do comércio oriental e ao receio de perder suas possessões para outros reinos europeus, Portugal se empenhou em efetivar a colonização de suas terras na América, isto é, estabelecer núcleos populacionais e criar neles uma produção regular.
- Retome com os estudantes o conceito de feitoria, indicando que a colonização seria um estágio mais avançado de exploração colonial.
- Destaque o uso de mão de obra indígena na América portuguesa. É importante que os estudantes compreendam que o trabalho indígena foi concomitante ao trabalho dos africanos escravizados.
- Relacione os conflitos entre indígenas e portugueses ao avanço do processo de colonização, ressaltando as estratégias de combate dos nativos.
- Comente que a arma de fogo usada pelos portugueses era o mosquete, produzido e utilizado pelos europeus entre os séculos XVI e XVIII. Tratava-se de uma arma pesada e de difícil manuseio. A introdução da pólvora, por exemplo, era feita pelo cano da arma, socada com uma bucha de estopa. Geralmente, havia na ponta uma baioneta, arma branca semelhante ao punhal, que permitia ferir o inimigo no confronto corpo a corpo.
- Peça aos estudantes que observem a gravura de Théodore de Bry, identificando os aspectos retratados e associando-os ao texto. É possível ver na gravura aldeias indígenas e a intensidade dos conflitos entre nativos e europeus, bem como a tática de guerra dos indígenas.

DE OLHO NA BASE

As propostas didáticas apresentadas nesta dupla de páginas favorecem a continuidade do desenvolvimento das habilidades **EF07HI02**, **EF07HI08**, **EF07HI09**, **EF07HI10**, **EF07HI12** e **EF07HI13**, buscando, sempre que possível, apresentar os contrapontos entre europeus e indígenas.

Os movimentos de combate e de resistência indígenas serão apresentados neste capítulo de modo análogo ao trabalho feito na unidade 6. Nela, foram apresentadas as resistências e as colaborações indígenas diante das invasões inglesas e espanholas, além do uso que os europeus fizeram das estruturas de poder desenvolvidas pelos nativos. Aproveite a oportunidade para retomar esses conteúdos de modo a propiciar aos estudantes a comparação entre os diferentes contextos históricos apresentados, buscando as diferenças e as semelhanças entre eles.

NATIVOS E ESTRANGEIROS: RELAÇÕES EM CONFLITO E ALIANÇAS

Se os primeiros anos de convivência entre os povos nativos e os estrangeiros recém-chegados foram essencialmente amistosos, a partir da década de 1530 essas relações começaram a se modificar.

Nesse período, a Coroa portuguesa deu início ao processo de colonização do Brasil por meio do envio de colonos que deveriam vigiar a costa e impedir que outros estrangeiros europeus, como os franceses, explorassem as riquezas locais. Esses colonos estavam encarregados também de estabelecer o povoamento português e implementar o cultivo da cana-de-açúcar.

Tanto esse tipo de plantação como o estabelecimento de engenhos para a produção de açúcar geraram uma série de conflitos com os povos nativos do litoral, pois os portugueses tomaram terras como suas propriedades e passaram a escravizar os indígenas para trabalhar nelas.

RESISTÊNCIA INDÍGENA E ATAQUES AOS COLONOS

Os diversos povos indígenas do Brasil, contudo, não facilitaram o processo de colonização e iniciaram uma intensa resistência contra a presença dos portugueses e a escravização dos nativos. As vilas portuguesas eram constantemente atacadas e destruídas; os fortes eram cercados e impedidos de serem abastecidos com alimentos e suprimentos militares; colonos eram capturados e mortos; e eram constantes as fugas de escravizados, bem como as expedições indígenas de resgate.

Os povos Tupinambá, Tupiniquim, Aimoré, Tabajara, Goitacá, Tamoio, Potiguara, entre muitos outros, viviam em guerra contra os portugueses, então denominados Peró. Embora não possuíssem armas de fogo, esses povos indígenas dominavam eficientes armas e estratégias bélicas, como as flechas venenosas ou incandescentes, o uso da borduna, o cerco aos fortes e as emboscadas nas trilhas da mata e nos rios.

borduna: arma indígena feita de tronco de madeira trabalhado; tacape.

Peró: umas das formas de designar os portugueses, visto que muitos deles se chamavam Pero, como Pero Vaz de Caminha, escrivão da primeira carta sobre o Brasil.

Serviço Histórico da Marinha, Vincennes, França. Fotografia: Bridgeman Images/Fotoarena

← **Théodore de Bry. *Método de cerco e ataque*. Gravura colorida do livro *Americae Tertia Pars*, de 1592.**

(IN)FORMAÇÃO

Para subsidiar os diálogos propostos, especialmente em relação ao protagonismo dos povos indígenas, leia o texto a seguir.

As fontes revelam que os índios souberam transformar-se e reelaborar seus valores, culturas, interesses, objetivos e até identidades.

Esta nova abordagem sobre a vivência dos índios no mundo colonial permite demonstrar alguns estereótipos sobre suas relações de aliança e colaboração com os europeus. Os povos indígenas não estavam na América à disposição dos colonizadores, nem com eles colaboraram por ingenuidade ou tolice. Ao contrário, responderam ao contato de acordo com suas próprias motivações, ligadas à dinâmica de suas organizações sociais, que igualmente se modificavam no decorrer do processo histórico. Desde as primeiras alianças com portugueses e franceses até os ingressos nas aldeias religiosas, já na segunda metade do século XVI, na condição de colaboradores ou mesmo de vencidos, os índios buscavam seus próprios ganhos, ainda que fosse através da negociação de perdas. Muitos se recusaram a colaborar, mantendo a posição de hostilidade, como os aimorés, por exemplo. Para os tupis, no entanto, grupo predominante na costa brasileira no século XVI, as relações com o outro constituíam elemento básico em sua tradição cultural, [...] daí a extrema abertura ao contato que tanto surpreendeu os europeus e possibilitou a colonização. Na condição de aliados ou de inimigos, os estrangeiros inseriram-se nas relações intertribais já existentes entre os vários grupos tupis, dando continuidade às suas tradições. A escolha de aliados e inimigos dependia das circunstâncias e interesses e alterava-se com frequência. Se os europeus cedo

ALIANÇAS

Com mais de 2 milhões de indivíduos, distribuídos em milhares de aldeias, os diversos povos que habitavam o Brasil no período da colonização portuguesa tinham entre si históricas relações de aliança ou de rivalidade.

As rivalidades foram exploradas pelos portugueses, que ofereciam apoio a determinadas aldeias contra seus inimigos, buscando tirar proveito dos conflitos.

Os Tupinambá, tradicionais inimigos dos Tupiniquim, estabeleceram alianças com os portugueses visando ao apoio destes no combate a seus rivais. Registros indicam que eles teriam, inclusive, auxiliado os portugueses na construção de vilas para receber novos colonizadores.

Além dos pactos militares, era comum o casamento entre colonos portugueses e mulheres indígenas. Ao tornar-se parte de uma família indígena, os colonos conquistavam o respeito dos membros da aldeia e, assim, conseguiam impor com mais facilidade seus projetos políticos e econômicos.

No campo religioso, muitos nativos, intrigados com a missão espiritual dos *Peró*, acabaram se aproximando dos jesuítas e se converteram ao cristianismo, aliando-se a esses representantes portugueses que tinham por missão ensinar a fé cristã e erradicar o que consideravam paganismo, subestimando os valores e as crenças indígenas.

Esses acordos foram de vital importância para o estabelecimento da Colônia portuguesa na América, pois permitiram que os portugueses, por meio de seus aliados, adquirissem conhecimento sobre o território que desejavam conquistar, bem como sobre os povos que nele viviam. Além disso, em alguns casos, garantiram apoio na defesa contra os ataques que sofriam dos grupos resistentes à colonização.

DIVERSIDADE CULTURAL

Os indígenas são muitas vezes tratados de forma genérica, como se pertencessem a um único povo e compartilhassem todos uma mesma cultura. Esse tipo de visão oculta a diversidade de culturas indígenas que existem no território brasileiro desde antes da chegada dos europeus e, na maior parte das vezes, reduz suas experiências a um modelo estereotipado.

1. **Pesquise em um dicionário de língua portuguesa o significado da palavra estereótipo e, depois, descreva um estereótipo relacionado às populações indígenas.** MP
2. **Em sua opinião, quais são os prejuízos acarretados pela disseminação de estereótipos sobre os povos indígenas?** MP

Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Fotografia: ID/BR

Autor desconhecido. *Caramuru e sua consorte Paraguaçu*. Gravura sem data. A obra representa Diogo Álvares Correia (à direita), um português que viajou para o Brasil entre 1509 e 1510, e sua esposa tupinambá (à esquerda). Seu navio naufragou na costa da atual Bahia, onde ele foi resgatado pelos Tupinambá da região e recebeu o nome de Caramuru. Na aldeia, casou-se com Paraguaçu, filha do líder Taparica, e ganhou o respeito dos membros da comunidade. Teve importante papel político por servir de elo entre os Tupinambá da Bahia e os colonos portugueses, que chegaram à região em 1532.

compreenderam as hostilidades entre os grupos indígenas e utilizaram-se delas em proveito próprio, a recíproca é verdadeira. Além disso, ao perceberem o impacto negativo das alianças, os índios não titubeavam em mudar de lado quantas vezes considerassem necessário.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades étnicas e culturais. Novas perspectivas para a história indígena. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Raquel (org.). *Ensino de história*: conceitos, temática e metodologia. Rio de Janeiro: Faperj/Casa da Palavra, 2009. p. 29.

OUTRAS FONTES

DURÃO, Santa Rita. *Caramuru*: poema épico. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/caramuru.pdf. Acesso em: 4 mar. 2022.

Disponibilizado pelo Ministério da Cultura e pela Fundação Biblioteca Nacional, o poema épico "Caramuru", do frei Santa Rita Durão, é inspirado na história de amor entre o português Diogo Álvares Correia e a indígena Paraguaçu e foi escrito dois séculos depois do ocorrido.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- É importante que as estratégias adotadas pelos indígenas no trato com os portugueses sejam compreendidas de acordo com suas experiências sociais e culturais. Essa concepção já foi apresentada na unidade 1, no que diz respeito às sociedades africanas, e pode ser retomada.
- Peça aos estudantes que, observando as experiências sociais e culturais próprias dos povos indígenas, identifiquem no texto as rivalidades internas entre eles – conflitos que, dado o contexto, contribuíram para a efetivação da colonização.
- Aponte as alianças matrimoniais e a religião como estratégias de aproximação entre indígenas e portugueses. Relacione essas estratégias ao sucesso da colonização.
- Sobre as alianças matrimoniais, peça aos estudantes que observem a gravura *Caramuru e sua consorte Paraguaçu*. A gravura indica que Caramuru, apesar de manter seus hábitos europeus, incorporou parte dos costumes locais, ao usar um chapéu adornado com penas.

Respeito

1. Estereótipos são ideias de caráter imutável que, comumente, são aceitas por um grupo social ou por toda a sociedade e que muitas vezes não condizem com a realidade. Um exemplo de estereótipo relacionado aos povos indígenas é o de que todos vivem em aldeias na floresta.
2. Resposta pessoal. No estereótipo mencionado na resposta à questão anterior, por exemplo, propaga-se a ideia de que não existem indígenas vivendo em zonas urbanas, o que atualmente é uma inverdade. Além disso, transmite-se a falsa noção de que esses indivíduos deixam de ser indígenas ao viver em grandes cidades, invalidando seu pertencimento à cultura de origem.

DE OLHO NA BASE

Observado em outros momentos da coleção, o boxe *Valor* desta página é um dos momentos em que a **competência geral da Educação Básica 8** é trabalhada de modo aprofundado, com vistas à compreensão e à criticidade das construções de estereótipos e suas consequências, que podem ser, inclusive, emocionais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que identifiquem, no texto, fenômenos relacionados à ação colonial que causaram impacto sobre os nativos. Espera-se que eles mencionem as guerras, as doenças, o deslocamento para o interior e a escravização.
- Ressalte que o isolamento foi uma das estratégias de resistência adotada pelos indígenas.
- Identifique no texto, com os estudantes, o conceito de povos indígenas isolados, determinado pela Funai. Comente que, desde 1500, o Estado promove diversas políticas em relação aos indígenas, como a criação de instituições voltadas exclusivamente a essas populações – caso da Funai. Comente que a Funai foi criada em 1967 para substituir o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que funcionava desde 1910 e foi denunciado por sua conduta violenta no trato com os nativos.
- Analise o mapa desta página com os estudantes. Identifique as principais regiões onde vivem os indígenas isolados na atualidade e relacione esse fato ao processo de expansão territorial brasileiro (incluindo as atividades do agronegócio e da mineração ilegal).

DE OLHO NA BASE

No tema desta página, a proposta favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI11**, com destaque para a distribuição de povos indígenas no território atual.

PARA EXPLORAR

***História da resistência indígena: 500 anos de luta*, de Benedito Prezia. São Paulo: Expressão Popular, 2017.**

Esse livro aborda a história do Brasil pelo ponto de vista dos povos indígenas, destacando suas lutas, formas de resistência à colonização e estratégias de sobrevivência, desde o início da invasão europeia até os atuais conflitos contra os invasores de suas terras.

GRUPOS ISOLADOS: ESTRATÉGIA DE SOBREVIVÊNCIA

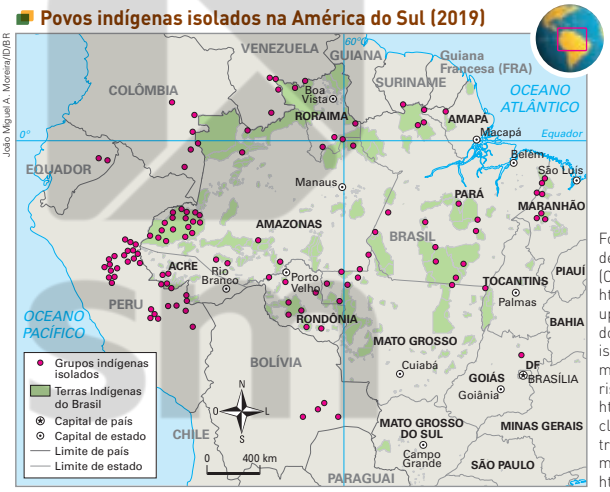
No processo de colonização, a escravização e as guerras abalaram profundamente as sociedades indígenas que viviam no Brasil antes da invasão portuguesa. Associadas a esses fatores, havia as doenças trazidas pelos estrangeiros, contra as quais as populações nativas não tinham defesas naturais, o que contribuiu para sua dizimação. Todo esse contexto provocou o deslocamento de povos do litoral para o interior do Brasil, com o objetivo de se afastar dos efeitos nocivos das armas, da catequização, das alianças perigosas e das doenças dos europeus.

Contudo, os colonizadores, depois de se estabelecerem no litoral, avançaram para o interior do território, conquistando mais riquezas e aumentando as posses da Coroa portuguesa. Ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, diversas empreitadas em busca de mão de obra escravizada, de minas de metais preciosos e de produtos da Amazônia vitimaram milhares de indígenas.

Como forma de resistência a esse processo, alguns povos indígenas se instalaram em regiões de difícil acesso da floresta Amazônica. Essa prática serviu como estratégia de sobrevivência daqueles que tiveram antepassados profundamente afetados pelo contato com os não indígenas; por meio de uma reorganização social, esses povos fundaram novas aldeias, afastadas do alcance dos invasores.

Segundo a Funai, são considerados **povos indígenas isolados** aqueles que não têm relações permanentes ou que apresentam pouca interação com as sociedades nacionais (indígenas e não indígenas). O isolamento ofereceu certa proteção a esses povos até o início do século XX. Porém, especialmente durante os últimos oitenta anos, as áreas habitadas por essas comunidades têm sido sistematicamente ameaçadas pelas indústrias mineradora e extrativista e também por narcotraficantes que atuam nas fronteiras da Amazônia.

Povos indígenas isolados na América do Sul (2019)



Fontes de pesquisa: Coordenação Geral de Índios Isolados e Recém-Contatados (CGIIRC) – Funai. *O Eco*. Disponível em: http://www.oeco.org.br/wp-content/uploads/2011/04/Isolados_America-do-Sul_layout.pdf.; Número de tribos isoladas dobra na América do Sul, mas maioria está em situação de risco. *Ambiente Brasil*. Disponível em: https://noticias.ambientebrasil.com.br/clipping/2019/04/24/151621-numero-de-tribos-isoladas-dobra-na-america-do-sul-mas-maioria-esta-em-situacao-de-risco.html. Acessos em: 4 mar. 2022.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se houver biblioteca disponível na escola ou no município, viabilize o contato da turma com a obra indicada no boxe *Para explorar* do Livro do Estudante. Cada estudante pode selecionar um momento histórico e pesquisar na obra como ele foi experienciado pelas populações indígenas.

Oriente-os a produzir anotações sobre suas descobertas e, em uma data combinada, promova o compartilhamento das pesquisas, favorecendo o reconhecimento da multiplicidade de pontos de vista e a relação entre esses diferentes olhares e a escrita da História.

OUTRAS FONTES

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. "Terra Indígena": aspectos históricos da construção e aplicação de um conceito jurídico. *História*, São Paulo, v. 35. p. 1-22, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/his/a/XRTp9SKrKRwMV6D4MjHPMsp/abstract/?lang=pt. Acesso em: 4 mar. 2022.

Esse artigo discute o conceito jurídico de Terra Indígena com base na análise das Constituições brasileiras do período republicano e do Estatuto do Índio. A leitura do texto pode subsidiar os diálogos propostos neste momento.

ATIVIDADES

2. Resposta pessoal. Os estudantes poderão destacar, entre outros aspectos, as alianças estabelecidas entre povos indígenas e não indígenas, assim como os ataques aos colonizadores. Poderão mencionar também aspectos relacionados ao mito da Terra sem Mal ou à crença, por parte de alguns povos, de que os europeus seriam parentes esquecidos de suas origens.

Responda sempre no caderno.

1. Quais foram os primeiros povos indígenas brasileiros que tiveram contato com os europeus? **Foram os povos que viviam no litoral, como os Tupinambá, os Tupiniquim e os Guarani.**
2. Retome a imagem de abertura deste capítulo. Ela retrata a perspectiva dos europeus a respeito do contato entre indígenas e não indígenas. Em sua opinião e com base no que você estudou ao longo deste capítulo, como seria essa representação se a perspectiva fosse a dos povos indígenas?
3. Escreva um pequeno texto com as palavras do quadro a seguir. MP

karaíba	aliança	reconhecimento
conflitos	resistência	

4. Observe a imagem e, no caderno, responda às questões. MP

Serviço Histórico da Marinha, Vincennes, França. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

↑ **Théodore de Bry. *Demônios atacam os selvagens*. Gravura colorida do livro *Americae Tertia Pars*, de 1592.**

a) Qual é a data desse documento?

b) De quem é autoria dessa imagem e que visão de mundo ela revela?

c) De que forma essa imagem reforça o discurso de apoio à colonização como salvação do Brasil e dos povos nativos?

d) Identifique e descreva a visão religiosa dos povos falantes do tupi-guarani sobre os europeus, assim como a dos europeus sobre esses povos nativos.

5. Leia o texto e com base nele, identifique a alternativa incorreta e reescreva-a no caderno, de modo a torná-la correta.

> Em meados da década de [19]60, os Araweté se deslocaram das cabeceiras do rio Bacajá, a sudeste, em direção ao Xingu, no estado do Pará. Eles eram oficialmente desconhecidos até o começo da década de 1970. Seu "contato" pela Funai data de 1976, quando buscaram as margens do Xingu fugindo do assédio dos Parakanã, outro grupo tupi-guarani.
>
> É possível garantir que eles moram há muitos anos, talvez alguns séculos, na região de florestas entre o médio curso dos rios Xingu e Tocantins. Embora fossem considerados, até o contato em 1976, como "índios isolados", o fato é que os Araweté conhecem o homem branco há muito tempo. Sua mitologia se refere aos brancos, e existe um espírito celeste chamado "Pajé dos Brancos"; eles utilizam há muito tempo machados e facões de ferro, que pegavam em roças abandonadas de moradores "civilizados" da região; e sua tradição registra vários encontros, alguns amistosos, outros violentos, com grupos de kamarã na floresta.
>
> Araweté. Povos Indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Arawet%C3%A9. Acesso em: 4 mar. 2022.

a) Os povos indígenas isolados têm um histórico de lutas contra os não indígenas, optando pela estratégia de isolamento como sobrevivência.

b) Mesmo considerados isolados, muitos desses povos mantêm contato com outros povos indígenas, estabelecendo trocas de materiais e de informações.

c) Como qualquer sociedade impactada pelas relações entre Europa e América, os povos isolados não ficaram parados no tempo, imunes a transformações sociais e culturais.

d) Os povos indígenas isolados estão seguros de qualquer interferência em seu modo de vida, vivendo em áreas protegidas das ações de extrativistas, mineradores e narcotraficantes.

5. Alternativa **d**. Apesar de o isolamento ter representado uma forma de resistência à dominação europeia e uma estratégia de sobrevivência, atualmente os povos indígenas isolados lidam com inúmeros problemas causados pela ação de extrativistas, mineradores e narcotraficantes.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1** e **2** permitem identificar conexões e interações entre as sociedades da América e da Europa, no contexto das Grandes Navegações, mobilizando a habilidade **EF07HI02**, bem como analisar a organização dos nativos na América portuguesa, promovendo o trabalho com a habilidade **EF07HI08**.

Já as atividades **3**, **4** e **5** possibilitam analisar os diferentes impactos da colonização portuguesa nas populações ameríndias e identificar as formas de resistência desses grupos, contemplando as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09**.

As atividades **4** e **5** também permitem a análise de interpretações diversas sobre as dinâmicas americanas no período colonial com base em diferentes documentos históricos, mobilizando a habilidade **EF07HI10**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: Inicialmente, muitas sociedades litorâneas tupis-guaranis interpretaram a chegada dos europeus como divindades denominadas *karaíba* e estabeleceram alianças com eles. Com a intensificação de políticas de colonização, essas relações se tornaram conflituosas, levando muitos indígenas a resistir à exploração colonial. Entre as estratégias de resistência indígena estavam as guerras, os ataques às vilas coloniais, o cerco aos fortes e agrupamentos de colonos, as emboscadas nas trilhas terrestres e fluviais, além dos deslocamentos para o interior e a opção de diversos grupos pelo isolamento.
4. **a)** 1592.

   b) O autor é Théodore de Bry. A gravura revela uma visão de mundo eurocêntrica, na qual os indígenas são considerados selvagens e são castigados por demônios pelo fato de não serem cristãos.

   c) A imagem reforça estereótipos ao retratar os europeus imunes aos ataques dos demônios, enquanto os indígenas, que eram "pagãos", sofriam por não se converterem à fé cristã.

   d) Os povos falantes das línguas do tupi-guarani acreditavam que os europeus podiam ser divindades da Terra sem Mal, ao passo que os europeus, apesar de considerarem os nativos povos puros e dóceis, acreditavam que o paganismo desses povos era uma forma de pecado e, portanto, eles deveriam ser convertidos à fé cristã.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

Neste capítulo, são analisadas as primeiras medidas político-administrativas e econômicas implantadas pelos portugueses na colônia da América, no contexto das lógicas mercantilistas do período. Nesse sentido, também são explorados os motivos que levaram Portugal a colonizar, de fato, sua possessão americana, bem como o projeto colonial fracassado e aquele que deu resultados positivos. Dessa forma, as habilidades listadas são mobilizadas de modo aprofundado no capítulo.

Capítulo **2**

A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NA AMÉRICA

Resposta pessoal. A situação começou a mudar com a ameaça de invasões estrangeiras ao território e a busca de outras fontes de riqueza para a Coroa portuguesa, uma vez que o comércio com as Índias começava a se desgastar.

PARA COMEÇAR

No início do processo de colonização, as terras portuguesas na América tinham apenas um atrativo econômico: o pau-brasil. Assim, Portugal não empregou esforços para ocupá-las, uma vez que o comércio com as Índias era muito mais lucrativo. Em sua opinião, quais fatores alteraram essa situação?

O PAU-BRASIL

As terras exploradas na América, a partir de 1500, não entusiasmaram a Coroa portuguesa. O comércio com o Oriente era mais lucrativo, de forma que, a princípio, os portugueses concentraram-se nele. Isso não significou, contudo, que as terras americanas foram abandonadas.

Os portugueses encontraram em nosso litoral uma espécie de árvore, a qual chamaram pau-brasil, de cuja madeira era possível extrair um potente corante vermelho. Na Europa, os tecidos de cor vermelha eram valiosos e indicavam *status* social. Até o século XVI, as tinturas vermelhas eram extraídas, principalmente, de um molusco do mar Mediterrâneo. O processo de extração era complexo, o que encarecia muito a produção desse corante: era necessário ferver milhares de moluscos para produzir uma quantidade pequena de tintura. Da madeira do pau-brasil, no entanto, era possível extrair uma resina que rendia muito mais corante.

Assim, a Coroa portuguesa decidiu explorar o pau-brasil, abundante na mata que seria denominada, posteriormente, Mata Atlântica. A principal mão de obra utilizada para a extração dessa madeira foi a de indígenas, que recebiam em troca objetos produzidos na Europa que não faziam parte de sua cultura, como espelhos, talheres, roupas de inverno, etc.

Representação cartográfica do litoral brasileiro feita por Giacomo Gastaldi, em 1556. Detalhe de xilogravura colorizada. Em sua representação, Gastaldi ressaltou a extração de pau-brasil no território da América portuguesa, característica dos primeiros anos de colonização da região.

OUTRAS FONTES

HESPANHA, António Manuel. *Caleidoscópio do Antigo Regime*. São Paulo: Alameda, 2012.

Bastante crítico aos estudos brasileiros sobre política e administração colonial, o historiador e jurista português Manuel Hespanha explora nesse livro os diferentes aspectos da administração portuguesa, com ênfase nas diversas forças do poder da Coroa.

A leitura pode subsidiar algumas das discussões propostas na abertura deste capítulo.

SOUZA, Laura de Mello e. *O Sol e a sombra*: política e administração na América portuguesa do século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Nessa obra, a historiadora Laura de Mello e Souza apresenta interpretações sobre a gradação do poder de mando da Coroa portuguesa. Na metáfora, o Sol representaria o rei português. A obra favorece o estabelecimento de conexões entre os contextos americano e europeu no período da colonização.

O INÍCIO DA COLONIZAÇÃO

Retome com os estudantes os contextos europeus do período (século XVI), especialmente em relação às potências ibéricas. Isso pode facilitar as percepções deles sobre as estruturas de poder estabelecidas na Colônia pela Metrópole portuguesa. Além disso, a retomada favorece a percepção das conexões históricas entre as diferentes espacialidades, trabalhando com a noção de simultaneidade. Também é possível retomar os contextos levantados no capítulo 1 desta unidade, auxiliando os estudantes a identificar, neste capítulo, as transformações nas relações entre nativos e europeus. Se, em um primeiro momento, houve a aproximação amistosa, nesse ponto, há o estabelecimento de instituições portuguesas nos territórios invadidos. Ao longo do capítulo, é possível, ainda, problematizar o alcance do controle desses órgãos na Colônia.

O interesse português pela Colônia na América começou a mudar, de fato, na década de 1530, quando a Coroa decidiu ocupar definitivamente o território.

Essa decisão se deu em resposta às sucessivas invasões estrangeiras no litoral, que ameaçavam o domínio português. Além disso, Portugal buscava novas fontes de lucro, pois o comércio das Índias já apresentava sinais de crise e era cada vez mais oneroso.

Nessa época, a nação que mais realizava incursões à América – não apenas nas possessões portuguesas, mas também nas inglesas e nas espanholas – era a França.

A divisão dos territórios atlânticos entre Espanha e Portugal, firmada pela **Bula *Inter Coetera*** (1493) e pelo **Tratado de Tordesilhas** (1494), e a fundação de Colônias inglesas na América do Norte não impediram que os franceses ocupassem territórios no continente americano, incluindo as áreas reivindicadas por outras Coroas europeias.

Em 1555, uma ilha da baía de Guanabara, no atual município do Rio de Janeiro, foi ocupada por cerca de 600 franceses. Eles permaneceram na região, que recebeu o nome de França Antártica, por cerca de dez anos e fizeram alianças com os indígenas para extrair pau-brasil e lutar contra os portugueses.

Os portugueses conseguiram expulsar os franceses da ilha em 1565, avançando com a colonização portuguesa dessa área, para evitar novas incursões da França. Esse processo deu origem ao território mais tarde conhecido como Rio de Janeiro.

Para muitos historiadores, a guerra travada contra os franceses nesse período levou Portugal a criar mecanismos administrativos e de controle sobre seus territórios na América.

Coleção particular. Fotografia: ID/BR

↑ Representação cartográfica da França Antártica, na atual baía da Guanabara, no Rio de Janeiro, feita por franceses em cerca de 1555. O mapa de época assinala pontos de interesse dos franceses no território da América portuguesa.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O texto da abertura deste capítulo favorece o debate sobre a importância comercial do pau-brasil no início da colonização da América portuguesa. Se julgar conveniente, explore com os estudantes a questão do *status* social imputado à coloração vermelha, fazendo uma comparação com modelos atuais de *status* social.
- As imagens da abertura do capítulo favorecem a continuação do trabalho com a leitura cartográfica, especialmente de mapas de época, usados como fontes históricas. Para isso, peça aos estudantes que identifiquem a autoria das obras, verificando, por exemplo, que se trata de uma produção europeia. Depois, solicite a eles que descrevam, oralmente, as personagens e as situações representadas. É provável que sejam retomados alguns conteúdos e outros sejam incorporados, como a crença em monstros marinhos, o uso da mão de obra indígena e a extração de pau-brasil.
- Se julgar conveniente, reforce que, com o aumento das investidas estrangeiras na América portuguesa, Portugal deu início, de fato, à colonização de suas terras americanas. Peça aos estudantes que observem a representação cartográfica da França Antártica e a relacionem à necessidade de Portugal de povoar e de controlar suas possessões no continente americano. Se necessário, retome os motivos que permitiram a divisão da América entre Portugal e Espanha pelo Tratado de Tordesilhas, como a centralização monárquica e os investimentos nas navegações marítimas.
- Aproveite a questão da dominação francesa na baía de Guanabara e recorde com os estudantes as possibilidades de negociação e de resistência indígena. Comente que, para os indígenas, pouco interessava a nação europeia com a qual negociavam; o que importava eram os termos dessa negociação, com ênfase no tratamento dispensado pelo europeu.

DE OLHO NA BASE

Os contextos históricos discutidos favorecem a abordagem das habilidades **EF07HI02**, **EF07HI08**, **EF07HI10**, **EF07HI11**, **EF07HI12**, **EF07HI13** e **EF07HI14**, continuando o trabalho iniciado no capítulo 1 sobre as interações entre nativos americanos e portugueses na construção da América portuguesa.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Informe aos estudantes que a extensão territorial da América portuguesa e os escassos recursos metropolitanos levaram a Coroa portuguesa a readaptar, na Colônia, as relações fundiárias existentes na Europa. Dessa forma, surgiu a primeira divisão administrativa da Colônia: as capitanias hereditárias. É importante abordar esse tema como parte das experiências da Coroa portuguesa em seus empreendimentos coloniais.
- Relembre com os estudantes as relações de fidelidade existentes na Europa medieval, relacionando-as à escolha dos capitães donatários. O rei de Portugal, mediante uma concessão, confiava aos nobres escolhidos a função capital de iniciar o efetivo povoamento e a exploração da Colônia.
- Com o auxílio de um mapa-múndi, identifique as regiões coloniais portuguesas mencionadas no texto onde já existiam capitanias hereditárias. Isso ajudará os estudantes a compreender a extensão do Império Português em formação, bem como a perceber a diferença de dimensão territorial entre a América portuguesa e outras colônias. Esse reconhecimento permite explicar, em partes, o desinteresse dos nobres e o fracasso da implantação do sistema de capitanias.
- Identifique no texto os documentos que oficializavam as capitanias hereditárias. Reforce que essa oficialização ignorava as disputas locais e a resistência indígena, contribuindo para o surgimento de novos conflitos.

DE OLHO NA BASE

O trabalho com as representações cartográficas promovem a abordagem aprofundada da habilidade **EF07HI11** a respeito da formação do território da América Portuguesa.

AS CAPITANIAS HEREDITÁRIAS

Devido à grande extensão territorial da Colônia e à falta de recursos da Coroa portuguesa para iniciar o processo de colonização, Portugal implantou um sistema administrativo conhecido como capitanias hereditárias, que consistia na divisão das terras em porções de tamanhos variados para serem oferecidas a fidalgos.

fidalgo: membro da nobreza por ascendência.

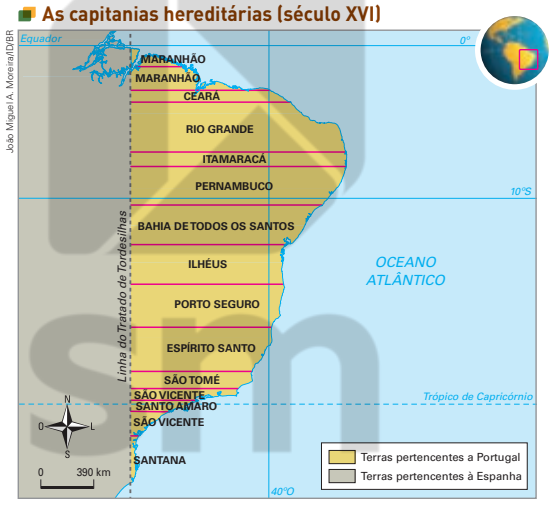
sesmaria: lotes de terras doados a colonos para o cultivo.

Assim, apesar de a colonização ser administrada pelo Estado português, o investimento seria de particulares, que se responsabilizariam pela exploração e pela ocupação dos territórios doados. Esses investidores, chamados donatários, tinham o direito à posse e à exploração das terras recebidas, mas não podiam vendê-las.

O sistema de capitanias hereditárias já era utilizado por Portugal em suas ilhas no Atlântico, como a da Madeira, a dos Açores e a de Cabo Verde. Na América portuguesa, foram estabelecidas quinze capitanias. Apesar de a administração delas ser um encargo muito dispendioso, os donatários tinham grande liberdade de atuação na Colônia e alguns direitos: podiam dispor livremente das terras e repassá-las a seus herdeiros, conceder sesmarias a colonos, cobrar taxas e impostos, escravizar e vender indígenas, fundar vilas, entre outros.

A doação de uma capitania para o donatário era oficializada por dois documentos: a **carta de doação**, que delimitava as terras doadas, e o **foral**, que regulamentava os direitos e os deveres da população local em relação ao donatário e à Coroa portuguesa.

As capitanias hereditárias (século XVI)



Fonte de pesquisa: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 16.

O FRACASSO DO SISTEMA

Apesar de aparentemente atrativo, o sistema de capitanias hereditárias rapidamente entrou em colapso. Muitos donatários desistiram de suas terras antes mesmo de conhecê-las. Outros não conseguiram custear o empreendimento ou enfrentaram muitas dificuldades, como os ataques de indígenas e o pouco apoio oferecido pela Coroa.

No final do século XVI, apenas 6 das 15 capitanias iniciais estavam em funcionamento: São Vicente, Pernambuco, Ilhéus, Espírito Santo, Bahia e Porto Seguro. Dessas apenas a de Pernambuco e a de São Vicente prosperaram, com o cultivo da cana e a produção do açúcar.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

O tema da composição das Câmaras Municipais na época colonial possibilita trabalhar com a realidade dos estudantes. Para isso, ao abordar o conceito de homens bons, solicite aos estudantes que pesquisem se, no município onde vivem, há nomes de ruas, avenidas, bairros, escolas públicas, bibliotecas e/ou hospitais, entre outros locais públicos, que homenageiem indivíduos que tiveram protagonismo político no local, especialmente no passado colonial.

A pesquisa pode ser feita em publicações impressas ou digitais, de acordo com a realidade escolar.

Com base nos resultados da pesquisa, promova uma visita da turma a um ou mais desses espaços para que possam coletar mais informações sobre esses patronos. Conduza a(s) visita(s) de modo que os estudantes possam observar se as pessoas que frequentam esses espaços detêm a memória sobre os indivíduos homenageados. Os estudantes também podem realizar registros sobre essa(s) visita(s), como fotos e vídeos, de acordo com a oportunidade do momento. É importante que eles notem, por exemplo, que, no caso das personalidades homenageadas que viveram durante o período colonial, a maioria será de homens ricos.

Caso essa seja uma conclusão da atividade, promova reflexões conectadas com os debates historiográficos atuais, questionando-os, por exemplo, quais são os problemas que podem surgir quando o poder político é ocupado por um único grupo social. Em relação ao passado colonial, eles devem reconhecer, entre outros aspectos, a marginalização de indígenas, de africanos escravizados, de mestiços pobres e de mulheres.

Ao abordar a fundação da cidade de Salvador, retome a imagem de abertura desta unidade e também as questões propostas no boxe *Leitura da imagem*. As hipóteses iniciais podem ser também retomadas e aprofundadas, de modo a conferir sentido à imagem apresentada, aos questionamentos propostos e também aos contextos históricos abordados.

OS GOVERNOS-GERAIS

Com o fracasso do sistema de capitanias, Portugal decidiu implantar, em 1548, uma nova organização administrativa: o governo-geral. As capitanias, porém, não foram extintas. Aos poucos, a Coroa tirou as terras dos donatários em troca de valores simbólicos. A administração foi centralizada sob a responsabilidade do governador-geral, que respondia diretamente a Portugal, o que facilitou o controle e a defesa do território contra as invasões estrangeiras.

Tomé de Sousa, o primeiro governador-geral do Brasil, aportou na Colônia em 1549. Com ele, vieram centenas de colonos e padres jesuítas. Fundou-se, então, a primeira capital do Brasil, Salvador, na região da atual cidade. A implantação do governo-geral foi essencial para a concretização do projeto colonizador da Metrópole portuguesa.

AS ORIGENS DAS CÂMARAS MUNICIPAIS

Você conhece a Câmara Municipal do município onde mora? No Brasil, a origem desse órgão se deu no período colonial, como instituição de controle do governo português na Colônia. No entanto, na Europa, ele surgiu entre os séculos XII e XIII, quando a península Ibérica passou por um processo de municipalização durante o domínio islâmico.

Com a retomada do território ibérico pelos cristãos, as bases da administração local foram aproveitadas pelos novos governos e chamadas de Câmaras. Dessa forma, a origem das Câmaras Municipais remonta ao domínio árabe na península Ibérica.

AS CÂMARAS MUNICIPAIS

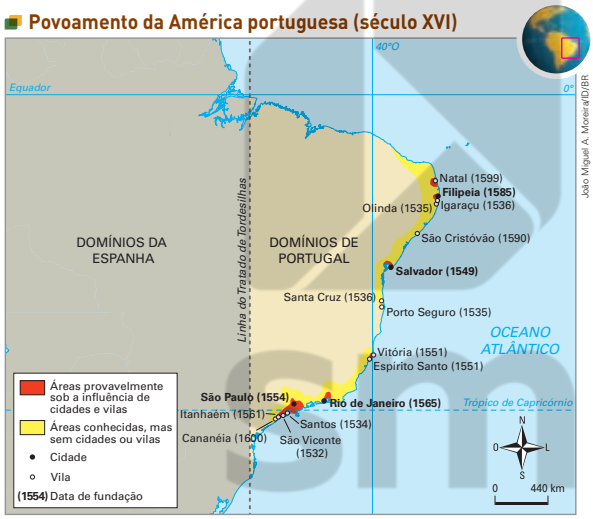
À medida que as vilas eram criadas, foi necessário à Metrópole criar instituições para garantir seu controle sobre as terras, além de pensar na organização político-administrativa da Colônia portuguesa no continente americano. Uma das principais estruturas locais do poder da Metrópole sobre a Colônia foram as **Câmaras Municipais**. Tratava-se de órgãos administrativos que tinham a função de lidar com as demandas cotidianas da vila e de seus moradores.

As Câmaras Municipais eram constituídas por 3 ou 4 vereadores, juízes, procuradores e outros funcionários administrativos. Os vereadores eram eleitos pelos chamados homens bons e as eleições ocorriam, a partir do século XVII, a cada três anos. Apenas os homens bons podiam participar das eleições, votando ou sendo votados. Os demais cargos eram designados por nomeação, entre os quais os de porteiro, de escrivão, de tesoureiro, de contador e de tabelião.

Na prática, os homens bons controlavam as vilas e as cidades. Com o passar do tempo, as câmaras conquistaram poder e autonomia, o que levou a confrontos entre os homens bons – que, até então, detinham o poder – e os funcionários da Corte portuguesa.

homem bom: nome que se dava, no contexto da colonização do Brasil, aos homens ricos e influentes, em geral proprietários rurais. O homem bom fazia valer sua vontade a ponto de não obedecer às leis portuguesas.

Povoamento da América portuguesa (século XVI)



Fontes de pesquisa: José Jobson de A. Arruda. *Atlas histórico básico*. São Paulo: Ática, 2007. p. 36; Cláudio Vicentino. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 103.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente que as vilas criadas na América portuguesa eram outro elemento de ordem administrativa da Coroa, analisando também o funcionamento das Câmaras Municipais e o conceito de "homem bom" no período. Os estudantes devem compreender o poder político desse momento como um empreendimento de pessoas com recursos financeiros e boas relações sociais.
- Analise com os estudantes o mapa do povoamento da América portuguesa no século XVI. Peça a eles que observem a direção da ocupação do território, do litoral para o interior, assim como a relação entre povoamento e produção.

DE OLHO NA BASE

A unidade aborda a colonização portuguesa na América e apresenta, para isso, ampla variedade de recursos cartográficos, possibilitando o desenvolvimento de diferentes raciocínios. Assim, este é um dos momentos do volume em que a **competência específica de Ciências Humanas 7** é desenvolvida de modo aprofundado.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. O primeiro sistema administrativo foi o das capitanias hereditárias, no qual o território foi dividido em grandes lotes de terra. Esses lotes eram cedidos pela Coroa a fidalgos portugueses interessados em investir na Colônia, denominados donatários. Nesse sistema, os donatários tinham o direito à posse, à transmissão hereditária, à concessão de sesmarias e à exploração das terras recebidas, mas não podiam vendê-las. Além disso, eram responsáveis pela exploração e pela ocupação do território, arcando com todos os encargos e contando com pouco apoio da Coroa. Com o fracasso do sistema das capitanias, a Coroa portuguesa implantou, em 1548, o governo-geral. Nesse sistema, a administração era centralizada no governador-geral, que respondia diretamente ao Estado português, contando com seu apoio militar. O sucesso desse modelo levou ao estabelecimento das Câmaras Municipais, que eram órgãos administrativos locais.

5. **a)** Ao pau-brasil. Os estudantes podem mencionar a resina avermelhada extraída do tronco dessa árvore, bem como a mão de obra nativa empregada em sua extração.

b) A palavra escambo significa troca de serviços ou de mercadorias sem o uso de moeda. Para a extração de pau-brasil, no começo do século XVI, os portugueses valeram-se da mão de obra indígena, em troca de produtos feitos na Europa que não faziam parte da cultura desses povos; ou seja, foi uma prática de escambo.

ATIVIDADES

1. Logo no início da colonização, a única atividade econômica dos portugueses era a extração de pau-brasil. A partir da década de 1530, com a ocupação definitiva do território pela Coroa, desenvolveram-se o cultivo da cana e a produção do açúcar.

Responda sempre no caderno.

1. No início da colonização, quais eram as principais atividades econômicas dos portugueses?
2. Que fatores levaram a Coroa portuguesa a criar mecanismos para garantir a colonização de suas terras na América? **As sucessivas invasões estrangeiras, principalmente de franceses, que ameaçavam a posse do território pela Coroa portuguesa, e o início da crise do comércio com as Índias Orientais.**
3. Até a metade do século XVI, quais foram os sistemas administrativos adotados pela Coroa portuguesa para colonizar as terras americanas? Caracterize cada um deles. MP
4. Compare os mapas e faça o que se pede.

4. a) O mapa à esquerda representa o território político atual do Brasil, e o mapa à direita mostra a divisão do território segundo o sistema de capitanias hereditárias implantado no século XVI.

Fonte de pesquisa: *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 94.

Fonte de pesquisa: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 16.

a) Identifique o tema dos mapas e, no caderno, dê um título para cada um deles.

b) De acordo com os mapas, os territórios que compunham as capitanias são os mesmos que compõem os estados atuais? **Não, embora alguns territórios e nomes de capitanias hoje pertençam a alguns estados brasileiros.**

c) Que diferenças você pode observar entre os mapas quanto à divisão das fronteiras? **No mapa à direita, as fronteiras são delimitadas por linhas retas; no mapa à esquerda, por linhas irregulares.**

5. Leia o texto e, depois, responda às questões. MP

> […] era originalmente chamado "ibirapitanga", nome dado pelos índios Tupi da costa a essa árvore que dominava a larga faixa litorânea. […] A madeira era muito utilizada na construção de móveis finos, e de seu interior extraía-se uma resina avermelhada, boa para o uso como corante de tecidos. Calcula-se que na época existiam 70 milhões de espécimes, logo dizimadas pelo extrativismo feito à base de escambo e a partir do trabalho da população nativa.
>
> Lilia M. Schwarcz; Heloisa M. Starling. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 31-32.

a) A qual árvore o texto se refere? Que elementos do texto lhe permitiram chegar a essa conclusão?

b) Procure em um dicionário de língua portuguesa o significado da palavra escambo e, em seguida, relacione-o à mão de obra empregada na extração dessa árvore.

6. Observe a representação cartográfica do tópico "O início da colonização" feita pelos franceses após a ocupação da Baía de Guanabara. Em interdisciplinaridade com Geografia, junte-se a dois colegas para mapear os pontos de interesse de seu bairro. Combinem uma data com o professor para apresentar aos demais colegas de turma a representação cartográfica do grupo.

6. Resposta pessoal. Leve os estudantes a compreender a importância de mapear um território. O mapeamento foi uma das principais estratégias utilizadas pelos colonizadores para conhecer a região. Na confecção do mapa, lembre os estudantes da necessidade de indicar as coordenadas e o norte geográficos.

DE OLHO NA BASE

As atividades propostas mobilizam, com diferentes abordagens e graus de aprofundamento, as habilidades **EF07HI02** e **EF07HI13**.

Nas atividades de **1** a **3**, essas habilidades são desenvolvidas por meio da organização e da sistematização dos conhecimentos do capítulo.

Nas atividades **4** e **5**, o trabalho é realizado tendo como base mapas e texto historiográfico, respectivamente. Além disso, na atividade **4**, a habilidade **EF07HI11** também é desenvolvida de modo aprofundado ao abordar a formação das fronteiras da América portuguesa. Na atividade **5**, há também o trabalho com a habilidade **EF07HI08**, que parte de conhecimentos de povos indígenas para analisar a política portuguesa em relação à exploração da Colônia.

Na atividade **5**, a elaboração de um mapa com os pontos de interesses dos estudantes no bairro possibilita o desenvolvimento do tema **Formas de representação e pensamento espacia**l de Geografia.

HISTÓRIA DINÂMICA

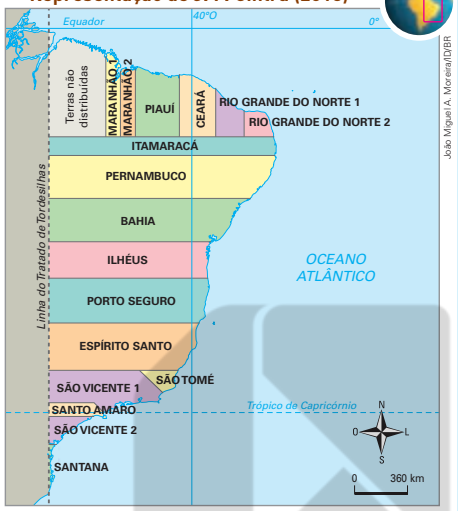
Uma nova proposta para o mapa das capitanias hereditárias

O mapa clássico das capitanias hereditárias (veja no tópico "As capitanias hereditárias") apresenta de 14 a 15 lotes de terra, divididos horizontalmente de forma rigorosa, respeitando a demarcação estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas. Esse mapa segue os paralelos de uma produção cartográfica do século XIX, feita por Francisco Adolfo de Varnhagen – militar estudioso da história e da geografia do Brasil. Ele construiu o mapa com base na análise de cartas náuticas e de outros documentos cartográficos elaborados pelos navegadores europeus no período das Grandes Navegações.

Esse modelo, porém, começou a ser questionado recentemente. A principal pesquisa sobre o tema foi publicada, em 2013, por Jorge Pimentel Cintra, do Museu Paulista da Universidade de São Paulo. Além das cartas náuticas e de outros mapas de época, Cintra pesquisou cartas de doação de terras e demais registros escritos da Coroa portuguesa e dos donatários que receberam os territórios.

Após aprofundar a análise desses documentos, o pesquisador observou que a demarcação dos lotes no norte do território foi feita com base nos meridianos, e não nos paralelos. Outra descoberta foi que nem todas as terras portuguesas foram oferecidas aos donatários: havia uma região, nas áreas atuais dos estados do Maranhão e do Pará, que não integrava nenhuma capitania. Veja o mapa.

Capitanias hereditárias (1534-1536): Representação de J. P. Cintra (2013)



Fonte de pesquisa: Jorge Pimentel Cintra. Os limites das capitanias hereditárias do sul e o conceito de território. *Anais do Museu Paulista*: história e cultura material, São Paulo, v. 25, n. 2, 2017.

Em discussão

Responda sempre no caderno.

1. Observe novamente o mapa clássico das capitanias hereditárias e compare-o com o mapa desta página. Quais são as principais diferenças entre os dois mapas?
2. Quais fontes o pesquisador Jorge Pimentel Cintra consultou em sua pesquisa? E quais foram as fontes usadas por Varnhagen?
3. Em sua opinião, quais dessas fontes foram o diferencial na pesquisa de Cintra, quando comparada à de Varnhagen, e que lhe possibilitou elaborar uma nova proposta cartográfica de representação das capitanias hereditárias? MP

OUTRAS FONTES

Cintra, Jorge Pimentel. Reconstruindo o mapa das capitanias hereditárias. *Anais do Museu Paulista*: História e Cultura Material, v. 21, n. 2, p. 11-45, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-47142013000200002&script=sci_arttext. Acesso em: 4 mar. 2022.

Nesse artigo, o pesquisador Jorge Pimental Cintra explica o percurso de sua pesquisa que o levou à elaboração de outro tipo de representação cartográfica das capitanias hereditárias. A leitura pode trazer alguns aprofundamentos em relação ao tema dessa seção.

EM DISCUSSÃO

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Resposta pessoal. Os estudantes devem responder que foram as cartas de doações de terras e os registros escritos da Coroa portuguesa e dos donatários sobre as terras da Colônia. A inovação da pesquisa de Jorge Pimentel Cintra está na comparação entre esses novos documentos, colocados em análise, e as cartas náuticas e outros mapas da época, utilizados nos estudos de Varnhagen no século XIX.

DE OLHO NA BASE

A proposta desta seção favorece o diálogo e a análise sobre a construção dos conhecimentos históricos com base em vestígios relacionados à elaboração de representações cartográficas, favorecendo a mobilização da habilidade **EF07HI11**. Além disso, promove a compreensão de que o conhecimento histórico está em constante desenvolvimento.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

Ao abordar a União Ibérica e a presença holandesa na América portuguesa, o capítulo contribui para ampliar o entendimento sobre as relações e os conflitos entre europeus e indicar quais foram seus impactos na colônia americana de Portugal. Também permite a compreensão do processo de povoamento e da formação espacial e cultural do nordeste da Colônia, principalmente a região que foi dominada pelos holandeses.

Para a melhor compreensão do contexto da União Ibérica, retome as temáticas sobre a formação dos Estados modernos, abordadas, especialmente, na unidade 3. Essa revisão também favorece o aprofundamento sobre esse processo histórico, desconstruindo a ideia de uma Europa estática e com geopolítica consolidada, tendo como principal missão levar o desenvolvimento aos povos de outros continentes.

Capítulo 3

HOLANDESES NA AMÉRICA PORTUGUESA

PARA COMEÇAR

Nas últimas décadas do século XVI, o Império Português passou por profundas transformações políticas que culminaram na chamada União Ibérica. Você já ouviu falar da União Ibérica? Quais foram as consequências desse processo para as colônias portuguesas?

Respostas pessoais. A União Ibérica foi o processo de união entre as coroas de Portugal e da Espanha, países que ocupam a península Ibérica. Esse processo significou uma reorganização de relações internacionais, o que provocou alterações significativas nas colônias portuguesas. Devido a conflitos com os Países Baixos, por exemplo, essas colônias foram proibidas de comercializar com os holandeses.

A UNIÃO IBÉRICA

A dinastia de Avis, que governava Portugal desde 1385, deixou o poder em 1578, quando o rei dom Sebastião, de apenas 24 anos de idade, desapareceu durante um combate contra os muçulmanos no norte da África. Como o rei não tinha irmãos nem filhos, foi coroado seu único parente de nacionalidade portuguesa: seu tio, um cardeal de 78 anos, que morreu pouco tempo depois, em 1580, também sem deixar herdeiros.

Cinco candidatos se apresentaram, então, para reivindicar o trono. Venceu Filipe de Habsburgo, rei da Espanha – com o título de Filipe II –, primo de dom Sebastião por parte de mãe. Depois de enviar o Exército espanhol para impor à força sua coroação, ele foi aclamado rei Filipe I de Portugal em 1580, iniciando, assim, o período de união política entre os reinos da Espanha e de Portugal, também conhecido como União Ibérica.

Dom Filipe não anexou Portugal à Espanha, mas governou os dois Estados separadamente, indicando um vice-rei em Lisboa, subordinado à Coroa espanhola, que nomeava portugueses para administrar o reino lusitano e seu império. O governo espanhol reorganizou a política externa de Portugal, desencadeando conflitos com as potências da época que antes eram suas aliadas, como Inglaterra e a região dos Países Baixos, por exemplo.

Hans Von Manteufel/Pulsar Imagens

Casarões da rua Aurora, em Recife (PE). Nesses casarões, é possível observar algumas características da arquitetura holandesa, como o formato retangular das construções e a simetria entre portas e janelas, etc., resultado da ocupação holandesa no Nordeste. Foto de 2022.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir apresenta alguns debates sobre a administração holandesa nos territórios que hoje fazem parte do Brasil, e sua leitura pode complementar as propostas do Livro do Estudante.

A administração (holandesa) foi se instalando timidamente apesar de um clima de constante guerrilha. Atendendo ao que prescrevera o **Regimento do Governo das Praças Conquistadas ou que forem Conquistadas nas Índias Ocidentais**, a Companhia Holandesa, sob a chancela dos Estados Gerais das Províncias Unidas Neerlandesas, nomeou uma junta ou conselho para a administração da conquista. Assim, foi o *Politicque Raden* (Conselho Político) que lidou no Brasil com questões referentes à justiça, polícia e comércio, entre 1630 e 1637.

Nos próximos seis anos, pelo menos, o Conselho Político irá enfrentar problemas dentro e fora dos limites do Recife. Alguns destes problemas dizem respeito ao interior da própria política administrativa da Companhia. Não era apenas uma questão de sobrepor militarmente, mas de concretizar na conquista a ambição pelo lucro [...].

A "guerra de Pernambuco", como menciona correntemente a documentação luso-brasileira contemporânea ao período holandês no Brasil, foi aquela que se travou tanto nos arrabaldes do Recife como em pontos específicos da capitania de Pernambuco. Assim, várias batalhas compuseram esta guerra como Guararapes, Tabocas, Tomada do Forte Nazaré, para não nos referirmos a outras, já que estas se nos apresentam familiares nos enfrentamentos entre luso-brasileiros e holandeses.

HOLANDA CONTRA OS REINOS IBÉRICOS

Pertencente ao Império Espanhol desde 1556, a região dos Países Baixos, dividida em 17 províncias, encontrava-se em plena guerra de independência em 1580, combatendo os exércitos de Filipe II. Devido à união com a Espanha, tropas portuguesas foram enviadas para lutar ao lado dos espanhóis, pondo fim às relações políticas e comerciais amistosas que os portugueses mantinham com as comunidades dos Países Baixos.

Na época, as 17 províncias que compunham a região dos Países Baixos eram divididas entre províncias de maioria protestante, ao norte, e de maioria católica, aliadas à Coroa espanhola, ao sul. A Holanda era uma das sete províncias de maioria protestante no norte da região.

Essas províncias resistiram aos ataques das tropas de Filipe II e criaram, em 1579, a República das Sete Províncias Unidas dos Países Baixos, também conhecida como **Províncias Unidas**. Essa república protestante acolheu muitos dos refugiados religiosos da região católica, muitos deles judeus portugueses que fugiam da Inquisição espanhola.

Em decorrência dos conflitos entre a Coroa espanhola e as Províncias Unidas, todas as colônias portuguesas foram proibidas de manter relações comerciais com os mercadores holandeses, que obtinham grande lucro com a comercialização de produtos feitos nessas colônias. Os comerciantes de Amsterdã tinham, então, um sério problema para resolver: Como continuar a comercializar os produtos coloniais se não era mais possível o acesso legal às colônias portuguesas e espanholas?

Assim, buscando manter seus lucros, os neerlandeses empreenderam ações de invasão e conquista dos territórios pertencentes às potências ibéricas.

HOLANDA, PAÍSES BAIXOS OU PROVÍNCIAS UNIDAS

Os comerciantes de Amsterdã lideraram a expansão marítima dos Países Baixos do fim do século XVI a meados do século XVIII.

No final do século XVI, a Holanda integrava, com outras seis províncias, a República das Sete Províncias Unidas dos Países Baixos. Foram os cidadãos dessa república que conquistaram parte do Brasil entre 1624 e 1654. Porém, é comum que eles sejam chamados de holandeses.

neerlandeses: grupo étnico predominante nos Países Baixos e nome pelo qual são chamadas as pessoas nascidas nessa região.

179

Do lado holandês, por exemplo, o efetivo, que não ficou a postos em diversos pontos do litoral que foi sendo aos poucos conquistado, permaneceu espremido no Recife. [...]

Pode-se dizer que o problema do abastecimento das tropas da Companhia fora uma constante durante a ocupação holandesa no Brasil. A dificuldade em penetrar o interior da capitania dos Albuquerques deixava os neerlandeses do Recife em situações dramáticas [...].

No Recife, das paliçadas para fora não se arriscava pôr os pés sob pena de receber uma flechada de algum índio aliado dos luso-brasileiros ou até mesmo um tiro de arcabuz. A trama da guerra holandesa, entre os anos 1630 e 1637, acolheu episódios em que inclusive a espionagem entrou como recurso para ambos os lados. [...]

Das crônicas existentes acerca dos primeiros sete anos da Companhia das Índias Ocidentais no Brasil, percebe-se com frequência alusões a um cenário de constante guerra. A partir da conquista do Recife e Olinda, os neerlandeses vão, pouco a pouco, ganhando território, mas não sem uma dura resistência local.

Nascimento, Rômulo Luiz Xavier do. "Pelo Lucro da Companhia": Aspectos da Administração no Brasil Holandês, 1630-1639. 2004. p. 59-60. Dissertação (Mestrado em História) – UFPE, Pernambuco. Disponível em: http://www.liber.ufpe.br/teses/arquivo/20041203142441.pdf. Acesso em: 4 mar. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se julgar conveniente, favoreça a contextualização histórica referente à União Ibérica comentando, por exemplo, que em Portugal há um ditado popular que diz "Da Espanha nem bons ventos, nem bons casamentos", que faz referência aos ventos frios no inverno e aos secos no verão, vindos da Espanha, e ao casamento malsucedido entre as Coroas espanhola e portuguesa no passado: a União Ibérica.
- Ao explorar o texto didático, explique os motivos que permitiram a existência da União Ibérica. Comente com os estudantes que, apesar de unidos, Filipe II não anexou o reino de Portugal. Nesse sentido, é importante destacar os problemas diplomáticos originados da União Ibérica.
- Retome as características gerais das Reformas religiosas e relacione-as à divisão dos Países Baixos. Deve ser observado que a região norte, no período das Reformas, adotou as novas ideias protestantes. Essa região também abrigou refugiados portugueses (judeus perseguidos pela Inquisição).
- Peça aos estudantes que identifiquem dois elementos da diplomacia portuguesa alterados após a União Ibérica e os problemas decorrentes deles. Espera-se que os estudantes mencionem o envio de tropas portuguesas para lutar ao lado dos espanhóis contra as províncias do norte dos Países Baixos, com as quais Portugal não tinha problemas diplomáticos até então, e também observem que as colônias portuguesas foram proibidas de manter relações comerciais com os holandeses. Esse rompimento estimulou o desejo da Holanda de tomar posse de parte da América portuguesa.
- Analise com os estudantes a imagem da abertura de capítulo. Com o auxílio da legenda, peça a eles que identifiquem o local fotografado. Pergunte a eles se reconhecem essa estrutura urbana e arquitetônica. Em seguida, solicite que comparem essa foto com a imagem da página 181, que mostra a cidade de Amsterdã. Espera-se que os estudantes relacionem a arquitetura holandesa com a da capital de Pernambuco, Recife.

DE OLHO NA BASE

As discussões propostas na abertura do capítulo favorece a mobilização das habilidades **EF07HI02**, **EF07HI05**, **EF07HI10**, **EF07HI12** e **EF07HI13**, no contexto de interação entre os holandeses (enquanto comunidade de origem europeia) e sociedades de outros continentes.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A ação holandesa no Nordeste brasileiro, entre os séculos XVI e XVII, deve ser reconhecida dentro das lógicas mercantilistas existentes no período. Retome as características desse modelo econômico, dando especial atenção à possessão colonial e ao monopólio comercial. Desse modo, são trabalhados elementos importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Economia**, proporcionando reflexão sobre as principais características do trabalho dentro da lógica mercantilista em consonância com o desenvolvimento da habilidade **EF07HI13**.
- Indique as regiões de colonização portuguesa na Ásia, na África e na América que foram atacadas pelas Companhias das Índias Orientais e Ocidentais. Use um mapa-múndi para localizar essas regiões. No caso da América portuguesa, analise o mapa desta página, indicando a extensão da dominação holandesa em algumas áreas do Nordeste (territórios que hoje correspondem aos estados de Pernambuco, da Paraíba, do Rio Grande do Norte, de Sergipe, do Ceará e do Maranhão).
- Recorrendo aos conteúdos estudados nesta unidade, pergunte aos estudantes qual seria o cargo administrativo português correspondente às funções de Maurício de Nassau. Espera-se que eles associem a função exercida por Nassau de tornar a colônia lucrativa à função dos governos-gerais criados por Portugal.

OS HOLANDESES ATACAM

Os navios dos comerciantes holandeses começaram a atacar as colônias portuguesas na Ásia já no final do século XVI. Nessa época, floresciam as associações de comerciantes e os holandeses se valeram desse tipo de empresa para ampliar suas atividades econômicas, políticas e bélicas.

Dessa forma, em 1602, as companhias holandesas foram unificadas na **Companhia das Índias Orientais**. Em seu auge, essa companhia obteve o monopólio comercial das especiarias extraídas de diferentes pontos da costa africana e da Ásia. Ao longo do século XVII, conquistou quase todas as Colônias portuguesas do oceano Índico.

Os altos lucros obtidos pela Companhia das Índias Orientais levaram os comerciantes de Amsterdã a criar, em 1621, uma companhia para explorar as riquezas da América e da África: a **Companhia das Índias Ocidentais**.

A COMPANHIA DAS ÍNDIAS OCIDENTAIS

Em 1624, uma frota da Companhia das Índias Ocidentais, com 26 navios e mais de 3 mil soldados, tomou a cidade de Salvador, no atual estado da Bahia. Em resposta, o rei espanhol Filipe II armou uma frota com 56 navios, reconquistando o porto baiano em 1625. Cinco anos depois, os holandeses voltaram a atacar, mas o alvo dessa vez foi a região do atual estado de Pernambuco.

Para conquistar esse território, a Companhia das Índias Ocidentais mobilizou uma frota de 67 navios. A capitania portuguesa de Pernambuco era muito valiosa e conhecida dos comerciantes holandeses, que realizavam negócios com os mais de 130 engenhos de açúcar pernambucanos. Os colonos não conseguiram resistir ao ataque e se renderam. Muitos abandonaram as vilas e os engenhos, fugindo para o sertão.

Entre 1630 e 1635, os soldados holandeses conquistaram um grande território, que hoje corresponde aos estados de Pernambuco, da Paraíba e do Rio Grande do Norte, mais tarde estendido aos atuais Sergipe, Ceará e Maranhão, como se pode ver neste mapa.

Consolidada a conquista, a Companhia das Índias Ocidentais nomeou, em 1636, o conde João Maurício de Nassau-Siegen para administrar a Colônia, com a missão de torná-la lucrativa.

Conquistas da Companhia das Índias Ocidentais na América portuguesa (século XVII)

Fonte de pesquisa: José Jobson de Arruda. *Atlas histórico básico*. São Paulo: Ática, 2011. p. 37.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se julgar conveniente, promova o contato dos estudantes com um evento que faz parte da história da região Nordeste: o Boi Voador, ocorrido no contexto da ocupação holandesa.

Depois de ler o texto a seguir, pergunte aos estudantes se conhecem alguma história parecida com a que acabaram de ouvir ou que faça referência a algum episódio do período colonial. Peça a eles que compartilhem seus conhecimentos com os colegas.

A atividade pode ser realizada de modo integrado com a área de Língua Portuguesa, mobilizando objetos de conhecimento como **Estratégias de leitura**, **Apreciação e réplica** e **Relação entre textos**.

A seguir, leia uma versão da história do Boi Voador.

[...]

Os folguedos populares tiveram início em Recife, no ano de 1644, mais precisamente no dia 28 de fevereiro, quando da inauguração da Ponte do Recife, hoje conhecida como Ponte Maurício de Nassau, o Conde holandês Maurício de Nassau, que estava de partida da Cidade, desejando grande público para prestigiar o evento, mobilizou a população espalhando a notícia de que faria "UM BOI VOAR" sobre a ponte.

O Conde Maurício de Nassau utilizou-se de um couro de boi, moldou-o em forma de um balão inflável, amarrado em cordas finas, sobre roldanas, controlado por marinheiros, que o fazia dar cambalhotas no ar. O espetáculo aconteceu com a presença de um grande público, que assistiu de boca aberta e aplaudiu tamanha peripécia.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Forme dupla com um colega. Retomem o contexto histórico abordado neste capítulo e, no caderno, escrevam um parágrafo para cada questão. MP
   a) Por que Filipe II, rei da Espanha, se tornou também rei de Portugal?
   b) Na prática, o que significou para os portugueses a união entre os dois reinos ibéricos?
   c) Qual era a relação entre a União Ibérica e a conquista de colônias e feitorias portuguesas pelas Províncias Unidas (Holanda)?
   d) O que era a Companhia das Índias Ocidentais? Quais regiões da Colônia portuguesa foram ocupadas por ela?

2. Organize os eventos listados de acordo com a ordem cronológica em que ocorreram. **Fim da dinastia de Avis; Formação da União Ibérica; Formação das Províncias Unidas; Formação da Companhia das Índias Ocidentais; Ocupação holandesa do Nordeste da América portuguesa.**

   Formação da Companhia das Índias Ocidentais.

   Fim da dinastia de Avis.

   Ocupação holandesa do Nordeste da América portuguesa.

   Formação das Províncias Unidas.

   Formação da União Ibérica.

3. A foto mostra uma região da Holanda. Observe-a, leia a legenda e, depois, responda às questões.

Svetlana Ilochenko/Alamy/Fotoarena

↑ Construções típicas holandesas em um canal de Amsterdã, na Holanda. Foto de 2020.

a) Descreva a paisagem retratada. **Alguns telhados têm formato triangular e cada prédio está pintado de uma cor.**
b) Em sua opinião, essa paisagem se parece com a da cidade do Recife, em Pernambuco, retratada na abertura deste capítulo? **Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam as semelhanças, como os prédios à beira-rio, a estrutura arquitetônica e as cores vibrantes dos edifícios.**
c) Com base no que você estudou, que relações podem ser estabelecidas entre Recife e Amsterdã? **Espera-se que os estudantes retomem os conhecimentos sobre a conquista holandesa no Nordeste brasileiro e, por conseguinte, sobre suas influências políticas, econômicas e culturais na região, algumas das quais ainda podem ser observadas, como as construções típicas da arquitetura holandesa.**

3. a) A foto retrata a cidade de Amsterdã, na Holanda. Há construções com mais de dois andares e janelas grandes, às margens de um rio.

Maurício de Nassau cumpriu sua promessa, fez realmente o boi voar, ficou conhecido e admirado por todos pela sua criatividade e astúcia.

E a inauguração da ponte com boi voador e tudo foi um sucesso, tanto para a história dos holandeses em Pernambuco, quanto para os cofres da Coroa holandesa, que arrecadou cerca de 20 800 florins.

Institui o dia 28 de fevereiro como Dia Estadual da Cultura de Bois no Estado de Pernambuco e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco (Alepe), 2010. Disponível em: https://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=C665F0734B079CAC032576F000640858. Acesso em: 4 mar. 2022.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1**, **2** e **3** permitem identificar conexões e interações das sociedades americanas, europeias, africanas e asiáticas no contexto das navegações, desenvolvendo a habilidade **EF07HI02**, bem como caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio do mundo atlântico, contemplando a habilidade **EF07HI13**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. **a)** Porque o trono de Portugal ficou vago depois da morte de dom Sebastião, que não deixou herdeiros. Um tio de dom Sebastião havia assumido a Coroa, mas morreu pouco depois. Assim, Filipe II, que era parente próximo (primo) de dom Sebastião, enviou a Portugal tropas espanholas, que lhe garantiram o trono.

   b) Na prática, significou não a união de dois reinos sob uma única Coroa, mas a subordinação de Portugal à Espanha. Durante a União Ibérica (1580-1640), não houve um rei português. Apesar da inevitável influência espanhola, o vice-rei, indicado por Filipe II, continuou a nomear portugueses para administrar Portugal e seu império.

   c) As províncias dos Países Baixos lutavam contra a Espanha pela independência. Portugal, que anteriormente tinha laços diplomáticos e comerciais com os Países Baixos, tornou-se inimigo dos holandeses com a união dos reinos ibéricos. Sem ter acesso aos produtos coloniais portugueses, em especial o açúcar, os comerciantes holandeses decidiram conquistar os territórios coloniais lusitanos.

   d) Foi uma empresa de comerciantes holandeses que juntaram seu capital para explorar as riquezas da América e da África. Em 1624, a Companhia tomou a Bahia; em 1630, Pernambuco e arredores; e, entre 1630 e 1635, terras dos atuais estados da Paraíba, do Rio Grande do Norte, de Sergipe, do Ceará e do Maranhão.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

4. **a)** A relação parece de cooperação entre indígenas e europeus. Os nativos estão, em sua maioria, trabalhando na extração de madeira (pau-brasil), e não há desconforto diante dos europeus.

b) Os estudantes podem mencionar hábitos alimentares e o uso medicinal de plantas, entre outros.

c) Espera-se que os estudantes observem que a imagem confirma a importância dos indígenas tanto em relação aos conhecimentos deles quanto no processo da colonização portuguesa. Promova um ambiente propício para a escuta ativa dos estudantes, pois ela também faz parte dos processos de metodologias ativas, portanto oriente os estudantes a praticarem a atenção para ouvir e compreender o que o outro tem a dizer.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. O que foram as alianças estabelecidas entre alguns povos indígenas e os colonizadores europeus? De que forma essas alianças contribuíram para a colonização, pela Coroa portuguesa, do território que viria a ser o Brasil? **1. Foram alianças militares, em que os portugueses ofereciam apoio militar aos nativos contra seus inimigos e, em troca, contavam com a colaboração deles para a construção de vilas, bem como para conhecer melhor o território que desejavam colonizar. Houve também casos de alianças matrimoniais.**

2. Sobre os povos indígenas isolados, responda:
   a) Quem são esses povos e por que optaram pelo isolamento? **2. a) São povos indígenas que buscaram refúgio em áreas de difícil acesso para evitar o contato com os não indígenas.**
   b) Que grupos ameaçam os povos indígenas isolados da atualidade? Por quê? **2. b) Os grupos de mineradores, extrativistas e narcotraficantes, que buscam explorar as Terras Indígenas em benefício próprio.**

3. Que fatores influenciaram o início efetivo do processo de colonização da América portuguesa? Como esses fatores contribuíram para isso? **O desgaste da exploração das rotas comerciais para as Índias aliado às sucessivas invasões da América portuguesa por outros povos europeus. A ocupação ofereceria proteção contra os invasores e também poderia gerar lucros para Portugal.**

4. Retome a imagem que abre o capítulo 2 para responder às questões. MP
   a) De que modo a relação entre os indígenas e os portugueses foi representada? Há conflito ou cooperação entre os dois grupos? Explique.
   b) Os indígenas influenciaram o modo de vida dos colonizadores. De acordo com o que você estudou nesta unidade, explique quais hábitos dos indígenas foram incorporados pelos europeus e seus descendentes no Brasil.
   c) De acordo com seus conhecimentos, essa imagem refuta ou confirma a ideia de que os conhecimentos indígenas e o apoio das comunidades nativas foram muito importantes para que os portugueses estabelecessem uma Colônia na América? Conte sua opinião aos colegas.

5. Observe o mapa "As capitanias hereditárias (século XVI)" e responda às questões. **5. a) O de capitanias hereditárias.**
   a) Que sistema de colonização é retratado nesse mapa? **5. b) Os territórios da América portuguesa eram divididos em lotes e distribuídos a fidalgos portugueses, que deveriam povoá-los e explorá-los, gerando lucros à Coroa; em troca, os fidalgos poderiam repassar os lotes a seus herdeiros, conceder sesmarias a colonos, cobrar impostos, etc.**
   b) Como funcionava esse sistema?
   c) Quais foram os motivos da substituição desse sistema? **5. c) O desinteresse de muitos donatários ao deparar com as dificuldades e os custos de manutenção das terras, bem como a pouca assistência da Coroa portuguesa ao empreendimento.**

6. Leia o texto citado e, em seguida, responda às questões no caderno.

> Naquela terra [a Bahia] vivia um povo guerreiro, os Tupinambá. Senhores de grandes áreas litorâneas, esses indígenas receberam, inicialmente, os portugueses como enviados divinos. Acreditavam também que aqueles homens poderosos poderiam tornar-se importantes aliados contra seus inimigos tradicionais, os Tupinikim, que viviam mais ao Sul.
>
> Por isso, ocorreu uma parceria nessa primeira fase. Com a colaboração indígena, Francisco Coutinho construiu, à beira da praia, uma vila para receber os novos moradores, instalando dois engenhos de açúcar. [...] Os indígenas não esperavam ser transformados em escravos pelos "novos amigos", que os obrigaram a trabalhar nas vilas e engenhos.
>
> [...]
>
> Revoltados, os indígenas declararam uma guerra aos invasores portugueses, que durou oito anos. [...] A povoação e os engenhos foram destruídos e o donatário com os outros moradores tiveram de se refugiar na vizinha capitania de Ilhéus.
>
> Benedito Prezia. *História da resistência indígena*: 500 anos de luta. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 30.

   a) Qual foi a concepção inicial dos Tupinambá sobre os europeus? **6. a) Inicialmente, os Tupinambá conceberam os europeus como enviados divinos e acreditavam que eles poderiam ser seus aliados na luta contra os tupiniquins.**
   b) De que forma os Tupinambá auxiliaram os europeus? **6. b) Na construção de vilas e de dois engenhos de açúcar.**
   c) Como os Tupinambá responderam à escravização à qual foram submetidos pelos europeus? **6. c) Declararam guerra aos invasores e destruíram os povoados e os engenhos da capitania.**
   d) De acordo com esse texto, podemos afirmar que os Tupinambá receberam de forma pacífica a dominação europeia? Por quê? **Não. Tão logo foram escravizados, rebelaram-se contra os portugueses, atacando-os.**

182

DE OLHO NA BASE

As atividades **1**, **2**, **4** e **6** mobilizam com diferentes abordagens e graus de aprofundamento as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09**, sistematizando, organizando e promovendo a aplicação dos conteúdos referentes ao objeto de conhecimento **A conquista da América e as formas de organização política de indígenas e europeus: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa**.

Já as atividades **3**, **8**, **9** e **10** promovem o desenvolvimento e o aprofundamento sobre as habilidades **EF07HI02** e **EF07HI13**, acerca das interações entre nativos e europeus e as lógicas mercantilistas. A atividade **10** favorece, ainda, a mobilização dos **procedimentos de investigação** e também os conhecimentos atitudinais, incentivando os estudantes não só a identificar, a pesquisar, a analisar e a selecionar questões que impactam seus cotidianos, mas também a elaborar uma ação para que os problemas sejam resolvidos, identificando os meios institucionais para isso. Essa atividade propõe uma ação direta na comunidade, contribuindo para a formação cidadã.

Nas atividades **5** e **7**, em que são analisados mapas históricos, a habilidade **EF07HI11** é trabalhada em diferentes contextos do período colonial.

Responda sempre no caderno.

7. a) À República das Sete Províncias Unidas dos Países Baixos, também conhecida como Províncias Unidas.

7. Forme dupla com um colega. Retomem o mapa "Conquistas da Companhia das Índias Ocidentais na América portuguesa (século XVII)" e, depois, respondam às questões.

a) A qual nação rival da União Ibérica pertencia a Companhia das Índias Ocidentais?

b) Em quais regiões da América portuguesa houve conquistas por parte das Companhias das Índias Ocidentais? **No Norte e no Nordeste da América portuguesa.**

c) Que outro título vocês dariam a esse mapa? Anotem a sugestão no caderno e, depois, compartilhem a ideia de vocês com os colegas. **Resposta pessoal. Possibilidades de resposta: "A ocupação holandesa no Brasil (século XVII)" e "Holandeses no Brasil entre 1624 e 1641".**

8. Leia o texto citado e, em seguida, responda às questões. MP

> As guerras holandesas foram inegavelmente guerras do açúcar, não apenas no sentido, que é o geralmente posto em relevo, de guerras pelo açúcar, isto é, pelo controle de suas fontes brasileiras de produção, mas também no sentido [...] de guerras sustentadas pelo açúcar, ou antes, pelo sistema socioeconômico que se desenvolvera no Nordeste com o fim de produzi-lo e exportá-lo para o mercado europeu.
>
> Evaldo Cabral de Mello. *Olinda restaurada*: guerra e açúcar no Nordeste, 1630-1654. São Paulo: Editora 34, 2007. p. 12.

a) A quais guerras holandesas o texto se refere? Que informações do texto permitem chegar a essa conclusão?

b) Segundo o texto, qual era a finalidade do açúcar produzido no Nordeste?

c) De acordo com o texto, as guerras holandesas não eram apenas por açúcar, mas, sim, guerras sustentadas pelo sistema socioeconômico que se desenvolveu no Nordeste, decorrente de sua produção. Em sua opinião, o que isso quer dizer?

9. Nesta unidade, você e os colegas conheceram as origens das Câmaras Municipais no Brasil. Agora, com a orientação do professor, façam uma pesquisa sobre a Câmara do município onde se localiza a escola. Vocês podem buscar informações em publicações oficiais impressas e digitais e também em entrevistas com os funcionários da Câmara Municipal. No caderno, anotem as seguintes informações: **9. a e b) Respostas pessoais.**

a) O endereço e os meios de contato com a Câmara Municipal (telefone, redes sociais, *e-mail*, etc.);

b) Os nomes das pessoas que exercem os cargos de prefeito, vice-prefeito e vereadores e o período do mandato de cada um;

c) As funções atribuídas a cada cargo.

10. Agora, conversem sobre os problemas do município que impactam o cotidiano da comunidade escolar. Pode ser relacionado às condições de transporte, à escola, à alimentação, entre outros. Com base nas informações que vocês pesquisaram na atividade anterior, pensem de que modo os políticos eleitos para a Câmara Municipal poderiam atuar para resolvê-los. Escolham um dos problemas e, coletivamente, escrevam uma carta para um dos funcionários da Câmara, escolhido de acordo com as funções dele durante o mandato. A carta pode ser enviada pelo correio ou por *e-mail*. **Atividade de pesquisa e de produção de texto.**

11. Na abertura desta unidade, vimos que a cidade de Salvador foi a primeira capital do Brasil e que seu centro histórico integra a lista de Patrimônios Culturais Mundiais da Unesco. Com base nessa informação e no que você estudou neste capítulo, responda: MP

a) Que memória é preservada nesse patrimônio?

b) Em sua opinião, a memória dos povos originários que habitavam essa região antes da chegada dos europeus é preservada por meio desse patrimônio?

9. c) O prefeito ocupa o cargo executivo do município, devendo planejar, coordenar e controlar seus diferentes aspectos; o vice-prefeito ocupa o cargo de prefeito, em caso de vacância temporária ou definitiva do cargo, e alguma secretaria no auxílio à gestão do prefeito; os vereadores têm cargo legislativo e são responsáveis por elaborar e votar leis, fiscalizar a utilização dos recursos públicos da prefeitura, bem como cobrar ações do Executivo.

As atividades **4**, **6** e **8** propõem a análise de documentos históricos sobre as sociedades do Brasil colonial, dando continuidade ao trabalho com a habilidade **EF07HI10**. A atividade **8** também mobiliza a habilidade **EF07HI14**.

A proposta **11** promove o aprofundamento da habilidade **EF07HI12**, que também é trabalhada, de modo indireto, nos itens **5**, **6** e **7**.

8. a) O texto se refere às guerras entre a Companhia das Índias Ocidentais e Portugal pelo domínio do Nordeste brasileiro. Podemos inferir isso pela menção ao açúcar e ao Nordeste.

b) O texto informa que o açúcar produzido no Nordeste era destinado à exportação para o mercado europeu.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que, além de o açúcar ter sido o produto que motivou essas guerras, sua produção e comercialização geraram os lucros que custearam esses conflitos.

Respeito

11. a) A memória da colonização portuguesa no Brasil.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que não, pois nenhum dos elementos apresentados na imagem remete aos povos falantes de línguas tupis que habitavam a região antes da chegada dos europeus. Porém, se abordado pelo aspecto dos responsáveis por sua construção e as manifestações populares que ocorrem nesse espaço, serão observados elementos afrodescendentes e indígenas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Quanto às questões referentes à colonização da América portuguesa, é fundamental a compreensão de sua lógica no sistema mercantil consolidado na Idade Moderna.
- É igualmente importante garantir que os estudantes tenham compreendido os impactos do domínio comercial atlântico e do monopólio da exploração colonial sobre as sociedades que habitavam a América antes da chegada dos colonizadores. Esse impacto é apresentado nesta unidade em suas variadas formas: resistências, conflitos e alianças.
- Nesse sentido, são apresentadas questões nesta seção de autoavaliação. Os resultados da autoavaliação podem auxiliar na identificação de dúvidas, nas defasagens de conhecimentos e nas áreas de curiosidade dos estudantes, possibilitando a elaboração de diferentes abordagens didáticas.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 7

Capítulo 1 – Indígenas no Brasil e estrangeiros europeus

- Reconheço quem eram os povos que habitavam a região mais tarde denominada Brasil antes da chegada dos europeus?
- Identifico as formas de contato entre as populações nativas e os colonizadores portugueses?
- Conheço narrativas indígenas sobre a chegada dos europeus?
- Compreendo o que foram as alianças estabelecidas entre os portugueses e alguns povos indígenas?
- Sei relacionar essas alianças ao sucesso dos primeiros esforços portugueses pela colonização do Brasil?
- Identifico formas de resistência das populações nativas do Brasil à dominação e colonização europeia?

Capítulo 2 – A colonização portuguesa na América

- Reconheço o papel desempenhado pela extração do pau-brasil no início da exploração da América portuguesa?
- Compreendo os motivos que desencadearam o início do processo de colonização do Brasil?
- Identifico as características do sistema de capitanias hereditárias?
- Compreendo os fatores que propiciaram a transição do sistema de capitanias hereditárias para o sistema de governo-geral?
- Descrevo as características do governo-geral na América portuguesa?

Capítulo 3 – Holandeses na América portuguesa

- Compreendo o que foi a União Ibérica?
- Identifico os fatores que levaram ao conflito entre a região dos Países Baixos e a Coroa portuguesa?
- Sei relacionar a ocupação da América portuguesa pelos holandeses a esse conflito?
- Compreendo o que foi a Companhia das Índias Ocidentais e qual foi seu papel na ocupação holandesa do Nordeste brasileiro?

Nelson Provazi/ID/BR

184

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Para facilitar a observação dos diferentes eventos abordados nesta unidade, que muitas vezes se deram de modo simultâneo, peça aos estudantes que elaborem uma linha do tempo comentada.

O recurso da linha do tempo já deve ser conhecido pelos estudantes, porém oriente-os a indicar, além das datas, o local onde o evento ocorreu, bem como informações básicas sobre ele. Dessa forma, os estudantes poderão observar, por exemplo, que a União Ibérica e a presença holandesa em Pernambuco foram eventos concomitantes e relacionados.

Se julgar conveniente, a atividade pode ser ampliada, incorporando os conteúdos da América espanhola e da América inglesa. Nesse caso, é possível que a linha do tempo comentada seja construída por toda a turma e desenvolvida ao longo das aulas com o seu auxílio.

Durante a elaboração da atividade, conduza os diálogos de modo a contemplar as principais áreas de dúvidas, as defasagens de conhecimentos e as áreas de curiosidades da turma, tornando a linha do tempo comentada uma importante ferramenta de construção do conhecimento histórico.

Essa estratégia de apoio pode ser mobilizada em outros contextos didáticos, de acordo com a realidade escolar.

A África na América portuguesa

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Os africanos na América portuguesa

- Identificar as diferentes formas de escravização.
- Caracterizar o tráfico transatlântico de escravizados pelo viés da lógica mercantilista europeia.
- Analisar as relações comerciais estabelecidas entre os reinos africanos e Portugal.
- Descrever o projeto colonial português implantado no Brasil e a estrutura dos engenhos.
- Identificar os conhecimentos e as tecnologias africanas aplicados no Brasil.
- Discutir a construção do racismo no Brasil, bem como a resistência e a luta dos movimentos negros.
- Reconhecer o protagonismo e a importância dos africanos e afrodescendentes na história do Brasil.
- Valorizar a composição multiétnica da sociedade brasileira.

Capítulo 2 – A sociedade do engenho

- Caracterizar a produção açucareira e a estrutura dos engenhos na América portuguesa.
- Identificar a composição social da América portuguesa durante o ciclo do açúcar.
- Analisar os aspectos sociais e econômicos que envolveram o tráfico de escravizados.
- Analisar as trocas comerciais e culturais entre a África e a América portuguesa.
- Identificar a atuação de africanos livres na América portuguesa.
- Promover a reflexão sobre a importância dos afrodescendentes na formação do Brasil.
- Identificar o quilombo dos Palmares como uma das formas de resistência e de luta dos africanos contra a escravidão na América portuguesa.

JUSTIFICATIVA

Analisar a intersecção entre África e América portuguesa com base nos interesses de Portugal nas colônias implica aprofundar o conhecimento dos estudantes a respeito da tradução de valores, práticas culturais e tecnologias dos africanos em um novo lugar. Como os africanos escravizados encontravam-se em processo de diáspora, eles não escolheram migrar; pelo contrário, foram traficados e forçados a abandonar seus territórios de origem e toda a semântica cultural que organizava e conferia sentido às suas vidas.

Partindo desse pressuposto, os objetivos dos capítulos **1** e **2** problematizam o lugar assumido pela África na Colônia e as formas de ocupação e resistência dos africanos escravizados e de seus descendentes nesse novo território, que marcou a submissão dos escravizados nas relações sociais e de trabalho, estruturando as formas de racismo até hoje observadas na sociedade brasileira. Desse modo, o conteúdo abordado favorece a visão crítica dos estudantes no que se refere à escravidão no Brasil e as formas estruturantes da discriminação racial, por meio do estudo dos aspectos mercantis envolvidos no comércio de pessoas escravizadas, da produção açucareira nos engenhos, das formas de resistência quilombola e as maneiras de inserção dos africanos livres na sociedade brasileira.

SOBRE A UNIDADE

Nesta unidade, a sociedade colonial da América portuguesa é analisada sob duas perspectivas: uma relacionada às estruturas sociais e econômicas; e outra que diz respeito à diversidade étnica e cultural das populações que viviam aqui, especialmente em relação aos povos africanos que foram trazidos à força como mão de obra escravizada e a seus descendentes.

Nesse sentido, foram abordadas atualizações historiográficas relevantes, ampliando as possibilidades do trabalho didático sobre as relações entre a África e a América portuguesa via oceano Atlântico. Desse modo, as propostas contribuem de diversas formas para a efetivação da Lei n. 10 639 (atualizada pela Lei n. 11 645).

A unidade também oferece subsídios para o diálogo sobre as culturas e as histórias africanas e afro-brasileiras em diferentes aspectos – tecnológicos, econômicos, políticos e sociais –, buscando aprofundar a discussão para além de âmbitos tradicionalmente abordados, como os da música, da dança e da culinária.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – OS AFRICANOS NA AMÉRICA PORTUGUESA				
• A escravidão no continente africano • Atuação portuguesa na África • O tráfico transatlântico de escravizados • A diáspora africana • A presença africana na América portuguesa • O trabalho dos africanos escravizados • Conhecimentos e tecnologias africanas • Identidades e cultura afro-brasileiras	**BOXE VALOR:** Tranças: valorização ou apropriação cultural? **AMPLIANDO HORIZONTES:** Moçambique: dança afro-brasileira no vale do Paraíba paulista	(EF07HI02) (EF07HI03) (EF07HI09) (EF07HI10) (EF07HI11) (EF07HI12) (EF07HI13) (EF07HI14) (EF07HI15) (EF07HI16)	(CGEB3) (CECH6)	Multiculturalismo: Diversidade Cultural Economia: Trabalho
CAPÍTULO 2 – A SOCIEDADE DO ENGENHO				
• Produção açucareira na América portuguesa • A estrutura do engenho • A sociedade do engenho • Trocas comerciais, políticas e culturais entre a África e a América portuguesa • O quilombo dos Palmares e a resistência africana	**ARQUIVO VIVO:** O quilombo dos Palmares	(EF07HI02) (EF07HI03) (EF07HI09) (EF07HI10) (EF07HI11) (EF07HI12) (EF07HI13) (EF07HI14) (EF07HI15) (EF07HI16)		

UNIDADE 8

A ÁFRICA NA AMÉRICA PORTUGUESA

Durante os séculos XVI e XIX ocorreram intensas trocas entre a África e a América. Originadas no contexto do lucrativo tráfico de escravizados – que sustentou todas as atividades econômicas realizadas na Colônia –, essas trocas extrapolaram a importação de mão de obra escravizada na América portuguesa, envolvendo relações políticas e intercâmbios culturais.

CAPÍTULO 1
Os africanos na América portuguesa

CAPÍTULO 2
A sociedade do engenho

PRIMEIRAS IDEIAS

1. O que você entende por cultura afro-brasileira?
2. O que você sabe acerca da importância dos africanos e de seus descendentes para a construção do país que hoje chamamos Brasil?
3. Você percebe a presença de elementos de culturas africanas em seu dia a dia? Cite exemplos.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam que a cultura afro-brasileira se refere ao conjunto de valores, saberes e costumes moldados no Brasil pelos africanos e seus descendentes por meio das trocas culturais com os indígenas e os europeus de diversas etnias.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre a participação dos africanos e de seus descendentes na construção do Brasil, tanto no que se refere à composição da população brasileira como nos modos de pensar, de falar, de se relacionar com o meio, etc.
3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a identificar elementos de origem africana em seu cotidiano, buscando analisar tanto a região em que vivem quanto os conteúdos sobre o continente africano estudados em outras unidades e em anos anteriores do Ensino Fundamental.

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. A foto retrata alguns homens com vestimentas coloridas segurando espadas. Eles parecem formar um grupo de dança e estar celebrando.
2. Resposta pessoal. Pergunte aos estudantes se eles já participaram ou assistiram a alguma apresentação de congada e peça que compartilhem com os colegas o que conhecem sobre essa manifestação cultural. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre o tema manifestações culturais. Depois, incentive-os a identificar outras festas e comemorações afro-brasileiras que porventura conheçam. Algumas possibilidades são rodas de capoeira, sambadas, festas do boi, marujadas, cacuriás, entre outras.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes relacionem o nome da festa retratada, congada, ao Reino do Congo, no continente africano, estudado na unidade 1.

Respeito

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem a existência de diversas matrizes religiosas no Brasil e que reflitam sobre a violência e o preconceito que marcam a intolerância religiosa, especialmente contra aqueles que não são cristãos. Caso considere pertinente, retome a Constituição do Brasil e as garantias das liberdades individuais, como a liberdade de expressão e a liberdade de professar qualquer credo, reforçando que a Constituição garante o respeito à crença religiosa e a proteção aos locais de culto.

LEITURA DA IMAGEM

1. Descreva a cena retratada nessa foto. MP
2. Você conhece essa manifestação cultural ou alguma parecida com ela? MP
3. Em sua opinião, qual é a origem dessa manifestação cultural? MP
4. As congadas agregam elementos de religiões de origem africana e do catolicismo praticado pelos europeus, que se tornou a religião oficial da Colônia portuguesa na América. Observando essa foto, podemos perceber que nessa manifestação cultural os elementos religiosos coexistem harmoniosamente. Em sua opinião, há uma coexistência pacífica e respeitosa entre as diversas religiões na sociedade brasileira atual? MP

Apresentação da Congada de São Benedito, no município de Ilhabela (SP). Foto de 2018.

Marcio Pannunzio/Fotoarena

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Entre essas manifestações culturais, as congadas remetem aos reinos do Congo e de Angola, estudados na unidade 1, que encenam cortejos e coroações de reis e rainhas de origem Bantu. Além da saudação do povo aos seus governantes, as congadas reúnem outros elementos que apontam para as trocas culturais entre África e Europa, tais como o cristianismo e a luta do rei franco Carlos Magno contra os muçulmanos, retomando o contexto das Cruzadas.
- Congo e Angola tiveram intensas relações políticas e econômicas com Portugal, o que influenciou a conversão desses povos ao cristianismo. As pessoas originárias dessas regiões, enviadas como escravizadas para o Brasil, já partilhavam desse valor religioso, o que explica a exaltação de santos católicos negros, como São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, em suas festas, ritmadas por batuques e danças. As danças com espadas e cavalgadas, por sua vez, remetem à oposição entre cristãos e muçulmanos que se desenrolou em territórios orientais, africanos e europeus.
- Ao explorar a imagem, é possível chamar a atenção dos estudantes para as técnicas e a dedicação empregadas pelos brincantes para confeccionar as roupas e os adornos do grupo para suas festas.

DE OLHO NA BASE

A abertura proporciona o desenvolvimento da habilidade **EF07HI12** ao trabalhar com um festejo como fonte histórica material e imaterial que guarda vestígios da diversidade étnico-cultural e racial do Brasil atual, evidenciando características sociais construídas desde o período colonial.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

Neste capítulo, são investigadas as principais estruturas da sociedade colonial, especialmente no contexto de produção açucareira. Esse contexto histórico favorece a identificação, a análise e o debate das interações entre os povos de diferentes continentes na América, bem como a mentalidade mercantilista europeia do período e as perspectivas dos povos nativos dos continentes africano e americano. Assim, mobilizam-se as habilidades listadas.

Respostas pessoais. Diáspora é o processo de dispersão de um povo, geralmente por perseguições política, religiosa ou étnica. A diáspora africana compreendeu o processo no qual milhões de pessoas oriundas da África, em decorrência do tráfico de escravizados, foram levadas à força para outros continentes, em especial para a América.

Capítulo 1

OS AFRICANOS NA AMÉRICA PORTUGUESA

PARA COMEÇAR

A partir do século XV, no contexto da expansão marítima europeia, ocorreu um intenso processo de diáspora de africanos para outras partes do mundo. Você sabe o que é diáspora? O que esse processo significou para os africanos escravizados? Será que eles aceitaram pacificamente essa condição?

Apresentação de maracatu, na cidade de Nazaré da Mata (PE). O maracatu é uma das diversas manifestações culturais afro-brasileiras, ou seja, que possuem raízes no continente africano e se desenvolveram no Brasil, com base nas experiências dos povos africanos que aqui chegaram no século XVI e nas de seus descendentes. Foto de 2018.

A ESCRAVIDÃO NO CONTINENTE AFRICANO

Na Antiguidade, alguns povos e sociedades do continente africano praticavam a escravidão. Essa forma de exploração do trabalho, no entanto, tinha características bastante diferentes do que se concebeu como escravidão no contexto da colonização do continente americano. Alguns pesquisadores, como o antropólogo Kabengele Munanga, apontam que, nas sociedades africanas anteriores à colonização europeia, as pessoas que estivessem submetidas a um "senhor" eram consideradas escravizadas. Isso incluía membros da família, protegidos, penhorados, servos, cativos de guerra, etc. Essas pessoas podiam ser compradas, vendidas ou até mesmo doadas e trabalhavam para seus senhores sem receber por isso. Entretanto, mantinham alguns direitos, como o de ter propriedades e o de adquirir poder político ou militar. O que as diferenciava das pessoas livres era o fato de que sua força de trabalho (ou parte dela) estava submetida a um senhor.

No que se refere ao tráfico de escravizados para fora do continente africano, algumas fontes apontam que essa prática remonta ao século VII, no contexto da islamização de algumas regiões da África. A escravização nos países árabes era regida por leis islâmicas que impunham não só direitos, mas também obrigações aos senhores de escravizados, e era bem diferente do regime de escravidão praticado pelos europeus na América.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção traz questões do debate historiográfico atual sobre a escravidão nos territórios da África do Norte. Ele pode subsidiar os debates sobre o tema, ampliando a abordagem do Livro do Estudante.

Certos fundamentos do pensamento magrebino mediterrâneo sobre relações de poder são compartilhados pelos países norte-africanos (especificamente Marrocos, Argélia, Tunísia e Líbia). Esses fundamentos são os conceitos unificadores de um único Islã – uma única nação (*al-maghrib al-'arabi*), uma única cultura, um único idioma e um único silêncio. O que me interessa aqui é o princípio de um único silêncio, que efetivamente impede os norte-africanos de discutir atitudes relacionadas à escravidão e à raça. No norte da África, os temas raça e escravidão são ocultados internamente em nome da hegemonia árabe-islâmica[...].

[...] Ao utilizar o Marrocos como modelo, este estudo da escravidão no Mediterrâneo islâmico pode proporcionar uma chave para a pesquisa e para a compreensão das dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais mais abrangentes daquela região e estabelecer uma base para novas e mais profundas investigações comparativas sobre de que forma atitudes em relação à escravidão mudaram através do intercâmbio cultural endêmico. A escravidão alimentou e foi alimentada por guerras e conflitos ao longo de toda a bacia mediterrânica. Foi um componente central de sistemas econômicos e foi de fato ela própria uma instituição econômica. O movimento de escravos ao longo da bacia e o estabelecimento contínuo de escravos em comunidades que eram ao mesmo tempo próximas e distantes de seus

OS PORTUGUESES NA ÁFRICA

Quando os portugueses chegaram ao norte da África, no início do século XV, seu principal objetivo era prosseguir com a retomada das terras ocupadas pelos árabes séculos antes. O primeiro local conquistado foi a cidade de Ceuta, em 1415. Essa região se caracterizava como importante entreposto comercial entre a Europa e o continente africano, na região do atual Marrocos.

Nas décadas seguintes, os portugueses empreenderam uma série de viagens marítimas ao longo do litoral da África Ocidental. O objetivo, então, era chegar às minas ao sul do Saara, de onde se extraía o ouro que as caravanas traziam. Nessas expedições, eles entraram em contato com alguns reinos africanos e estabeleceram alianças e relações comerciais com os governantes locais.

A princípio, a presença portuguesa na África Subsaariana Ocidental limitou-se a algumas **feitorias** instaladas no litoral. Esses armazéns fortificados garantiam o acesso de Portugal ao comércio de ouro e de marfim que ocorria na região. Arguim, a primeira feitoria portuguesa na África, implantada em 1443, na costa da atual Mauritânia, dependia do abastecimento de produtos trazidos pelas caravanas que cruzavam o Saara.

Isso mudou quando a feitoria de São Jorge da Mina, estabelecida no golfo da Guiné (atual Gana), em 1482, passou a comercializar diretamente com os produtores locais. Com isso, as rotas de caravanas que cruzavam o Saara tornaram-se menos importantes.

Além das feitorias, os portugueses ocuparam ilhas próximas, como Cabo Verde e São Tomé, para instalar entrepostos, onde mais tarde comercializariam escravizados, principalmente com o reino do Congo.

Ceuta: atualmente, Ceuta é uma cidade autônoma da Espanha.

Retome com os estudantes os contextos históricos africanos abordados na unidade 1. Com base nas estruturas sociais e em outras características culturais dos diversos povos abordados, os estudantes poderão ampliar o repertório sobre os contatos entre as comunidades africanas, europeias e, ao longo desta unidade, americanas. A abertura deste capítulo também favorece a retomada do conceito de escravidão nos diferentes contextos históricos, abordados no livro do 6º ano, em relação às antiguidades em diferentes espaços. Essa retomada possibilita aos estudantes perceberem não só uma continuidade, mas também uma grande transformação, já que o regime de escravidão imposto aos africanos na América teve características historicamente inéditas ao objetificar os indivíduos.

Diego Herculano/NurPhoto/Getty Images

locais de origem instigaram mudanças sociais na medida em que os escravos começaram a emergir por sua própria conta como um grupo social coeso. Finalmente, os escravos enquanto grupo, assimilados ou não, introduziram novas práticas culturais nas sociedades para as quais haviam sido transportados.

El Hamel, Chouki. "Raça", escravidão e Islã no Marrocos: a questão dos *haratin*. *Afro-Ásia*, n. 31, p. 9-37, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21070/13662. Acesso em: 4 mar. 2022.

OUTRAS FONTES

Schwarcz, Lilia Moritz; Gomes, Flávio dos Santos (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

Composto de 50 textos críticos, dispostos em forma de verbetes, a obra apresenta um balanço sobre o peso da escravidão no Brasil e suas consequências sociais, proporcionando a ampliação dos debates sobre as temáticas relacionadas à escravidão especialmente no mundo atlântico.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que o tráfico de escravizados entre o Oriente Médio e a África ocorreu entre os séculos VI e XIX. As trocas comerciais e o avanço do islamismo estreitaram os contatos entre árabes e africanos. Além de escravizados africanos, os árabes compravam escravizados cristãos e muçulmanos, provenientes da Europa Oriental e da península Itálica. Comente com os estudantes que os cativos eram vendidos por mercadores e que muitas guerras santas foram travadas no continente nesse período, rendendo prisioneiros que não aceitavam professar a fé muçulmana. Destaque também que, embora tenha mobilizado um número expressivo de cativos, o comércio de escravizados empreendido pelas rotas orientais foi muito menor que o tráfico transatlântico.
- Leve os estudantes a observar o uso do termo escravizado no lugar de escravo. Explique a eles que se trata de um modo de expressar que esses indivíduos estavam em situação de escravidão, e que não eram nem nasceram escravos, como condição social tradicional de seus respectivos povos, mas que foram submetidos a essa condição.
- Comente também que, entre os séculos XVI e XVIII, os europeus mantiveram seus negócios na África restritos às feitorias instaladas no litoral.

DE OLHO NA BASE

Nesta abertura de unidade, são mobilizadas as habilidades **EF07HI02**, **EF07HI09**, **EF07HI10**, **EF07HI12**, **EF07HI13**, **EF07HI14**, **EF07HI15** e **EF07HI16** no contexto dos contatos entre europeus e africanos na época do mercantilismo e a apropriação e transformação dos regimes tradicionais de escravidão.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Desde a Antiguidade, a escravização de pessoas foi uma prática recorrente nas mais diferentes regiões do globo. Na África não foi diferente; assim como na Grécia, Roma e Egito antigos, os escravizados eram inimigos de guerra, devedores ou criminosos. Chame a atenção dos estudantes para o fato de a ideia de nacionalismo ser uma construção moderna, e de que, portanto, não existia um sentimento pan-africano. Assim, no geral, os escravos de uma sociedade eram sempre pessoas de uma origem étnica diversa ou de um reino inimigo, ou seja, o escravizado era sempre o outro. O tráfico transatlântico mudou a intensidade das práticas escravistas, cativando milhões de pessoas. No Brasil, as pessoas escravizadas não eram mais identificadas pela diversidade de sua origem étnica, mas sim pela cor de sua pele.
- Incentive os estudantes a refletir sobre quem lucrava com o tráfico de pessoas escravizadas, apontando para os comerciantes europeus e africanos, reis e investidores. Nesse sentido, estabeleça uma comparação com as sociedades ocidentais nas quais houve a escravidão, a servidão, a exploração do trabalho dos grupos sociais menos privilegiados, etc.
- Chame a atenção dos estudantes para o fato de que a estrutura do tráfico de pessoas escravizadas enriqueceu uma minoria mercantil na África, mas que arrasou populações, resultando em guerras contínuas, empobrecimento de reinos e desarticulação política.

DE OLHO NA BASE

A proposta desta dupla de páginas dá continuidade ao trabalho com as habilidades **EF07HI02**, **EF07HI10**, **EF07HI12**, **EF07HI13**, **EF07HI14**, **EF07HI15** e **EF07HI16**, ampliando a abordagem e especificando as regiões de origem das populações africanas e as áreas de desembarque na América portuguesa. Assim, há também a mobilização significativa da habilidade **EF07HI11**.

A retomada dos mapas do continente africano, na unidade 1, pode auxiliar os estudantes na compreensão do contexto histórico retratado neste capítulo, especialmente em relação aos diferentes povos sequestrados e trazidos à força para o continente americano. Ao promover a retomada, os estudantes estarão mobilizando habilidades de leitura cartográfica, além de aprofundar seus conhecimentos sobre os processos da diáspora africana.

O TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS

Quando chegaram à África, os portugueses se interessaram pelo lucrativo comércio de escravizados realizado pelos árabes muçulmanos e, em pouco tempo, também começaram a praticá-lo. De início, esse tráfico era feito visando ao mercado europeu, que já tinha razoável oferta de mão de obra e, assim, não necessitava de grandes quantidades de cativos. Entretanto, essa situação começou a mudar no final do século XVI.

Naquele período, os europeus mantinham e exploravam colônias na América. Com o crescimento da produção e do consumo do açúcar de cana no Ocidente, criou-se uma grande demanda de mão de obra nas colônias que produziam essa mercadoria. A procura por escravizados cresceu consideravelmente e os portugueses montaram uma estrutura de comercialização de pessoas nunca antes vista. Para isso, os portugueses implantaram um sistema de feitorias e bases coloniais, de onde controlavam o comércio de indivíduos africanos. Por ser muito lucrativa, essa estrutura despertou o interesse de holandeses, franceses e ingleses e passou a ser disputada por eles a partir do século XVII.

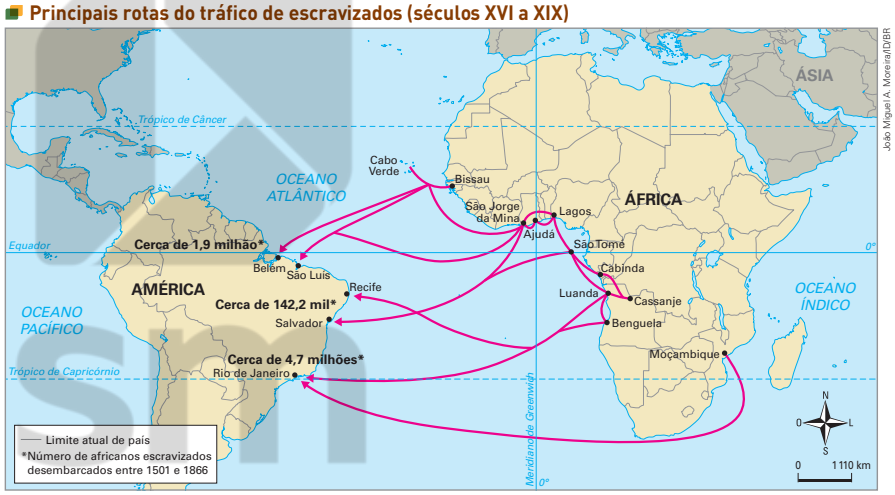
Os europeus também adotaram a estratégia de provocar conflitos entre os povos africanos como forma de aumentar o número de prisioneiros de guerra que poderiam ser vendidos como escravizados. Algumas fontes indicam que esses conflitos também contribuíram para desestabilizar diversos reinos africanos, assim como o fez o comércio interno no continente – cidades litorâneas cresceram, enquanto muitas rotas de caravanas perderam importância.

DIFERENÇAS ENTRE OS REGIMES DE ESCRAVIDÃO

Entre os séculos XVI e XIX, o tráfico de pessoas oriundas do continente africano para as colônias europeias na América se tornou o mais importante negócio dos portugueses. Diferentemente das formas tradicionais de escravidão na África, as empresas escravocratas dos europeus e de seus descendentes na América considerava os escravizados objetos, meras mercadorias.

Na América, os senhores de escravos não eram considerados donos apenas da força de trabalho (como ocorria na África), mas também donos dos seres humanos. Essa é uma das mais graves características do tráfico de escravos nas Américas. Veja, no mapa a seguir, as principais rotas e cifras do tráfico de escravizados no período.

Principais rotas do tráfico de escravizados (séculos XVI a XIX)



Fontes de pesquisa: Marina de Mello e Souza. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 82; Voyages: The Trans-Atlantic Slave Trade Database, 2013. Disponível em: http://www.slavevoyages.org/estimates/2b4illUU. Acesso em: 4 mar. 2022.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- A presente proposta de atividade solicita que o estudante divida a situação-problema em etapas de pesquisa, promovendo um encaminhamento por etapas. Nessa estrutura de atividade, oportuniza-se o desenvolvimento do pensamento computacional. A análise da tabela da página 191 pode ser um momento de trabalho integrado com o componente curricular Matemática, especialmente em relação ao objeto de conhecimento **Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas**. Para isso, solicite aos estudantes que cumpram as seguintes etapas: Etapa 1: identificar na tabela os períodos de pico de chegada dos africanos escravizados ao Brasil (1651-1670 e 1741-1750). Etapa 2: Após a identificação, peça a eles que levantem hipóteses que justifiquem esses picos com base nos contextos históricos que já estudaram. As hipóteses podem ser verificadas ao longo da unidade. Etapa 3: Ao final da atividade, se necessário, aponte como motivadores dos picos o sucesso do empreendimento açucareiro (1651-1670) e o auge do ciclo do ouro durante o século XVIII (1741-1750).

A CHEGADA DE AFRICANOS À AMÉRICA PORTUGUESA

Entre os séculos XVI e XIX, a América portuguesa recebeu cerca de 5 milhões de africanos escravizados, vindos de três centros exportadores: a antiga costa da Guiné (onde hoje estão situados o Senegal e a Gâmbia), a antiga Costa do Ouro ou da Mina (atual golfo de Benin) e a região de Angola (atuais Congo e Angola).

A maioria desses escravizados pertencia a povos falantes de dois troncos linguísticos: os **Bantu** e os **Iorubá**. Os Bantu espalharam-se por todo o Brasil colonial, mas com grande concentração na Região Sudeste. A presença dos Iorubá destacou-se no Nordeste, principalmente na Bahia e no Maranhão. No século XIX, quando o Brasil já era independente, mas ainda escravista, chegaram muitos africanos trazidos do território atual de Moçambique.

A composição cultural dos africanos escravizados trazidos ao Brasil era muito variada. Essa diversidade ocorria inclusive entre os povos que alguns pesquisadores costumam classificar como pertencentes a um mesmo grupo etnolinguístico.

A VIAGEM NOS NAVIOS NEGREIROS

Depois de capturados ou adquiridos, os africanos escravizados, pertencentes a diferentes povos, eram levados do interior do continente africano para os portos no litoral. Dali, embarcavam nos chamados **navios negreiros**, que os transportavam para a América.

As condições das viagens eram péssimas: as pessoas eram amontoadas nos porões escuros das embarcações, onde eram precárias a mobilidade, a ventilação e a higiene. Além disso, os viajantes mal recebiam água ou qualquer tipo de alimentação. Por esses motivos, muitos morriam durante a travessia, que durava semanas.

No entanto, o lucro obtido com a venda de escravizados na América portuguesa era tão alto que, mesmo com o elevado custo para a obtenção de escravizados e as perdas durante a viagem, o tráfico permitia vultosos ganhos. Observe os dados da tabela desta página.

ESTIMATIVAS DE DESEMBARQUE DE AFRICANOS NO BRASIL

Período	Indivíduos
1531-1575	10 000
1576-1600	40 000
1601-1625	100 000
1626-1650	100 000
1651-1670	185 000
1671-1700	175 000
1701-1710	153 700
1711-1720	139 000
1721-1730	146 300
1731-1740	166 100
1741-1750	185 100
1751-1760	169 400
1761-1770	164 600
1771-1780	163 300
Total	**1 895 500**

Fonte de pesquisa: *Estatísticas históricas do Brasil*: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. p. 60.

Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo. Fotografia: ID/BR

← Johann Moritz Rugendas. *Navio negreiro*, cerca de 1830. A gravura mostra um aspecto dos navios que transportavam os africanos escravizados da África para a América. Esses navios eram também conhecidos como **tumbeiros**, pois muitas pessoas morriam por causa das condições subumanas às quais eram submetidas durante a travessia.

OUTRAS FONTES

REDIKER, Marcus. *O navio negreiro*: uma história humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Com base em fontes documentais diversas, o livro aborda o cotidiano vivido nos navios negreiros durante a travessia do oceano Atlântico. O autor constrói uma narrativa de modo a evidenciar que os navios negreiros foram um dos instrumentos de tortura e de crueldade usados para controlar as populações escravizadas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que identifiquem os centros exportadores de pessoas escravizadas no mapa da página 190. Esse exercício favorece a construção de referências espaciais e evidencia as diferentes origens dos africanos escravizados e enviados à América portuguesa, o que resultou na diversidade cultural e dos conhecimentos técnicos trazidos por esses indivíduos.
- Ao analisar a tabela, solicite aos estudantes que levantem hipóteses sobre a composição social da América portuguesa entre os séculos XVI e XVIII, destacando a entrada de quase 2 milhões de africanos e chamando a atenção para a alta taxa de mortalidade dessas pessoas devido às condições a que eram submetidas. Quanto aos portugueses no Brasil colonial, estima-se a entrada de 100 mil pessoas entre 1500 e 1700, segundo dados do IBGE. Já segundo a Fundação Palmares, em levantamento de 1872, viviam no Brasil 125 876 portugueses, 40 056 alemães, 8 222 italianos e 176 057 africanos.
- A leitura do texto teórico possibilita aos estudantes adquirir conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Multiculturalismo**, valorizando, assim, a diversidade cultural existente na população brasileira, mobilizando aspectos da **competência geral da Educação Básica 3**.
- Conduza os diálogos de modo que os estudantes possam relacionar o tópico "A viagem nos navios negreiros" à pintura de Johann Moritz Rugendas, ressaltando a violência com que os cativos eram tratados, observando a presença de crianças e as formas como eles viajavam, presos por correntes.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque que a mão de obra escravizada foi a base do trabalho na América portuguesa. No campo e na cidade, dentro das casas e fora delas, o trabalho manual foi associado à escravidão durante séculos na história do Brasil.
- Explique aos estudantes a existência dos escravos de ganho e chame a atenção deles para a relativa liberdade desses trabalhadores que podiam circular pela cidade sem o controle de seus senhores, e que ficavam com uma pequena parte dos rendimentos acumulados em sua jornada, conseguindo, assim, ter algum dinheiro para sua sobrevivência e até mesmo economizar para comprar sua alforria.
- Se necessário, chame a atenção dos estudantes para o fato de a escravidão na América portuguesa ser amparada legalmente, garantindo, portanto, a propriedade de um ser humano sobre outro. Comente com os estudantes sobre as teorias científicas e religiosas que moldavam o pensamento europeu nesse período e reforçavam a pseudoinferioridade de africanos, indígenas e asiáticos em relação aos europeus, legitimando as práticas escravagistas.
- Enfatize que o trabalho dos escravizados na América portuguesa e, posteriormente, no Brasil império movimentou a economia. Com isso, são trabalhados aspectos importantes do Tema Contemporâneo Transversal **Economia**, colaborando com o desenvolvimento da habilidade **EF07HI16**.
- Peça aos estudantes que descrevam as imagens desta página, identificando o tipo de trabalho realizado pelas personagens nelas retratadas e apontando semelhanças e diferenças entre elas. A obra *Vendedoras de aluá, de manuê e de sonhos*, de Debret, retrata uma escrava de ganho que vende quitutes pela cidade. Já *Sapataria*, também de Debret, retrata o trabalho especializado de escravizados, supervisionados por seu dono e observados por uma ama de leite. Em ambas as imagens, os escravizados foram retratados descalços. Quanto às diferenças, a primeira imagem marca certa leveza e cordialidade entre as personagens e percebe-se a relativa liberdade da vendedora, enquanto na segunda notam-se castigo (palmatória), desconfiança, controle, submissão e raiva entre as personagens.

O TRABALHO DOS AFRICANOS ESCRAVIZADOS

Os africanos escravizados e seus descendentes representavam quase a totalidade da mão de obra utilizada no Brasil colonial, tanto no meio rural quanto no meio urbano. Para a maioria das pessoas livres da América portuguesa, executar um trabalho que exigisse grande esforço físico era considerado indigno. Assim, convinha a elas que apenas os escravizados realizassem essas tarefas.

No campo, onde constituíam a maioria da população, os africanos trabalhavam nas fazendas e nos engenhos de açúcar e de farinha de mandioca. Cultivavam a terra, construíam edifícios e abriam caminhos.

Nas cidades, cumpriam as mais diversas tarefas. Além dos serviços domésticos, em locais como Salvador e Rio de Janeiro era grande a quantidade de mão de obra escrava que executava trabalhos de pintura, marcenaria, construção, transporte, limpeza urbana, comércio, entre outros.

Quando a mineração se tornou atividade importante na Colônia, os escravizados desempenhavam a maioria das funções, procurando metais em riachos ou nas minas, escavando, desviando o curso dos rios, garimpando e selecionando pedras preciosas.

No século XIX, alguns escravizados urbanos exerciam a função de **escravos de ganho**. Eles prestavam serviços como os de carregador, vendedor ou barqueiro e recebiam pagamento em dinheiro pelo trabalho. Entregavam parte de seus ganhos ao senhor e, com o restante, pagavam suas despesas. Alguns conseguiam economizar para comprar a alforria (liberdade). Dessa maneira, o senhor tinha uma remuneração semanal garantida, sem arcar com os custos de manutenção do escravizado.

Apesar da grande utilidade de seu trabalho para o funcionamento da Colônia, os escravizados não eram considerados cidadãos e, muitas vezes, nem mesmo seres humanos, pois eram vistos pelos colonos como objetos ou mercadorias. Além de exercer tarefas muitas vezes exaustivas, poderiam receber castigos físicos de seus senhores ou serem privados de alimentos.

Museus Castro Maya, Rio de Janeiro. Fotografia: ID/BR

↑ **Jean-Baptiste Debret. *Vendedoras de aluá, de manuê e de sonhos*, século XIX. Detalhe de litografia colorizada.**

aluá: bebida fermentada, feita de farinha de arroz ou de milho, com cascas de abacaxi, água e açúcar.

manuê: bolo de fubá e mel.

Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Fotografia: ID/BR

← **Jean-Baptiste Debret. *Sapataria*, século XIX. Litografia colorizada. A palmatória, mostrada na imagem, era muito usada pelos homens livres para castigar os escravizados.**

(IN)FORMAÇÃO

O tema da escravidão na América portuguesa foi amplamente estudado pela historiografia brasileira e estrangeira, com mudanças de foco e de abordagens ao longo do tempo.

Algumas produções se destacam nesse sentido, como a obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, escrita em 1933, que inaugurou a abordagem dos elementos culturais dos afrodescendentes no Brasil. Apesar do pioneirismo, essa obra apresenta uma interpretação da sociedade brasileira colonial que ameniza a violência da escravidão, contribuindo para a construção do mito da democracia racial.

Em oposição a Gilberto Freyre, as produções elaboradas entre os anos 1950 e 1970 apresentam análises menos favoráveis ao caráter cordial do povo brasileiro e focalizam o escravismo como a base da estrutura econômica da América portuguesa. Nomes como Florestan Fernandes e Jacob Gorender são fundamentais para o entendimento dessa perspectiva, que possibilita a compreensão do grau de dependência da colonização em relação à escravidão.

Nos anos 1980, sob a influência da Escola dos Annales e da História Social Inglesa, surge outro tipo de produção sobre o período no Brasil. Levando em consideração o que se chamou de leitura a contrapelo, as pesquisas passaram a buscar expressar as vozes dos silenciados, focando nas narrativas dos escravizados e em aspectos de seu cotidiano, em seus conflitos, suas resistências e negociações.

CONHECIMENTOS E TECNOLOGIAS AFRICANAS

Os africanos, homens e mulheres escravizados, trouxeram para a América diversos conhecimentos e técnicas. Dessa maneira, diferentes produtos, tecnologias, ideias, comportamentos – tudo o que podemos chamar de **cultura** –, produzidos por diferentes nações e povos africanos, foram trazidos com essas pessoas para a colônia portuguesa.

Esses conhecimentos tiveram grande importância na dinâmica colonial, seja na produção dos itens que mantinham a economia, seja nas atividades da vida cotidiana. Os saberes oriundos do continente africano podem ser observados em vários aspectos: nas construções de edifícios, na fabricação de esculturas, na produção de imagens religiosas, no artesanato, nos instrumentos musicais, na cerâmica, na metalurgia, entre outras áreas.

Muitos escravizados conheciam e aperfeiçoaram técnicas de fabricação de açúcar, tornando-se mestres nesse ofício. Além disso, introduziram na América portuguesa o cultivo de gêneros agrícolas como o arroz vermelho e o inhame.

Entre as tecnologias africanas trazidas para a colônia portuguesa, a mais estudada e reconhecida é a **metalurgia**. Alguns dos povos que aqui chegaram dominavam a forja e o manejo de diferentes metais, além de deterem experiência e técnicas específicas no garimpo de metais preciosos, como o ouro e a prata. Instrumentos relacionados a essa atividade, como a bateia e a gamela, empregados na extração desses metais, são ferramentas oriundas desses conhecimentos.

A posse de um conhecimento específico foi muitas vezes utilizada por africanos escravizados como forma de garantir algum benefício nas relações com os colonizadores. Nas regiões de mineração, por exemplo, o bom desempenho de um escravizado poderia render a ele ganho financeiro e, em casos extremos, até mesmo a própria liberdade.

PARA EXPLORAR

Museu Afro Brasil

O *site* do museu Afro Brasil mantém um acervo digital, organizado em categorias temáticas, com elementos culturais africanos e afro-brasileiros. Ele também permite uma visita virtual, na qual se tem acesso a pinturas, documentos escritos, móveis, cerâmicas, entre muitos outros elementos que conferem identidade à cultura afro-brasileira.

Disponível em: http://www.museuafrobrasil.org.br/o-museu. Acesso em: 4 mar. 2022.

bateia: bacia redonda com grande diâmetro e pouca profundidade, usada para lavar cascalho ou areia, em busca de metais e pedras preciosas.

gamela: tigela de madeira ou de barro.

Coleção particular. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Escravizados lavrando diamantes, em Curralinho (MG). Gravura colorida à mão. *Atlas da viagem pelo Brasil*, de Johann Baptist von Spix e Karl Friederich Philipp Martius, século XIX. Nessa imagem, observa-se o uso de gamelas pelos escravizados.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se houver laboratório de informática disponível na escola, agende um horário para que a turma possa acessar o *link* indicado no boxe *Para explorar* do Livro do Estudante e conhecer o Museu Afro Brasil.

Oriente os estudantes a pesquisar artefatos africanos por meio da busca de palavras-chave, como cultura e trabalho. Depois, em uma roda de conversa, cada estudante deverá contar aos colegas os objetos que pesquisaram, explorando suas técnicas de construção, os materiais utilizados, as funções práticas e simbólicas, entre outras informações disponíveis no *site*.

OUTRAS FONTES

ALGRANTI, Leila Mezan. *O feitor ausente*: estudo sobre a escravidão urbana no Rio de Janeiro (1808-1821). Petrópolis: Vozes, 1988.

A obra trata das especificidades da escravidão urbana e dos escravos de ganho, sobretudo no Rio de Janeiro, durante o período em que a Família Real portuguesa viveu na cidade.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Pergunte aos estudantes em quais áreas de atuação os africanos trazidos para a América portuguesa contribuíram com seus conhecimentos e técnicas, anotando na lousa as informações levantadas por eles. Eles podem destacar: construção, arte, artesanato, metalurgia, agricultura, beneficiamento do açúcar, etc. Depois, peça-lhes que deem exemplos de trabalhos especializados realizados pelos africanos na América portuguesa, como os de minerador, lapidador, ourives, mestres do açúcar, carpinteiros, marceneiros, etc. No campo dos ofícios, chame a atenção dos estudantes para os ferreiros Bantu, que, na América colonial, tornaram-se responsáveis por produzir instrumentos de trabalho utilizados nos engenhos e na mineração. Nas artes, destaque a importância da musicalidade africana, que trouxe para o Brasil instrumentos de corda e de percussão, como berimbaus e atabaques, além da importância dos cantos e das danças como forma de transmitir mensagens de resistência e de reafirmar a própria identidade.
- Sobre a metalurgia, retome o estudo sobre a economia do ouro no Reino de Gana, identificando a região no mapa e o fluxo de escravizados oriundos dessa localidade. Retome também a experiência dos povos dessa região com o sistema de lavagem de bateia no leito dos rios e o sistema de escavação de poços e túneis. Depois, peça aos estudantes que descrevam a gravura de Spix e Martius e comentem as técnicas nela retratadas.

DE OLHO NA BASE

O trabalho desenvolvido nesta dupla de páginas tem foco na habilidade **EF07HI16**, qualificando socialmente os escravizados e o regime de escravidão no Brasil colonial. Também são mobilizadas, de modo complementar, as habilidades **EF07HI10**, **EF07HI14** e **EF07HI15**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O texto desta página possibilita o diálogo sobre o racismo estrutural no Brasil. Para isso, apresenta um panorama histórico da luta para sua desconstrução. Se necessário, comente com os estudantes que o racismo, mais do que uma manifestação pontual de discriminação, está impregnado na mentalidade dos brasileiros e em suas estruturas econômicas e políticas.
- Uma estratégia para essa abordagem é incentivar o estabelecimento de relações entre a história dos afrodescendentes no Brasil e a constituição do racismo. Destaque, por exemplo, o fato de que somente com a Constituição Federal de 1988 a existência da discriminação racial no Brasil foi reconhecida e o racismo, criminalizado.

Respeito

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes à reflexão sobre o tema ponderando com argumentos favoráveis ao uso de tranças (as liberdades de escolha e de expressão, o poder de consumo, o valor estético do penteado, etc.) e com argumentos contrários ao uso (a desvinculação do valor simbólico do penteado, a apropriação de elementos culturais por empresas, o uso de pessoas não negras em anúncios publicitários de roupas e adereços da cultura africana).
2. Respostas pessoais. O boxe trabalha conteúdos atitudinais como empatia, escuta ativa, diálogo e resolução de conflitos. Caso considere pertinente, faça a leitura compartilhada do artigo disponível em: https://www.cartacapital.com.br/carta-explica/como-definir-apropriacao-cultural/ (acesso em: 4 mar. 2022), usando-o como possibilidade de ampliação do tema apropriação cultural para a realização das atividades.

TRANÇAS: VALORIZAÇÃO OU APROPRIAÇÃO CULTURAL?

As manifestações culturais de origens africanas no Brasil vão além da música e da dança. Por exemplo, atualmente, é comum vermos pessoas usando tranças, um penteado típico de algumas culturas africanas. Contudo, em 2020, o uso desse penteado em modelos brancos que participavam de um desfile de moda foi motivo de polêmica nas redes sociais.

1. **Faça uma pesquisa sobre essa polêmica em publicações impressas ou digitais. Depois, monte duas listas com a turma: uma com o ponto de vista favorável ao uso das tranças por qualquer pessoa e outra com o ponto de vista contrário ao uso desse símbolo cultural por pessoas não negras.** MP
2. **Com base nesses argumentos, qual é o seu posicionamento? Para você o que significa usar tranças atualmente?** MP

política afirmativa: ações que pretendem combater o preconceito e promover a igualdade de oportunidades aos grupos étnicos que acumulam desvantagens ao longo de anos.

VALORIZAÇÃO E AFIRMAÇÃO DAS IDENTIDADES AFRO-BRASILEIRAS

O conjunto de elementos que chamamos hoje de cultura brasileira foi fortemente influenciado por hábitos e costumes oriundos de culturas africanas. Essas influências podem ser percebidas em todas as formas de expressão cultural do Brasil: nas artes plásticas, na música, nas ciências, na literatura, na alimentação, na religiosidade, etc.

Após a abolição da escravidão, em 1888, os africanos recém-libertos não foram plenamente integrados à sociedade brasileira. Eles permaneceram sem direitos e marginalizados por um longo período. Essa situação foi reforçada pela propagação da ideia de que no Brasil não havia discriminação racial, dando origem a um racismo velado – ou seja, disfarçado –, porém estrutural, e a diferentes mecanismos de exclusão social dessa população.

Somente após anos de lutas, principalmente em meados do século XX e nas últimas décadas, os afrodescendentes conquistaram alguns direitos e espaço na sociedade brasileira, reafirmando-se como sujeitos de sua própria história. Apesar disso, essa população ainda enfrenta o racismo e depara com muitos obstáculos para que seus direitos sejam respeitados.

Nesse sentido, estudar a história da África e a cultura afro-brasileira é essencial para conhecer e reconhecer a importância dos africanos e de seus descendentes na formação da sociedade brasileira. Os debates sobre políticas afirmativas, como o sistema de cotas raciais, que reserva vagas para estudantes afrodescendentes em universidades, e a criminalização do racismo contribuíram para esse processo de valorização e de afirmação da identidade afrodescendente. Essas medidas visam combater o histórico preconceito racial em nossa sociedade e garantir a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos.

César Diniz/Pulsar Imagens

Em 2020, houve grande mobilização do movimento negro que cobrava adesão permanente da população branca ao debate racial. O movimento "Vidas Negras Importam!" no Brasil ganhou grande aprovação após os protestos antirracistas que ocorreram nos Estados Unidos, em consequência do cruel assassinato de George Floyd, um homem negro, por um policial branco. Na foto, manifestação em São Paulo (SP). Foto de 2020.

DE OLHO NA BASE

Neste volume, a estrutura escravagista no Brasil e os problemas derivados dela são analisados na temporalidade da longa duração, favorecendo a mobilização aprofundada da **competência específica de Ciências Humanas 6**, pois possibilita discussões sobre protagonismo e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

ATIVIDADES

1. Os portugueses tinham por objetivo tomar dos árabes o controle da região e participar da exploração comercial de importantes entrepostos da região.

Responda sempre no caderno.

2. De forma geral, a escravidão era recorrente no continente africano, mas se restringia aos inimigos de guerra de outras etnias e, em alguns casos, a criminosos e devedores. Apesar da condição de escravidão, essas pessoas

1. Qual era o objetivo inicial dos portugueses quando chegaram ao norte da África? mantinham alguns direitos políticos e econômicos, além de preservar sua condição humana.
2. De forma geral, como se caracterizava a escravidão no continente africano antes do tráfico empreendido pelos portugueses?
3. Observe a imagem desta atividade e responda às questões. 3. a) Uma mulher escravizada está de joelhos diante de um homem branco, que bate em suas mãos com uma palmatória, enquanto uma outra mulher e uma criança são coagidas a aguardar sua vez de receber o castigo. 3. b) O homem segura a mulher com violência, apontando para o lugar onde a outra mulher escravizada é castigada. 3. c) Resposta pessoal. Comente com os estudantes o uso dos castigos públicos como forma de provocar temor nos escravizados e de "servir de exemplo" para aqueles que desafiassem seus senhores ou que não cumprissem adequadamente as tarefas que lhes eram destinadas.

Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Fotografia: ID/BR

Johann Moritz Rugendas. *Castigos domésticos*, 1835. Litografia colorizada.

   a) Qual é a ação central representada nessa pintura?
   b) Qual é a atitude do homem em pé, ao centro?
   c) Em sua opinião, por que a mulher está sendo castigada em público?
4. Leia o texto a seguir. Depois, com base nele e no capítulo estudado, responda às questões.

> Somente mais tarde, aprendendo com a prática, principalmente depois da introdução dos primeiros escravos africanos, que já na sua pátria se tinham ocupado com lavagem do ouro, e de cuja experiência o natural espírito inventivo e esclarecido dos portugueses e brasileiros logo tirou proveito, foi que os mineiros aperfeiçoaram esses processos de extração. Deve-se principalmente aos negros a adoção das bateias de madeira, redondas e de pouco fundo, de dois a três palmos de diâmetro, que permitem a separação rápida do ouro da terra, quando o cascalho é bastante rico. [...]
>
> Wilhelm Ludwig von Eschwege. *Pluto brasiliensis*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1979. p. 167-168.

4. b) O trecho se refere à experiência técnica em mineração de alguns africanos trazidos para o Brasil como escravizados.

   a) A qual atividade o texto se refere? O texto se refere à atividade mineradora.
   b) A qual experiência o texto faz referência no trecho "de cuja experiência o natural espírito inventivo e esclarecido dos portugueses e brasileiros logo tirou proveito"?
   c) Como essa experiência teria auxiliado no desenvolvimento dessa atividade na colônia portuguesa na América?
5. Na comunidade em que você vive, quais políticas afirmativas são realizadas pelas instituições públicas e privadas da região? Se não souber, faça uma pesquisa em publicações impressas ou digitais. Anote suas descobertas no caderno e, em uma data combinada, compartilhe as informações com os colegas. Resposta pessoal. Oriente os estudantes na pesquisa das informações solicitadas e também no compartilhamento das descobertas, favorecendo a formação cidadã e a percepção sobre si e sobre o outro, de modo a compreender a importância das políticas afirmativas como medidas para a construção de uma sociedade justa.

4. c) Essa experiência contribuiu para o aperfeiçoamento da atividade mineradora na América portuguesa, com a introdução de saberes e de instrumentos africanos, como a bateia e a gamela, usados no sistema de lavagem no leito dos rios.

DE OLHO NA BASE

A atividade **1** proporciona a mobilização da habilidade **EF07HI13**, retomando o contexto do mercantilismo. Na atividade **2**, há o desenvolvimento das habilidades **EF07HI03**, **EF07HI14** e **EF07HI15**, acerca da escravidão moderna e do tráfico de escravizados. Nas atividades **3** e **4**, são trabalhadas as habilidades **EF07HI10**, **EF07HI15** e **EF07HI16**, por meio da análise de fonte histórica e historiográfica, respectivamente. Na atividade **5**, desenvolve-se parcialmente a habilidade **EF07HI12**.

195

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Localize em um mapa a região do vale do Paraíba para que os estudantes tenham a referência espacial dos lugares mencionados nesta seção.
- Peça aos estudantes que identifiquem os elementos africanos e europeus no folguedo do moçambique, destacando a homenagem aos santos negros, a dança e os instrumentos de percussão como símbolos africanos, e os elementos do catolicismo e as batalhas medievais como símbolos da influência europeia.
- Se julgar conveniente, retome com os estudantes o contexto da abertura desta unidade, que aborda a congada, uma manifestação popular de natureza semelhante.
- Caso considere pertinente, apresente à turma vídeos da celebração do moçambique. Eles podem ser encontrados em diversas plataformas digitais de uso gratuito.

AMPLIANDO HORIZONTES

Moçambique: dança afro-brasileira no vale do Paraíba paulista

O moçambique é uma dança praticada em diversas regiões do Brasil, mas que se mantém particularmente viva na região paulista do vale do Paraíba, integrando o repertório da cultura local. Ao longo do tempo, diversas atividades econômicas foram desenvolvidas nessa região, como a produção de açúcar, o transporte de ouro, a produção de café, etc. Como essas atividades contavam com a utilização massiva de mão de obra escravizada, foi significativa a presença de africanos e de seus descendentes no vale do Paraíba.

Além dos conhecimentos e de técnicas trazidos para a América pelos africanos, novos saberes foram aqui originados no contato desses grupos com os demais grupos que viviam no continente. A dança moçambique, por exemplo, foi criada por africanos, mas também possui influências dos povos indígenas americanos e dos portugueses, como se pode observar nos instrumentos utilizados e nos temas das canções.

Composta de música, dança, ritmo e representações dos que dançam, o moçambique lembra a encenação de uma peça de teatro. É uma dança encenada com aspecto festivo. Caso façam uso de bastões, essas encenações se assemelham a batalhas, em parte uma referência às disputas medievais europeias. É comum também que a dança homenageie São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, identificados na cultura popular brasileira como santos católicos intercessores dos escravizados.

O texto a seguir descreve a dinâmica geral de um moçambique.

> O moçambique é uma dança em conjunto, executada por um grupo, em geral com 24 figuras, denominado Companhia. Muitas vezes, antes de iniciar a dança, realiza um desfile, precedido pelo Rei, que leva a Bandeira, ladeado pela Rainha, e em seguida os dançadores dispostos em duas filas, com o Caixeiro (tocador de caixa) à frente. O Capitão acompanha o Grupo, com funções fiscalizadoras, mas sem lugar determinado. Os moçambiqueiros trazem consigo um bastão. A dança, com acompanhamento instrumental e canto, é movimentada e com manobra de bastões, que funcionam como instrumentos percussivos, para marcar o ritmo.
>
> Maria de Lourdes Borges Ribeiro. *A dança do moçambique*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1959. p. 9.

Os estudiosos da dança e sua criação afirmam que ela era uma forma de expressão e manutenção da tradição dos escravizados. Essa e outras tradições foram trazidas da África e ressignificadas no Brasil pelas novas experiências vividas aqui por esses povos.

Hoje, a preservação dessa manifestação cultural só é possível pelo costume, por parte dos que praticam essa arte, de transmitir aos filhos o gosto pela dança, suas regras e sua cultura. Passado de geração em geração, o moçambique incorpora novas influências daqueles que o praticam, mas não perde seu caráter de origem africana.

(IN)FORMAÇÃO

Saiba mais sobre o moçambique abordado nesta seção com a leitura deste texto.

Segundo [Alceu] Maynard, não sabemos muito a respeito das origens do Moçambique. É uma dança muito antiga, que pode ter sido praticada pelos Mouros na Península Ibérica. O canto é um louvor a São Benedito. Ainda segundo Maynard, da dificuldade de se delimitar as origens desta dança surge a "lenda" de que foi este santo quem inventou a dança com o objetivo de alegrar os devotos.

Maynard descreve uma quadrinha recolhida no meio popular sobre tal afirmação:

"Esta dança é de São Benedito
São Benedito foi quem dançou
ele dançou e subiu pro céu
hoje dançamos nós pecadores".

Na verdade, o Moçambique é um bailado composto por várias danças com denominações religiosas (Escada de São Benedito, Estrela da Guia...). Os participantes usam bastões de madeira que manejam como espadas e com os quais, muitas vezes, fazem desenhos no chão, dançando sobre eles. O acompanhamento é feito com vários instrumentos, de acordo com as possibilidades do grupo. [...]

O Vale do Paraíba é marcado pela presença de numerosos grupos de moçambique [...], por conta de uma religiosidade tradicional onde a devoção por São Benedito é notória, nas festas feitas em homenagem ao mesmo nas cidades de Guaratinguetá [SP] e, principalmente, Aparecida [SP]. O caso de Aparecida ser mais evidente é explicado pela tradição religiosa da cidade que tem em Nossa Senhora Aparecida a grande figura de proteção do povo brasileiro – Padroeira do Brasil.

A pesquisadora Lerrine Schildberg estudou a história e a atuação do mestre de moçambique Paizinho. Nascido em Taubaté (SP) em 1965, Geraldo de Santana Filho comanda uma companhia de moçambique e vai às escolas ensinar essa dança aos estudantes e tudo o que ela significa – sua origem africana, o uso dos ritmos, as inspirações para as composições, etc.

No trecho citado, mestre Paizinho narra como aprendeu com seu pai essa tradição e fala da importância dessa cultura para ele e para a região do vale do Paraíba.

César Diniz/Pulsar Imagens

↑ Grupo Folclórico Religioso Moçambique São Benedito de Lorena em apresentação em São Paulo (SP). Foto de 2018.

Comecei a trabalhar junto com o meu pai, na roça, e depois ele foi trabalhar de pedreiro, eu era ajudante dele. Ele me ensinava muita coisa. Sempre falava para mim que um dia eu iria aprender cada um dos ensinamentos dele, tanto no trabalho [...] como na cultura. [...] E na dança do Moçambique eu participo desde a idade de cinco anos. E tudo o que eu faço é com amor porque acredito que um dia, em algum lugar, o meu trabalho vai estar sendo reconhecido! [...]

A cultura popular é uma preciosidade e se a gente não unir a cultura e a educação, vai chegar um certo momento da trajetória da vida de um Mestre, que ela vai perdendo a sua essência. A cultura em si ela é maravilhosa, mas se a cultura não for levada para a educação, pois as futuras gerações... Elas são os nossos multiplicadores. E se a gente guardar a cultura para si, ela não vai evoluir [...].

Tudo isto vem de uma inspiração, no momento em que eu estou cantando com o aluno ali: "A dança do moçambique é bonita demais é cultura africana é bonita demais, é cultura africana e não esqueço jamais". E eu vou aos pés da mãe África e trago toda inspiração e energia, e passo para cada uma das crianças e sem elas perceberem. Pois no momento em que estamos ensinando estamos educando [...].

Lerrine M. T. C. Schildberg. *A cultura popular fazendo escola*: a inserção e valorização da dança popular no contexto educativo por intermédio de um mestre da cultura. 2018. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté. Disponível em: https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mdh/Lerrine-Marie-Tabata-Carvalho-Schildberg.pdf. Acesso em: 4 mar. 2022.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Como a dança moçambique se relaciona com a história dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil?
2. Segundo a opinião do mestre de moçambique, Paizinho, qual é a importância de manifestações culturais serem ensinadas nas escolas?
3. Em sua região existe alguma manifestação cultural semelhante ao moçambique? Em caso afirmativo, pesquise o nome dessa manifestação e suas principais características e compartilhe suas descobertas com os colegas.

1. O moçambique é uma manifestação cultural elaborada por africanos e afrodescendentes no Brasil como forma de celebrar encontros, de rememorar valores e de expressar o encontro das influências africanas, indígenas e europeias na América portuguesa.

2. Mestre Paizinho defende que, ao ensinar o moçambique nas escolas, esse conhecimento pode ser transmitido entre os jovens, mantendo-se vivo no tempo presente, contando histórias do passado e disseminando mensagens para as futuras gerações.

3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletir sobre essas manifestações culturais e, caso considere pertinente, retome a congada, trabalhada na abertura desta unidade, apontando as semelhanças e as diferenças com o moçambique.

197

DE OLHO NA BASE

A apresentação e a análise das manifestações culturais afro-brasileiras contemplam a identificação de conexões entre as sociedades da Europa, África e América, inseridas no complexo contexto das Grandes Navegações, do estabelecimento de feitorias, da disseminação da cristianização e do colonialismo, mobilizando, assim, as habilidades **EF07HI02**, **EF07HI14** e **EF07HI16**.

Além disso, a proposta da seção é um dos momentos da coleção em que a **competência geral da Educação Básica 3** é desenvolvida de modo significativo, pois aborda o moçambique como manifestação cultural afro-brasileira.

[...]

Conversando com muitos participantes deste grupo de Moçambique, percebemos a relação entre fé e vida existente nesta forma de expressar a devoção. Esta religiosidade é fruto de uma cultura "rural", própria deste universo simbólico. Tal universo é marcado pelas práticas de auxílio mútuo, pelas atividades lúdico-religiosas.

Além disso, este universo simbólico é marcado, no campo religioso, pela presença fragmentada de elementos católicos aliados às crenças do Sagrado em sua perspectiva rural (presença marcante da natureza o que remete a explicações religiosas no relacionamento do homem com a mesma para fins de uma convivência harmônica).

O universo católico popular se faz presente em um contexto lúdico, onde as festas são importantes. [...]

São Benedito é, para este grupo, o Santo que está presente nas dificuldades e na vida de cada um desses devotos.

Mello, Adilson da Silva. Hibridismo em um terno de São Benedito: reza e fé, sofrimento e esperança em um moçambique de Lorena. Revista *Janus*, Lorena, v. 1, n. 1, p. 107-140, 2º semestre 2004. Disponível em: http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/109/99. Acesso em: 4 mar. 2022.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

Neste capítulo, são investigados os elementos culturais da sociedade dos engenhos coloniais, especialmente em relação às comunidades de origens africanas, com especial atenção aos aspectos políticos e tecnológicos, proporcionando a ampliação das percepções sobre a cultura afro-brasileira, muitas vezes observada apenas em âmbitos como os da música, da culinária e da religião.

Respostas pessoais. O engenho era o local onde se realizava o beneficiamento da cana-de-açúcar. Na sociedade do engenho, o poder social, político e econômico concentrava-se nos senhores de engenho e a maior parte do trabalho era realizada por pessoas escravizadas, trazidas à força do continente africano.

Capítulo **2**

A SOCIEDADE DO ENGENHO

PARA COMEÇAR

A consolidação da produção açucareira na América portuguesa moldou uma nova sociedade colonial, a chamada sociedade do engenho. Você sabe o que é um engenho? Como se organizava essa sociedade e qual era sua principal força de trabalho?

O AÇÚCAR CHEGA AO BRASIL

O açúcar era conhecido pelos europeus desde o século XIII e foi trazido do Oriente para o Ocidente pelos participantes das Cruzadas. Era um produto caro, comercializado pelos mercadores da península Itálica.

No século XV, os portugueses passaram a cultivar a cana-de-açúcar em suas colônias africanas. Mais tarde, quando a Coroa portuguesa decidiu ocupar as terras da atual costa brasileira para inibir invasões de outras nações europeias, a cana começou a ser cultivada nessa região.

Após a divisão do território em capitanias hereditárias, houve a distribuição de **sesmarias** – lotes de terra para serem cultivados. Os colonos mais ricos, então, fundaram as primeiras fazendas de cana. Porém, foi necessário contrair empréstimos com banqueiros holandeses e belgas, pois era preciso arcar com os custos da plantação, da manutenção da lavoura, da compra de grandes contingentes de escravizados para o trabalho nas fazendas e da montagem da estrutura que possibilitaria transformar a cana em açúcar.

Nas fazendas, o local onde ocorria o processo de beneficiamento da cana era chamado de **engenho**.

Frans Post. Detalhe de *Engenho de açúcar no Brasil*, século XVII. Óleo sobre tela. No engenho eram instaladas a moenda, as fornalhas e a casa de purgar. Logo, toda a fazenda – incluindo plantações, construções, etc. – passou a ser chamada de engenho.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção pode subsidiar os diálogos propostos na abertura do capítulo.

A Bahia foi para os portugueses um ponto estratégico na conquista do Brasil. Sua bela enseada era um ótimo lugar para o abastecimento dos navios que iam para as Índias.

Provavelmente, o primeiro navio europeu a atracar ali tenha sido a nau portuguesa que levava o piloto genovês Américo Vespúcio, na quarta viagem ao Novo Mundo, em 1503, quando foi dado o nome Bahia de Todos os Santos. Esperava-se que a corte celeste pudesse proteger os novos conquistadores.

Mas a realidade mostrou-se diferente, como foi o caso do donatário português Francisco Pereira Coutinho. Ali aportara 32 anos mais tarde, em 1535, visando tomar posse de uma terra que lhe fora cedida pelo rei de Portugal.

Ambos – o rei e o donatário – haviam se esquecido de que aquele chão tinha dono. Naquela terra vivia um povo guerreiro, os Tupinambá. Senhores de grandes áreas litorâneas, esses indígenas receberam, inicialmente, os portugueses como enviados divinos. Acreditavam também que aqueles homens poderosos poderiam tornar-se importantes aliados contra seus inimigos tradicionais, os Tupinikim, que viviam mais ao Sul.

Por isso, ocorreu uma parceira nessa primeira fase. Com a colaboração indígena, Francisco Coutinho construiu, à beira da praia, uma vila para receber os novos moradores, instalando dois engenhos de açúcar. Quando surgiu, algum tempo depois, a Vila de São Salvador, ela passou a ser denominada de Vila Velha. Os indígenas não

O ENGENHO

Como vimos, os engenhos de cana-de-açúcar eram empreendimentos que exigiam muitos recursos financeiros. Os mais prósperos situavam-se principalmente no atual Nordeste brasileiro, nas capitanias de Pernambuco e da Bahia, pois essa região apresentava clima e terras favoráveis ao desenvolvimento da lavoura canavieira. Outro local em que essa produção teve êxito, ainda que menor, foi a capitania de São Vicente, no atual estado de São Paulo.

Para o cultivo da cana-de-açúcar, utilizava-se a técnica da coivara: a mata era derrubada e queimada para "limpar" a terra. O plantio iniciava-se em fevereiro, no período de chuvas. A colheita era realizada entre 12 e 18 meses após o plantio. O transporte da cana para o local onde ela seria moída era feito principalmente em carros de boi. Na moagem, as máquinas podiam ser movidas pela força da água, por tração animal (bois, cavalos) e até mesmo por pessoas escravizadas.

Após essa etapa, o caldo extraído da cana era levado para a casa das fornalhas, onde era cozido e purificado, transformando-se em melaço. O melaço era, então, enviado às casas de purgar, onde passava por um processo de branqueamento. Quanto mais branco, mais valioso era o açúcar.

Até a segunda metade do século XVI, a mão de obra utilizada nos engenhos era a de indígenas escravizados. No entanto, devido aos conflitos com os colonos, eles foram gradualmente substituídos por africanos escravizados. Em outras regiões da Colônia, porém, contrariando as determinações da Coroa portuguesa, o trabalho escravo indígena perdurou.

Veja no infográfico a seguir como era formada a sociedade do engenho.

A CATEQUIZAÇÃO DOS INDÍGENAS

Na visão da Igreja católica, os hábitos e os costumes indígenas contrariavam a vontade de Deus e incentivavam o "pecado". Assim, via-se como algo necessário salvar a alma desses povos, convertendo-os à fé cristã, ou seja, catequizando-os. Por esse motivo, a Igreja pressionou a Coroa portuguesa até que fosse proibida a escravização indígena, o que se deu ao longo da segunda metade do século XVI. Essa determinação, contudo, nem sempre foi respeitada.

A atividade açucareira do período colonial foi referenciada, no capítulo anterior, no contexto do tráfico de escravizados. Neste capítulo, esse tema será aprofundado, ressaltando-se, especialmente, a importância das culturas africanas nesse processo (em relação à tecnologia, à mão de obra e à formação dessa sociedade). Por isso, vale retomar, nesse ponto, os aspectos abordados anteriormente, de modo a contextualizá-los melhor historicamente.
O boxe "A catequização dos indígenas" favorece a reflexão sobre as relações escravocratas coloniais, sob a perspectiva de indígenas e africanos. Ao abordá-lo, é possível retomar os contextos indígenas, favorecendo a percepção das simultaneidades históricas.

Museu do Louvre, Paris. Fotografia: ID/BR

199

esperavam ser transformados em escravos pelos "novos amigos", que os obrigaram a trabalhar nas vilas e engenhos.

[...]

Revoltados, os indígenas declararam uma guerra aos invasores portugueses, que durou oito anos. Nem Caramuru conseguiu controlar os nativos rebelados. A povoação e os engenhos foram destruídos e o donatário com os outros moradores tiveram de se refugiar na vizinha capitania de Ilhéus.

PREZIA, Benedito. *História da resistência indígena*: 500 anos de luta. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 30.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A abertura do capítulo favorece o diálogo sobre a relação entre a escolha da cana-de-açúcar e os interesses mercantilistas europeus, apontando a experiência portuguesa em sua produção e o fato de esse produto ser muito valorizado comercialmente na Europa, acarretando o crescimento das exportações portuguesas e o acúmulo de metais provenientes desse negócio.
- A despeito do sucesso dos engenhos nas capitanias de Pernambuco e da Bahia, o negócio açucareiro apresentava muitos obstáculos. Peça aos estudantes que levantem hipóteses sobre as possíveis dificuldades e, depois, comente algumas delas, como: a falta de estrutura na América portuguesa e a nascente administração colonial; a necessidade de altos investimentos; e a resistência indígena ao trabalho escravo e à colonização. Nesse sentido, a imagem desta dupla de páginas favorece essas percepções, sendo uma importante fonte histórica.
- Chame a atenção dos estudantes para a questão da escravização indígena apontando como exemplos de seus entraves a resistência dos povos que dominavam o território e, ao mesmo tempo, o discurso católico de catequização que condenava a escravização indígena. Retome também as constantes perseguições dos colonizadores aos povos nativos, com o intuito de escravizá-los.

DE OLHO NA BASE

Nesta abertura de capítulo, há a continuidade do trabalho com as habilidades **EF07HI02**, **EF07HI09**, **EF07HI10**, **EF07HI12**, **EF07HI13**, **EF07HI14** e **EF07HI16** no contexto das sociedades do engenho na América portuguesa.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Oriente os estudantes a analisar o infográfico e a identificar os grupos sociais que formavam a sociedade dos engenhos.
- Chame a atenção deles para o trabalho especializado realizado por pessoas livres e escravizadas no contexto da produção de cana-de-açúcar e na elaboração de seus produtos finais, como o melaço, o açúcar e a aguardente. Destaque o ritmo intenso de trabalho nos engenhos coloniais, comentando que o trabalho agrícola era realizado durante o dia, e o trabalho de beneficiamento da cana-de-açúcar, durante a noite.
- Explique que a sociedade colonial do ciclo do açúcar foi marcada pelo modelo patriarcal, em que os senhores de engenho, homens autoritários, exerciam o controle sobre seu núcleo familiar próximo, parentes, afilhados e filhos ilegítimos, entre outros agregados, e sobre os trabalhadores livres e escravizados, exercendo também relações de poder e de influência com vizinhos, compadres e parceiros políticos.

(IN)FORMAÇÃO

O diálogo sobre o engenho como unidade produtiva pode ser aprofundado de acordo com o interesse da turma. Nesse sentido, o texto desta seção pode favorecer a ampliação da abordagem desse tema.

O engenho de açúcar é a unidade produtiva que melhor caracteriza as condições de riqueza, poder, prestígio e nobreza do Brasil colonial. Ser proprietário de engenho, nas palavras que iniciam o livro de Antonil (1711), significava a aspiração maior dos contemporâneos: "O ser senhor de engenho é título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos". Eram equiparados, portanto, em terras coloniais, aos fidalgos do reino, espécie de "nobreza da terra", como Evaldo Cabral de Mello caracterizou a "açucarocracia" pernambucana. Mas havia hierarquias entre os engenhos. O mais rico e complexo era o *engenho real*, movido a água, que poderia chegar a produzir quatro mil pães de açúcar, incluindo as canas moídas de sua propriedade e as de lavradores sem engenho. Esses senhores tinham em torno de si uma grande variedade de oficiais de serviço a soldo, necessários à produção, como mestre de açúcar, purgador, calafates, carpinteiros, pedreiros, carreiros, oleiros, vaqueiros, pastores, pescadores, caixeiros, feitores. E um grande número de escravos: os de enxada e foice, para a lavoura, os de moenda e, ainda, os domésticos. O senhor administrava também sua família, mulher, filhos e agregados, transpondo ao governo da casa o poder que adquirira na administração da produção e na esfera política. O cabedal (bens) que tinha de ter um senhor do chamado engenho real deveria ser grande o suficiente para enfrentar os ele-

Lavradores
Eram proprietários de escravizados, mas não possuíam terras ou equipamentos necessários para a produção do açúcar. Os lavradores livres eram donos das plantações e negociavam com os senhores de engenho a venda da cana produzida ou o uso dos equipamentos do engenho.

Feitores
Trabalhadores livres que recebiam um pagamento para cuidar da supervisão do trabalho dos escravizados e da organização do processo de produção de açúcar. Os feitores mais voltados para a administração do engenho eram conhecidos como feitor-mor.

Mão de obra especializada
Os escravizados realizavam todas as atividades necessárias para o funcionamento do engenho, desde a plantação da cana até o beneficiamento dela para que fosse produzido o açúcar. Tratava-se de uma mão de obra altamente especializada.

Outros trabalhadores livres
Além dos feitores, havia outros trabalhadores livres que recebiam um pagamento para realizar funções especializadas nas etapas de produção do açúcar (como mestre de açúcar e caldeireiro) e na manutenção dos instrumentos de trabalho.

Fontes de pesquisa: André João Antonil. *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1982 (Coleção Reconquista do Brasil). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000026.pdf. Acesso em: 4 mar. 2022; Luiz Felipe Alencastro. *O trato dos viventes*: formação do Brasil no Atlântico Sul – séculos XVI e XVII. São Paulo: Companhia das Letras, 2000; Lilia M. Schwarcz; Heloisa M. Starling. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DE OLHO NA BASE

Este infográfico dá continuidade ao trabalho iniciado na abertura do capítulo com as habilidades **EF07HI02**, **EF07HI09**, **EF07HI10**, **EF07HI12**, **EF07HI13**, **EF07HI14** e **EF07HI16**, com especial destaque ao protagonismo dos trabalhadores escravizados.

vados custos de implantação e funcionamento do engenho. Isto sem falar nas secas ou chuvas excessivas, de modo que, mesmo com quebra de safra, tinham que saldar suas dívidas, pois o crédito era o maior cabedal de um senhor honrado. Os demais engenhos, movidos por escravos ou animais, e *as engenhocas*, voltadas para a produção de aguardente, exigiam investimento menor. Foi com base no citado *Cultura e opulência do Brasil*, de Antonil, que diversos historiadores escreveram sobre os engenhos coloniais. [...] O modelo do senhor de engenho com poder ilimitado, dono de centenas de escravos e de terras sem fim, ganhou proporções mais modestas em pesquisas baseadas noutras fontes. Exemplo disso dá-nos o trabalho de Stuart Schwartz relativo à Bahia. [...]

[...] Constatou-se que a grande maioria dos engenhos não possuía tanta terra nem tantos escravos quanto se supôs, apesar da favorável conjuntura do açúcar. O número médio de escravos por engenho era de 65. Apenas um engenho tinha mais de 200 escravos e só 15% tinham entre 100 e 150. Segundo Schwartz, são estes os que mais se assemelham à imagem idealizada do engenho colonial, mas eles eram atípicos.

Vainfas, Ronaldo (org.). *Dicionário do Brasil colonial* (1500-1808). Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 99-101.

OUTRAS FONTES

Novais, Fernando A.; Souza, Laura de Mello e (org.). *História da vida privada no Brasil*: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 1 v.

O primeiro volume desta coleção aborda aspectos da vida cotidiana colonial, entre os séculos XVI e XVIII, tendo entre seus principais temas a família, a escravidão, a vida doméstica, a religiosidade e os ritos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para a participação de ingleses, franceses e holandeses no tráfico de pessoas escravizadas para a América portuguesa, além dos comerciantes lusitanos e africanos. Destaque que a fortuna de muitos membros da nascente burguesia europeia (comerciantes, investidores, banqueiros e industriais) teve origem no tráfico transatlântico de pessoas. Esses lucros financiaram, entre os séculos XVI e XIX, empreendimentos coloniais, beneficiamento de produtos tropicais, manufaturas e a nascente indústria europeia. Muitas famílias da Europa, milionárias até os dias de hoje, devem sua riqueza ao tráfico de pessoas ocorrido nesse período.
- Depois de realizada a leitura do texto, pergunte aos estudantes por que o historiador Alberto da Costa e Silva afirmou que o oceano Atlântico poderia ser chamado de "rio". Espera-se que os estudantes compreendam que nessa época as navegações eram tão recorrentes que a distância entre a América e a África parecia muito menor do que de fato era, como se um mesmo rio unisse esses continentes distantes.
- Sobre as trocas comerciais e culturais entre as duas margens do oceano Atlântico, comente com os estudantes sobre o interesse dos reinos africanos pelas mercadorias brasileiras, como tabaco, aguardente, couro, cavalos, mandioca, milho, açúcar, carnes, peixes secos e salgados, ouro e diamantes. Quanto aos produtos africanos comprados pela América portuguesa, cite a banana, o sorgo e as pessoas escravizadas, que eram consideradas objetos pelos traficantes. Com base na questão das trocas comerciais, chame a atenção dos estudantes para os valores culturais que viajaram pelo Atlântico trazendo para a América, de maneira forçada, pessoas com seus idiomas, crenças, conhecimentos, técnicas, etc., e ao mesmo tempo levando para a África uma nova cultura.

CONEXÕES ENTRE ÁFRICA E AMÉRICA PORTUGUESA

Como vimos, a principal força de trabalho utilizada para a produção açucareira na colônia portuguesa na América foi a de africanos escravizados. Para isso, as embarcações europeias partiam da colônia portuguesa na América carregadas de produtos que seriam vendidos e trocados na África, na maior parte, por pessoas escravizadas.

O tráfico de escravizados para a América, que também foi realizado por ingleses, franceses e holandeses, mostrou-se tão lucrativo que, em alguns períodos, chegou a ser mais vantajoso que a produção do açúcar em si. Estima-se que o Brasil tenha recebido 43% do total de escravizados que foram levados da África para a América entre os séculos XVI e XIX.

As relações entre África e América portuguesa, no entanto, não se resumiam apenas ao tráfico de escravizados. A relação África-América envolvia intensas trocas comerciais, culturais e políticas. O fluxo das navegações e das trocas entre os dois continentes foi tão intenso que o historiador brasileiro Alberto da Costa e Silva se refere ao oceano que separa os dois continentes como "rio" Atlântico.

Em alguns casos, as trocas entre as duas "margens" do Atlântico teriam sido mais recorrentes do que entre os portos na região costeira da América portuguesa. Em 1670, por exemplo, o arcebispo da Bahia tinha soberania sobre o Rio de Janeiro, Pernambuco, Luanda e São Tomé; porém, não tinha domínio sobre o Pará. O mesmo se revela no transporte de mercadorias por via marítima. As embarcações enfrentavam maiores dificuldades no trajeto Bahia-Pará, devido às questões políticas sobre o controle da região e à ação de corsários, do que Bahia-Luanda (atual Angola) ou Bahia-São Tomé (atual São Tomé e Príncipe).

Albert Eckhout. *Retratos de um embaixador do Congo para o Recife*, cerca de 1637 e 1644. Óleo sobre tela. As trocas entre a colônia portuguesa na América e o continente africano eram tão intensas que, em alguns casos, embaixadores e outros emissários de reinos africanos foram enviados ao Brasil. Neste conjunto de retratos, o embaixador congolês foi representado com trajes usados em cerimônias políticas, religiosas e em atividades de caça, respectivamente.

Livraria Jagiellonian, Polônia. Fotografia: ID/BR

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção discute as relações de proximidade entre Angola e Brasil no contexto da Independência brasileira, evidenciando as ligações entre as comunidades desses dois espaços. Essa leitura pode ampliar a proposta do Livro do Estudante.

Em Angola, cujas relações diretas com o Brasil eram tradicionalmente mais intensas do que as com a metrópole portuguesa, a notícia do 7 de setembro de 1822 teve forte impacto e consequências imediatas. Surgiu, desde logo, em Benguela, uma corrente política favorável à união daquele território ao Brasil. E, dos três deputados angolanos eleitos para as Cortes Gerais portuguesas, dois, na viagem para Lisboa, aderiram à causa da independência brasileira e ficaram no Brasil: Eusébio de Queirós Coutinho Matoso Câmara e Fernando Martins do Amaral Gurgel Silva. [...]

De tal forma se dividiu a opinião pública em Angola, e tamanhas foram as desordens e as lutas entre o partido brasileiro e o partido português, que houve receio, em Lisboa, de que aquele território acabasse por se juntar ao Brasil.

[...]

Logo após a independência brasileira, correram rumores de que o Chachá Francisco Félix de Souza – talvez em nome do rei Gueza (Gezo ou Ghèzo), seu grande amigo – teria oferecido ao imperador d. Pedro I o protetorado sobre São João Batista de Ajudá, no Daomé. Não desejava, porém, o Brasil incorporar territórios que não eram seus [...]. [...] o sentimento anticolonialis-

O CAMINHO INVERSO

Entre os africanos de diversas origens que vieram para o Brasil havia, além de escravizados, um pequeno número de indivíduos livres. Eles eram enviados para cá como emissários de reinos africanos e tinham uma situação privilegiada. A presença desses emissários africanos no Brasil fazia parte do complexo sistema de comércio atlântico. Havia casos, por exemplo, em que as negociações feitas pelos mercadores de Luanda com portugueses e brasileiros exigia o estabelecimento de engenhos luandenses na colônia portuguesa. Em outros, emissários dessa região eram enviados ao Brasil para retornar com armamentos, permanecendo livres durante todo o trajeto.

Se, por um lado, as navegações entre África e América ocasionaram uma grande diáspora de africanos – na maior parte das vezes escravizados – para o Brasil, por outro houve um fluxo de pessoas que deixaram o continente americano em direção à África. Além dos emissários africanos enviados à América que retornavam às suas cidades de origem – levando não somente itens produzidos no Brasil, como também mensagens e notícias –, havia ex-escravizados, especialmente no século XIX, que retornavam ao continente africano.

Atualmente, existem em regiões africanas comunidades formadas por descendentes de ex-escravizados regressos do Brasil, como é o caso dos Agudá (em Nigéria, Benin e Togo) e dos Tabom (em Gana). Entre os indivíduos dessas comunidades há uma forte presença de elementos culturais brasileiros, como festas, alimentos, elementos arquitetônicos, etc. Os ex-escravizados que voltavam à África levavam consigo conhecimentos, técnicas e costumes desenvolvidos na América e, por isso, muitas vezes eles não foram reconhecidos como semelhantes pelos indivíduos das comunidades africanas das quais descendiam.

gabrielsanbanda/iStock/Getty Images

Mesquita construída por ex-escravizados que retornaram a Porto Novo, Benin. Esse templo apresenta características arquitetônicas semelhantes às das igrejas barrocas do Brasil. Foto de 2020.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Antes de fazer a leitura do texto desta página, peça aos estudantes que levantem hipóteses sobre o título do tópico "O caminho inverso". Depois, problematize a ideia de que havia apenas um fluxo de mão única de africanos para o Brasil e comente também sobre a presença africana no Brasil não ser composta exclusivamente de pessoas escravizadas. Em seguida, faça a leitura coletiva do texto e esclareça as possíveis dúvidas dos estudantes sobre o assunto.
- Ao abordar o retorno de ex-escravizados libertos à sua terra natal ou de seus ancestrais, incentive a reflexão sobre o peso do desenraizamento, ou seja, quando as vítimas da diáspora africana não se sentiam pertencentes à sociedade brasileira, mas, ao retornarem às suas origens, também não se reconheciam ou não eram reconhecidas devido ao peso de suas experiências.

DE OLHO NA BASE

Nesta dupla de páginas, são mobilizadas as habilidades **EF07HI02**, **EF07HI15** e **EF07HI16**, caracterizando as relações entre o Brasil e o continente africano no contexto colonial de modo a conferir protagonismo às comunidades dessas duas espacialidades, desconstruindo perspectivas eurocêntricas.

ta dos brasileiros tinha por consequência lógica a recusa em estabelecer com outras nações vínculos que as pusessem em relação de dependência.

Silva, Alberto da Costa e. *Um rio chamado Atlântico*: a África no Brasil e o Brasil na África. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 11-12.

OUTRAS FONTES

Figueiredo, Eurídice. Os brasileiros retornados à África. *Caderno de Letras da UFF*, Dossiê: Diálogos Interamericanos, n. 38, p. 51-70, 2009.

Nesse artigo, a autora apresenta informações sobre a experiência do retorno de indivíduos sequestrados pelo tráfico de africanos e analisa como tais experiências foram exploradas pelas literaturas africana e brasileira.

Retornados. Direção: Maria Pereira e Simplício Neto. Brasil, Canal Curta!, 2017.

Essa série de curtas-metragens, com duração média de 30 minutos cada, apresenta a história, os impactos e a experiência dos escravizados libertos que retornaram à África. O material pode ser encontrado em diversas plataformas digitais.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes diferenciem os africanos livres, que administravam negócios coloniais, dos africanos alforriados ou fugidos. Os primeiros tinham uma série de privilégios que não eram compartilhados por seus conterrâneos escravizados, e os segundos, por sua vez, viviam resistindo à pobreza, sendo perseguidos e discriminados por sua condição pretérita.

5. **a)** O senhor de engenho, ou seja, o proprietário do engenho.

b) Os senhores de engenho concentravam os poderes político, social e econômico. Segundo o texto, eles eram servidos, obedecidos e respeitados pelos demais membros dessa sociedade.

c) A moradia do senhor do engenho, chamada casa-grande, localizava-se nas proximidades do engenho. Apesar de algumas delas serem simples e despretensiosas, eram carregadas da simbologia do poder com que os senhores de engenho projetavam sua posição política, econômica e social.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Por qual motivo a Coroa portuguesa incentivou a instalação de fazendas de cana-de-açúcar no Brasil no século XVI?
2. O que eram os engenhos de açúcar?
3. Com base no que você estudou neste capítulo, explique por que o oceano Atlântico é chamado metaforicamente de "rio" Atlântico, por correntes historiográficas que estudam as relações entre o Brasil e a África entre os séculos XVI e XIX.
4. Em sua opinião, como viviam os africanos livres em terras brasileiras? MP
5. O texto citado desta atividade discorre sobre a estrutura de poder na sociedade do engenho. Leia-o e responda ao que se pede. MP

> Próximo ao engenho ficava a casa-grande, residência do proprietário, que congregava funções de fortaleza, hospedaria e escritório. Ela podia ser térrea ou possuir dois andares, mas poucas vezes alcançou proporções imponentes. Até o século XVII, essas habitações, geralmente feitas de taipa e com telhado de sapé, pareciam inclusive despretensiosas. Apesar disso, os senhores, especialmente os proprietários de engenhos localizados no litoral, procuraram fazer delas ícones de sua projeção e acúmulo de poder econômico, social e político que ganharam na colônia, a ponto de serem definidos por Antonil [André João Antonil, jesuíta italiano] como aqueles que detinham o "título" a que todos aspiravam. Segundo ele, o senhor era "servido, obedecido e respeitado de muitos". Formavam, porém, uma espécie de aristocracia da riqueza e do poder, não uma nobreza hereditária de tipo europeu.
>
> Lilian M. Schwarcz; Heloisa M. Starling. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 67.

a) Que sujeito da sociedade do engenho é destacado no texto?
b) Que poderes tinha esse sujeito e como era sua relação com os demais membros dessa sociedade?
c) De que forma a moradia em que esse sujeito vivia refletia sua posição?

6. Observe a imagem desta atividade e responda às questões.

Museus Castro Maia, Rio de Janeiro. Fotografia: ID/BR

← Jean-Baptiste Debret. Ilustração retirada do livro *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, 1835. Litogravura colorida.

a) Quem são as pessoas retratadas nessa imagem?
b) Que tipo de atividade essas pessoas estão realizando?
c) Com base no que você estudou ao longo deste capítulo, é possível afirmar que atividades como essa eram comuns na sociedade do engenho? Por quê?

1. A Coroa portuguesa incentivou a instalação de engenhos de cana-de-açúcar no Brasil para garantir a posse das terras para Portugal, pois, devido à ameaça de outras potências europeias, foi preciso ocupar de fato o litoral da Colônia. Assim, a cana-de-açúcar foi escolhida como atividade econômica porque seu comércio era muito lucrativo e sua produção já era realizada em outras colônias portuguesas.
2. Os engenhos eram os locais onde se fazia o beneficiamento da cana-de-açúcar para a produção do melaço, da aguardente e do próprio açúcar. No espaço dos engenhos ficavam a moenda, as fornalhas e a casa de purgar. Com o passar do tempo e com o aumento da importância dos engenhos, as fazendas inteiras, incluindo plantações e construções, passaram a ter a mesma denominação.
3. O historiador Alberto da Costa e Silva se refere ao oceano que liga a África Ocidental e o Brasil como "rio" Atlântico devido ao grande fluxo de navegações que ocorreram entre esses continentes durante os séculos XVI e XIX. O fluxo foi tão intenso que em alguns momentos superou o número de viagens entre os portos da costa brasileira.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes diferenciem os africanos livres, que administravam negócios coloniais, dos africanos alforriados ou fugidos. Os primeiros tinham uma série de privilégios que não eram compartilhados por seus conterrâneos escravizados, e os segundos, por sua vez, viviam resistindo à pobreza, sendo perseguidos e discriminados por sua condição pretérita.
5. a) O senhor de engenho, ou seja, o proprietário do engenho.
b) Os senhores de engenho concentravam os poderes político, social e econômico. Segundo o texto, eles eram servidos, obedecidos e respeitados pelos demais membros dessa sociedade.
c) A moradia do senhor do engenho, chamada casa-grande, localizava-se nas proximidades do engenho. Apesar de algumas delas serem simples e despretensiosas, eram carregadas da simbologia do poder com que os senhores de engenho projetavam sua posição política, econômica e social.
6. a) São pessoas escravizadas.
b) Elas estão moendo a cana-de-açúcar.
c) Atividades como essa eram comuns na sociedade do engenho, em que cabia aos africanos escravizados a realização da maior parte dos trabalhos especializados e dos que exigiam grande esforço físico.

DE OLHO NA BASE

As atividades de **1** a **3** proporcionam a mobilização das habilidades **EF07HI02**, **EF07HI13** e **EF07HI14** no contexto da produção açucareira no Brasil e das relações entre Europa, América e África.

As atividades de **4** a **6** mobilizam a habilidade **EF07HI16**, de modo contextualizado (por meio de texto historiográfico e de uma imagem de época, respectivamente). Além disso, a atividade **6** também favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI15**, ainda que de modo parcial.

ARQUIVO VIVO

O quilombo dos Palmares

A origem da palavra quilombo está ligada a acampamentos militarizados existentes em várias regiões da África. No Brasil, o termo ganhou popularidade no século XVII. Por todo o território, os quilombos eram locais de refúgio e de resistência organizada dos escravizados. Em geral, estabeleciam-se em matas e locais de difícil acesso e mantinham relações com as comunidades próximas, praticando até mesmo o comércio de alimentos, armas, sal, roupas e aguardente, entre outros produtos.

O quilombo mais conhecido no Brasil foi o dos Palmares. Ele não era somente uma comunidade, mas uma confederação de quilombos na serra da Barriga, em Alagoas. Essa região, cortada por montanhas e rios, garantiu a sobrevivência desse quilombo por pelo menos um século.

Palmares foi uma comunidade multiétnica e vista como uma ameaça pelas autoridades coloniais. Possuía organização administrativa, legislativa e militar próprias, praticava o comércio, realizava assaltos e saques e resistia contra os ataques de portugueses e de holandeses. Seus líderes eram mulheres e homens, e o mais famoso deles foi Zumbi.

Em 1678, representantes da Coroa propuseram um acordo aos confederados, estabelecendo que os quilombolas devolvessem escravizados fugidos em troca de sua alforria e da concessão de sesmarias. A proposta dividiu as lideranças dos quilombos e houve conflitos mortais entre seus líderes. Zumbi ainda resistiu no comando das comunidades até 1695, quando foi morto pelas tropas coloniais. Sua resistência transformou-se em símbolo da luta dos escravizados e do povo negro. Recentemente, em memória a Zumbi e à resistência negra, o dia 20 de novembro foi incorporado como feriado civil no calendário nacional.

Cesar Borges/Fotoarena

↑ Em 2007, foi inaugurado o Parque Memorial Quilombo dos Palmares, na serra da Barriga (AL). Com base em pesquisas históricas e antropológicas, foram feitas construções (que podem ser observadas na foto) semelhantes às utilizadas pelas pessoas que viviam no quilombo dos Palmares. Foto de 2022.

confederação: união política e militar de comunidades ou povos.

multiétnico: referente a uma diversidade de povos – no caso, convivendo no mesmo território.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Por que a organização de quilombos pode ser considerada uma atitude de resistência?
2. Em sua opinião, por que a fundação do Parque Memorial Quilombo dos Palmares é importante? Que benefícios esse parque pode trazer à sociedade?

1. A organização de quilombos pode ser considerada uma atitude de resistência porque negava a escravidão, desafiava a propriedade sobre os seres humanos e possibilitava uma nova vida livre em comunidade.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que a manutenção desse espaço contribui para manter viva a memória da escravidão e de um de seus maiores símbolos de resistência, Zumbi. O Parque Memorial Quilombo dos Palmares se constitui, assim, como um chamado constante à análise de políticas que visem à justiça social e como forma de compensação aos afrodescendentes pelo abuso histórico cometido contra eles desde o período de escravização no Brasil. Chame a atenção dos estudantes para o caráter multiétnico dos quilombos, reforçando que, com a diáspora, muitos povos fizeram rearranjos culturais e firmaram alianças e relações de convivência, independentemente do histórico africano de possíveis conflitos e rivalidades.

OUTRAS FONTES

Gomes, Flávio dos Santos. *De olho em Zumbi dos Palmares*: histórias, símbolos e memória social. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

Com base em uma rica documentação, o autor apresenta o histórico do quilombo dos Palmares e do protagonismo de Zumbi e analisa a construção da imagem dessa personagem ao longo do tempo, uma vez que Zumbi foi apropriado pela cultura popular, pelos movimentos sociais e por intelectuais de diversas áreas.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. a) Escravidão doméstica ou de linhagem: tipo de escravidão originado de sanções sociais ou de captura em guerras, no qual o escravo se integrava à linhagem do senhor (como no caso das concubinas escravizadas, que geravam filhos para os senhores). Escravidão ampliada: tipo de escravidão comercial, ligada diretamente à exploração do trabalho agrícola ou da mineração.

b) A escravidão ampliada.

c) Os portugueses montaram uma estrutura de comercialização de escravizados inédita, com a implantação de feitorias e de bases coloniais que promoviam o comércio de pessoas vindas de diversas regiões da África. O volume desse comércio cresceu muito com a estratégia europeia de provocar conflitos entre os povos africanos, visando ao aumento de prisioneiros de guerra que se tornariam escravos. Essas práticas desestabilizaram política e economicamente muitos reinos e aldeias africanos.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. a) O estabelecimento de feitorias, em que realizavam o comércio de pessoas escravizadas, alimentos, artesanatos e metais preciosos.

1. Sobre a presença e a atuação dos portugueses no continente africano, responda:

a) Quais eram seus principais interesses nesse continente?

b) De que maneira os interesses dos portugueses na África se relacionam com a colonização da América? **Após o início efetivo do processo de colonização da América portuguesa, houve uma grande demanda por mão de obra escravizada, obtida na África, para o trabalho na Colônia. Tanto a exploração econômica de produtos tropicais na América quanto o comércio estabelecido nas feitorias africanas correspondiam aos interesses mercantilistas da Coroa portuguesa.**

2. Leia o texto desta atividade. Depois, faça o que se pede. MP

> […] No Reino do Congo havia, de um lado, a escravidão doméstica ou de linhagem, na qual o cativeiro era resultante de sanções sociais ou mesmo da captura em guerras, integrando-se o escravo à linhagem do senhor. Cativeiro em que se destacavam as escravas concubinas, que geravam filhos para o clã masculino, ao contrário dos casamentos entre linhagens, nos quais os filhos ficavam ligados à família da mãe (matrilinearidade). Mas ao lado da escravidão de linhagem, mais amena e mitigada, existia o que João Reis chamou de escravidão ampliada ou escravismo propriamente dito: um tipo de escravidão comercial ligada à produção agrícola ou à exploração de minas, a qual seria consideravelmente estimulada e desviada para o Atlântico após o contato com os portugueses.
> […]
>
> sanção: punição.
>
> Ronaldo Vainfas; Marina de Mello e Souza. Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII. Disponível em: http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg6-7.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

3. a) Os escravizados provinham majoritariamente da costa atlântica da África, principalmente da antiga costa da Guiné (onde hoje estão situados Senegal e Gâmbia), da antiga costa do Ouro ou da Mina (atual golfo de Benin) e da região de Angola (hoje Congo e Angola).

a) Identifique no texto os dois tipos de escravidão praticados no reino do Congo e explique-os.

b) Qual desses tipos de escravidão foi praticado pelos portugueses?

c) Quais são as diferenças entre a escravidão praticada pelos africanos e a desenvolvida pelos portugueses entre os séculos XVI e XIX?

3. Observe novamente o mapa "Principais rotas do tráfico de escravizados (séculos XVI a XIX)" e faça o que se pede.

3. b) Para as regiões Norte, Nordeste e Sudeste do atual Brasil, especificamente para as cidades de Belém, São Luís, Recife, Salvador e Rio de Janeiro.

a) De quais regiões do continente africano eram os escravizados que vieram para a América?

b) Para quais regiões da América portuguesa os escravizados eram levados?

c) Em qual região brasileira desembarcou o maior número de escravizados? **Na Região Sudeste.**

4. O texto desta atividade foi escrito pelo historiador brasileiro Alberto da Costa e Silva e comenta a presença de africanos no Brasil no período do tráfico de escravos (séculos XVI a XIX). Leia-o e, depois, responda às questões.

4. a) O autor diz que é bastante provável que existisse um pequeno número de mamelucos em Luanda, que também se mostravam presentes em outras regiões da África, como no Reino do Congo.

> Antes dessas expedições já devia haver em Luanda e nos estabelecimentos que dela dependiam um pequeno número de mamelucos provenientes do Brasil, pois sabemos que, pelo menos desde o fim do século XVI, eles se faziam notar no reino do Congo, onde somariam cerca de quinhentos. Também em cidades como Salvador, Recife e Rio de Janeiro havia um pequeno número de africanos livres, negros e mulatos, que talvez já se distinguissem da massa escrava por não andar descalços.
> […]
>
> mameluco: descendente de indígena e europeu.
>
> Alberto da Costa e Silva. *Um rio chamado Atlântico*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 75.

O termo mameluco era usado no contexto da colonização do Brasil para se referir aos filhos de europeus com indígenas.

a) O que o autor considera sobre a presença de pessoas provenientes do Brasil em Luanda e no reino do Congo?

b) O que esse texto nos informa sobre as relações entre o Brasil e o continente africano? **O texto informa que o intercâmbio de pessoas do Brasil e do continente africano não se restringia aos escravizados trazidos para a América portuguesa, existindo também fluxos inversos, ou seja, de pessoas oriundas da América rumo à África.**

DE OLHO NA BASE

Nesta seção, as atividades proporcionam a abordagem da habilidade **EF07HI16** de modo direto e indireto, com diferentes graus de abordagem. Além disso, outras habilidades são trabalhadas, provocando a atitude historiadora nos estudantes, que são constantemente incentivados a estabelecer conexões entre os diferentes contextos históricos.

Desse modo, na atividade **1**, mobiliza-se a habilidade **EF07HI13**. Na atividade **2**, as habilidades **EF07HI03**, **EF07HI14**, **EF07HI15** e **EF07HI16** são desenvolvidas ao propor a identificação de elementos da escravidão tradicional no Reino do Congo e a escravidão moderna.

A atividade **3** propicia também o trabalho com as habilidades **EF07HI11** e **EF07HI12** por meio da análise de um mapa histórico.

Já na atividade **4**, a habilidade **EF07HI02** é aprofundada, discutindo a relação entre o Brasil e a África sem a intermediação europeia.

A atividade **5** desenvolve a habilidade **EF07HI10** ao incentivar o trabalho de análise de uma fonte histórica visual, enquanto a atividade **6** mobiliza também a habilidade **EF07HI12** por meio da realização de uma pesquisa.

Responda sempre no caderno.

5. A pintura desta atividade retrata uma cena do cotidiano de escravizados no Brasil. Observe-a e responda às questões. **5. a) Os escravizados retratados nessa pintura estão exercendo a função de escravos de ganho, ou seja, praticando atividades comerciais para seus senhores. Quanto às diferenças entre as pessoas retratadas, é possível citar a diversidade de fenótipos (características físicas), os trajes e o fato de os escravizados serem retratados descalços.**

Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ. Fotografia: ID/BR

← **Jean-Baptiste Debret. *Uma tarde na Praça do Palácio*, 1826. Aquarela sobre papel.**

a) Que tipo de função os escravizados estão realizando nessa imagem? Que diferenças podemos observar entre eles e as demais pessoas retratadas na cena?

b) Releia o texto da atividade 4 e relacione-o com os escravizados representados nessa imagem. Que informação adicional o texto nos fornece sobre a presença de africanos no Brasil?

6. Atualmente, no Brasil, há diversas comunidades originadas dos quilombos. Elas são chamadas de **remanescentes quilombolas**. Você faz parte de uma dessas comunidades? Em caso afirmativo, escreva, em até três parágrafos, como você percebe as tradições de diferentes origens em seu cotidiano. Depois, leia seu texto para os colegas. Em caso negativo, faça uma pesquisa para identificar as comunidades quilombolas de seu município ou estado. Escolha uma delas e, no caderno, anote as informações sobre ela. Em uma data combinada, apresente sua pesquisa para a turma. MP

7. Leia, a seguir, o trecho de uma reportagem publicada em janeiro de 2022 e responda às questões propostas. MP

> Em 2021, o estado do Rio de Janeiro registrou 33 casos de ultraje religioso, isto é, o ato de ridicularizar, perturbar ou impedir uma cerimônia religiosa. É um aumento de 43% em relação ao ano anterior, quando houve 23. Os dados são do ISP (Instituto de Segurança Pública) e foram divulgados nesta sexta (21), data em que se comemora o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa.
>
> A pesquisa mostrou também que a Polícia Civil registrou [...] [em 2021] 1.564 ocorrências de crimes que podem estar relacionados à intolerância religiosa, o que representa, em média, mais de quatro casos por dia. [...]
>
> O instituto destaca, porém, que os dados estão subnotificados. O babalaô Ivanir dos Santos faz a mesma avaliação. [...]
>
> De acordo com o babalaô, o preconceito a essas religiões tem bases históricas e começou com a demonização das culturas africanas, ainda no século 17.
>
> [...]
>
> Matheus Rocha. Número de ataques a cultos religiosos no Rio de Janeiro sobe 43%. *Folha de S. Paulo*, 21 jan. 2022. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2022/01/ataques-a-cultos-religiosos-crescem-no-rio-de-janeiro.shtml. Acesso em: 23 mar. 2022

a) Qual é o tema principal da reportagem?

b) Você já presenciou intolerância religiosa ou foi vítima dela?

c) Em sua opinião, quais são as motivações para que ocorram situações desse tipo?

d) O que é possível fazer para impedir que ações como essa continuem a acontecer? Converse com os colegas e o professor e compartilhe suas ideias.

5. b) O texto nos informa, entre outras coisas, que nem todos os africanos no Brasil eram escravizados. Essa informação é ressaltada no trecho que menciona a existência de "um pequeno número de africanos livres, negros e mulatos, que talvez já se distinguissem da massa escrava por não andar descalços".

6. Resposta pessoal. No caso de os estudantes não integrarem comunidades quilombolas, oriente-os a pesquisar, em fontes impressas ou na internet, as tradições das comunidades remanescentes quilombolas de seu município ou estado. Ajude-os a organizar as informações obtidas a fim de produzir um texto sintético e coerente. Depois, organize a sala para a leitura das respostas. O trabalho de exposição de resultado feito pelos estudantes é um momento significativo para a prática da "sala de aula invertida", que faz parte de uma das metodologias ativas na qual é possível incentivar a participação ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para os estudantes.

Respeito

7. a) O tema principal da reportagem é o grande aumento da intolerância contra religiões de matriz africana.

b) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletir sobre pequenos ou grandes atos que se configuram como discriminação e preconceito contra religiões.

c) Resposta pessoal. Converse com os estudantes sobre os sentimentos de desrespeito e de medo que a desumanização e o desconhecimento do outro podem despertar em determinadas pessoas, motivando atos violentos em resposta ao medo e à ignorância.

d) Resposta pessoal. Destaque a importância da busca de informação, da desmistificação, da análise de contextos históricos e da divulgação de elementos culturais de diferentes crenças religiosas como forma de combater os preconceitos e a intolerância. A partir do problema proposto nesta atividade, trabalhe a temática do respeito, incentivando-os a desenvolver posturas que valorizem a diversidade e a vida. A aprendizagem baseada em resolução de problemas é uma das metodologias ativas mais difundidas, aproveite para incentivar a interação respeitosa entre os estudantes.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A unidade aborda o início da colonização efetiva da América portuguesa, território que hoje compõe o Brasil. Aspectos econômicos, administrativos, políticos e sociais são apresentados nesta unidade para informar e subsidiar o entendimento dos estudantes sobre a complexa trama da experiência colonial que formou nossa sociedade.
- Esta unidade viabiliza a efetivação da Lei n. 11 645/2008 ao abordar temas da cultura e da história africana e afrodescendente, com vistas a seu protagonismo histórico e à valorização dessas sociedades.
- Nesse sentido, esta seção de autoavaliação proporciona uma oportunidade de retomada dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais discutidos. Com base nos resultados da autoavaliação, é possível elaborar diferentes estratégias didáticas, de acordo com os perfis de dúvidas e de interesses da turma.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 8

Capítulo 1 – Os africanos na América portuguesa

- Reconheço a existência da prática da escravidão no continente africano antes da chegada dos portugueses?
- Compreendo as diferenças entre a escravidão praticada na África antes e depois da chegada dos portugueses?
- Identifico os mecanismos pelos quais os portugueses obtinham escravizados no continente africano?
- Sei descrever as características do tráfico de escravos entre a África e a América?
- Identifico quais funções eram exercidas pelos escravizados no Brasil?
- Reconheço os conhecimentos e as tecnologias africanas que foram importados para o Brasil?
- Relaciono o desenvolvimento ocorrido na produção açucareira e na atividade mineradora com a experiência prévia dos diversos povos africanos que trabalharam nessas áreas?
- Reconheço a importância das diversas culturas africanas para a formação da cultura brasileira?
- Compreendo a importância das políticas afirmativas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária?

Capítulo 2 – A sociedade do engenho

- Identifico os fatores que propiciaram o início da produção açucareira no Brasil?
- Reconheço quais eram os grupos que formavam a sociedade do engenho?
- Compreendo o que era o engenho e seu significado no contexto da sociedade do engenho?
- Reconheço a complexidade do intercâmbio de pessoas, de culturas e de produtos entre o continente africano e o Brasil?
- Identifico quais atividades eram desempenhadas pelos escravizados na sociedade do engenho?
- Reconheço a existência de africanos livres no Brasil entre os séculos XVI e XIX, no contexto do tráfico de escravos?

Nelson Provazi/ID/BR

208

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Uma estratégia que pode incentivar os estudantes a buscar respostas às principais dúvidas e/ou aos seus interesses e curiosidades pelos temas estudados é a organização de uma feira expositiva. O tema pode ser "A África no Brasil", e os materiais expostos podem ser apresentados em diferentes suportes, como vídeos, áudios, cartazes, painéis, objetos, etc., de acordo com a realidade escolar.

Oriente os estudantes para que escolham objetos de pesquisa de acordo com os diagnósticos da autoavaliação. Eles podem ser organizados em grupos ou proceder individualmente. Os temas podem ser variados: sociedade colonial, trabalho de escravizados, africanos retornados e produção do açúcar no período colonial, entre muitos outros. É possível retomar temáticas de outras unidades, como da unidade 1, por exemplo, se julgar necessário.

Combine, previamente, algumas datas para as etapas dessa atividade, como: pesquisa, compartilhamento das primeiras ideias, elaboração do material e data final para a feira. Assim, você pode acompanhar e orientar a produção.

Se considerar pertinente, a comunidade escolar pode ser convidada para visitar a feira.

Expansão da América portuguesa

OBJETIVOS

Capítulo 1 – O processo de interiorização

- Identificar na expansão das atividades econômicas a intenção de aumentar os lucros da Coroa.
- Analisar a importância da pecuária e das bandeiras para a expansão das fronteiras da Colônia.
- Reconhecer as diferentes estratégias de resistência das populações nativas em relação às investidas dos colonos em direção ao interior.
- Relacionar a expansão territorial da América portuguesa às lógicas mercantilistas.
- Valorizar a diversidade de contextos e personagens existentes no processo de colonização.

Capítulo 2 – As missões jesuíticas

- Analisar a atuação da Companhia de Jesus na América portuguesa mediante o estudo das missões.
- Relacionar a existência das missões jesuíticas na América ao contexto da Contrarreforma europeia.
- Compreender os conflitos entre jesuítas e outros colonos em torno da mão de obra indígena.
- Reconhecer os impactos negativos das missões jesuíticas nos povos indígenas.
- Problematizar a perspectiva eurocêntrica sobre os indígenas.
- Promover atitudes de valorização da diversidade cultural.

Capítulo 3 – A sociedade das minas

- Identificar as relações entre as políticas da Coroa portuguesa e a descoberta do ouro.
- Analisar os conflitos entre indígenas e colonos.
- Identificar o aparato político-administrativo implantado para controlar a extração de ouro e diamante.
- Compreender a Guerra dos Emboabas e a Revolta de Vila Rica.
- Reconhecer como as expedições em busca de ouro contribuíram para expandir as fronteiras da América portuguesa para além dos limites do Tratado de Tordesilhas.
- Examinar a formação de núcleos urbanos na América portuguesa.
- Caracterizar os diferentes grupos que formavam a sociedade colonial.
- Analisar a importância das irmandades religiosas em Minas Gerais.
- Identificar as características do Barroco na América portuguesa.

Investigar – Desigualdade social

- Identificar as origens e os impactos da desigualdade social no Brasil.
- Desenvolver prática de pesquisa com base construção e uso de questionário.

Interação – Circulação de produtos no mundo: mapa temático

- Investigar as conexões entre diferentes sociedades, entre os séculos XIV e XVIII, por meio do comércio e dos produtos comercializados.
- Perceber a relação entre o comércio e as trocas de conhecimentos e de culturas.
- Observar a centralidade ocupada pela Europa no comércio, suas possíveis causas e consequências.
- Analisar as representações cartográficas como fontes históricas.
- Praticar a elaboração de mapas.
- Desenvolver o trabalho colaborativo e o instinto investigativo.

JUSTIFICATIVA

Nesta unidade, o capítulo **1** coloca em perspectiva o desenvolvimento da pecuária e das expedições; enquanto de forma complementar, o capítulo **3** aborda a exploração mineral, especialmente a partir da corrida do ouro. Nesse processo, é possível problematizar a participação dos indígenas atuando em favor da Coroa e, principalmente, resistindo aos interesses de Portugal.

No capítulo **2**, os estudantes tomam contato com o problemático e violento vínculo que se estabeleceu entre indígenas e jesuítas, agentes religiosos responsáveis por reorientar os valores e os hábitos das culturas indígenas em direção ao que se considerava civilização nos moldes europeus. Desse modo, os estudantes podem analisar o impacto dessa visão etnocêntrica conformando maneiras de ser que não dialogavam com as culturas das diferentes etnias dos povos originários e a importância da valorização da diversidade cultural.

No capítulo **3**, ganha evidência a análise sobre o processo de desenvolvimento das cidades, a importância da atuação das irmandades religiosas católicas e da arte barroca, assim como a estratificação social na Colônia, com enfoque nos grupos formados por africanos escravizados e seus descendentes. Esse aspecto volta a ser explorado na seção *Investigar*, que propõe aos estudantes uma atividade de pesquisa sobre as formas de manifestação da desigualdade social no Brasil.

Por fim, na seção *Interação*, os estudantes serão motivados a desenvolver uma atividade cartográfica que favorece a sistematização dos conhecimentos a respeito dos produtos, das técnicas e das tecnologias identificados em diferentes lugares do mundo entre os séculos XIV e XVIII.

SOBRE A UNIDADE

Esta unidade apresenta outras atividades econômicas do Brasil Colônia, com destaque para a pecuária e a mineração, bem como outros agentes da colonização – no caso, os jesuítas e sua proposta de "civilização" dos indígenas. Além disso, analisam-se as resistências afrodescendentes e indígenas em relação à instituição da ordem colonial e às manifestações culturais emersas nesse contexto. Os capítulos ampliam também a percepção sobre a história colonial indígena e afrodescendente, possibilitando a efetivação da legislação existente (Lei n. 11 645/2008) e permitindo a valorização de suas culturas. Por fim, um elemento importante na unidade é a discussão da construção de heróis nacionais, principalmente em relação aos bandeirantes, para compreendê-los como parte daquele contexto histórico.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO				
• O desenvolvimento da pecuária e da agricultura voltado para o mercado interno da América portuguesa • Resistências e combates indígenas contra os colonos • Bandeiras e entradas	HISTÓRIA DINÂMICA: Os bandeirantes na história do Brasil	(EF07HI08) (EF07HI09) (EF07HI10) (EF07HI11) (EF07HI12) (EF07HI13)	(CGEB1) (CECH3) (CECH6)	Meio Ambiente: Educação para o consumo
CAPÍTULO 2 – AS MISSÕES JESUÍTICAS				
• A chegada dos jesuítas e as missões • Os conflitos entre jesuítas e colonos • Os impactos da colonização para as populações nativas • O eurocentrismo e a diversidade cultural indígena	BOXE VALOR: Respeito às culturas ARQUIVO VIVO: A missão jesuítica de São Miguel Arcanjo	(EF07HI05) (EF07HI08) (EF07HI09) (EF07HI10) (EF07HI11) (EF07HI12) (EF07HI13)	(CGEB1) (CECH2) (CECH6) (CEH4)	Multiculturalismo: Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
CAPÍTULO 3 – A SOCIEDADE DAS MINAS				
• A busca e a descoberta de ouro na América portuguesa • Indígenas na região das minas: presença e resistência • O aumento do controle da Metrópole • A descoberta e a exploração de diamantes • O processo de expansão das fronteiras • O cotidiano nas cidades coloniais • Características do Barroco colonial	BOXE VALOR: Práticas solidárias no passado e no presente INVESTIGAR: Desigualdade social	(EF07HI08) (EF07HI09) (EF07HI10) (EF07HI11) (EF07HI12) (EF07HI13) (EF07HI16)	(CGEB1) (CGEB3) (CECH6) (CEH1)	Economia: Educação fiscal Economia: Educação financeira
INTERAÇÃO – CIRCULAÇÃO DE PRODUTOS NO MUNDO: MAPA TEMÁTICO				
• Cartografia • Mapas históricos • Trocas comerciais • Intercâmbio técnico e cultural		(EF07HI02) (EF07HI06) (EF07HI11) (EF07HI12) (EF07HI13) (EF07HI14) (EF07HI17)	(CGEB4) (CECH7) (CEH5)	

1. Respostas pessoais. Oriente os estudantes a comentar o que conhecem a respeito das principais atividades econômicas na área rural do município em que vivem. Em relação à criação de gado, os estudantes – principalmente os que vivem em grandes centros urbanos – podem formular hipóteses com base em notícias que tenham visto na televisão, em jornais ou na internet.
2. Respostas pessoais. O objetivo é sondar o conhecimento dos estudantes sobre a origem de manifestações religiosas de diferentes matrizes étnicas que podem compor a comunidade em que vivem. A atividade também visa favorecer o diálogo respeitoso, valorizando a diversidade cultural, em continuidade com o trabalho realizado ao longo do ano letivo.
3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a expor suas opiniões, incentivando-os a refletir sobre as atividades econômicas já conhecidas do universo colonial e as mudanças que elas causaram nas sociedades.

UNIDADE 9

EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA

A partir do século XVII, expedições percorreram o interior da América portuguesa à procura de pedras e de metais preciosos. Com essas expedições, houve o desenvolvimento de outras atividades na Colônia, mas também o aprisionamento de indígenas para a escravização, às vezes por meio de ataques às missões jesuíticas. Além disso, a descoberta de jazidas de ouro e de pedras preciosas possibilitou o desenvolvimento de uma sociedade urbana e bastante diversificada.

CAPÍTULO 1
O processo de interiorização

CAPÍTULO 2
As missões jesuíticas

CAPÍTULO 3
A sociedade das minas

PRIMEIRAS IDEIAS

1. O que você sabe a respeito da criação de gado no Brasil? Essa atividade é praticada na região onde você mora?
2. No município onde você vive, há atividades de catequese propostas por alguma igreja cristã? Há também manifestações de povos indígenas ou afro-brasileiros? Você conhece ou já participou de alguma cerimônia relacionada a uma dessas tradições? Se sim, compartilhe com a turma.
3. Em sua opinião, como a descoberta de ouro e de pedras preciosas modificou a sociedade que vivia na região das minas?

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Respostas pessoais. Antes de os estudantes responderem, se julgar necessário, incentive-os a descrever o que veem na foto. Certifique-se de que eles citem a presença do boiadeiro tocando a boiada, que atravessa um riacho na região do Pantanal.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem que há riscos, sim, ao atravessar um açude com a boiada. Indique que, em alguns rios da região do Pantanal, há piranhas que podem devorar um dos animais em poucos minutos. Comente também que há outras maneiras de manejar o gado, em estradas criadas para a passagem de rebanhos, e que atualmente parte do transporte é feito por caminhões específicos.
3. Respostas pessoais. A questão retoma temáticas abordadas no 6º e 7º anos. Dessa forma, os estudantes podem perceber a historicidade das práticas pecuárias, retomando o que sabem sobre os povos pastoreiros da Antiguidade em diversas regiões, a atividade pecuária na Idade Média e as eventuais práticas realizadas na comunidade em que vivem.

Respeito e Criatividade

4. Respostas pessoais. Se julgar conveniente, oriente os estudantes a pesquisar o assunto para enriquecer a conversa. A pesquisa pode favorecer ainda o reconhecimento das práticas pecuárias realizadas na região onde moram, caso a criação de gado em escala industrial seja uma atividade econômica típica do local. O consumo excessivo de carne e laticínios e de objetos feitos de couro também pode ser problematizado, favorecendo ainda o desenvolvimento de aspectos importantes do Tema Contemporâneo Transversal **Meio Ambiente**, com ênfase na educação para o consumo. Dessa forma, é possível mobilizar também aspectos importantes da **competência específica de Ciências Humanas 6**, com destaque para o desenvolvimento da consciência socioambiental.

LEITURA DA IMAGEM

1. O que mais chama sua atenção nessa foto? Por quê? MP
2. Você acha possível atravessar uma região como essa com grande quantidade de bois de maneira rápida e segura? Levante hipóteses. MP
3. Você já estudou outras comunidades que realizam a atividade retratada nessa imagem? Em caso afirmativo, explique que comunidades eram essas. MP
4. Atualmente, há muitas críticas à criação industrial de gado para o abate. A prática traz muitos impactos ambientais, como grande quantidade de emissão de gases que desequilibram a atmosfera terrestre e o alto consumo de água potável. Você conhece outros impactos ambientais relacionados com essa prática? Como isso poderia ser evitado? MP

Peão boiadeiro tocando gado na travessia de açude de uma fazenda no município de Aquidauana (MS). Foto de 2021.

Adriano Kimaru/Shutterstock.com/ID/BR

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Até o momento, os estudantes estudaram a economia açucareira na América portuguesa. Produto extremamente lucrativo, ao menos até o século XVII, o açúcar tornou-se a base da economia colonial. Sua produção, em geral, ficou restrita ao litoral do Nordeste. A partir do século XVII, porém, outras atividades voltadas para a exportação, como a pecuária, foram incentivadas.
- Se julgar conveniente, questione os estudantes sobre os perigos de manter a atividade produtiva somente no Nordeste da América portuguesa e sobre as vantagens de ampliá-la para outras localidades. Espera-se que eles identifiquem possíveis invasões de outros povos europeus em regiões pouco povoadas da Colônia (em especial as dos holandeses, estudadas na unidade anterior), e que também associem a possibilidade de obtenção de lucro caso a ocupação e a produção fossem ampliadas territorialmente.
- Peça aos estudantes que levantem as possíveis dificuldades enfrentadas para intensificar o povoamento da América portuguesa.
- Ao trabalhar com a imagem da abertura, explique a eles que ela retrata a atividade pecuária, que foi explorada na época da colonização e ainda hoje é muito praticada no Brasil. Pergunte aos estudantes se eles conhecem os tipos de pecuária e as diferenças técnicas empregadas em cada um deles. Em seguida, peça que reflitam sobre as possíveis diferenças dessa atividade econômica no passado e no presente. Espera-se que eles observem, por exemplo, o maior recurso de tecnologias disponíveis na atualidade. O tema mobilizado nas atividades com a observação da imagem trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre a importância da pecuária para a interiorização do território da América portuguesa.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

Ao abordar a pecuária, as entradas e as bandeiras na América portuguesa, assim como a resistência indígena ao avanço dos colonizadores, este capítulo permite analisar de que modo as fronteiras da América portuguesa começaram a ser expandidas e problematizar, mais uma vez, as diferentes formas de relação – confrontos e alianças – estabelecidas entre os europeus e os nativos americanos.

Os estudantes devem considerar que as expedições voltadas ao desenvolvimento de atividades produtivas e comerciais no interior da Colônia causaram profundo impacto nas populações indígenas que habitavam essas regiões e que resistiram de diversas formas ao avanço dos colonos.

Capítulo **1**

O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO

PARA COMEÇAR

Durante o primeiro século da colonização portuguesa, os colonos se concentraram na faixa litorânea do território. No século XVII, a crise da economia portuguesa, gerada pela queda do preço do açúcar no mercado externo, levou a administração colonial na América a incentivar expedições para explorar o interior da América portuguesa. Quais populações foram afetadas por esse processo de interiorização?

EM BUSCA DE NOVAS ATIVIDADES COMERCIAIS

Em 1654, os holandeses foram expulsos da Colônia portuguesa na América e implantaram o cultivo da cana-de-açúcar em Aruba e Curaçao, suas colônias nas Antilhas. Utilizando técnicas modernas de plantio, conseguiram aumentar a produtividade dos canaviais e vender o açúcar a preços reduzidos no mercado internacional, tornando-se os principais fornecedores desse produto.

Na Colônia portuguesa, a cana era cultivada com técnicas mais rudimentares e, por isso, a produtividade era menor. Isso também impactava o preço: não era possível aos produtores vinculados a Portugal baixar os preços para competir com o açúcar antilhano.

Essa conjuntura caracteriza-se como uma crise econômica em Portugal. Os colonos e a Coroa, então, passaram a investir em outras atividades econômicas.

A **pecuária**, principalmente com a criação avícola, equina e bovina, e as **expedições exploratórias**, que buscavam, sobretudo, pedras e metais preciosos, configuravam-se como soluções para as crises enfrentadas pela Colônia no período.

Essas atividades, porém, já eram realizadas antes na Colônia. No início da colonização, a pecuária estava atrelada às atividades canavieiras, fornecendo animais para o transporte de cargas e para mover as moendas nos engenhos, como força motriz.

Thierry Frères. *Transporte de gado de corte*, cerca de 1835. Detalhe de litografia feita com base em gravura de Jean Baptiste-Debret. Ela retrata uma cena cotidiana na Colônia e registra algumas das atividades econômicas realizadas na época, como a pecuária.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

A pecuária e a vida rural podem ser abordadas em uma perspectiva passado-presente. Para isso, você pode utilizar a letra da canção "Mágoa de boiadeiro" (Índio Vago e Nonô Basílio, 1978. Intérprete: Sérgio Reis). Ela está disponível em diversas plataformas digitais. Se houver disponibilidade de equipamentos para a reprodução de áudio, peça aos estudantes que acompanhem a letra enquanto ouvem a canção.

Depois, solicite a eles que identifiquem o tema central da canção e procurem no dicionário as palavras que desconhecerem. É provável que eles consultem o significado de currutela, jamanta, tralha, sinueiro, pantaneiro, bruaca, gibão, entre outros termos.

Evidenciados os mundos rural e pecuário, promova uma roda de conversa sobre as informações obtidas na letra da canção e as considerações acerca das mudanças que ocorreram na atividade pecuária, sobretudo devido ao uso da tecnologia.

PECUÁRIA E INTERIORIZAÇÃO DO TERRITÓRIO

A pecuária na América portuguesa começou a ser praticada, sobretudo, por portugueses e mestiços que não possuíam recursos nem tinham poder político para estabelecer engenhos de cana. O gado era criado nas proximidades das moendas, solto no pasto, e, à medida que o rebanho crescia, ocupava também as terras férteis destinadas à produção da cana, ameaçando os interesses econômicos dos grandes senhores de engenho. Em 1701, a administração colonial proibiu a criação de gado a menos de 10 léguas (cerca de 50 quilômetros) do litoral, preservando, assim, as terras destinadas aos canaviais e forçando os criadores a avançar em direção às áreas distantes do litoral, chamadas de **sertão** nessa época.

Portanto, a pecuária constituiu um dos primeiros elementos de expansão do território colonial. A prática da **criação extensiva**, que abrangia grandes áreas de terra, possibilitava desbravar diversas regiões sem custos adicionais aos produtores e ocupava inclusive as terras impróprias para o plantio da cana e as mais distantes dos portos marítimos. Inicialmente, a pecuária se desenvolveu nas regiões onde hoje ficam Piauí, Maranhão, Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará. Pelo São Francisco, um rio perene, chegou a Goiás e a Mato Grosso.

No Nordeste, a pecuária ganhou subsídios e incentivos da Coroa portuguesa, e seu crescimento foi acompanhado pelo povoamento do interior e pelo desenvolvimento de outras atividades, como expedições em busca de novos produtos agrícolas e de pedras e metais preciosos. À medida que os proprietários das grandes fazendas de gado ganharam prestígio e foram pouco a pouco sendo incorporados à estrutura social e política da Colônia, a prática da pecuária e a sua expansão para os territórios mais afastados do litoral causaram conflitos diretos com as populações indígenas que habitavam esses territórios.

Galeria de Gravuras, Museu de Artes de Dresden, Alemanha. Fotografia: ID/BR

Zacharias Wagener. *Paisagem com engenho de açúcar*, século XVII. Nessa representação, vemos a instalação do engenho em destaque e o gado solto em áreas mais afastadas.

rio perene: rio que nunca seca, mesmo em períodos de estiagem.

Album/DEA/G. DAGLI ORTI/Album/Fotoarena

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Informe os estudantes que, em razão da concorrência do açúcar holandês produzido nas Antilhas, a Coroa portuguesa passou a incentivar outras atividades para restituir a perda dos lucros com o açúcar brasileiro. Destaque que isso não significou o abandono da produção de açúcar, mas a introdução e a exploração de outras atividades produtivas na América portuguesa.
- Ao explorar as imagens desta dupla de páginas, peça aos estudantes que identifiquem as atividades retratadas e apontem a função da atividade pecuária no início da colonização da América portuguesa. O objetivo é eles perceberem que, a princípio, a pecuária atendia às atividades do engenho e ao consumo interno e que, depois, foi importante para a expansão territorial.
- Destaque a permanência da cana-de-açúcar como o principal produto colonial, o que pode ser exemplificado com o regulamento que proibiu a criação de gado a 10 léguas do litoral, visando preservar as áreas destinadas à produção de açúcar.
- Se necessário, explique aos estudantes o que era a criação extensiva e de que modo ela está associada à expansão do território colonial. Como o gado era criado solto, as boiadas foram ocupando cada vez mais terras, possibilitando o avanço para o interior.

DE OLHO NA BASE

A proposta desta abertura, assim como em outros momentos da unidade, favorece a mobilização aprofundada da **competência específica de Ciências Humanas 3** ao propor a identificação, a comparação e a explicação das intervenções do ser humano na natureza. Em outros momentos da unidade, as intervenções dos povos nativos também serão analisadas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome alguns temas abordados ao longo do ano letivo, como o fato de a América ser habitada por diferentes povos muito antes da chegada dos europeus, bem como as relações de aliança ou de conflito estabelecidas entre povos nativos e colonizadores. A retomada desses conteúdos é importante para que os estudantes valorizem a construção do conhecimento e relacionem os diferentes processos históricos.
- Ressalte as estratégias adotadas na relação entre indígenas e europeus. Comente com os estudantes que as bandeiras e as entradas só foram possíveis graças às alianças que beneficiaram a Coroa, os colonos e os nativos envolvidos.
- Se necessário, peça aos estudantes que leiam no glossário a definição de sancionado. Comente com eles que a Coroa buscava exercer um papel centralizador e regulador na América portuguesa e, para isso, dispunha de um aparato político-administrativo, como foi estudado anteriormente. As entradas também são exemplos desse papel.
- Solicite aos estudantes que diferenciem as entradas das bandeiras. Em ambas as expedições, ressalte o papel exploratório das "riquezas da terra", incluindo o imaginário do indígena como produto do território.
- Se julgar conveniente, explique aos estudantes o que eram as monções. Utilize um mapa físico do Brasil para mostrar a eles a importância dos rios e de seu uso como verdadeiras "estradas" no período colonial. É possível, nesse momento, fazer uma relação com a atualidade, explorando questões como a preservação ambiental e questionando se os rios ainda são usados como vias de transporte.

RESISTÊNCIAS, ENTRADAS E BANDEIRAS

As áreas para onde se expandiam os colonos portugueses, isto é, os sertões, não eram desabitadas. Como vimos, estima-se que por volta de 1500 o território da América portuguesa era ocupado por mais de 2 milhões de indígenas. Esses nativos se organizavam em dezenas de grupos, com diversas línguas, costumes e culturas, e estabeleceram diferentes tipos de relação com os europeus recém-chegados. Os indígenas, que contavam com estruturas de poder próprias, não reconheciam os portugueses como os novos proprietários das terras. Além disso, viram-se forçados a resistir diante das tentativas de escravização empreendidas pelos portugueses.

As formas de resistência foram diversas, como o conflito direto, as fugas do litoral para o interior e também a negociação com os colonos. Essas diferentes maneiras de resistir marcaram a dinâmica entre indígenas e europeus, moldando variadas formas de organização social na Colônia.

Para os portugueses e outros grupos de europeus, era importante buscar apoio e alianças com os grupos nativos, afinal, essas populações conheciam o território, os animais e as plantas medicinais e dominavam técnicas de caça e pesca. No processo de colonização, essas alianças foram importantes para Portugal não apenas no processo de interiorização, mas também na luta contra potenciais colonizadores de outras nações europeias.

Acompanhados por indígenas aliados, os colonizadores adentraram o sertão em expedições exploratórias sancionadas pela Coroa portuguesa conhecidas como **entradas**. Essas expedições podiam reunir centenas de pessoas, entre elas os chamados **mamelucos** – descendentes de relacionamentos, muitas vezes forçados, entre homens europeus e mulheres indígenas. Os mamelucos tiveram papel fundamental nessas expedições, uma vez que, conhecendo a língua tupi e a língua portuguesa, serviam de mediadores entre os dois grupos. Além das entradas, houve iniciativas particulares, chamadas **bandeiras**, que visavam sobretudo capturar indígenas para escravizar e comercializar em diferentes partes da Colônia.

MONÇÕES

Simultaneamente às entradas e às bandeiras, ocorriam as **monções**, expedições fluviais que transportavam mantimentos para as campanhas organizadas pela Coroa. Partiam de Porto Feliz e Itu, cidades do interior paulista situadas nas margens do rio Tietê, e tinham como destino principal a capitania do Mato Grosso.

As monções tornaram-se mais frequentes após a descoberta de ouro nos afluentes do rio Cuiabá, nas primeiras décadas do século XVIII. Durante as décadas seguintes, as embarcações passaram a transportar suprimentos e africanos escravizados para as zonas mineradoras; na volta, elas carregavam o ouro que seria escoado para a Europa.

sancionado: reconhecido, aprovado de forma oficial.

Johann Moritz Rugendas. *Guerrilhas*, cerca de 1835. Litogravura colorizada. A imagem representa um conflito armado entre indígenas e portugueses, no século XVI, durante as expedições exploratórias.

Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ. Fotografia: ID/BR

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção traz comentários que podem subsidiar o diálogo sobre os temas abordados, especialmente em relação ao protagonismo indígena durante o processo de interiorização da América portuguesa e às representações europeias feitas nesse período sobre essas comunidades.

As imagens dos índios "selvagens" e "civilizados" retratados por Jean-Baptiste Debret (1768-1848), no início do século XIX, evidenciam claramente os sinais de mestiçagem característicos das sociedades americanas coloniais e pós-coloniais. As intensas interações étnicas, sociais e culturais entre os ameríndios e os demais grupos com os quais eles interagiam configuraram, na América, sociedades multiétnicas e multiculturais nas quais grupos e indivíduos circulavam com considerável liberdade, pelas porosas fronteiras físicas, étnicas e culturais entre o mundo indígena e o mundo colonial e pós-colonial.

As imagens e as explicações do autor sobre os índios retratados nos convidam a pensar sobre a fluidez entre essas fronteiras, sobre as interações étnicas nas sociedades americanas do início do século XIX e sobre as diferentes formas de classificar grupos e indivíduos que entre elas circulavam. O olhar do artista sobre essas populações e a própria terminologia por ele utilizada refletem as concepções políticas e ideológicas então predominantes na América portuguesa, ao mesmo tempo que nos dão elementos para questioná-las, sobretudo quanto à distinção rí-

A GUERRA DOS BÁRBAROS

Nem todos os grupos se aliaram aos colonizadores para garantir a própria sobrevivência. Muitos deles optaram por guerrear contra os inimigos europeus. Isso contradiz uma ideia, construída pela historiografia tradicional, de que não houve conflitos armados entre indígenas e portugueses e de que a colonização ocorreu sem nenhuma resistência. Assim, a historiografia atual vem produzindo cada vez mais materiais sobre a história dos indígenas na época do encontro com os portugueses, privilegiando o ponto de vista dos nativos nas narrativas históricas.

Nesse sentido, um dos eventos mais emblemáticos foi a chamada **Guerra dos Bárbaros**. Essa expressão define um conjunto de conflitos armados, entre indígenas de diversos povos e portugueses, nos anos de 1650 a 1720. Entre esses conflitos estão a **Guerra do Recôncavo** (1651-1679) e a **Guerra do Açu** (1680--1720), que ocorreram em uma extensa área que inclui a atual região do interior nordestino, da Bahia ao Maranhão.

Esses conflitos envolveram grande parte da população da época, de moradores locais a soldados, incluindo missionários e agentes da Coroa, além de diferentes grupos indígenas, que lutaram em ambos os lados, devido às alianças estabelecidas com portugueses e outros europeus.

Entre as táticas de guerra empreendidas pelos indígenas é possível destacar as técnicas **tapuias**, utilizadas ao norte dos territórios da América portuguesa. Nessa região, indígenas de diferentes povos atacavam entrepostos e acampamentos portugueses, impedindo a expansão da pecuária, das bandeiras e das entradas. Os documentos de época descrevem essa técnica como uma muralha invisível e denomina os indígenas de tapuias. Esse nome não define um povo indígena; trata-se do modo como esses grupos foram chamados pelos colonizadores.

Nos documentos oficiais e nas narrativas dos cronistas, eles também foram chamados, por exemplo, de "índios bravos", "selvagens" e "bárbaros". O uso desses termos pejorativos reforçou a ideia de que os povos nativos, cujas culturas e formas de organização social eram diferentes das do europeu ocidental, precisavam ser "civilizados".

Se julgar conveniente, retome com os estudantes o uso do termo bárbaro no mundo antigo e medieval, estudado principalmente ao longo do 6º ano. A perspectiva pode auxiliá-los a problematizar o uso desse termo, empregado principalmente por sociedades que se julgam superiores a outras. Retome também os conteúdos da unidade 4, em que os estudantes ampliaram seus conhecimentos sobre os povos nativos da América e seus respectivos repertórios culturais, os quais não podem, em nenhuma hipótese, ser considerados bárbaros.

pejorativo: depreciativo, ofensivo.

Albert Eckhout. *Dança tapuia*, cerca de 1650. Óleo sobre madeira. A imagem retrata os grupos indígenas temidos pelos europeus e chamados, genericamente, de tapuias. Note os ornamentos corporais e as armas que carregam. Esse tipo de registro é uma importante fonte histórica sobre a cultura dessas comunidades.

Museu Nacional, Copenhague, Dinamarca. Fotografia: ID/BR

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque que, além das alianças entre nativos e colonos, houve também diversos conflitos armados.
- Solicite aos estudantes que busquem no texto didático informações que permitam verificar se os grupos chamados de tapuias optaram pela aliança ou pelo conflito com os portugueses. Explique, então, que muitos nativos, por terem escolhido a resistência armada, foram chamados pelos europeus de tapuias; porém, reforce que não se tratava de um só grupo, tampouco se tem certeza se havia de fato um grupo com esse nome. Explique também que os indígenas aliados eram chamados pelos europeus de tupis. Relembre os estudantes que tupi é um tronco linguístico que contempla muitas etnias, mas que, no período colonial, os nativos desse tronco linguístico foram todos unificados pelos europeus, que os chamaram genericamente de tupis.
- Reforce que a denominação dada pelos europeus aos povos nativos americanos é um exemplo de como a diversidade étnica, linguística e cultural desses grupos foi homogeneizada e desvalorizada.

DE OLHO NA BASE

Ao analisar as relações entre colonos e nativos na América portuguesa, o tema contempla as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09**.

gida entre os chamados estados de selvageria e civilização e entre grupos e indivíduos classificados como índios e mestiços.

Os índios por ele descritos são classificados nas categorias de selvagens e civilizados, porém ambos apresentam, tanto nas imagens quanto nos textos a elas correspondentes, significativos sinais de mestiçagem, o que aponta para a percepção do artista sobre a fluidez entre os chamados mundo selvagem e mundo civilizado. Algumas aparentes contradições de Debret nas formas de representar e classificar grupos e indivíduos parecem indicar que sua experiência empírica o levava a vislumbrar uma considerável continuidade e fluidez entre os ditos estados de selvageria e civilização; e de mestiçagem e indianidade. Índios e mestiços, "selvagens" e "civilizados" interagiam e confundiam-se nas sociedades americanas e nas imagens e classificações do autor.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Índios mestiços e selvagens civilizados de Debret: reflexões sobre relações interétnicas e mestiçagens. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 25, n. 41, p. 86-87, jan./jun. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/vh/v25n41/v25n41a05.pdf. Acesso em: 7 mar. 2022.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Os termos tupi e tapuia foram criados pelos europeus, que homogeneizaram os diferentes grupos indígenas.

Tendo isso em mente, sugira aos estudantes que analisem as imagens das páginas 214 (*Guerrilhas*, de Rugendas) e 215 (*Dança tapuia*, de Eckhout). Oriente-os a identificar o nome e a origem dos artistas, a data de produção da obra, o tema e a descrição das personagens e da cena. Incentive-os a identificar nessas obras quem seriam os tupis e quem seriam os tapuias, apontando também os elementos que os diferenciam.

Caso considere oportuno, instrua os estudantes a pesquisar outras imagens do período colonial que retratem os indígenas.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. **a)** A criação de gado começou, sobretudo, ao redor dos engenhos e dos centros urbanos. Os animais eram utilizados para mover as moendas de cana nos engenhos ou para o transporte de carga. Além disso, a carne, o leite e o couro desses animais abasteciam as fazendas de cana-de-açúcar e as áreas urbanas.

b) Porque o gado estava avançando e destruindo as plantações de cana no litoral.

c) Respostas pessoais. É importante que os estudantes percebam que, atualmente, a criação de gado ainda é extensiva em muitas regiões.

4. **a)** A expedição saiu da vila de São Paulo e seguiu pelos rios Tietê, Paraná, Pardo, Taquari e Cuiabá, chegando à região da atual cidade de Cuiabá. Esse percurso foi representado no mapa pela cor vermelha.

b) Possivelmente trata-se de uma monção, pois é uma expedição que segue o curso dos rios Tietê, Pardo, Taquari e Cuiabá.

c) Respostas pessoais. Explique aos estudantes que as expedições acompanhavam o percurso dos rios porque os caminhos por terra eram muitas vezes desconhecidos; ao seguir o trajeto do rio, caso os integrantes da expedição quisessem retornar, bastava seguir seu curso. Além disso, a proximidade com o rio garantia o acesso à água durante a viagem, um item essencial para a vida. As respostas dos estudantes vão variar de acordo com a experiência deles. Por exemplo, nos núcleos urbanos, as ruas e avenidas nem sempre acompanham o curso dos rios.

d) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que as fronteiras do território brasileiro foram estabelecidas, em parte, com base nos caminhos das bandeiras e das monções.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Os portugueses foram prejudicados pela queda do preço do açúcar, seu principal produto no mercado internacional, devido à concorrência com o açúcar holandês produzido nas Antilhas. Essa crise levou a Coroa portuguesa a desenvolver outras atividades econômicas, como a pecuária – que impulsionou a interiorização da Colônia –, e a incentivar expedições exploratórias em busca de novos produtos agrícolas e de pedras e metais preciosos.

1. Portugal enfrentou uma grave crise econômica no final do século XVII. O que causou essa crise e quais foram seus principais desdobramentos?

2. Sobre o desenvolvimento da atividade pecuária, responda: MP

a) Como surgiu essa atividade na América portuguesa?

b) Por que os criadores de gado tiveram de se deslocar para o interior da Colônia?

c) Você já viu de perto ou na televisão, em revistas ou na internet, como é uma criação de gado bovino? Se nunca viu, faça uma breve pesquisa para descobrir. Em seguida, reflita sobre as seguintes questões: Em sua opinião, quais são os aspectos dessa atividade econômica que permaneceram inalterados desde sua implantação no período colonial? E quais são as prováveis mudanças que ocorreram?

3. Leia o trecho e, em seguida, responda à questão.

> [o] governador-geral do Brasil, d. Diogo de Meneses, que escreveu ao rei, no ano de 1612, [explicou] como deveriam proceder os mercenários coloniais na conquista do Maranhão, então sob o controle dos franceses. Para ele, a conquista não se devia fazer com grandes custos nem com um grande exército, mas, pelo contrário, com "engenho e manha", porque os índios não eram gente de se conquistar pela força. [...] Se os índios abandonassem a expedição, isto é, se não aceitassem fazer-se aliados dos portugueses, estes estariam em maus lençóis pela dependência que lhes deviam. Nas palavras do governador, os portugueses não se sustentariam "na falta das coisas". A conquista da costa dependia desta política de alianças: "sem eles", continuava a carta, "mal se poderá remediar nem povoar tão larga costa assim para o remédio de a defender aos estrangeiros como de a cultivarem".
>
> Pedro Puntoni. *A guerra dos bárbaros*: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720. São Paulo: Hucitec/Edusp, 2002. p. 50-51.

engenho: esperteza, astúcia.

mercenário: indivíduo que trabalha apenas por interesse financeiro.

- Segundo o texto e considerando o que foi apresentado no capítulo, qual era a importância dos indígenas para a manutenção da Colônia na América portuguesa?

4. O mapa desta atividade representa uma expedição colonial que ocorreu no século XVII. Observe-o atentamente e, em seguida, faça as atividades propostas. MP

O caminho de uma expedição colonial (século XVII)

João Miguel A. Moreira/ID/BR

Fonte de pesquisa: Sérgio Buarque de Holanda. *Monções*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 145.

a) Identifique o percurso da expedição representado no mapa. Anote, no caderno, a cor usada para representá-lo.

b) É possível definir que tipo de expedição o mapa retrata? Responda usando o percurso representado e seus conhecimentos sobre o período colonial.

c) Em sua opinião, por que as expedições acompanhavam o caminho dos rios naquela época? Esse tipo de viagem ainda ocorre atualmente?

d) Em interdisciplinaridade com Geografia, use um atlas geográfico para consultar um mapa político e um mapa físico do Brasil. Compare esses mapas. Veja que, em alguns trechos, o limite dos estados coincide com o traçado de rios. Formule uma hipótese para explicar por que isso ocorre, considerando o que você estudou neste capítulo.

3. Os portugueses consideravam os povos nativos importantes aliados contra as outras potências europeias e contra os grupos indígenas que ofereciam resistência à colonização. Como o texto afirma, sem os indígenas, os portugueses não se sustentariam "na falta das coisas", uma vez que eram os povos nativos que conheciam o território.

DE OLHO NA BASE

As questões **1** e **2** desta seção permitem verificar a expansão das atividades econômicas na América portuguesa dentro das lógicas mercantis europeias, contemplando a habilidade **EF07HI13**. Já a questão **3** possibilita compreender as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial e o mecanismo de alianças entre nativos e colonizadores por meio da análise de um documento historiográfico, desenvolvendo as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI10**, enquanto a questão **4** analisa a formação histórico-geográfica da América portuguesa por intermédio de mapas históricos, trabalhando a habilidade **EF07HI11**.

Os bandeirantes na história do Brasil

Durante muito tempo, a imagem dos bandeirantes na memória histórica brasileira foi a de homens brancos, bem-vestidos e destemidos, que saíam em longas jornadas para o sertão. Essas figuras teriam recebido o mérito de incorporar novas regiões ao território nacional e de estimular seu desenvolvimento. Essa ideia do herói bandeirante foi construída para afirmar a superioridade paulista e faz parte de uma memória com a qual a elite econômica paulista, em ascensão principalmente entre o fim do século XIX e meados do século XX, pretendia identificar-se. Há algumas décadas, essa ideia foi desconstruída pela historiografia. Leia os textos.

Texto 1

Cada coletividade tende a ter seus símbolos próprios, dotados de um significado específico, com a função de perpetuar determinados valores. Ser paulista [...] se exprime através de uma figura mítica, a do bandeirante; feitos do passado definem a este, quando conquistou para a Coroa portuguesa o imenso interior brasileiro, caracterizando-se então pela audácia, pelo desejo imoderado de conquista, pelo sentimento de independência, pela vocação de mando, pela lealdade – "raça de gigantes" disse já um historiador. [...]

Maria Isaura Pereira de Queiroz. Ufanismo paulista: vicissitudes de um imaginário. *Revista USP*, n. 13, 1992. São Paulo. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25601/27343. Acesso em: 7 mar. 2022.

feito: ato heroico; façanha.
fustigado: castigado, maltratado.

Texto 2

Altivos, imponentes, longas botas, chapéu e armas vistosas. [...] A realidade era bem outra: as tropas caminhavam descalças por extensos territórios, sujeitas a todo tipo de desconforto, à mercê dos ataques de índios e de animais, fustigadas pela fome.

[...]

Suas condições de vida eram precárias. Os mantimentos eram apenas cabaças de sal e pães de "farinha de guerra", feitos de mandioca ou de milho. Completavam seu sustento por meio da caça e da pesca, e incorporavam ao cardápio alimentos improvisados: frutas silvestres, pinhão, raízes, tubérculos, palmitos, mel-de-pau, ovos de jabuti [...]. Outra fonte de alimento eram as roças indígenas de milho, feijão e mandioca, geralmente saqueadas e destruídas como prova da supremacia dos bandeirantes. [...] Apesar disso, a fome era quase sempre uma companheira de viagem. [...]

Glória Kok. No mato sem cachorro. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, ano 3, n. 34, p. 22-24, jul. 2008.

Em discussão

Responda sempre no caderno.

1. Identifique no texto 1 as características que, segundo a autora, exprimem a figura mítica do bandeirante.
2. Como relata a autora do texto 2, a cultura paulista sofreu grande influência das culturas indígenas. Por que, ainda assim, a imagem do bandeirante prevaleceu sobre a imagem do indígena?
3. Hoje, no Brasil, há monumentos e nomes de rua, avenida e rodovia que homenageiam os bandeirantes. Você conhece algum monumento, rua ou avenida que tenha o nome de um bandeirante? Faça uma pesquisa e compartilhe-a com os colegas.

1. O bandeirante mítico seria audaz, conquistador, independente, leal e líder nato.
2. A imagem do bandeirante foi um ideal com o qual a elite paulista se identificou a partir do século XIX, a fim de mostrar e justificar sua importância perante os demais grupos sociais da América portuguesa. Com isso, a cultura das populações indígenas foi sendo cada vez mais marginalizada.
3. Resposta pessoal. É possível que os estudantes levantem informações sobre monumentos de bandeirantes famosos, especialmente no Sudeste, como o de Borba Gato, ou sobre rodovias, como a Fernão Dias e a Anhanguera. Se possível, faça um contraponto, sugerindo aos estudantes que pesquisem também monumentos ou avenidas e ruas que façam homenagens à cultura indígena, e promova uma discussão a esse respeito.

DE OLHO NA BASE

Esta seção contempla a habilidade **EF07HI10** ao analisar e problematizar a imagem que se construiu dos bandeirantes paulistas, com base em dois textos historiográficos.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Nos séculos XIX e XX, construiu-se uma imagem dos bandeirantes como heróis que desbravaram o Brasil. Para problematizar a construção dessa imagem e apresentar aos estudantes novos elementos de análise dessa situação, mostre-lhes fotos do *Monumento às bandeiras*, de Victor Brecheret (1921-1954), localizado na cidade de São Paulo, e da pintura *Domingos Jorge Velho, bandeirante paulista*, de Benedito Calixto (1903). Reproduções dessas obras podem ser facilmente encontradas na internet.

Peça aos estudantes que observem e descrevam o monumento e a pintura, indicando como indígenas e bandeirantes foram posicionados e representados, bem como a provável intenção dos artistas ao produzir essas obras.

Depois, promova uma reflexão sobre a construção da memória, problematizando o fato de muitos monumentos e pinturas históricos favorecerem um grupo social em detrimento de outro e as consequências desse processo.

OUTRAS FONTES

Ferreira, Antonio Celso. *A epopeia bandeirante*: letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940). São Paulo: Ed. da Unesp, 2002.

Esse livro aborda a construção do sentimento de "ser paulista", de uma identidade regional, por intelectuais ligados ao estado. A obra pode fornecer subsídios para encaminhar os diálogos suscitados nesta seção.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

O capítulo pretende levar os estudantes a compreender as relações estabelecidas entre jesuítas, bandeirantes e indígenas na América portuguesa; a contribuição da Contrarreforma para a instituição das missões jesuíticas no continente americano; e como as missões permitiram o alargamento das fronteiras. O estudo do capítulo também problematiza o eurocentrismo, de modo a valorizar a diversidade cultural para a construção de um mundo mais justo e solidário.

Capítulo **2**

AS MISSÕES JESUÍTICAS

Este conteúdo favorece a retomada dos contextos históricos relativos à Reforma Protestante e aos movimentos de Contrarreforma, abordados nos capítulos 2 e 3 da unidade 2.

PARA COMEÇAR

Um dos objetivos da colonização portuguesa na América era a imposição da conversão dos indígenas ao catolicismo. Como essa campanha de evangelização transformou a vida na Colônia? Será que ela ocorreu de forma pacífica?

Respostas pessoais. A campanha de evangelização resultou na fundação de vilas e escolas, além de ter transformado profundamente a cultura colonial e a vida dos povos indígenas.

A CHEGADA DOS JESUÍTAS E AS MISSÕES

Assim como ocorreu na América espanhola, a ação religiosa dos missionários integrou o processo de colonização e de expansão do território português na América. No contexto da **Contrarreforma** e do **Concílio de Trento** (1545-1563), a missão de expandir a fé católica na América portuguesa foi oficialmente iniciada em 1549, quando membros da **Companhia de Jesus** – uma ordem religiosa formada por padres jesuítas –, liderados por Manuel da Nóbrega, chegaram a Salvador, acompanhando Tomé de Sousa, o primeiro governador-geral da América portuguesa.

No decorrer do período colonial, outras ordens religiosas realizaram trabalhos missionários na Colônia, como as dos dominicanos, dos carmelitas, dos beneditinos e dos franciscanos.

Os jesuítas fundaram colégios próximo às aldeias indígenas do litoral, nos quais se dedicaram à catequese dos povos nativos. Mais tarde, dirigiram-se para o interior em meio às matas, fundando aldeias cristãs, chamadas **missões** ou reduções, que reuniam os indígenas da região. Nessas aldeias, os nativos eram cristianizados e submetidos a uma rígida disciplina de orações e de trabalho. Além disso, viviam separados dos indivíduos não convertidos ao cristianismo, considerados pagãos. Isso incluía as crianças, que eram separadas de seus familiares não convertidos.

Benedito Calixto. *Poema à Virgem Maria*, 1901. Óleo sobre tela. Em destaque está representado o padre jesuíta José de Anchieta, que escreve na areia um poema. Ao fundo, dois indígenas observam a cena. O predomínio dos jesuítas na educação só teve fim no século XVIII, quando o governo português determinou, em 1759, a expulsão desses religiosos de todos os seus domínios. O trabalho educacional dos jesuítas no Brasil seria retomado apenas em 1842.

Acervo Colégio São Luís/Museu Anchieta, São Paulo

(IN)FORMAÇÃO

Para subsidiar os diálogos propostos nesta abertura de capítulo, leia o texto desta seção. Ele pode trazer alguns aprofundamentos sobre o tema.

Para os jesuítas, era preciso que os índios abandonassem a antropofagia, o nomadismo, a poligamia e outros aspectos fundamentais de sua cultura para que pudessem ser considerados, verdadeiramente, cristãos. Os índios, por outro lado, estavam dispostos a manter seus costumes, a despeito de, aparentemente, aceitarem com facilidade a nova religião. [...]

A solução encontrada foi a reunião dos índios em aldeias administradas pelos próprios missionários, tornando possível a realização de um trabalho cotidiano de catequese, com o apoio das autoridades civis da colônia. Enquanto adaptação à realidade brasileira, as aldeias ou "aldeamentos"[...] provocaram sérios questionamentos por parte dos superiores jesuítas, na Europa, sendo apontadas como contraditórias ao ideal missionário da Companhia de Jesus [...]. Apesar disso, a reunião e fixação dos índios nas aldeias e o ordenamento político imposto pelo governador Mem de Sá e seus sucessores favoreceram, de imediato, a ação dos missionários. [...] O aldeamento em si, a disposição das casas, a posição central assumida pela igreja (normalmente, tendo à frente um cruzeiro e uma enorme praça), a divisão da rotina entre as atividades produtivas e de aprendizado, tudo isso, para além dos conteúdos doutrinais e culturais transmitidos pelos missionários, contribuía para introduzir novos hábitos, novas concepções de tempo, espaço, moradia, família, trabalho, produção e sobrevi-

O COTIDIANO DAS MISSÕES E A EDUCAÇÃO JESUÍTICA

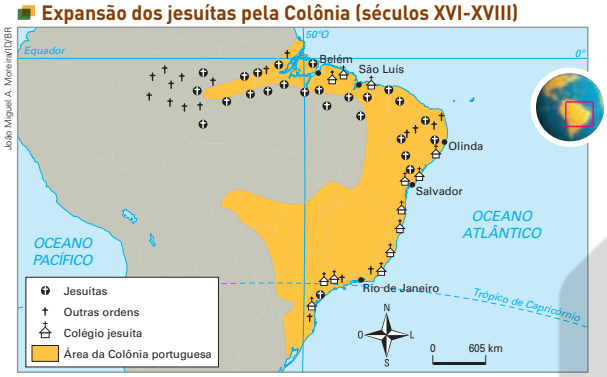
Ao fundar uma missão, os religiosos retiravam os indígenas de suas aldeias e impunham-lhes o estilo de vida cristão. A prioridade era extinguir os costumes tradicionais indígenas que contradiziam a fé cristã, como a crença em vários deuses (o politeísmo), a nudez, a antropofagia e a poligamia.

As missões jesuíticas chegaram a reunir milhares de indígenas de diferentes povos. Os nativos eram orientados a seguir os princípios cristãos, a organizar seu cotidiano de acordo com os preceitos dos missionários europeus e a abandonar seu modo de vida e sua cultura. O dia a dia envolvia o trabalho na agricultura, o artesanato, a criação de animais e a coleta e extração de plantas e especiarias. Observe este mapa para conhecer a localização das principais missões.

antropofagia: ato de comer carne humana, que fazia parte dos costumes de alguns povos indígenas; era um ritual simbólico, por vezes relacionado a cerimônias fúnebres.

poligamia: união matrimonial de um indivíduo com mais de uma pessoa ao mesmo tempo.

Expansão dos jesuítas pela Colônia (séculos XVI-XVIII)



Fonte de pesquisa: Flavio de Campos; Miriam Dolhnikoff. *Atlas história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2006. p. 17.

Especialmente nas missões ao norte da Colônia, os indígenas coletavam as chamadas **drogas do sertão**, espécies vegetais usadas na alimentação, como o guaraná, as castanhas e o cravo, ou como substâncias medicinais (veja o esquema).

Nas missões, os nativos também aprendiam música, teatro, leitura e escrita na **língua geral** – um idioma de base indígena amplamente utilizado nos territórios hoje correspondentes ao Brasil, tanto por grupos nativos de diferentes etnias quanto por portugueses, possibilitando a comunicação entre essas duas comunidades.

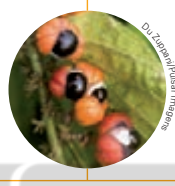
Os jesuítas também se dedicaram à educação dos colonos e dos filhos da elite local. Para isso, criaram diversos colégios na Colônia, como o **Colégio de São Paulo de Piratininga**, fundado em 1554, em um planalto próximo à vila de São Vicente.

ALGUMAS DROGAS DO SERTÃO DURANTE OS SÉCULOS XVI A XVIII

Salsaparrilha

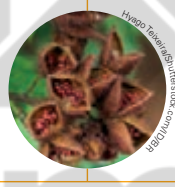
No século XVI, as propriedades anti-inflamatórias e antioxidantes do chá feito com as raízes dessa planta eram conhecidas pelos europeus e por diversos povos indígenas que habitavam a região amazônica. Plantas da mesma família são encontradas em florestas equatoriais da África e da Ásia, por isso seu uso era popular em diferentes regiões.

Guaraná



O manejo do guaraná foi desenvolvido pelos indígenas Sateré-Mawé, e é até hoje uma das tradições culturais mais importantes desse povo. No período da colonização, tornaram-se amplamente divulgadas as propriedades estimulantes desse fruto, de origem amazônica.

Urucum



Das sementes do urucum é extraído um corante avermelhado, muito usado na pintura corporal de diversos povos indígenas. Essa propriedade também foi explorada na culinária e na medicina tanto indígena quanto europeia, tornando seu uso corrente na América portuguesa e na Europa.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- As missões jesuíticas precisam ser entendidas pelos estudantes no contexto da Contrarreforma, ou seja, as missões foram uma alternativa encontrada pela Igreja católica para angariar novos fiéis e manter seu poder. O contexto das reformas já foi estudado na unidade 2. Explique aos estudantes que as missões jesuíticas tinham como objetivos converter as populações nativas da América ao cristianismo, bem como impor a elas o modo de vida europeu, com a intenção de transformá-las em mão de obra. Comente com os estudantes que, para os missionários, o trabalho manual do indígena era incentivado como prova de sua conversão e progressão à civilização.
- Analise com os estudantes o mapa desta página, relacionando as regiões de presença missionária às atividades econômicas nelas desenvolvidas, indicando também a escravização indígena.
- Solicite aos estudantes que identifiquem os costumes tradicionais dos povos indígenas, que eram vistos pelos jesuítas como selvagens. Destaque que se trata de um choque de culturas e que, provavelmente, os hábitos europeus também deviam causar estranhamento aos indígenas. É possível levar os estudantes a associar essa situação de estranhamento, guardando as devidas proporções temporais e tecnológicas, com um indivíduo que viaja para um lugar em que a língua e os hábitos são completamente diferentes dos seus.
- A compreensão do outro deve ser sempre incentivada dentro da ideia de que a diferença não categoriza hierarquia, desconstruindo a noção de civilização *versus* barbárie. Mas é importante que os estudantes compreendam que essa é uma concepção recente sobre as culturas.
- Explique aos estudantes o que eram as drogas do sertão e associe a atividade de coleta dessas drogas aos saberes indígenas, reconhecidos pelos colonizadores como importantes e funcionais.

DE OLHO NA BASE

A análise do mapa sobre as missões jesuíticas na América portuguesa contempla as habilidades **EF07HI11** e **EF07HI12**. Os contextos históricos mobilizados, como o das reformas religiosas, mobilizam as habilidades **EF07HI05** e **EF07HI13**.

vência, transformando a aldeia em um "grande projeto pedagógico total" [...].

O objetivo principal dos aldeamentos era a catequese. No entanto, sua manutenção dependia do trabalho dos próprios índios, que [...] gerava conflitos entre os diferentes grupos sociais da colônia. Os colonos tinham interesse em recrutar a mão de obra indígena para suas atividades econômicas. As autoridades civis também demandavam os índios aldeados para os chamados serviços régios, que incluíam, entre outras atividades, a abertura de estradas, o combate a outros grupos indígenas e quilombos e a resistência a invasores estrangeiros. Os próprios religiosos, enfim, dependiam da mão de obra indígena diante dos parcos recursos destinados pela Coroa para as missões. [...]

SANTOS, Fabricio Lyrio. Os jesuítas, a catequese e a questão da administração das aldeias no período colonial. *In*: *XXVII Simpósio Nacional de História da Anpuh*: conhecimento histórico e diálogo social, Natal, 2013. *Anais*. Natal: UFRN, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1361890400_ARQUIVO_Artigo-Aadministracaodasaldeias.pdf. Acesso em: 7 mar. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao observar a compreensão dos jesuítas da inferioridade e da necessidade de reeducar o indígena, pergunte aos estudantes se os nativos teriam aceitado sem objeção as missões e como teriam reagido a elas. Retomando os conteúdos já estudados, os estudantes devem apontar a aliança, o conflito ou a negociação e indicar que dessas relações derivam uma série de outras ações.
- Comente com os estudantes que a palavra aldeia é exterior aos povos indígenas e que era nesse espaço construído que ocorriam a doutrinação e a conversão ao catolicismo, bem como a utilização do indígena como mão de obra. Aponte aos estudantes que alguns grupos indígenas recorreram aos aldeamentos para se proteger de grupos rivais, pois nesses lugares estavam sob a proteção colonial. Uma vez aldeado, o indígena tornava-se súdito do rei.
- Reforce que o uso da mão de obra indígena era incentivado pelos jesuítas como forma de civilizá-los, e que os missionários eram contra a escravização dessas populações, o que gerou diversos conflitos com os colonos.
- Peça aos estudantes que reflitam sobre os possíveis conflitos de interesse entre jesuítas e outros grupos de colonizadores, como os bandeirantes, em relação à mão de obra indígena.

DE OLHO NA BASE

A análise da construção social e cultural do país é trabalhada ao longo do volume. Porém, nesta dupla de páginas, encontra o aprofundamento da discussão sobre o eurocentrismo e o impacto dele entre as populações nativas. Processos históricos com forte reflexo nos problemas do mundo contemporâneo efetivam de modo aprofundado a **competência específica de Ciências Humanas 2**.

OS CONFLITOS ENTRE JESUÍTAS E COLONOS

A IGREJA CATÓLICA E A ESCRAVIZAÇÃO

A posição da Igreja católica quanto à submissão de indígenas e de africanos ao trabalho escravo era contraditória. Em geral, o clero era contrário à escravização dos indígenas, mas aceitou a dos africanos, afirmando que era uma maneira de essas pessoas pagarem seus pecados na Terra.

Em 1985, o papa João Paulo II pediu perdão aos africanos, reconhecendo que a Igreja havia cometido um grande erro.

As tentativas dos colonos de escravizar os indígenas geravam constantes conflitos com os jesuítas, que eram contrários a essa prática. Em virtude disso, esses religiosos fundaram os **aldeamentos**, alegando que eles ofereceriam proteção aos nativos, uma vez que evitariam sua captura e exploração pelos colonos. No entanto, os próprios jesuítas submetiam os indígenas a uma rígida rotina de trabalho, transformando profundamente seus costumes e suas tradições.

Por influência da Companhia de Jesus foram criadas diversas leis que restringiam ou que proibiam a escravidão indígena na Colônia. Na prática, entretanto, essas leis não foram cumpridas plenamente, pois o poder e os interesses dos colonizadores locais prevaleciam.

Os principais desentendimentos entre colonos e jesuítas ocorreram no **sul da Colônia**, onde se localizava grande parte das missões. Ao longo dos séculos XVI e XVII, essas missões foram seguidamente atacadas pelos bandeirantes, que saíam em campanha para aprisionar os indígenas. Na redução jesuítica de **Sete Povos das Missões**, no atual Rio Grande do Sul, na região do rio da Prata, ocorreu um dos conflitos mais intensos entre bandeirantes e indígenas. As batalhas perduraram por mais de um século, ocasionando a morte de milhares de nativos.

Esses ataques também foram comuns nas missões amazônicas. As ofensivas dos bandeirantes levaram grupos indígenas a fugir para regiões mais distantes, em direção ao interior do território. Dessa maneira, as expedições começaram a adentrar cada vez mais as áreas do sertão, ampliando os limites coloniais.

Vestígios da igreja de São Miguel, de 1745, em São Miguel das Missões (RS). As ruínas do antigo povoado de São Miguel, fundado no século XVII, correspondem aos vestígios da missão jesuítica mais preservados no Brasil atual. Foto de 2022.

Gerson Gerloff/Pulsar Imagens

(IN)FORMAÇÃO

Sobre a relação entre os jesuítas e os outros grupos sociais na Colônia, leia o texto desta seção.

Os cinco últimos anos da década de 1660 foram marcados por controvérsias entre jesuítas e moradores. As principais desavenças, além dos embates em torno da liberdade do gentio, eram pelas terras dos índios. Como exemplo, podemos citar uma demanda entre Domingas Ribeiro e os padres da cia. da vila, por causa de umas terras chamadas Carapecuíba, "...dizendo que tinha notícia que as ditas terras eram, em parte, dos índios da aldeia de Barueri e que protestava que em nenhum tempo pagaria aos índios, as ditas terras, sendo condenada a dita, a sua constituinte, na perda de todas elas; pelo o que requeria a suas mercês, mandassem fazer diligências pela carta de data ou outro qualquer título, para se saber a verdade". Ainda, com relação às tensões entre jesuítas e moradores, cabe ressaltar que elas eram também derivadas de questões econômicas. Os colonos acusavam os padres da Companhia de terem regalias (além da administração dos índios, é claro), tais como: isenção de alguns tributos, donativos reais, recebimento dos fretes das canoas de Cubatão, etc. Os jesuítas, por sua vez, acusavam os moradores de não os ajudarem com donativo algum, de terem que arcar com todas as despesas dos índios e de terem de pagar impostos. [...]

Sem recursos, com poucos escravos negros, e tendo no índio não só a força de trabalho mais importante, mas também a principal fonte econômica (enquanto mercadoria e enquanto trabalhador das lavouras de trigo), as notícias que chegaram à vila de São Paulo em junho de 1677

OS IMPACTOS DA COLONIZAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES NATIVAS

A política indigenista de meados do século XVI caracterizou-se, como visto no capítulo anterior, por duas vertentes principais: o domínio sobre a força de trabalho indígena e a apropriação das terras tradicionalmente pertencentes às populações locais.

Os portugueses tentaram garantir seus interesses manipulando práticas ancestrais indígenas, incentivando o conflito bélico entre grupos nativos inimigos, utilizando relações de troca e alianças e interferindo nas relações de parentesco entre povos diferentes. Além disso, embora a escravização indígena tenha sido proibida pela Coroa portuguesa em 1570 e contestada pelos missionários jesuítas, essa prática se manteve.

Entre os séculos XVI e XVII houve uma drástica diminuição das populações indígenas na América portuguesa. Muitos povos foram completamente exterminados nas guerras contra os bandeirantes e os colonizadores portugueses; outros foram extintos devido às doenças trazidas pelos europeus, como sarampo e varíola, contra as quais os indígenas não tinham anticorpos. Um grande número desses nativos também não resistiu às péssimas condições de trabalho a que eram submetidos.

anticorpo: forma de defesa do sistema imunológico contra o ataque de organismos nocivos.

Assim como os portugueses se utilizaram das rivalidades entre os grupos étnicos indígenas, os povos locais, por sua vez, usaram no início da colonização a mesma estratégia em relação aos europeus, aliando-se a franceses, espanhóis e holandeses.

Maximilian Wied-Neuwied. ***Capitão Bento de Lourenço Abreu e Lima abre a nova estrada através da floresta em Mucuri de Porto Alegre para Minas Novas em 23 de fevereiro de 1816***, 1820. Água-forte sobre papel. A imagem mostra a interação entre os povos nativos e os europeus no continente americano.

Acervo do Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil. Coleção Brasiliana Fotográfica. ID/BR

causaram preocupação nos moradores e nos camaristas. A Câmara recebeu uma carta relatando que, Mathias da Cunha, governador do Rio de Janeiro, "… vai forrando todo o gentio do Brasil que vai àquela cidade, com a qual corre risco o nosso gentio…". Reuniram-se todos os oficiais da Câmara da vila de SP, moradores importantes e representantes de outras vilas, para debaterem um jeito de conservarem os índios sob seus domínios. Resolvem convidar os religiosos de diversas "religiões" para que juntos debatessem o assunto e achassem uma maneira de evitar essa situação. […] O que fica evidente é a preocupação com uma possível "lei de liberdade geral para os índios". Sabe-se que as idas para o Rio de Janeiro, e os caminhos de ligação entre as duas capitanias, estavam sendo vigiados pelos paulistas para evitar que os "índios paulistas" fossem declarados livres […].

Esse medo de perder o controle de suas mercadorias mais preciosas (diga-se de passagem, era a mercadoria mais importante depois dos metais preciosos), levou à Câmara de São Paulo, cada vez mais, a endurecer a postura frente aos pedidos de se levarem índios ao sertão. Amparados pelas leis régias que proibiam a saída de índios de suas aldeias, a Câmara […] determinava que nenhuma pessoa levasse índios ao sertão sem a autorização expressa […], e ainda, decidiu que os índios deveriam ser reduzidos às suas aldeias de origem, para evitar abusos por parte dos moradores, principalmente para evitar de levá-los ao sertão.

PINHEIRO, Joely Aparecida Ungaretti. *Conflitos entre jesuítas e colonos na América portuguesa*: 1640-1700. 2007. 274 p. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Unicamp, Campinas. p. 99-100.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O impacto das missões jesuíticas, das entradas e das bandeiras nas populações indígenas variou e, em grande medida, foi catastrófico. A violência dos conflitos, as doenças contra as quais os nativos não tinham anticorpos e a exploração dos indígenas como mão de obra escravizada resultaram na diminuição numérica dessa população.
- Apesar desses aspectos negativos, é importante promover uma reflexão sobre o intercâmbio cultural entre nativos americanos e europeus. Explique que muitos povos incorporaram elementos da cultura europeia ao próprio estilo de vida, assim como os colonos absorveram costumes e conhecimentos dos indígenas, especialmente no que dizia respeito à alimentação e aos modos de caminhar pelas matas fechadas.
- Analise com os estudantes a imagem de Maximilian Wied-Neuwied. Peça que descrevam a gravura, identificando os grupos sociais representados e suas ações, relacionando-a com as informações do texto didático.

DE OLHO NA BASE

Ao analisar os impactos das missões jesuíticas e das bandeiras nas populações indígenas na América portuguesa, o texto aprofunda as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09**. E, ao tratar da escravização dos povos nativos, também contempla a habilidade **EF07HI13**.

OUTRAS FONTES

MIRANDA, Janira Sodré. Mulheres indígenas, igreja e escravidão na América portuguesa. *Em Tempo de Histórias*, n. 7, 2003. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/emtempos/article/view/20135/18543. Acesso em: 7 mar. 2022.

Esse artigo aborda os papéis da mulher indígena na América portuguesa, problematizando a visão das fontes europeias da época sobre esse grupo e destacando o protagonismo delas durante a colonização.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O tema do eurocentrismo foi tratado em diversos momentos desta coleção e precisa ser debatido com a devida atenção neste momento, pois foi no processo de expansão e de dominação colonial, promovido pelos europeus, que começou a se delinear a perspectiva eurocêntrica de compreender o outro. Críticas mais duras à hegemonia europeia surgiram somente após 1950, na conjuntura do pós-Segunda Guerra, após as lutas de independência na África e na Ásia e as discussões sobre os direitos civis e políticos dos afrodescendentes e indígenas.
- Peça aos estudantes que identifiquem o significado da expressão "valores eurocêntricos". Pergunte-lhes se na atualidade existe o domínio de uma cultura sobre outra, ou se os hábitos de uma nação, ou de um grupo de nações, podem ser considerados superiores e valorizados em detrimento de outros.
- Faça uma roda de conversa para discutir com os estudantes a importância da diversidade cultural, incentivando-os a pensar no outro que eles considerem diferente, as formas como a sociedade o trata e como ele deveria ser tratado. Ressalte a importância da educação no processo de compreensão e de valorização das diferenças. Com isso, são mobilizados aspectos importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Multiculturalismo**, com destaque para a diversidade cultural e para as matrizes históricas e culturais dos povos indígenas do Brasil, contribuindo ainda com o desenvolvimento da **competência específica de História 4**.

Respeito

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- Resposta pessoal. Converse com os estudantes sobre o significado da palavra cultura e peça a eles que o pesquisem no dicionário. Esse também é um momento oportuno para elucidar dúvidas ou identificar opiniões preconceituosas, refletindo sobre elas, de modo a desconstruí-las. Comente com os estudantes que entre os não indígenas também há diferentes manifestações culturais.

O EUROCENTRISMO E A DIVERSIDADE CULTURAL INDÍGENA

Como vimos, para legitimar a escravização e a exploração dos indígenas os colonizadores apoiaram-se em valores eurocêntricos, segundo os quais a cultura e o modo de vida europeus eram superiores aos dos demais povos e representavam um padrão civilizatório a ser seguido. Os indígenas, por sua vez, eram vistos como povos bárbaros, selvagens e inferiores.

Esse modo de enxergar os nativos levou à imposição de hábitos, da religiosidade e de valores europeus. Para viver entre os colonizadores, os indígenas foram obrigados a abandonar muitos de seus costumes, como os ritos, a maneira de se enfeitar, a crença em vários deuses, as formas de construir moradias e de organizar o cotidiano e suas relações sociais, entre outros. Mas, ainda assim, eles não perderam a própria identidade.

Atualmente, para conhecermos as culturas dos povos indígenas, é preciso considerar as diferenças entre os modos de viver e de ver o mundo de cada etnia ou grupo. Essa concepção procura romper com a noção de superioridade europeia e valorizar os saberes, as práticas, as línguas, as narrativas e as maneiras de pensar de cada povo, isto é, a **diversidade cultural** dessas pessoas. O respeito aos indígenas e à sua diversidade cultural possibilita compreender a formação do próprio povo brasileiro e as variadas contribuições culturais incorporadas à nossa sociedade.

RESPEITO ÀS CULTURAS

Durante o processo de interiorização da Colônia, uma grande diversidade de povos indígenas vivia nos territórios ocupados pelos colonizadores.

Nessa expansão, como você viu, muitas tradições desses povos foram desrespeitadas. Ainda hoje há casos de desrespeito em relação a costumes e modos de vida de populações indígenas.

- **Em sua opinião, por que é importante preservar as variadas culturas e garantir as manifestações culturais diferentes das nossas?** MP

Mulher Ashaninka tecendo vestuário tradicional na aldeia Apiwtxa da Terra Indígena Kampa do Rio Amônea, no município de Marechal Thaumaturgo (AC). Foto de 2021.

André Dib/Pulsar Imagens

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção apresenta um panorama sobre as transformações nas perspectivas históricas em relação à diversidade e à valorização cultural.

Ao longo das últimas décadas, produções teóricas advindas essencialmente das chamadas "zonas periféricas" ganharam espaço institucional e visibilidade global sob a insígnia do pós-colonialismo. Inauguradas por autores herdeiros do debate estruturalista e pós-estruturalista, as teorias pós-coloniais se disseminaram no sentido comum de questionar a narrativa ocidental da modernidade e, a partir de suas margens, revelar o subalterno como parte constitutiva dessa experiência histórica.

Para tais teorias, a narrativa hegemônica da modernidade conferiu à Europa um lócus privilegiado de enunciação, que, mesmo após o fim do período colonial, permaneceu favorecendo aspectos da cultura europeia em detrimento de outras referências de vida. Sérgio Costa (2006) concebe esse conjunto de movimentos teóricos como novas propostas epistemológicas definidas pelo "método da desconstrução dos essencialismos". [...] Essas contribuições intelectuais, segundo ele, colocaram a si a incumbência de desconstruir a fronteira cultural constituída historicamente no seio da colonização, mas que reproduz até hoje [...] uma relação dicotômica. [...]

LEDA, Manuela Corrêa. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para repensar a sociologia da modernidade. *Temáticas*, Campinas, n. 23, p. 101-125, fev./dez. 2015. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11103/6383. Acesso: 7 mar. 2022.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Quais foram as principais ações desenvolvidas pelos jesuítas no Brasil colonial?
   1. A catequização dos indígenas e a educação formal dos colonos e dos filhos da elite local.
2. Você conhece alguma das drogas do sertão mencionadas no esquema "Algumas drogas do sertão durante os séculos XVI a XVIII"? Em caso afirmativo, que uso você costuma fazer delas? Caso não conheça, faça uma pesquisa, em materiais impressos ou digitais, sobre os possíveis usos dessas espécies vegetais.
   2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam as origens de elementos presentes em seu cotidiano. Podem ser chás, unguentos, banhos, inalações, entre outros usos de plantas medicinais, de acordo com a comunidade escolar. Lembre-os de que, por meio desses conhecimentos, a ciência desenvolve medicamentos farmacêuticos em escala industrial.
3. No caderno, classifique as afirmações desta atividade em verdadeiras ou falsas
   a) O Colégio de São Paulo de Piratininga, fundado em 1554, deu origem ao que hoje corresponde ao município de São Vicente. **3. Alternativas verdadeiras: b, c e e. Alternativas falsas: a e d.**
   b) Os jesuítas foram expulsos de todas as colônias portuguesas por ordem do Marquês de Pombal, em 1759.
   c) As reduções jesuíticas de Sete Povos das Missões ficavam na região do rio da Prata, onde atualmente é o estado do Rio Grande do Sul.
   d) Os conflitos entre os bandeirantes e os indígenas de Sete Povos das Missões foram resolvidos rapidamente, de modo simples e eficaz.
   e) Os saberes, as práticas, as línguas e as narrativas dos diversos povos indígenas foram muito importantes para a formação do povo brasileiro.
4. Observe a imagem desta atividade e faça o que se pede. MP

Coleção particular. Fotografia: ID/BR

↑ Johann Moritz Rugendas. *Aldeia dos Tapuia*, cerca de 1835. Gravura.

   a) Descreva a cena retratada nessa imagem.
   b) Como os indígenas foram caracterizados por Rugendas e o que eles estão fazendo?
   c) De acordo com o que você aprendeu neste capítulo, escreva um texto curto sobre a cena representada nessa imagem, explicando a integração entre o religioso e os indígenas.
   d) Com base no conteúdo deste capítulo, você diria que a relação entre os missionários religiosos e os indígenas ocorria sempre da maneira como o artista a representou? Justifique.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1**, **3** e **4** contemplam as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09** ao abordar os impactos da colonização sobre as populações nativas.

A atividade **4** também aborda a habilidade **EF07HI10** ao propor a análise de uma gravura de Rugendas.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

4. **a)** A imagem representa um vilarejo onde se observam casas espalhadas em uma área natural. Um missionário religioso está entre um grupo de indígenas, em sua maioria nus. Diante desse grupo e do religioso, dois indígenas estão trabalhando. Ao fundo, também há homens trabalhando e, no lado direito, duas mulheres negras estão conversando, uma delas sentada na carroceria de um carro de boi.

   b) Muitos indígenas estão nus e alguns estão vestidos. Quatro deles estão trabalhando, e os outros acompanham o religioso, parecendo ouvir o que ele diz.

   c) Resposta pessoal. É importante que os estudantes percebam que a imagem sugere a adaptação dos indígenas. Acompanhe a produção escrita deles, orientando-os a recorrer a conhecimentos prévios e a buscar as informações de que necessitam para elaborar o texto conforme o conteúdo deste capítulo.

   d) Não. As relações entre os religiosos e os indígenas eram muito mais complexas do que a imagem sugere. Os indígenas apresentaram grande resistência a assimilar os valores europeus a eles impostos, uma vez que os missionários retiravam esses povos das aldeias, tentavam extinguir seus costumes tradicionais e instituíam rotinas rígidas de trabalho.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que observem atentamente a reprodução da planta da missão de São Miguel Arcanjo, que revela como os jesuítas desconsideraram os modos de vida dos nativos e impuseram as crenças e os hábitos europeus.
- Faça uma leitura coletiva do texto de Luiz Antonio Bolcato Custódio, fazendo pausas em determinados trechos para apontar as correspondências entre o texto e a reprodução da planta da missão de São Miguel Arcanjo.
- Retome com os estudantes a foto da página 220, que mostra parte das ruínas de São Miguel das Missões. Discuta com eles a importância de preservar essas ruínas. Se achar conveniente, incentive-os a relembrar o que caracteriza um patrimônio histórico.

ARQUIVO VIVO

A missão jesuítica de São Miguel Arcanjo

As missões (ou reduções) jesuíticas que se instalaram no sul do continente americano eram compostas majoritariamente de indígenas da etnia Guarani. Esses nativos ocupavam uma extensa faixa territorial e, entre eles, havia grande diversidade cultural, pois se dividiam em três subgrupos: Mbya, Ñandeva e Kaiowá. Supõe-se que, na época da chegada dos jesuítas, havia em torno de 1 milhão de indígenas Guarani.

A imagem que segue é a reprodução de uma planta da missão jesuítica de São Miguel Arcanjo, fundada em 1632 no território do atual Rio Grande do Sul. Essa missão e outras seis compunham os Sete Povos das Missões, conjunto de aldeias indígenas cristãs fundadas por jesuítas no sul da Colônia portuguesa.

Com a intensificação dos ataques de bandeirantes paulistas, o aldeamento de São Miguel Arcanjo teve de mudar de lugar duas vezes, até se estabelecer onde hoje é a cidade de São Miguel das Missões. Ainda durante o século XVII, a aldeia chegou a contar com 4 mil indígenas cristianizados.

As ruínas da missão de São Miguel Arcanjo são consideradas um sítio arqueológico na atualidade. Em 1938, elas foram tombadas como **Patrimônio Cultural** pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e, em 1983, foram declaradas **Patrimônio da Humanidade** pela Unesco.

Leia este texto, que trata da estrutura de uma missão, e observe a planta da missão.

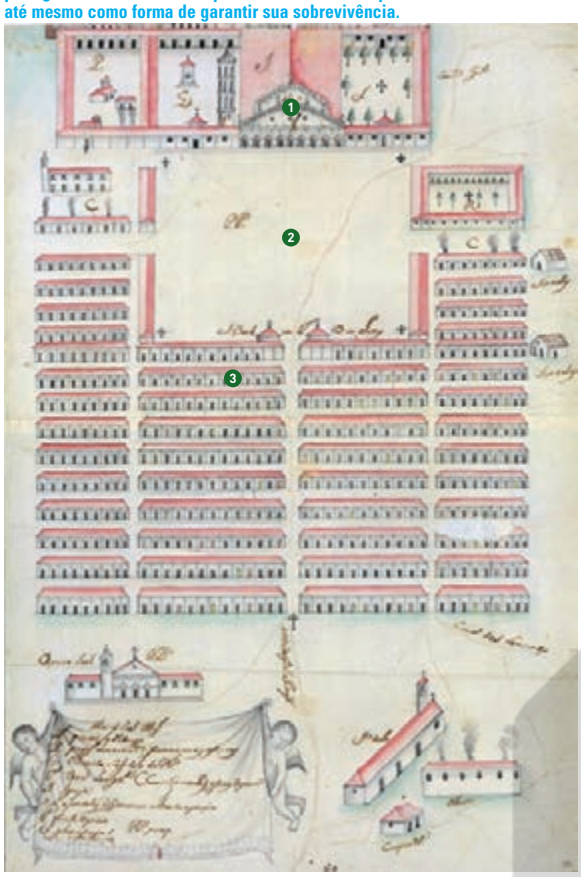
> […] Alguns dos componentes da estrutura urbana missioneira variavam de posição nas diferentes reduções, mas obedeciam sempre a um mesmo esquema geral. As estruturas que mais mudavam de posição eram o *cotiguaçu* [edificação destinada às recolhidas: viúvas e órfãs], o *tambo* [edificação usada como hospedaria para visitantes estrangeiros à redução] e o *cabildo* [edificação usada para as reuniões do conselho dos caciques no sistema reducional]. A praça era o espaço público e aberto onde se realizavam atividades cívicas, religiosas, culturais, esportivas e militares. Ali se realizavam as celebrações de colheitas, os desfiles militares, as procissões, os teatros sacros, os jogos esportivos e […] se exercia a justiça. A praça era o elemento estruturador da organização espacial de uma redução.
>
> Em cada redução havia dois padres e até seis mil índios. Um [padre] era responsável pelos serviços religiosos enquanto o outro organizava as atividades cotidianas. Os índios dos diversos grupos ou parcialidades eram coordenados pelo conselho dos caciques que formavam o *Cabildo*, numa estrutura hierárquica, tipo militar, que correspondia à experiência do fundador da Companhia de Jesus.
>
> Quando uma povoação atingia uma determinada população, entre 5 e 6 mil índios, era necessário planejar sua divisão, que era feita com a criação de uma nova redução e a divisão da população. Inicialmente eram destacados alguns índios que partiam para preparar o novo local e iniciar as plantações. Quando a estrutura básica já estivesse concluída, deslocava-se a população. […]
>
> Luiz Antonio Bolcato Custódio. Missões jesuíticas: arquitetura e urbanismo. *Caderno de História*, Memorial do Rio Grande do Sul, n. 21, 2006. p. 11. Disponível em: https://www.docsity.com/pt/as-missoes-jesuiticas-arquitetura-e-urbanismo/5824730/. Acesso: 7 mar. 2022.

OUTRAS FONTES

A missão. Direção: Roland Joffé. EUA/Reino Unido, 1986 (125 min).

Disponível em diferentes plataformas digitais, esse filme pode servir como fonte para ampliar os estudos sobre as missões jesuíticas na América. Ele narra a história fictícia de Rodrigo Mendoza, um ex-traficante de escravizados que se une aos jesuítas e parte para a missão de São Carlos, onde é acolhido por indígenas Guarani e acaba lutando ao lado deles contra portugueses e espanhóis.

1. O aldeamento teve de mudar de local por duas vezes para se proteger dos sucessivos ataques dos bandeirantes paulistas e até mesmo como forma de garantir sua sobrevivência.



Biblioteca Digital Luso-Brasileira. Fac-símile: ID/BR

3. A região identificada na planta pelo número 2 era a praça, um espaço público e aberto onde se praticavam atividades cívicas, religiosas, culturais, esportivas e militares. Ali eram realizadas as celebrações de colheitas, os desfiles militares, as procissões, os teatros sacros, os jogos esportivos e onde se exercia a justiça. Esse local era o elemento estruturador da organização espacial de uma missão.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que a conservação do patrimônio histórico possibilita o estudo da História. Com base em patrimônios históricos, podemos formular hipóteses sobre como as pessoas viviam no passado. Além disso, a conservação pode ser um caminho para conscientizar a população sobre a importância do conhecimento histórico para o presente e até mesmo para o futuro.

← Reprodução de planta do século XVIII da missão de São Miguel Arcanjo, uma das sete reduções jesuíticas fundadas no território do atual Rio Grande do Sul. A missão foi construída tomando como base a igreja, que ficava no centro; em frente à igreja havia uma praça quadrangular, com aproximadamente 130 metros de lado. O colégio, a igreja e o cemitério ficavam de um lado da praça, e as moradias indígenas do outro.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. A planta representa a missão de São Miguel Arcanjo no local onde foi instalada pela segunda e última vez. Explique por que esse aldeamento teve de mudar de lugar duas vezes.
2. Identifique os componentes da estrutura urbana de São Miguel Arcanjo numerados na planta reproduzida. **1:** igreja; **2:** praça; **3:** moradias.
3. Segundo o texto, qual era a função da região identificada na planta pelo número 2?
4. Em sua opinião, qual é a importância da conservação de um patrimônio histórico como esse para o estudo da História?

DE OLHO NA BASE

Os documentos e as atividades desta seção possibilitam aos estudantes ampliar e reforçar os conteúdos estudados no capítulo. Por meio da análise do texto historiográfico e da planta de uma missão jesuítica, eles poderão retomar o contexto de formação da Companhia de Jesus, desenvolvendo a habilidade **EF07HI05**, os objetivos e as estruturas das missões jesuíticas, abordando a habilidade **EF07HI10**, assim como trabalhar a habilidade **EF07HI12** ao tratar da expansão da colonização em direção ao sul da América portuguesa.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

Neste capítulo, analisa-se a sociedade mineradora que se formou na América portuguesa com o início da exploração de ouro e diamante na região de Minas Gerais. Nesse sentido, abordam-se a resistência indígena a esse processo, o aumento da fiscalização metropolitana sobre a atividade mineradora, os conflitos gerados pela corrida do ouro, a expansão das fronteiras da América portuguesa para além do limite do Tratado de Tordesilhas, o surgimento de novas atividades econômicas com a mineração, a organização das irmandades religiosas e o Barroco.

Capítulo **3**

A SOCIEDADE DAS MINAS

O dinamismo dos núcleos urbanos nessa região e a riqueza advinda do ouro e dos diamantes criaram condições para o surgimento de atividades culturais.

PARA COMEÇAR

A descoberta de jazidas de ouro e de pedras preciosas na Colônia portuguesa, no final do século XVII, causou uma grande corrente migratória para a região. Com o passar das décadas, a chamada sociedade das minas se tornou um grande polo de atividades culturais. Quais fatores proporcionaram esse cenário?

A CORRIDA DO OURO

No fim do século XVII, incentivados por promessas de recompensa por parte da Coroa portuguesa, exploradores fizeram as primeiras descobertas significativas de ouro na região do atual estado de Minas Gerais. Um século depois, foram registradas novas descobertas na região dos atuais estados de Goiás e de Mato Grosso. Nessas regiões, assim como em Minas, o metal foi encontrado em abundância na encosta dos morros e no leito e nas margens dos rios. Esse ouro encontrado na superfície era chamado de **ouro de aluvião**.

A notícia se espalhou por toda a Colônia, provocando a migração em massa para as regiões auríferas. Esperançosos de enriquecer rapidamente, portugueses e colonos deram início à chamada **corrida do ouro** – que se estendeu pelo século XVIII –, e a região de Minas Gerais transformou-se em um novo polo econômico da Colônia.

Para explorar o ouro era necessário pouco capital, o que estimulava ainda mais sua procura. Por isso, muitas pessoas deixaram outras capitanias, Portugal e outras áreas da Europa para buscar o rápido enriquecimento na região das Minas. Isso assustou as autoridades reais, que, por um lado, temiam o despovoamento de algumas áreas da Colônia e, por outro, o desvio do ouro da América portuguesa para outras nações europeias.

Museu da Inconfidência, Ouro Preto, Brasil. Fotografia: Romulo Fialdini/Tempo Composto

Arnaud Julien Pallière. *Vista de Vila Rica* (detalhe), 1820. Óleo sobre tela. Vila Rica corresponde à atual Ouro Preto (MG). No período da mineração, muitas vilas e cidades formaram-se na região centro-sul da Colônia portuguesa.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção apresenta alguns aspectos relevantes da resistência indígena, debatendo o protagonismo de diferentes povos durante o período abordado na abertura do capítulo.

O ápice da violência que colocou soldados e posseiros contra os índios no sertão mineiro aconteceu não no início da corrida do ouro, como poderia se imaginar, mas durante a segunda metade do século XVIII na região oriental da capitania. Durante os séculos XVI e XVII, diversos grupos indígenas haviam se retirado para o interior, fugindo da colonização da costa. No século XVIII, a explosão da mineração provocou uma linha consolidada de construção de vilas e lugarejos coloniais a oeste desses grupos, definidos grosso modo pelo caminho que ia da vila de Matias Barbosa ao sul até Rio Pardo ao norte. O resultado foi a criação de uma zona de refúgio nas florestas a leste da capitania. A conquista sistemática dessa região, conhecida como o sertão do leste (oriental), só foi iniciada após a diminuição da corrida pelas minas. Assim que as descobertas do ouro começaram a rarear, os colonizadores passaram a avançar para dentro das florestas. Alguns procuraram novas fontes de riqueza mineral, enquanto outros tentaram alternativas para a mineração em atividades na agricultura, no pastoreio e no comércio. […]

[…] os diversos povos nativos da região – incluindo-se os Coroado, Puri, Botocudo, Kamakã, Pataxó, Panhame, Maxakali, entre outros – encontraram-se, ao final, em minoria de armas […] e deslocados geograficamente em face da diminuição da terra e dos recursos naturais. Ao longo de sua longa luta pela sobrevivência, no entanto, eles […] não agiram somente em defesa própria.

INDÍGENAS NA REGIÃO DAS MINAS: PRESENÇA E RESISTÊNCIA

Após a descoberta das primeiras minas de ouro, grandes contingentes de colonos começaram a migrar para o interior. Por isso, os povos indígenas que habitavam essa região, como Botocudo, Coroado, Maxakali, Pataxó e Puri, ofereceram resistência contra a ocupação de suas terras e o avanço da atividade mineradora. Uma parte dessas populações indígenas, no entanto, buscou refúgio em outras áreas, principalmente no Pantanal e na floresta Amazônica.

O período de maior violência contra os indígenas no sertão mineiro foi durante a segunda metade do século XVIII, conforme as descobertas de ouro se tornavam mais raras. Os colonos se deslocavam cada vez mais para o interior em busca de novas fontes de riqueza mineral ou com o intuito de praticar atividades alternativas, como a agricultura e a pecuária. Nesse violento processo de ocupação e de avanço territorial, muitas populações indígenas foram dizimadas ou capturadas para servir como mão de obra. Devido a legislações que proibiam a escravização de indígenas, os nativos aprisionados eram catequizados à força pelos colonos, pois desse modo tinham permissão jurídica e moral para utilizar a força de trabalho dessas populações.

Os indígenas foram agentes fundamentais na formação sociocultural de Minas Gerais. Durante todo o período colonial, resistiram à dominação, enfrentando os colonos para defender seus territórios e sua liberdade, fugindo das vilas mineiras e promovendo ataques a vilas instaladas em regiões antes habitadas por eles. Muitos grupos nativos recorriam à justiça colonial para reivindicar o direito de serem livres. Porém, em muitos casos os colonos negavam a origem indígena dessas pessoas, identificando-as como mestiços, o que lhes dificultava a defesa pelo direito à liberdade.

Coleção particular. Fotografia: ID/BR

↑ **Charles Motte. *Sinal de combate dos Coroado*, 1834. Litografia feita com base em gravura de autoria de Jean-Baptiste Debret.**

Principalmente no caso dos Puri e dos Botocudo, eles repetidamente iniciavam ataques em territórios recentemente ocupados e, em alguns casos, até em territórios já considerados firmemente controlados pelo poder colonial [...].

Resende, Maria Leônia Chaves de; Langfur, Hal. Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de El-Rei. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, p. 8-9, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a02. Acesso em: 7 mar. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Pergunte aos estudantes se eles já ouviram falar de processos semelhantes ao da corrida do ouro no período colonial. Se julgar conveniente, comente que entre 1981 e 1992 inúmeras pessoas migraram para a região de serra Pelada, no Pará, na tentativa de enriquecer com a extração do ouro. Os garimpeiros utilizavam produtos tóxicos na atividade, e eram comuns disputas violentas entre eles, o que provocou diversos problemas nessa região.
- Peça aos estudantes que identifiquem duas formas de resistência indígena mencionadas no texto. Espera-se que eles indiquem grupos indígenas que se deslocavam para o interior para fugir do conflito armado contra os colonizadores e a reação armada dos Botocudo, Coroado, Maxakali, Pataxó e Puri. Aproveite também para explorar a gravura na parte superior desta página e pergunte aos estudantes qual das estratégias indígenas foi representada nela. Na gravura, uma liderança indígena conduz, possivelmente, uma emboscada.
- A resistência indígena deve ser observada na sua diversidade e longa duração, retomando outros contextos em que ela foi abordada.
- Relacione as expedições exploratórias em busca de metais preciosos na América portuguesa às lógicas mercantilistas, apontando que Portugal visava explorar ouro e prata.
- Comente com os estudantes que a descoberta de ouro na América portuguesa coincidiu com o processo de retorno da soberania portuguesa.

DE OLHO NA BASE

A proposta da abertura do capítulo mobiliza as habilidades **EF07HI08**, **EF07HI09**, **EF07HI10** e **EF07HI13**, abordando perspectivas dos povos indígenas e dos portugueses.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes as formas utilizadas pela Coroa portuguesa para aumentar o controle sobre a exploração de metais preciosos em sua colônia americana, relacionando-as às lógicas mercantilistas do período.
- Ressalte que essa política de rigidez da Coroa portuguesa não significou o completo domínio sobre a mineração. Indique que, nesse sentido, os interesses dos representantes da Coroa entravam em choque com os dos exploradores locais, gerando diversos conflitos.
- Para explorar a multiplicidade de sujeitos existentes na América portuguesa, peça aos estudantes que leiam o boxe "A Guerra dos Emboabas" e informem, oralmente, quais são os grupos sociais envolvidos no conflito e suas motivações.
- Ao estudar a exploração do ouro na América portuguesa, é necessário ressaltar o uso da mão de obra africana escravizada. Explique aos estudantes que muitas dessas pessoas que haviam sido capturadas de regiões africanas conheciam o processo de extração e de refino de metais preciosos, caso dos escravizados da Costa da Mina. Nesse sentido, retome com os estudantes o conteúdo sobre as técnicas e os saberes africanos trazidos para a América, trabalhados na unidade 8. Pergunte a eles se é possível identificar na imagem *Lavagem do minério de ouro, proximidade da montanha Itacolomi* alguns desses saberes. Espera-se que eles indiquem a presença de gamelas e de bateias. Peça-lhes também que identifiquem na obra a diversidade de trabalhos executados, a presença de mulheres nas lavras, entre outros elementos.

DE OLHO NA BASE

O trabalho proposto nesta dupla de páginas favorece o desenvolvimento das habilidades **EF07HI10**, **EF07HI12**, **EF07HI13** e **EF07HI16** no contexto da mineração na América portuguesa.

A GUERRA DOS EMBOABAS

Os conflitos de paulistas contra portugueses e colonos de outras capitanias na região das minas, entre 1707 e 1709, constituíram a Guerra dos Emboabas.

"Emboabas" era o apelido que os paulistas haviam dado aos portugueses e às pessoas de outras capitanias. Originalmente, essa palavra fazia referência a uma ave de pernas emplumadas – os paulistas, assim, zombavam dos portugueses que usavam botas de cano longo e ficavam parecidos com essa ave. A guerra terminou com a vitória dos emboabas. Vencidos, os paulistas organizaram monções e partiram para a região dos atuais estados Mato Grosso e Goiás em busca de ouro. Em 1709, temendo perder o controle da região, a Coroa portuguesa desmembrou a capitania de São Vicente nas capitanias de São Paulo e de Minas do Ouro.

O AUMENTO DO CONTROLE DA METRÓPOLE

A crise econômica provocada pela queda do preço do açúcar no mercado europeu e a descoberta do ouro alteraram a relação entre Metrópole e Colônia. À medida que o território se ampliava e os lucros diminuíam, o controle exercido pela Coroa portuguesa se tornou mais rígido e direto, especialmente em relação ao comércio e à cobrança de impostos. Portugal temia perder tributos com a exploração aurífera, já que esta poderia ser realizada por qualquer pessoa que encontrasse uma mina.

A Coroa passou, então, a controlar a exploração da terra e regulamentou a extração do ouro, fiscalizando as atividades de mineração. Em 1702, criou um órgão chamado **Intendência das Minas** e, também, promulgou o **Regimento das Minas de Ouro**.

Com esse sistema, a descoberta de novas minas deveria ser informada à Intendência, que as dividia em **lotes** ou **datas**. O descobridor escolhia dois lotes, e o terceiro lote seria propriedade da Coroa, que o comercializava em leilões públicos. Os demais lotes eram sorteados entre interessados que deveriam se comprometer a explorá-los em certo período de tempo e ter no mínimo 12 escravizados. Tais medidas impediam que pessoas desprovidas de posses explorassem as minas. No entanto, muitas dessas medidas da Coroa foram ignoradas ou desrespeitadas. A longa distância entre Portugal e a Colônia, assim como a incompatibilidade de interesses das autoridades locais, dificultou esse controle. Conflitos relacionados às atividades comerciais, aos cargos administrativos e às políticas adotadas na Colônia não demoraram a surgir. As tensões se acirraram com o tempo, resultando em conflitos como a **Guerra dos Emboabas**.

Outra medida da Coroa que visava aumentar o controle sobre a mineração de ouro foi a fundação de vilas nas regiões mais povoadas, como a Vila Real de Nossa Senhora da Conceição (atual Sabará), o Arraial do Tijuco (Diamantina) e a Vila Rica de Albuquerque (Ouro Preto). Nesses locais, foram instituídos órgãos do governo português, como as câmaras municipais, para cuidar da administração, de questões judiciárias e da fiscalização das atividades comerciais, entre outras atribuições.

Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo. Fotografia: ID/BR

Johann Moritz Rugendas. *Lavagem do minério de ouro, proximidade da montanha Itacolomi* (detalhe), cerca de 1835. Litografia. Nessa representação, é possível observar o trabalho de extração do ouro feito por africanos escravizados. Note os instrumentos de trabalho utilizados por eles. A maioria dessas ferramentas foi desenvolvida pelos povos africanos.

(IN)FORMAÇÃO

Em relação à exploração aurífera, leia o texto desta seção. Ele pode subsidiar os diálogos sobre a mão de obra e algumas técnicas utilizadas nesse tipo de atividade econômica durante o período colonial, além de possibilitar o trabalho didático acerca do protagonismo da população de escravizados africanos e de seus descendentes, detentores de importantes conhecimentos tecnológicos.

Somente mais tarde, aprendendo com a prática, principalmente depois da introdução dos primeiros escravos africanos, que já na sua pátria se tinha ocupado com lavagem do ouro, e de cuja experiência o natural espírito inventivo e esclarecido dos portugueses e brasileiros logo tirou proveito, foi que os mineiros aperfeiçoaram esses processos de extração. Deve-se principalmente aos negros a adoção das bateias de madeira, redondas e de pouco fundo, de dois a três palmos de diâmetro, que permitem a separação rápida do ouro da terra, quando o cascalho é bastante rico. A eles se devem, também, as chamadas canoas, nas quais se estende um couro peludo de boi, ou uma flanela, cuja função é reter o ouro, que se apura depois em bateias. [...] O escoamento (de cascalho), a princípio, se fez apenas, ou por meio de vasilhas, ou por meio dos usuais carumbés de madeira, igualmente de pouco fundo e arredondados como as bateias, com a diferença de que possuem somente de palmo e meio a dois de diâmetro. Por assim dizer, a terça parte caía fora e ajuntava-se em seguida, ou a profundidade era tão grande, que as vasilhas passavam de mão em mão antes de serem despejadas em cima. Só muitos anos depois é que foram introduzidas, para esgotamento da água, as velhíssimas noras, até hoje ainda usadas.

ESCHWEGE, Wilhelm Ludwig von. *Pluto Brasiliensis*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1979. v. 1. p. 167-168.

A COBRANÇA DE IMPOSTOS

Uma das medidas de controle da Metrópole nas regiões auríferas era a cobrança de impostos, como o **quinto** – a quinta parte (20%) de todo o minério extraído.

Para controlar essa arrecadação e impedir o contrabando do ouro, foram criadas as **casas de fundição**. Nesses estabelecimentos, o minério em pó era fundido e transformado em barras, nas quais era gravado o símbolo real. Com as barras marcadas com o selo real, o contrabando se tornava mais difícil. Durante esse processo era feita a separação da parte corresponde ao quinto.

Esse sistema, entretanto, era constantemente burlado pelos colonos, e muito ouro foi extraviado. Assim, a Coroa passou a utilizar também um sistema de cotas, no qual o quinto deveria chegar, obrigatoriamente, a 100 arrobas (cerca de 1500 quilogramas) de ouro anuais. Com a queda na extração do ouro, os mineradores tinham cada vez mais dificuldade em reunir o montante imposto pela Coroa.

Apesar de todas essas medidas de controle régio, não foi possível conter o contrabando. Por isso, a partir da década de 1720, a Coroa aumentou a vigilância militar da região. Com o intuito de centralizar ainda mais a administração da produção aurífera, em 1763 Portugal transferiu a capital da Colônia de Salvador para o Rio de Janeiro, pois era dessa cidade que os minérios eram enviados à Europa. Para facilitar o escoamento do ouro, também foi criada a **Estrada Real**, conhecida como Caminho do Ouro, que ia da região das Minas ao Rio de Janeiro.

Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, Brasil. Fotografia: Romulo Fialdini/Tempo Composto

↑ **Fotos de barras de ouro cunhadas em casas de fundição, século XIX. Observe as marcações feitas nas barras. Esse tipo de inscrição atestava a legalidade das barras de ouro.**

A REVOLTA DE VILA RICA

As medidas tomadas pela Coroa para garantir a taxação do ouro causaram revoltas entre os mineradores e a população das Minas Gerais. Além dos altos impostos e do rígido controle sobre o metal, os **preços dos alimentos** eram exorbitantes se comparados aos de outras regiões da Colônia.

Em junho de 1720, os mineradores de Vila Rica, liderados pelo português Felipe dos Santos, pressionaram as autoridades locais contra os abusos cometidos. O movimento reivindicava a redução de preços dos alimentos e o cancelamento da medida que, com a criação das casas de fundição, proibia a circulação do ouro em pó – segundo os revoltosos, isso dificultava o comércio dos produtos que chegavam à região.

Após uma rápida vitória, com a tomada de Vila Rica, o levante foi derrotado no mês seguinte. O governador da capitania manteve as casas de fundição e, para intimidar os colonos e desencorajar outros levantes, ordenou que Felipe dos Santos fosse enforcado e esquartejado e que seu corpo fosse exposto em praça pública.

O CIRCUITO DO OURO NO SÉCULO XVIII

A maior parte do ouro extraído nas minas era de aluvião. O ouro em pó era levado para as casas de fundição – onde o quinto era descontado – e, depois, transformado em barras.

↓

Das casas de fundição o ouro seguia para o Rio de Janeiro escoltado pelos "dragões", uma espécie de polícia da época.

↓

Do porto do Rio de Janeiro o ouro seguia para Lisboa, em Portugal.

↓

Em Lisboa, uma parte do ouro ficava nos cofres da Coroa e o restante seguia para a Inglaterra.

OUTRAS FONTES

SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro*: a pobreza mineira no século XVIII. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

Nessa obra, a historiadora Laura de Mello e Souza analisa a pobreza em Minas Gerais no século XVIII, destacando os indivíduos que não tiveram acesso às riquezas proporcionadas pela corrida do ouro, a desigualdade social, a má distribuição de renda e a violência.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao explicar o quinto e o funcionamento das casas de fundição, solicite aos estudantes que observem as quatro barras de ouro reproduzidas nesta página. Destaque nelas o selo real português, que era obrigatório, e os dados de controle estabelecidos pela Metrópole. Comente também que a Coroa enviava ao minerador um documento escrito, informando que o metal precioso já havia passado pela inspeção e que os impostos tinham sido devidamente cobrados.
- Ressalte que a fiscalização da Coroa portuguesa não conseguiu eliminar os desvios de recursos. Leve os estudantes a refletir também sobre a tentativa de gestão fiscal da metrópole. Isso favorecerá ao desenvolvimento de aspectos do Tema Contemporâneo Transversal **Economia**, com destaque para a educação fiscal por possibilitar a compreensão sobre a importância da participação social na fiscalização dos recursos públicos, contribuindo com o desenvolvimento de aspectos da **competência específica de História 1**.
- Compare o aparato político-administrativo implantado na sociedade açucareira com o estabelecido na sociedade mineradora. Comente com os estudantes que a exploração dos metais preciosos sempre foi o grande objetivo dos portugueses na Colônia e que, por isso, o aumento do controle e da fiscalização sobre as regiões mineradoras foi muito mais intenso do que no Nordeste açucareiro.
- Com o auxílio de um mapa, localize com os estudantes a cidade de Vila Rica, atual Ouro Preto, em Minas Gerais. Em seguida, relacione o aumento da fiscalização da Coroa portuguesa sobre a atividade mineradora com a eclosão da revolta nessa vila.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Auxilie os estudantes a identificar, em um mapa, a localização do atual município de Diamantina e explique que no século XVIII a região ganhou grande relevância com a descoberta de diamantes. Aponte também as diferenças entre o controle fiscal metropolitano sobre essa região e sobre o resto de Minas Gerais.
- Pergunte aos estudantes se eles conhecem o significado da palavra contrabando, incentivando-os a dar exemplos de situações contemporâneas dessa prática. Depois, explique o contrabando no contexto da mineração no período colonial. Aproveite o boxe "Os santos do pau oco" para abordar o tema.
- Ao tratar da decadência da mineração na América portuguesa, pergunte aos estudantes se os recursos da natureza são sempre renováveis ou se podem se esgotar. Depois, explique a eles que a corrida do ouro resultou no esgotamento das jazidas cerca de um século depois de serem descobertas. Aproveite o momento para promover uma reflexão sobre a importância da preservação ambiental.
- Ressalte que, mesmo com o esgotamento das minas, a Coroa portuguesa continuou a cobrar impostos sobre o ouro com a mesma intensidade e regularidade que no período em que esse metal era abundante. Nesse sentido, relacione a cobrança da derrama ao descontentamento da população local. Preliminarmente, indique aos estudantes que houve uma grande revolta na região de Minas Gerais contra essa política colonial, assunto que será estudado no 8º ano.

DE OLHO NA BASE

O diálogo sobre a acumulação de metais e de pedras preciosas oriundos do continente americano pelos portugueses possibilita a retomada do trabalho com a habilidade **EF07HI13**.

OS SANTOS DO PAU OCO

No período da mineração, uma provável forma de contrabando teria sido praticada com o uso de imagens de santos, esculpidas em madeira. Essas imagens tinham o interior oco e uma abertura nas costas, onde se supõe que os mineradores escondiam ouro e pedras preciosas para burlar os postos de fiscalização da Coroa – evitando, assim, o pagamento de impostos.

Embora não tenham sido localizados registros oficiais dessa estratégia de contrabando, a prática é relatada pela tradição oral. É dessa época, do auge da mineração, que se originou a expressão "santo do pau oco", usada atualmente para designar uma pessoa mentirosa e hipócrita. Na imagem, observe a escultura de Nossa Senhora do Rosário, feita de madeira, com abertura nas costas, datada do século XVIII. A abertura também tornava a escultura mais leve, para que fosse carregada durante as procissões.

Museu da Inconfidência, Ouro Preto, Brasil. Fotografia: Romulo Fialdini/Tempo Composto

↑ **Dois ângulos de escultura talhada em madeira representando Nossa Senhora do Rosário, século XVIII. Ela foi encontrada em Paracatu (MG).**

A DESCOBERTA E A EXPLORAÇÃO DE DIAMANTES

No século XVIII, além do ouro, a extração de diamantes impulsionou a ocupação das Minas Gerais. No final da década de 1720, sua exploração foi oficializada. Por causa disso, a região de Serro Frio, onde estava localizado o Arraial do Tijuco, atual município de Diamantina, sofreu uma ocupação desordenada.

Para controlar a extração de diamantes e evitar o contrabando, a Coroa portuguesa estabeleceu uma série de medidas, submetendo os garimpeiros a uma rígida fiscalização. Em 1734, foi criado o **Distrito Diamantino**, cuja administração ficou a cargo da **Intendência dos Diamantes**. A área foi delimitada e isolada do restante da Colônia e a atividade de extração de diamantes foi restrita a pessoas indicadas pela Coroa. Posteriormente, a Metrópole assumiu o monopólio da atividade com a criação da **Real Extração de Diamantes**.

O controle da extração e do comércio do ouro e dos diamantes, porém, não inibiu o **contrabando**, que era realizado das mais variadas formas pelos proprietários, exploradores das minas, escravizados e estrangeiros. Calcula-se que mais da metade do ouro e dos diamantes extraídos ao longo do século XVIII tenha sido contrabandeada para o continente europeu.

A DECADÊNCIA DA MINERAÇÃO

Após um período de crescimento vertiginoso, entre as décadas de 1730 e 1750, a mineração do ouro e de diamante entrou em decadência. Isso ocorreu em razão do **esgotamento das jazidas**, da prática do contrabando, da expropriação da Coroa e da falta de investimento nas técnicas de mineração.

A crise que se seguiu foi trágica para a população das minas, pois a queda na extração não impediu a Coroa de cobrar os impostos, até mesmo diante da dificuldade de atingir a cota anual de 100 arrobas. As pessoas começaram, então, a migrar para outras regiões. Por volta de 1770, havia poucas jazidas de ouro e de diamante rentáveis.

Em 1765, para recuperar os impostos não pagos, a Coroa decretou a primeira **derrama**, isto é, a cobrança forçada dos impostos atrasados pelas autoridades coloniais, feita de casa em casa. Com isso, a população local deveria usar os próprios recursos para pagar o valor cobrado.

As derramas eram temidas pelos moradores da região das minas, sobretudo pela parcela mais pobre da população, pois a cobrança era feita de modo violento e podia durar semanas ou meses. A prática das derramas representa o ápice do controle da Coroa portuguesa sobre os colonos. Em fins do século XVIII, havia um clima de insatisfação entre os mineradores e as autoridades portuguesas e o conflito de interesses era cada vez maior.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Caso a escola tenha laboratório de informática, agende um horário para que a turma possa acessar o *site* do Museu do Diamante, indicado no boxe *Para explorar* do Livro do Estudante.

Oriente os estudantes a formar duplas para que façam, em conjunto, um percurso pelo centro histórico de Diamantina, dialogando sobre as descobertas e sobre os caminhos que gostariam de escolher para o trajeto virtual.

Depois, em uma roda de conversa, peça-lhes que apresentem aos colegas a construção (ou outra característica da paisagem colonial) que mais chamou a atenção deles, explicando como ela pode ser relacionada ao tema da sociedade mineradora. Para finalizar, promova uma discussão com os estudantes sobre a importância de preservar essas construções históricas, retomando a temática dos patrimônios culturais.

A EXPANSÃO DAS FRONTEIRAS

A fronteira determinada pelo **Tratado de Tordesilhas** em 1494 foi sendo desrespeitada aos poucos. A expansão da pecuária, as missões jesuíticas, as entradas, as bandeiras e as monções levaram à ampliação dos territórios da Colônia portuguesa em quase três vezes o tamanho originalmente estabelecido, incorporando aos seus domínios as áreas que hoje pertencem às regiões Sul e Centro-Oeste, além de parte da atual Região Norte do Brasil.

Essa expansão foi legitimada com a ocupação populacional dos atuais estados de Minas Gerais, do Mato Grosso e de Goiás, no século XVIII, como resultado da exploração de ouro e de diamantes. Tanto os espanhóis quanto os portugueses tinham interesse em muitas áreas estratégicas da América. Após décadas de disputas, em 1750 as duas Coroas decidiram resolver as questões fronteiriças com um novo acordo, o **Tratado de Madrid**. As fronteiras entre as Américas portuguesa e espanhola foram redefinidas com base nos territórios ocupados.

Em 1777, porém, esse tratado foi contestado, e assinou-se um novo acordo, o **Tratado de Santo Ildefonso**, segundo o qual a Coroa portuguesa perdeu uma parte do atual Rio Grande do Sul. Essas terras, no entanto, voltariam a ser possessão portuguesa em 1801. Com esses tratados ficavam demarcados, em sua quase totalidade, os limites atuais do território brasileiro. Observe o mapa a seguir.

Brasil: Tratados de Madrid e de Santo Ildefonso (século XVIII)

Fonte de pesquisa: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 30.

PARA EXPLORAR

Museu do Diamante

A história do atual município de Diamantina (MG) começou com a exploração dos diamantes encontrados na Colônia portuguesa, no século XVIII. O aumento populacional na região e a necessidade, por parte da Coroa, de controlar a exploração e o fluxo de pessoas nas áreas de mineração contribuíram para o desenvolvimento de vilas e de estruturas que simbolizavam o poder português sobre esses territórios. Por isso, o conjunto de construções históricas de Diamantina formam um verdadeiro museu a céu aberto e é possível visitá-lo virtualmente no *link* a seguir. Nele, são explorados os principais pontos históricos da cidade. Esse projeto, chamado Era Virtual, disponibiliza visitas virtuais a outros espaços históricos do país sob o patrocínio do Ministério da Cultura. Disponível em: https://www.eravirtual.org/museu-do-diamante/. Acesso em: 7 mar. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Os limites territoriais são sempre importantes ao pensar em conflitos e em hegemonia política. Retome com os estudantes a divisão do Novo Mundo por meio do Tratado de Tordesilhas (1494). Pergunte aos estudantes se se recordam por que, na época, foi possível que apenas Portugal e Espanha disputassem as novas terras encontradas e por que o papa teria ratificado essa divisão. É preciso que os estudantes retomem os processos de unificação territorial e política desses dois países e o contexto das Grandes Navegações, observando que eles foram os pioneiros nessa empreitada.
- Explique aos estudantes como as novas atividades econômicas desenvolvidas na América portuguesa contribuíram para expandir as fronteiras da Colônia, do litoral para o interior, ultrapassando, inclusive, a delimitação do Tratado de Tordesilhas. Ao mesmo tempo, ressalte a resistência permanente dos diferentes grupos indígenas a esse avanço e o progressivo deslocamento desses povos.
- Em seguida, peça aos estudantes que levantem hipóteses sobre o motivo de os espanhóis não terem contestado, de forma incisiva, por vias diplomáticas ou por meio de guerra, as terras ocupadas pelos portugueses que ultrapassaram o Tratado de Tordesilhas. Explique a eles que a descoberta do ouro na América espanhola havia ocorrido logo no início da colonização e em áreas distantes das que foram ocupadas pelos portugueses, constituindo, portanto, um dos elementos que justificam o não enfrentamento direto pelo território em questão.

DE OLHO NA BASE

O estudo sobre a expansão das fronteiras da América portuguesa, promovida pela pecuária, pela mineração, pelas bandeiras, entradas, monções e missões jesuíticas, contempla as habilidades **EF07HI11** e **EF07HI12**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes de que forma a mineração contribuiu para a formação de pequenos núcleos urbanos na América portuguesa e para o surgimento de novas atividades econômicas. Aponte que o deslocamento de um grande contingente populacional para as regiões mineradoras gerou uma necessidade de abastecimento dessas áreas, que foi suprida pelos tropeiros.
- Ressalte que a atividade dos tropeiros contribuiu para a formação de vilas e cidades, para desenvolver o comércio, o intercâmbio cultural e a comunicação entre diversas localidades.
- Peça aos estudantes que identifiquem no texto a multiplicidade de sujeitos na América portuguesa. Esse fato é bastante significativo, pois rompe com o estereótipo de que somente existiam escravizados e proprietários de terra e de escravizados na Colônia. Destaque a existência de comerciantes, profissionais autônomos (advogados, boticários), trabalhadores negros alforriados, etc.

DE OLHO NA BASE

A abordagem sobre a vida cotidiana, neste contexto, favorece a continuidade do trabalho com as habilidades **EF07HI10** e **EF07HI12**.

O COTIDIANO NAS CIDADES

arraial: pequeno povoado, de caráter temporário, formado em função de atividades extrativas como o garimpo de ouro e de diamantes.

Entre os séculos XVII e XVIII, próximo às jazidas de ouro e de diamantes, formaram-se arraiais e vilas que, com o tempo, originaram várias cidades. As mais conhecidas atualmente são Ouro Preto, Sabará, Congonhas, Mariana, Diamantina, Caetés, Tiradentes e São João del Rei.

A expansão urbana desse período seguiu o desenvolvimento da infraestrutura necessária para o comércio e a administração da atividade mineradora. Muitas regiões da Colônia passaram a abastecer as regiões de extração com carne, leite, frutas e hortaliças, entre outros produtos. O crescimento da produção agropecuária também colaborou para o desenvolvimento econômico da região centro-sul e para interligar as cidades.

O transporte de alimentos era feito em tropas de mulas, que no retorno das minas levavam carregamentos de ouro e diamantes para os portos, de onde eram enviados para Portugal. Assim, os **tropeiros** – como ficaram conhecidos aqueles que faziam essas viagens – percorriam grandes distâncias durante o dia. À noite, eles paravam para descansar em ranchos. Com o passar do tempo, os principais locais onde pousavam se transformaram em novas vilas.

Até o final do século XVII, a colonização da América portuguesa baseava-se em fazendas produtoras de açúcar localizadas na faixa litorânea. Com o início da atividade mineradora, a colonização passou por um processo de **interiorização** e de **urbanização**, contribuindo para o desenvolvimento de um **mercado interno**. Nos centros urbanos, as moradias consistiam, em geral, em casas térreas, pequenas, feitas de materiais como barro, pedra ou madeira, e abrigavam a população mais pobre.

Joaquim Lopes de Barros Cabral Teive. *Tropeiro de Minas*, cerca de 1840. Litografia, aquarela, lápis de cor e goma arábica sobre papel. Os tropeiros e os boiadeiros desempenhavam importantes funções para a conexão entre os diferentes povoados do interior da Colônia, levando não só mercadorias e as tropas de bois, mas também notícias e costumes de um lugar para o outro.

Instituto Moreira Salles. Fotografia: ID/BR

A elite da sociedade mineradora, por sua vez, habitava em casas maiores, geralmente de dois andares, construídas de pedras fixadas com argamassa. Já os escravizados residiam em senzalas, ao lado da moradia dos senhores.

A riqueza proporcionada pela extração de ouro e de diamantes e o dinamismo crescente dos núcleos urbanos contribuíram para o desenvolvimento de atividades culturais nas vilas e cidades mineiras.

Em muitas delas, intelectuais se reuniam para discutir literatura, filosofia e acontecimentos políticos na Europa e na América e, também, para criticar o domínio da Metrópole sobre a Colônia.

(IN)FORMAÇÃO

A sociedade mineradora do Brasil colonial suscita diferentes perspectivas historiográficas, sendo tema de importantes debates nos últimos trinta anos. O texto desta seção apresenta um balanço historiográfico sobre esse recorte espaçotemporal.

Até as últimas décadas do século XX, os estudos históricos sobre as Minas Gerais haviam se dedicado eminentemente aos acontecimentos políticos e econômicos da capitania no período colonial. [...]

[...] Os primeiros ventos de mudança no panorama histórico sobre as Minas setecentistas surgiram em fins dos anos [19]70. No célebre artigo Economia do Ouro em Minas Gerais, de 1978, Wilson Cano chamou a atenção para a necessidade de se estudar a história das Minas a partir de outro contexto que não o da opulência [...]. Seu apelo encontrou eco em uma dissertação de mestrado, escrita na aurora dos anos [19]80, que, por suas perspectivas inovadoras, tanto metodológica quanto temática, se tornou importante marco na historiografia sobre Minas Gerais sobre o período colonial. *Desclassificados do ouro*, de Laura Mello e Souza [...] provocou uma verdadeira revolução nas interpretações do século XVIII mineiro.

[...] As metodologias, que há muito dominavam os estudos históricos na Europa, vão se fazer sentir na historiografia referente às Minas Gerais setecentistas. Só então, a Escola dos *Annales* e a História Social Inglesa, nos seus mais diversos matizes, vão se tornar parâmetros, tanto metodológica quanto tematicamente, para os historiadores da região. Este revisionismo histórico não significou a pura adaptação das análises sobre o continente europeu à realidade da capitania, mas permitiram uma releitura da história das Minas à luz de sua própria especificidade. Os novos estudos que se seguiram buscaram não apenas o particular, o rotineiro, mas, a partir do que fosse específico nas Minas Gerais, captar as linhas de força que caracterizavam a sociedade mineradora. Consequência dessa renovação foi também a ampliação nunca vista do conceito de fontes. Em consonância com as novas metodologias, deixou-se de privilegiar os documentos escritos e oficiais, de caráter eminentemente administrativo, para que praticamente qualquer vestígio da ação humana na região mineradora se tornasse ferramenta para o historiador [...]. Isso permitiu a reconstrução do dia a dia de seus habitantes, utilizando, entre outros, os censos populacionais, os registros de batismo, as devassas episcopais, a iconografia, os ex-votos, os compromissos de irmandades, os livros que circularam

O contexto das cidades coloniais mineiras favorece a retomada e o aprofundamento dos modos de vida urbanos, trabalhados em outras espacialidades (como Ásia, América, Europa e África) e estudadas neste volume e no volume do 6º ano. Dessa forma, podem ser problematizados os conceitos de urbano e de moderno, buscando semelhanças e transformações conceituais e observando como eles se aplicam na análise da sociedade mineradora do Brasil colonial.

DIVERSIDADE CULTURAL E DESIGUALDADES SOCIAIS

A experiência da colonização em um contexto urbano, com a formação de uma rede de vilas e cidades próximas das áreas de mineração, proporcionou o desenvolvimento de uma sociedade caracterizada pela multiplicidade cultural. Esse ambiente urbano permitia que pessoas de origens diversas convivessem nos espaços públicos.

Apesar da grande quantidade de libertos, a **população escravizada** formava o maior grupo social da região mineradora. Entre 1698 e 1770, cerca de 340 mil africanos escravizados chegaram à região das minas. Eles eram obrigados a entregar determinada porção de ouro extraído a seus proprietários e, se encontrassem uma quantidade maior que a estipulada, poderiam ficar com o excedente e, eventualmente, comprar a própria alforria. Houve também escravizados que, resistindo ao trabalho compulsório, organizavam revoltas e fugas e formavam quilombos, recuperando sua liberdade.

quilombo: lugar de refúgio dos escravizados que escapavam dos engenhos ou das fazendas entre os séculos XVI e XIX. Neles, também podiam viver grupos indígenas, mestiços e pessoas brancas pobres.

Nos centros urbanos, os escravizados exerciam diversas funções, como mecânicos, fabricantes de carroças, músicos, vendedores ambulantes e soldados. Chamados de escravos de ganho, realizavam esses trabalhos em troca de pagamento. Parte do que ganhavam deveria ser entregue aos senhores, e o restante poderia ser usado para comprar a própria liberdade.

Na sociedade mineradora, também havia população livre, composta de pessoas que se dedicavam a diferentes atividades, como o funcionalismo público, o comércio ambulante ou em pequenos estabelecimentos e os ofícios artesanais.

Os africanos alforriados ou os que haviam comprado a própria liberdade e seus descendentes também faziam parte dessa população, embora enfrentassem preconceito e marginalização maiores do que os profissionais não negros. Esse grupo de trabalhadores livres formava a **camada social intermediária** da sociedade mineradora.

Em contraste com esses grupos sociais, havia a **elite**, formada por pessoas com fortuna proveniente da mineração e de outras atividades, como a pecuária, o comércio e a administração metropolitana. Apenas os homens dessa camada social participavam da política e da administração local, enquanto o restante da população permanecia excluída do poder.

Frederico Guilherme Briggs. *Mulher negra com tabuleiro de frutas na cabeça*, cerca de 1830. Gravura. Na categoria de escravos de ganho, destacavam-se as quitandeiras, que eram mulheres negras livres que realizavam o comércio ambulante de alimentos. Pela natureza do trabalho que desempenhavam, muitas vezes auxiliavam outros escravizados na organização de fugas (estabelecendo redes de comunicação) e no comércio com os quilombolas (habitantes dos quilombos).

Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ. Fotografia: ID/BR

na capitania, as edificações, o próprio espaço urbano e mais raramente, porque mais incomuns, as cartas, os diários, etc. [...]

FURTADO, Júnia Ferreira. Novas tendências da historiografia sobre Minas Gerais no período colonial. *História da Historiografia*, n. 2, p. 116-162, mar. 2009. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/11/11. Acesso em: 7 mar. 2022.

OUTRAS FONTES

Quanto vale ou é por quilo? Direção: Sérgio Bianchi. Brasil, 2005 (104 min).

Esse filme faz uma reflexão sobre a permanência da desigualdade social no Brasil, problematizando o passado escravocrata em relação ao presente e introduzindo a questão das ONGs.

Se julgar conveniente, selecione alguns trechos e exiba aos estudantes, problematizando questões como racismo estrutural e desigualdades sociais, trabalhando paralelamente com os conteúdos debatidos no Livro do Estudante.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Pergunte aos estudantes se eles conseguem identificar que as atividades econômicas na América portuguesa dependiam da mão de obra escravizada. Aproveite a imagem desta página e peça a eles que identifiquem a atividade comercial da mulher retratada. Aponte também para o fato de a mulher estar descalça, um indício de que era escravizada.
- Ressalte as diferentes funções desempenhadas pelos negros escravizados e pelos negros livres, apontando as péssimas condições de vida e de trabalho, reforçadas pela divisão social da sociedade e pelo racismo.
- Peça aos estudantes que identifiquem no texto as estratégias de resistência dos africanos e afrodescendentes escravizados na América portuguesa. Espera-se que eles destaquem as fugas e a formação de quilombos, bem como a compra de sua alforria.
- Comente com os estudantes que, por muito tempo, a historiografia não deu importância ao estudo dos africanos e de seus descendentes, contribuindo para o esquecimento desses grupos e de sua fundamental importância para a construção do Brasil. Contudo, nas últimas décadas, diante de pressões do movimento negro, entre outros fatores, o estudo da história dos africanos e dos afrodescendentes no Brasil tem se aprofundado, promovendo a valorização desses grupos como sujeitos de sua própria história e combatendo o preconceito histórico em relação a eles.

DE OLHO NA BASE

Ao analisar a diversidade da sociedade colonial no período da mineração, trabalham-se as habilidades **EF07HI12** e **EF07HI16**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes as razões que colaboraram para a introdução das irmandades religiosas na América portuguesa, ressaltando seu caráter assistencialista.
- Destaque como a divisão social em Minas Gerais também se refletiu na organização das irmandades religiosas, divididas entre as voltadas para brancos e as direcionadas aos negros e pobres.
- Aponte a criação de grupos de solidariedade e de ajuda mútua, em especial entre escravizados e libertos. Mostre aos estudantes que a escolha dos santos das irmandades negras, em geral, estava ligada à causa negra, como São Benedito, reconhecido como filho de africanos da região da Etiópia.

Solidariedade e Responsabilidade

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- Respostas pessoais. Os estudantes podem citar grupos religiosos, ONGs, instituições de caridade, etc. Incentive-os a compartilhar experiências e conhecimentos com os colegas. Caso considere pertinente, encoraje-os a pesquisar quais grupos de auxílio existem na região em que vivem. A pesquisa pode ser feita em meios impressos ou digitais.

DE OLHO NA BASE

O contexto das irmandades religiosas favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI10**.

PRÁTICAS SOLIDÁRIAS NO PASSADO E NO PRESENTE

No século XVIII, as irmandades eram mantidas por doações ou por dinheiro obtido em eventos que promoviam. Em contrapartida, prestavam diversos tipos de assistência aos necessitados. Por causa delas, cidades e vilas ganharam belos monumentos e construções, e o povo participava de grandes festas religiosas.

- **Atualmente, também há grupos de pessoas que se dedicam a prestar serviços a pessoas necessitadas. Alguns desses grupos de auxílio solidário e voluntário estão vinculados a uma religião, mas outros, não. Há grupos desse tipo na região onde você mora? Você participa ou conhece alguém que participa de algum deles? Compartilhe suas experiências com os colegas.** MP

AS IRMANDADES RELIGIOSAS

As irmandades religiosas surgiram na Europa durante a Idade Média. Muito comuns em Portugal, foram difundidas na América portuguesa e contribuíram para valorizar a religiosidade entre os leigos, difundir o culto a alguns santos e auxiliar os missionários no trabalho de catequização.

Na Colônia, a formação dessas irmandades foi facilitada pelo crescimento repentino das vilas, pois as paróquias existentes nem sempre comportavam o grande número de fiéis que chegavam, e a Coroa não havia autorizado a formação de conventos e de ordens religiosas na região.

Esses grupos, portanto, prestavam assistência a pessoas necessitadas, como viúvas e órfãos, e providenciavam os funerais de seus membros. Além disso, organizavam cerimônias, festas e outras atividades, certamente uma das raras oportunidades de convívio social e de entretenimento para a comunidade.

Em suma, a diversificada sociedade colonial encontrava apoio e aceitação nesses grupos. Havia irmandades para cada grupo social. No caso dos escravizados e dos libertos, essas associações garantiam ajuda mútua a seus membros em momentos de dificuldade. Entre eles era comum a devoção a Nossa Senhora do Rosário, a Nossa Senhora da Conceição e a São Benedito.

Na região das minas, as irmandades mais populares eram a de Nossa Senhora do Rosário e a do Santíssimo Sacramento. Já as Santas Casas de Misericórdia foram o tipo de irmandade mais difundido em toda a Colônia. Elas eram responsáveis pela construção e administração de hospitais e prestavam serviços de assistência social à população pobre e doente. Muitos dos hospitais construídos naquela época existem até hoje.

Jean-Baptiste Debret. *Enterro de uma mulher negra*, 1826. Aquarela. As irmandades religiosas assistiam aos seus membros de diversas maneiras, inclusive na organização de cortejos fúnebres e enterros.

Museus Castro Maya, Rio de Janeiro. Fotografia: ID/BR

OUTRAS FONTES

SALLES, Fritz Teixeira de. *Associações religiosas no ciclo do ouro*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

Nesse livro, o historiador Fritz Teixeira de Salles faz um importante estudo sobre as irmandades religiosas de Minas Gerais, destacando a contribuição dessas associações para o desenvolvimento econômico e cultural da sociedade mineradora do século XVIII.

Retome com os estudantes o papel dos mecenas, durante o Renascimento na Europa Ocidental, para o desenvolvimento das artes e das ciências e as formas de divulgação desses conhecimentos. Essa retomada lhes possibilitará perceber semelhanças entre os diferentes contextos históricos e relacionar a produção artística e intelectual à sua viabilidade material. Essas perspectivas favorecem a conscientização dos estudantes sobre a importância do patrocínio às artes e à produção científica na sociedade atual.

O PATROCÍNIO DAS ARTES

Desde o início das atividades mineradoras, as irmandades religiosas patrocinaram as obras de arte, responsabilizando-se pela formação e contratação de artistas plásticos, escritores e músicos, e pela construção, decoração e manutenção das igrejas. O luxo e a beleza das igrejas resultavam de uma competição entre as irmandades, cujo prestígio social se manifestava nas obras artísticas e nas festas religiosas que organizavam.

As construções das igrejas pelas irmandades tinham os projetos aprovados expostos para a população, em uma espécie de concorrência. Em geral, os empreiteiros tinham oficina própria e executavam o trabalho com a ajuda de outros artesãos e de escravizados.

TRADIÇÃO MUSICAL MINEIRA

As cidades e vilas mineiras sempre tiveram seu cotidiano marcado pela música. Tanto as irmandades quanto os órgãos públicos contratavam músicos e encomendavam composições exclusivas para suas festas e comemorações. Essa prática deu origem a uma forte tradição musical em Minas Gerais.

Devido à competição existente entre as irmandades, os músicos mineiros tinham a preocupação constante de compor obras novas. Assim, para garantir sua sobrevivência, mantinham-se atualizados quanto aos estilos predominantes na Europa. Além disso, os músicos eram profissionais autônomos e muitos viviam exclusivamente de seu ofício. Registros indicam a presença de mais de mil deles na região mineradora, no final do século XVIII. Entre os de maior destaque está **José Joaquim Emérico Lobo de Mesquita** (1746-1805), considerado um dos mais importantes compositores brasileiros de música sacra e erudita daquele século.

Além da música sacra, compunham-se obras de outros gêneros, como peças musicais de concerto, ópera e teatro. No atual município de São João del Rei (MG), há dois grupos musicais ativos que têm sua origem nas atividades de irmandades religiosas no século XVIII: a Orquestra Ribeiro Bastos, fundada em 1790, e a Orquestra Lira Sanjoanense, fundada em 1776. Ambas atuam em missas e cerimônias religiosas.

PARA EXPLORAR

Uma vida no Reinado de Nossa Senhora do Rosário

Saiba mais sobre as tradições da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, do bairro do Jatobá, atual Minas Gerais. Nesse vídeo, produzido pelo projeto Saberes Plurais Museu Virtual, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Capitão Expedito da Luz Ferreira conta a história dessa irmandade, suas principais práticas e algumas de suas preocupações, como a falta de interesse dos jovens da comunidade pelas tradições. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/saberesplurais/videos/expedito/. Acesso em: 7 mar. 2022.

Luis Bartholomeu Calcagno. Músicos durante Festa do Divino, na paróquia de Nossa Senhora da Abadia de Bom Sucesso, em Monte Alegre (MG). Foto de 1875. À medida que a produção do ouro aumentava e, consequentemente, cresciam as vilas e as cidades, surgiam mais músicos. Muitos deles eram descendentes de indígenas e de africanos e a atividade artística se tornou uma das formas de ascenderem socialmente.

Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ. Fotografia: ID/BR

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Caso a escola tenha laboratório de informática, agende um horário para assistir com a turma ao vídeo indicado na seção *Para explorar*, do Livro do Estudante, sobre a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, do bairro Jatobá, em Belo Horizonte (MG).

Peça aos estudantes que anotem o nome e a idade do entrevistado, bem como algumas informações sobre a experiência dele ao participar dos eventos dessa irmandade tradicional.

Em seguida, forme uma roda de conversa para que contem o que lhes chamou mais a atenção na narrativa do senhor Expedito da Luz Ferreira. Aproveite também para refletir com eles sobre a importância da história oral.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ressalte que a estruturação de núcleos urbanos e as irmandades religiosas foram elementos importantes para o desenvolvimento artístico e arquitetônico da região de Minas Gerais.
- Mostre aos estudantes como as irmandades religiosas promoviam a sociabilidade por meio da organização de festas, da construção de igrejas e do patrocínio de artistas. Explique que, por causa dessa atuação, as manifestações culturais da sociedade mineradora estavam diretamente relacionadas à temática religiosa.
- Aproveite o tema das irmandades religiosas para perguntar aos estudantes se as igrejas ainda promovem festas religiosas e se, no município em que vivem, há alguma festividade tradicional. Incentive-os a compartilhar o que sabem sobre esses eventos.
- Pergunte aos estudantes se eles já visitaram alguma cidade histórica de Minas Gerais, como Ouro Preto, São João del Rei, Mariana e Diamantina. Caso a resposta seja afirmativa, incentive-os a compartilhar suas experiências, descrevendo o que visitaram, como eram as construções, etc. Se a escola se localizar em uma dessas cidades, verifique a possibilidade de agendar uma visita a um museu ou a uma igreja que remonte a essa época.

DE OLHO NA BASE

O estudo sobre o desenvolvimento artístico na América portuguesa na época da mineração permite contemplar a habilidade **EF07HI12**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que o Barroco foi um movimento artístico de origem europeia difundido na América no período colonial pelos portugueses e espanhóis, especialmente por jesuítas. No continente americano, esse estilo artístico acabou por incorporar elementos locais, apresentando características próprias que o diferenciaram de sua matriz europeia.
- Comente com os estudantes que o Barroco europeu se caracterizou como uma arte da Contrarreforma, priorizando a emoção e procurando ensinar os dogmas católicos por meio de pinturas e esculturas.
- Apresente aos estudantes as características do Barroco colonial, por meio da análise das imagens apresentadas nesta página. Aponte a temática religiosa, a decoração requintada das igrejas, as cores fortes e douradas das pinturas, bem como o uso de pedra-sabão, espécie de rocha encontrada em Minas Gerais, nas esculturas.

Pedro Coelho/iStock/Getty Images

↑ **Aleijadinho. *Profeta Isaías*, cerca de 1805. Detalhe de escultura em pedra-sabão. Essa é uma das peças do conjunto escultórico, chamado de *Doze profetas*, que ornamenta as escadarias do santuário de Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas (MG). Foto de 2021.**

Roger Bertrand/hemis.fr/Alamy/Fotoarena

O BARROCO COLONIAL

As riquezas geradas pela mineração permitiram o desenvolvimento de um estilo artístico, literário e arquitetônico na América portuguesa que ficou conhecido como **Barroco colonial**.

Surgido na Europa no século XVII, o Barroco foi difundido na Colônia, sobretudo no século XVIII, onde desenvolveu estilo próprio, muito ligado à religiosidade católica. Esse estilo caracterizava-se pela variedade de elementos decorativos, como os entalhes, as colunas espiraladas e os motivos florais e curvilíneos. Nas regiões de mineração, que eram áreas mais isoladas, era preciso utilizar os materiais disponíveis no local para as construções, o que resultou em um estilo arquitetônico bastante original nessas cidades.

Entre os principais artistas do Barroco brasileiro estão Antônio Francisco Lisboa (1738?-1814), o **Aleijadinho**, Manuel da Costa Ataíde (1762-1830), o **Mestre Ataíde**, e Valentim da Fonseca e Silva (1745-1813), o **Mestre Valentim**.

O conjunto arquitetônico e escultórico do Santuário de Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas (MG), reconhecido como Patrimônio Cultural Mundial pela Unesco, em dezembro de 1985, é de autoria de Aleijadinho. Na escadaria do santuário estão suas obras mais famosas: as esculturas dos doze profetas do Antigo Testamento (veja foto em detalhe). Os ornamentos da fachada da igreja de São Francisco de Assis também são atribuídos a Aleijadinho. Já o teto da nave dessa igreja foi pintado por Mestre Ataíde (veja o detalhe na foto à esquerda).

Fred_Pinheiro/iStock/Getty Images

Fachada da igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto (MG), construída no século XVIII. Foto de 2020. No detalhe, a pintura *Nossa Senhora cercada de anjos músicos*, feita em 1801 por Mestre Ataíde, que decora o teto da nave dessa igreja.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

É possível realizar um trabalho integrado com os componentes curriculares Geografia e Arte para aprofundar a abordagem sobre o Barroco colonial.

Viabilize com a coordenação da escola um estudo do meio com a turma durante o qual os estudantes devem identificar se, no município da escola, há vestígios desse movimento artístico.

Previamente, elabore um roteiro de observação que contemple tanto as características do relevo e da vegetação do município quanto os elementos estilísticos associados ao Barroco colonial, caso existam na região, orientando o olhar dos estudantes para que identifiquem essas características nas paisagens do cotidiano ou percebam que elas não são comuns onde vivem. Assim, poderão compreender melhor a história de suas comunidades.

Antes da saída a campo, combine com eles alguns procedimentos, como a elaboração de registros do estudo, por meio de anotações, fotos e vídeos, de acordo com a disponibilidade de equipamentos.

Após o estudo, organize um momento para o compartilhamento das impressões e dos registros, incentivando a turma a levantar hipóteses e a analisar os vestígios observados de modo a conhecer o passado colonial do município.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Forme dupla com um colega. Leiam o texto desta atividade, escrito no início do século XVIII, e, depois, respondam às questões. MP

> A sede insaciável de ouro estimulou a tantos a deixarem suas terras e a meterem-se por caminhos tão ásperos como são os das Minas, que dificultosamente se poderá dar conta do número das pessoas que atualmente lá estão. Contudo, os que assistiram nelas nestes últimos anos [...] dizem que mais de trinta mil almas se ocupam, umas em catar, e outras em mandar catar nos ribeiros do ouro, e outras em negociar [...] mais que nos portos do mar.
>
> Cada ano vem nas frotas quantidade de portugueses e de estrangeiros para passarem as Minas. Das cidades, vilas, recôncavos e sertões do Brasil vão brancos, pardos e pretos e muitos índios de que os paulistas se servem. A mistura é de toda a condição de pessoas: homens e mulheres, moços e velhos, pobres e ricos, nobres e plebeus, seculares e clérigos, e religiosos de diversos institutos, muitos dos quais não têm no Brasil convento nem casa.
>
> André João Antonil. *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 226-227.

a) Segundo o autor do texto, de que se ocupavam as pessoas que foram para as minas com "sede insaciável de ouro"?

b) Por que o autor descreve os indígenas como aqueles "de que os paulistas se servem"?

c) Retomem o conteúdo do capítulo e expliquem as funções que brancos, pardos, negros e indígenas, citados no texto, exerciam na sociedade mineradora.

d) Como vocês caracterizariam a sociedade mineira com base na leitura desse texto?

2. O texto desta atividade propõe uma nova perspectiva sobre a questão indígena durante o período de mineração na América portuguesa, em contraposição à abordagem da historiografia tradicional. Leia-o e responda às questões. MP

> [...] Ao nomear os índios coloniais com [...] categorias de mestiçagem [...], [os colonos] aproveitavam a brecha na legislação que não impedia o cativeiro de mestiços e, com esse expediente, legitimavam a escravidão. Se não fora pela insistência dos índios coloniais, resolutos em acionar a justiça colonial para garantir o reconhecimento de sua origem indígena, certamente teriam permanecido na escravidão.
>
> [...]
>
> Ao reafirmarem sua procedência indígena, aqueles homens rejeitaram a condição de mestiços e, por consequência, a de cativos. [...] Na sociedade escravista mineira, em que a liberdade era um marco diferenciador social, evocar a origem indígena [...] congregou para aqueles homens uma mesma condição – a de homens livres [...]. Por isso, a atuação dos índios coloniais ajudou a aprofundar toda a complexidade e contradição da escravidão em Minas. [...]
>
> Maria Leônia Chaves de Resende; Hal Langfur. Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de El-Rei. *Revista Tempo*, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a02. Acesso em: 7 mar. 2022.

a) O texto trata de qual aspecto do processo de dominação colonial sobre os indígenas?

b) Que estratégia os colonos utilizavam para legitimar a escravidão indígena?

c) Com base nesse texto e no que foi apresentado neste capítulo, explique como se deu a resistência indígena diante dessa situação.

d) Por muito tempo, os indígenas foram marginalizados. Em sua opinião, os preconceitos que os indígenas ainda sofrem e as dificuldades que ainda enfrentam para estabelecer seus direitos têm relação com os acontecimentos do passado? Explique.

3. Qual era o papel das irmandades criadas na sociedade mineradora do século XVIII? MP

4. No município em que você mora, há irmandades religiosas? E construções com características barrocas? Converse com os adultos da comunidade ou realize uma pesquisa em publicações impressas ou digitais para descobrir. Em uma data combinada, compartilhe suas descobertas com os colegas.

4. Respostas pessoais. Incentive os estudantes a pesquisar essas informações em *sites* confiáveis e ressalte a importância da preservação desse patrimônio cultural imaterial.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1**, **2** e **3** permitem analisar as características da sociedade mineradora no Brasil do século XVIII, contemplando as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI10**.

A atividade **2**, que trata especificamente da resistência indígena, aborda também a habilidade **EF07HI09**.

Já a atividade **4** favorece a continuidade da construção do trabalho com a habilidade **EF07HI12**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. **a)** As pessoas se ocupavam da exploração das minas e do comércio.

   b) Porque os indígenas eram escravizados pelos colonos paulistas.

   c) Os brancos, em geral, eram donos de minas ou trabalhadores autônomos (tanto nas próprias minas quanto em cargos públicos, ou exercendo outras funções). Os negros eram geralmente escravizados e forçados a trabalhar nas minas ou como escravos de ganho. A parcela alforriada da população negra, bem como a população de pardos, também trabalhava nas minas, no comércio ou em outras áreas, mas não era aceita em cargos públicos. Os indígenas, por sua vez, eram massacrados ou capturados e escravizados. Muitos deles também foram catequizados.

   d) Resposta pessoal. É importante que os estudantes reconheçam que se trata de uma sociedade multiétnica, que desenvolveu uma dinâmica multicultural e diversos modos de vida. Também é importante que eles notem a desigualdade social.

2. **a)** Da escravização dos indígenas.

   b) Declaravam que os indígenas em questão eram mestiços, aproveitando uma brecha na lei para escravizá-los.

   c) Os indígenas enfrentavam os colonos, fugiam das vilas mineiras, atacavam as vilas instaladas em regiões antes habitadas por eles e recorriam à justiça, buscando o reconhecimento de sua origem.

   d) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a expor suas ideias. É importante que percebam que as dificuldades pelas quais os povos indígenas passam na atualidade têm raízes históricas.

3. As irmandades religiosas contribuíam para a valorização da religiosidade entre os leigos, difundiam o culto a determinados santos e auxiliavam os missionários no trabalho de catequização. Além disso, tinham o importante papel social de prestar assistência a necessitados, viúvas e órfãos e organizavam as festas religiosas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Tradicionalmente, estamos acostumados a associar as desigualdades sociais aos países mais pobres, também chamados de países em desenvolvimento, ainda inseridos na retórica de dependência promovida pelos países hegemônicos. No entanto, os estudantes devem compreender que esse problema existe no mundo todo, em maior ou menor grau, dependendo do país e de sua trajetória.
- A aprendizagem baseada em problemas é uma das metodologias ativas mais difundidas, aproveite para incentivar o trabalho em grupo e a interação entre os estudantes. Ao dividir o problema central desta seção em etapas de pesquisa, oportuniza-se o desenvolvimento do pensamento computacional.
- Leve os estudantes a refletir sobre a importância de compreender a função social dos tributos, a importância de acompanhar a aplicação dos recursos públicos. Esse tipo de reflexão favorecerá o desenvolvimento de aspectos do Tema Contemporâneo Transversal **Economia**, com destaque para a educação fiscal, uma compreensão importante para combater as desigualdades sociais. Esse exercício reflexivo contribui de forma introdutória para o desenvolvimento da **competência específica de História 1**.
- É importante que os estudantes associem as desigualdades sociais às reminiscências do passado, assim como compreendam que elas foram acentuadas pela manutenção de políticas que não priorizaram a emancipação de povos e grupos minoritários. É o caso, por exemplo, das mulheres, dos indígenas e dos afrodescendentes. Atente para o uso do termo minoritário, informando aos estudantes que ele se refere a grupos historicamente marginalizados e que tiveram conquistas recentes, mas que, numericamente, podem ser superiores aos segmentos privilegiados.
- Ao longo desta atividade, procure evitar que os estudantes reafirmem estereótipos, bem como garanta que as fontes de informações pesquisadas sejam confiáveis.

INVESTIGAR

Desigualdade social

Para começar

A desigualdade social é um problema que atinge grande número de países. Não é uma realidade exclusiva de países em desenvolvimento, uma vez que afeta também os países considerados ricos.

Há séculos, o mundo vivencia o acúmulo de riqueza por um pequeno grupo de pessoas, sem grandes incentivos para a distribuição dos recursos. De acordo com uma pesquisa, divulgada em 2022 pela Oxfam, organização não governamental britânica, a riqueza dos dez homens mais ricos do mundo dobrou nos dois primeiros anos da pandemia, enquanto que a renda de 99% da humanidade ficou pior em virtude da pandemia de covid-19. Essa pesquisa também revela que a desigualdade social causa danos diretos a todos nós e, principalmente, às pessoas em situação de pobreza, às mulheres e meninas e aos grupos racializados.

A concentração de renda gera a desigualdade social, pois possibilita que alguns grupos sociais vivam em condições piores do que outros e que apenas um pequeno grupo tenha acesso a boas condições de vida.

As comunidades desprivilegiadas vivem sob essas condições por questões históricas, relacionadas ao gênero, à etnia, à religião, aos local de nascimento, etc. Os contrastes sociais podem ser observados na diferença entre os grupos no que diz respeito ao acesso à saúde, à educação, à habitação, ao lazer e ao trabalho, entre outros fatores.

Ilustrações: Gil Tokio/Pingado/D/BR

O PROBLEMA

Como se originou e como se manifesta a desigualdade social no Brasil?

A INVESTIGAÇÃO

- **Prática de pesquisa**: construção e uso de questionário.
- **Instrumentos de coleta**: registros institucionais (por exemplo, pesquisas do IBGE) e de ONGs.

MATERIAL

- Artigos, reportagens e relatórios pesquisados em livros, jornais, revistas ou na internet
- Canetas hidrográficas, lápis de cor, borracha
- Folhas de papel avulsas

Procedimentos

1. Organizem-se em grupos de quatro ou cinco integrantes.
2. Pesquisem o conceito de desigualdade social e como essa desigualdade pode ser observada no dia a dia dos brasileiros.
3. Procurem dados atuais sobre a desigualdade social no Brasil. Complementem a pesquisa com imagens, gráficos e letras de músicas que retratem a desigualdade no país.

OUTRAS FONTES

BAUMAN, Zygmunt. *A riqueza de poucos beneficia todos nós?* Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

O filósofo e sociólogo polonês Zygmunt Bauman aborda nessa obra aspectos da desigualdade social, refletindo sobre o papel do individualismo nesse processo. Os diálogos propostos na obra podem subsidiar os debates com a turma sobre o tema analisado.

4. Observem a realidade do município onde vivem. Conversem com seus pais ou responsáveis ou familiares e realizem entrevistas em sua comunidade para verificar se todos os moradores do município onde vivem têm acesso fácil e de qualidade à saúde, à educação, ao transporte e à moradia (por exemplo), independentemente do bairro onde residam.
5. Com a ajuda do professor, construam uma ficha com a identificação dos entrevistados, as perguntas com os temas elencados no item anterior e as possibilidades de resposta. Ela pode ser copiada ou impressa.
6. Após o levantamento dessas informações, compartilhem com a turma suas descobertas. Muitas vezes, informações coletadas por um grupo podem complementar a pesquisa de outros grupos. Lembrem-se de citar as fontes das pesquisas (publicações escritas e entrevistas).

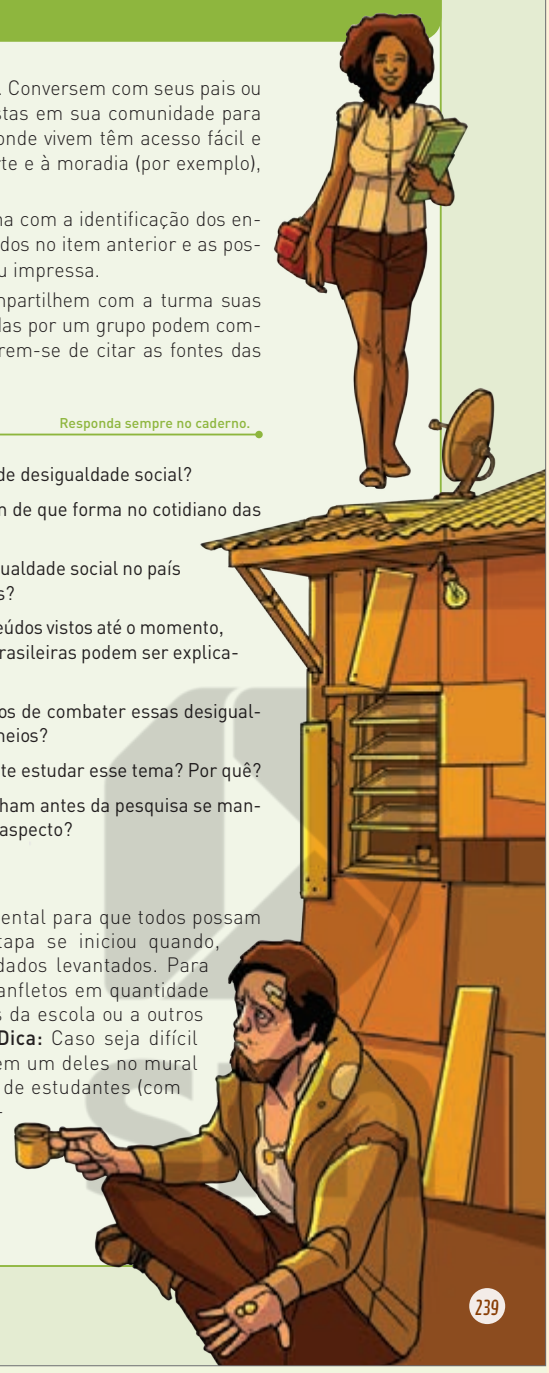
Questões para discussão

Responda sempre no caderno.

1. O Brasil pode ser considerado um país com grande desigualdade social?
2. As desigualdades sociais no Brasil se manifestam de que forma no cotidiano das pessoas?
3. Existem grupos que são mais atingidos pela desigualdade social no país do que outros? Em caso afirmativo, quais são eles?
4. Com base nas informações levantadas e nos conteúdos vistos até o momento, vocês consideram que as desigualdades sociais brasileiras podem ser explicadas pela história do nosso país? Expliquem.
5. De acordo com as discussões realizadas, há meios de combater essas desigualdades? Em caso afirmativo, quais seriam esses meios?
6. Após a pesquisa, vocês acreditam que é importante estudar esse tema? Por quê?
7. As ideias sobre desigualdade social que vocês tinham antes da pesquisa se mantiveram ou vocês mudaram de opinião em algum aspecto?

Comunicação dos resultados

A partilha das informações obtidas é fundamental para que todos possam ter acesso aos conteúdos levantados. Essa etapa se iniciou quando, reunidos, você e os colegas apresentaram os dados levantados. Para compartilhar e divulgar essa pesquisa, façam panfletos em quantidade suficiente para distribuir aos demais estudantes da escola ou a outros membros da comunidade escolar e do bairro. **Dica:** Caso seja difícil reproduzir grande quantidade de panfletos, afixem um deles no mural da escola e outros nas áreas de entrada e saída de estudantes (com autorização da direção). Caso a escola tenha laboratório de informática com acesso à internet, uma alternativa é produzir, com o auxílio do professor, um *blog* da turma para a divulgação virtual do material.



DE OLHO NA BASE

A **competência geral da Educação Básica 1** é aprofundada nesta seção. Com o intuito de promover a investigação, com parâmetros e orientação, o tema da desigualdade social é analisado em sua construção de longa duração, possibilitando aos estudantes retomarem conteúdos do volume. Além disso, o desenvolvimento da atividade incentiva a colaboração da turma para sua efetivação, contribuindo para a construção de competências socioemocionais e de posicionamentos críticos pautados na justiça, na democracia e na inclusão social.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. **a)** Uma monção, que é uma expedição fluvial, ou seja, que segue o curso dos rios.

   b) Na obra, temos dois grupos de personagens dispostos nos extremos da tela. No grupo à direita, há um sacerdote, que provavelmente abençoa aqueles que partem, e diversas pessoas que parecem se despedir dos integrantes da expedição. Estes, por sua vez, compõem o grupo à esquerda da imagem. Observa-se também, no canto inferior esquerdo, um negro escravizado carregando uma caixa e observando a cena.

   c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a pintura passa a impressão de serenidade e de boa convivência (ausência de conflito) entre as pessoas de diferentes etnias que estão embarcando na expedição. Essa é considerada uma visão idealista de como o processo ocorreu, pois não condiz com a intensidade dos conflitos da época.

2. **a)** Uma explicação para a diferença de preços é que a maioria das mercadorias era produzida em lugares muito distantes de Minas Gerais, já que a economia dessa região estava centrada na mineração, que atraía grande número de pessoas. Assim, o transporte até a região das minas e a grande demanda de mercadorias encareciam os produtos. A resolução desta atividade colabora com o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Economia** com ênfase na educação financeira.

   b) O transporte de alimentos e de mercadorias até as minas, realizado pelos tropeiros, favoreceu o desenvolvimento agropecuário e a formação de vilas ao longo do caminho. Além disso, para evitar o contrabando e facilitar o escoamento do ouro, foi criada a Estrada Real, conhecida como Caminho do Ouro, uma via mais segura para chegar às minas.

   c) Espera-se que os estudantes escolham uma mercadoria da tabela e subtraiam o valor dela na coluna referente a Minas Gerais do valor referente a São Paulo.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. A imagem desta atividade representa a partida de uma das expedições fluviais frequentemente realizadas na capitania de São Vicente durante o período colonial. Observe-a, leia a legenda e responda às questões. MP

Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Fotografia: ID/BR

↑ **Almeida Júnior. *A partida da monção*, 1897. Óleo sobre tela. Essa obra foi encomendada pelo Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (IHGSP), na virada do século XIX para o século XX.**

a) Que tipo de expedição foi retratada?

b) O que podemos inferir sobre a cena e o período histórico representados na pintura?

c) Em sua opinião, a interpretação de Almeida Júnior é condizente com a realidade histórica daquele período? Explique.

2. Forme dupla com um colega. Leiam a tabela desta atividade e respondam às questões. MP

PREÇO APROXIMADO, EM RÉIS, DE ALGUMAS MERCADORIAS EM MEADOS DO SÉCULO XVIII

Mercadoria	São Paulo	Minas Gerais
1 alqueire de farinha de mandioca	640	43 000
1 libra de açúcar*	120	1 200
1 caixa de marmelada	240	3 600
1 galinha	160	4 000
1 queijo da terra	120	3 600
1 queijo flamengo	640	19 200
1 boi de corte	2 000	120 000
1 cavalo	10 000	120 000

Fonte de pesquisa: Affonso Taunay. História geral das bandeiras paulistas. Em: Antonio Mendes Júnior e outros. *Brasil história* – texto e consulta, v. 1: Colônia. São Paulo: Brasiliense, 1976. p. 246.

*1 libra equivale a 0,45 quilograma.

a) Comparem os preços das mercadorias em São Paulo e em Minas Gerais no século XVIII. Formulem uma hipótese para explicar por que havia diferença de preços entre as duas localidades.

b) De que forma a atividade comercial modificou os caminhos que levavam à região das minas nesse período? Levantem hipóteses.

c) Em interdisciplinaridade com Matemática, escolham um dos itens da tabela e calculem a diferença no valor do produto.

> […] O pavor de potenciais levantes de escravos ecoava nos escritos de administradores coloniais de todos os níveis – desde governadores portugueses até os oficiais das câmaras locais. Mas Minas não parece ter sido afligida por mais revoltas que as demais regiões da América portuguesa. Desde o início da ocupação das áreas mineradoras houve quilombos; afinal, o terreno montanhoso e as densas matas que se espraiavam pelos vales do território mineiro constituíam um ambiente perfeito para o estabelecimento de comunidades de cativos foragidos. Ao mesmo tempo, alguns quilombos conseguiam florescer em espaços considerados urbanos. Enquanto na área central de mineração o pico da ameaça quilombola teria ocorrido justamente no auge da produção aurífera, ou seja, nas décadas de 1730 e 1740, o maior e mais longevo desses agrupamentos estabeleceu-se na região ocidental da serra da Canastra, e era conhecido como o Quilombo do Ambrósio.
>
> Douglas Cole Libby. Mineração escravista. Em: *Dicionário da escravidão e liberdade:* 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 319-320.

3. Leia o trecho citado e, em seguida, responda.

a) Quais são as fontes históricas citadas no texto que indicam o pavor da elite branca na região das minas?

b) O texto chama a atenção para uma forma de resistência dos escravizados no período. Que forma de resistência é essa?

4. Leia um texto sobre a vida das mulheres negras na região das minas. Depois, responda.

3. a) As fontes históricas citadas no texto são diversos escritos de administradores coloniais.

3. b) A fuga, a ocupação de territórios não povoados por cativos foragidos e a formação de quilombos urbanos.

DE OLHO NA BASE

De modo geral, as atividades dessa seção favorecem a mobilização da habilidade **EF07HI12**, em relação à caracterização das comunidades que formavam a sociedade colonial.

Além disso, outras habilidades são desenvolvidas em conjunto, com diferentes graus de aprofundamento. Nas atividades de **1** a **5**, por exemplo, a habilidade **EF07HI10** também é contemplada ao trabalhar diferentes temas relacionados à América portuguesa por meio de diversos documentos históricos (pintura, tabela e textos).

Já as atividades **1**, **3** e **4**, ao evidenciarem as relações conflituosas entre colonos e escravizados, bem como a resistência destes últimos, favorecem o trabalho com a habilidade **EF07HI08**.

Responda sempre no caderno.

4. a) Elas atuavam no pequeno comércio de varejo, vendendo diversos produtos em tabuleiros.
4. b) Elas eram um fio condutor de notícias sobre a atividade repressiva das autoridades: levavam recados de quilombolas, ajudavam a traficar ouro e alertavam fugitivos sobre os movimentos das tropas que os perseguiam.
4. c) Resposta pessoal. É importante ressaltar que o papel de comunicação exercido por essas mulheres, apesar de parecer secundário, era de suma importância para a organização dos movimentos de resistência.

> Nos centros urbanos, as escravas se destacaram no pequeno comércio de varejo. Novidade para elas? Não. Nas sociedades tradicionais africanas as mulheres eram encarregadas das tarefas de alimentação e distribuição de gêneros de primeira necessidade. Somou-se a essa tradição a transposição para nossa terra da legislação que amparava a participação feminina no comércio de rua. [...] Em regiões de maior resistência ao regime escravista, como Minas Gerais, Rio de Janeiro e Bahia, negras vendeiras levavam recados de quilombolas, ajudavam a traficar ouro roubado e preveniam fugitivos e bandoleiros sobre os movimentos das tropas. Constituíam-se num eficaz fio condutor de notícias sobre a ação repressiva das autoridades. [...]
>
> No século XVIII, o número de mulatas e de negras livres e alforriadas era bastante expressivo na região das minas. Testamentos mineiros desse período, por exemplo, revelam que muitas delas enriqueceram, legando aos seus descendentes "chãos de terra", propriedades imobiliárias, escravos e joias de ouro e coral. [...]
>
> Mary del Priore. *Mulheres no Brasil colonial*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 18-20.

a) De acordo com o texto, quais eram as principais atividades desenvolvidas pelas mulheres negras na região das minas?

b) Qual era a relação dessas mulheres com os grupos de resistência existentes no local?

c) No caderno, escreva um parágrafo relacionando as atividades citadas no texto e o papel das mulheres nas sociedades africanas que você estudou na unidade 1.

5. O projeto de interiorização do território colonial contribuiu para a formação de povoados, vilas e capitanias, como Minas Gerais. Leia o trecho da reportagem e responda às questões. MP

> [...] Era manhã de 21 de julho de 1674, o sábado que entrou para a história como o dia em que a bandeira de Fernão Dias Pais [...] partiu da hoje São Paulo para iniciar a formação de Minas Gerais [...].
>
> [...] A bandeira fundou povoados que deram origem a cidades de diferentes portes. A primeira é Ibituruna, no sul do estado. [...]
>
> Já no Vale do Jequitinhonha, a expedição contribuiu para a formação de Itacarambira e Itamarandiba. [...] em 1720, diante da proliferação de vilas e povoados, a Coroa portuguesa decidiu criar a Capitania de Minas Gerais. [...]
>
> Paulo Henrique Lobato. Bandeira de Fernão Dias em busca de esmeraldas, que deu origem a Minas, completa 340 anos. *EM Digital*, 28 jul. 2014. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2014/07/28/internas_economia,552526/bandeira-de-fernao-dias-em-busca-de-esmeraldas-que-deu-origem-a-minas-completa-340-anos.shtml. Acesso em: 7 mar. 2022.

a) De acordo com o que você estudou nesta unidade, qual foi o papel dos indígenas em expedições como a organizada pelo bandeirante Fernão Dias?

b) O texto menciona o legado econômico deixado pela bandeira de Fernão Dias. Comente as consequências desse tipo de expedição para as populações indígenas.

c) O município em que você vive se originou de alguma bandeira? Faça uma pesquisa sobre a história da formação do município em publicações impressas ou digitais. Depois, sintetize suas descobertas em um texto e leia-o para os colegas.

6. Em novembro de 2015, o rompimento de uma barragem da mineradora Samarco, na região de Mariana, em Minas Gerais, provocou um grande desastre ambiental. Faça uma pesquisa sobre esse acontecimento e também sobre a situação dessa região na atualidade. Com base na pesquisa, responda: MP

a) Quais consequências do acidente ainda são presentes na região?

b) O que foi feito para diminuir os efeitos desse desastre ambiental?

c) Na região onde você mora, quais são os principais impactos gerados pelas atividades econômicas? Como esses impactos são mensurados e diminuídos?

5. **a)** Os indígenas que se aliaram à Coroa ajudaram a guiar as expedições pelo interior do continente, território desconhecido dos bandeirantes.

b) O domínio sobre a força de trabalho, a escravização e a apropriação das terras indígenas.

c) Resposta pessoal. As histórias de formação dos municípios são diversas. Um município pode ter origem em um povoado que se formou devido à localização próxima a um rio ou que possibilitava o desenvolvimento de uma atividade econômica importante, como a extração de minérios. Há municípios que se originaram de outros municípios e, depois, tornaram-se autônomos. Nesta atividade, o importante é levar os estudantes a conhecer a origem do município em que vivem e, se possível, relacioná-la ao processo de expansão das fronteiras no período colonial.

Respeito

6. **a)** Várias áreas se mantêm inabitáveis, e o rio continua poluído.

b) Foram feitas obras para conter os dejetos. A população civil se organizou para receber doações e repassá-las às populações mais afetadas. O governo federal estipulou multas que deveriam ser pagas pela mineradora.

c) Respostas pessoais. Se julgar conveniente, retome com os estudantes o diálogo iniciado na atividade **4** da página 210 e proponha que pesquisem as atividades econômicas do município em que vivem e o impacto delas ao meio ambiente. A pesquisa poderá ser feita em publicações impressas ou digitais, de acordo com a realidade escolar, e o compartilhamento dos resultados poderá ser realizado em uma data combinada.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao longo desta unidade, uma série de conhecimentos estudados no decorrer ano letivo foi colocada em pauta e serviu de base para a construção de novos saberes. Por isso, é importante incentivar os estudantes a relembrar os temas já trabalhados e a estabelecer relações entre eles e o que está sendo estudado.
- Certifique-se de que os estudantes tenham compreendido a interiorização da América portuguesa como um longo processo, que envolveu diferentes sujeitos e estratégias e que se transformou conforme as necessidades do período.
- É importante que fiquem claras para os estudantes as dinâmicas próprias das sociedades americanas na época da colonização.
- Para que o ensino de História contribua para a percepção de elementos contemporâneos, é importante que alguns temas abordados nesta unidade sejam analisados em uma perspectiva passado-presente, como a diversidade cultural, a desigualdade social, a questão indígena, dos quilombolas e dos afrodescendentes e os problemas ambientais. Dessa forma, os estudantes são incentivados a recorrer a esse tipo de análise sempre que possível e de maneira contextualizada.
- Espera-se que os estudantes possam indicar, ao final do estudo desta unidade, a importância estrutural da mão de obra africana escravizada na consolidação do projeto colonial, bem como explicar de que modo a cultura cristã europeia procurou dissolver as tradições indígenas.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 9

Capítulo 1 – O processo de interiorização

- Identifico a relação entre a crise da produção açucareira e o processo de interiorização da América portuguesa?
- Compreendo como a pecuária se tornou um elemento de expansão territorial?
- Identifico as diferentes formas de resistência dos povos indígenas na Colônia?
- Sei relacionar as resistências armadas de grupos indígenas e as guerras de extermínio promovidas pela Coroa portuguesa?

Capítulo 2 – As missões jesuíticas

- Identifico a Companhia de Jesus como agente de expansão do catolicismo na América portuguesa?
- Compreendo o funcionamento das missões jesuíticas?
- Sei relacionar a escravidão indígena e os conflitos entre jesuítas e colonos?
- Compreendo os impactos negativos da colonização na cultura e nos modos de vida dos povos indígenas?

Capítulo 3 – A sociedade das minas

- Sei relacionar a descoberta das jazidas de ouro com a necessidade dos indígenas de defender seus territórios?
- Identifico as formas de controle criadas pela Coroa portuguesa para obter maiores lucros com a extração do ouro?
- Compreendo como a cobrança de impostos impactou a sociedade das minas?
- Sei relacionar a decadência da mineração com o estabelecimento da derrama?
- Identifico os processos que contribuíram para a expansão das fronteiras, alterando o que foi estabelecido pelo Tratado de Tordesilhas?
- Sei relacionar o desenvolvimento da estrutura necessária para a atividade mineradora com a expansão urbana na região das minas?
- Compreendo a importância dos africanos escravizados na sociedade das minas?
- Identifico a desigualdade social e a diversidade cultural nessa sociedade?
- Sei relacionar o papel das irmandades religiosas com o desenvolvimento artístico na região das minas?

Nelson Provazi/ID/BR

242

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Sugere-se como estratégia de apoio que os estudantes analisem diferentes fontes iconográficas sobre a sociedade na América portuguesa entre os séculos XVI e XVIII. Para isso, pesquise previamente e leve para a sala de aula diferentes imagens que representem os grupos sociais do Brasil colonial, que são facilmente encontradas na internet. Sugerimos as obras de artistas como Théodore de Bry, Frans Post, Albert Eckhout, Carlos Julião, Johann Moritz Rugendas, Zacharias Wagener e Manuel da Costa Ataíde.

Em sala de aula, apresente as obras aos estudantes e faça as seguintes perguntas para cada uma delas:

- Qual é o nome do artista? Quando a obra foi produzida?
- É possível identificar a região do Brasil representada? Se sim, qual?
- Alguma atividade econômica foi representada? Se sim, qual?
- Que grupos sociais foram representados? Como é possível identificá-los?
- Em quais contextos históricos as obras foram feitas?
- Qual contexto histórico elas representam?

Anote as respostas dos estudantes na lousa e conduza os diálogos de modo a sanar eventuais dúvidas e defasagens de conteúdos identificadas durante a autoavaliação.

Se possível, ao final da atividade, sugira aos estudantes que elaborem um cartaz para cada obra analisada com as informações discutidas e, depois, solicite-lhes que afixem os cartazes no mural da sala.

INTERAÇÃO

CIRCULAÇÃO DE PRODUTOS NO MUNDO: MAPA TEMÁTICO

Ao longo do tempo, as relações comerciais aproximaram diversos povos, proporcionando o contato com diferentes sociedades e culturas em várias regiões do mundo. Nesta atividade, você e os colegas vão produzir um mapa temático sobre as redes de comércio mundiais entre os séculos XIV e XVIII.

Natstock/Stock photo/Getty Images

A bússola, um instrumento inventado pelos chineses, é usada para determinar as direções. Por isso, é uma das principais ferramentas de navegação.

DE OLHO NA BASE

(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.

Ao propor a elaboração de um mapa temático sobre o intercâmbio comercial, técnico e cultural entre diferentes povos e regiões nos séculos XIV a XVIII, esta seção permite desenvolver as habilidades descritas acima, em diferentes espacialidades, contemplando comunidades tradicionalmente excluídas pela historiografia tradicional.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao longo do 7º ano, os estudantes foram apresentados a uma gama variada de relações entre diferentes sociedades, para as quais o comércio foi uma ponte essencial nesse processo de interação. Assim, os continentes da África, Ásia, América e Europa foram apresentados em suas complexas relações, nas quais os conflitos muitas vezes também foram emblemáticos. A proposta desta seção é recuperar esses conhecimentos construídos ao longo do ano e incentivar a busca de novas informações.
- Retome com os estudantes a importância da análise crítica dos mapas históricos. Comente com eles que esses documentos são representações e que, portanto, apresentam também o ponto de vista de quem os produziu, bem como refletem o contexto em que foram elaborados. Relembre-os de que, durante as Grandes Navegações, por exemplo, os mapas serviram sobretudo para demarcar os espaços conhecidos até então.
- Se possível, reveja com eles alguns mapas de época apresentados no Livro do Estudante, a fim de subsidiar esse argumento. Esse confronto permitirá retomar a noção de cartografia como produção específica de seu tempo e portadora de informações distintas.
- É importante que os estudantes retomem aspectos relacionados às atividades comerciais. Levante questões sobre os produtos e conhecimentos que foram comercializados/trocados ao longo dos séculos estudados. Espera-se que eles indiquem o comércio de gêneros alimentícios e de pessoas escravizadas, bem como a troca de conhecimentos que acompanham esse contato comercial – como os saberes da extração de minérios –, o intercâmbio cultural, entre outros aspectos.
- Aponte que o volume de informações sobre as trocas comerciais entre as nações europeias é maior se comparado ao de outros continentes. Esse fato deriva de uma série de elementos, como a preservação e a divulgação das fontes e dos estudos históricos que privilegiaram por muito tempo a perspectiva europeia.

Os mapas do mundo, também chamados de mapas-múndi, são representações gráficas da superfície terrestre. Esse tipo de representação é uma importante ferramenta na organização de informações sobre as características físicas e culturais de um espaço e de um povo, além de ter muitas outras funções. Por serem produzidos por pessoas, os mapas traduzem o modo como os grupos sociais que os produziram compreendem os territórios. Assim, eles também podem ser analisados como fontes históricas.

Por exemplo, na Antiguidade clássica, os romanos e os gregos elaboravam mapas das regiões conhecidas; durante as Grandes Navegações, nos séculos XV e XVI, sempre havia cartógrafos presentes nas expedições ibéricas. Entre os objetivos dessas demarcações, estava a necessidade de conhecer os territórios recém-descobertos e de identificar possíveis locais para expansão.

Objetivos

- Produzir um mapa temático do mundo, comentado e ilustrado, sobre produtos, técnicas e tecnologias do século XIV ao século XVIII.
- Reconhecer espacialmente as regiões que estabeleceram contato comercial entre si do século XIV ao século XVIII.
- Identificar os produtos e as técnicas (os conhecimentos) que circularam nesse período, seus lugares de origem e as regiões que se utilizaram desses produtos e dessas técnicas.
- Observar que o comércio, além de ser uma forma de obtenção de produtos, propicia o contato entre diferentes culturas e suas manifestações: técnicas, tecnologias, ideias, modos de vida, etc.

Material

- caderno de História para as anotações
- folha de papel A3 ou maior
- folhas de papel avulsas
- canetas hidrográficas e canetas esferográficas
- 6 cartolinas ou folha de papel pardo
- cola, tachas pequenas ou alfinetes
- tesoura de pontas arredondadas

Planejamento

Com a orientação do professor, organizem-se em grupos de até cinco integrantes.

Cada grupo vai escolher um país, uma região ou um oceano estudado, como recorte espacial para a pesquisa.

Na lousa, construam uma tabela coletiva com os nomes dos integrantes de cada grupo e os respectivos locais de recorte espacial escolhidos. Os grupos devem anotar essas informações no caderno e retomá-las sempre que for necessário durante o desenvolvimento do projeto.

(IN)FORMAÇÃO

Sobre o uso da cartografia como fonte histórica, leia o texto a seguir. Ele pode subsidiar as etapas de planejamento e os conteúdos procedimentais da proposta.

A cartografia nunca foi uma ciência neutra, que representa exatamente o espaço ou a realidade. Por trás de todo mapa, há um interesse (político, econômico, pessoal), um objetivo (ampliar o território, melhorar a área agrícola etc.) e um conceito (o direito sobre determinada região, o uso do solo etc.). "O mapa é uma representação adaptada da realidade. Por isso, nunca é isento", diz Carla Gimenes de Sena, doutora em Pesquisa em Geografia e Cartografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* de Ourinhos.

Estudar a história e os aspectos relacionados à produção e à função social dos mapas é uma poderosa ferramenta didática.

[...] Há três conceitos que sustentam a cartografia atual: a proporção, que permite o cálculo de distâncias entre diferentes pontos; a localização, que mostra a região exata que está sendo representada e em relação aos pontos cardeais; e a simbologia, presente nas legendas, que ajuda a identificar o tema e as informações dadas. A ausência desses recursos nos mapas mais antigos também pode ser fonte de discussão sobre sua importância atual.

O ideal é levar a turma a pensar por que essas informações estão presentes hoje, entendendo sua função. Por exemplo: como calcular as distâncias entre duas cidades em um mapa antigo e em um contemporâneo? O objetivo é levar todos

Procedimentos

Parte I – Pesquisando as informações e as imagens

1. Busquem, em suas anotações, informações históricas sobre o recorte espacial escolhido. O foco da pesquisa deve ser os contatos comerciais estabelecidos entre as regiões, do século XIV e ao século XVIII.
2. Além do livro didático, vocês podem consultar publicações impressas e digitais durante a pesquisa para complementar as informações de que dispõem.
3. Sistematizem a pesquisa, organizando, de modo temático, os dados coletados. Para isso, usem categorias para agrupar todas as informações, tais como: produtos comercializados; povos com quem realizavam trocas; técnicas e conhecimentos desenvolvidos; principais meios de transporte; rotas comerciais.
4. À medida que a pesquisa avançar, é possível aprofundá-la de acordo com o interesse do grupo, abordando aspectos como a utilidade de cada produto, as técnicas de comércio e de transporte, como se dava a comunicação entre os diferentes povos, etc.
5. Depois de coletados os dados, busquem imagens para ilustrá-los. Representações dos produtos comercializados, dos instrumentos de trabalho, dos meios de transporte, dos povos que realizavam comércio, assim como das aldeias, dos portos e das cidades, podem ser encontradas em publicações impressas ou digitais.
6. Na data combinada com o professor, os grupos devem apresentar os dados e as imagens pesquisadas até o momento. Esse diálogo é importante, pois permite que vocês percebam as relações entre os diferentes recortes espaciais escolhidos pelos demais grupos, observando os diversos pontos de vista e complementando os dados coletados.

Parte II – Preparando os materiais e o mapa

1. Imprimam e recortem as imagens selecionadas. Depois, as colem em folhas de papel avulsas um pouco maiores que elas. Em cada folha, escrevam uma breve legenda explicativa para cada uma das imagens.
2. Em folhas de papel avulsas, passem a limpo os textos com as informações pesquisadas.
3. O tamanho dessas folhas deve ser condizente com o tamanho do mapa-múndi produzido pela turma: as folhas não podem ser muito grandes, para não se sobreporem às áreas do mapa, nem muito pequenas, para não dificultarem a leitura do texto.
4. O mapa pode ser confeccionado em uma folha grande de papel pardo ou em um conjunto de seis cartolinas. Outra possibilidade é usar como base um mapa-múndi já pronto. Para isso, você e a turma podem buscar, na internet, um mapa-múndi em alta resolução e, depois, imprimi-lo no tamanho escolhido pela turma.
5. Destaquem, no mapa, a área que cada grupo pesquisou.

Parte III – Montando o mapa

1. Na data combinada, afixem os textos e as imagens com legendas no mapa, usando a cola, as tachas ou os alfinetes.
2. Por fim, tracem no mapa as linhas que indicam os movimentos comerciais, de técnicas e de conhecimentos. Cada rota deve ser de uma cor e estar acompanhada de uma legenda explicativa sobre ela.

Ilustrações: Olavo Costa/ID/BR. Fundo: tyndyra/iStock/Getty Images

a perceber que é a escala que permite esse cálculo. Com atividades como essa, eles vão entender os conceitos da área (como a proporção e a simbologia), nomeá-los e utilizá-los em suas próprias produções.

Moço, Anderson. A história dos mapas e sua função social. *Nova Escola*, 1º jun. 2011. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/347/a-historia-dos-mapas-e-sua-funcao-social. Acesso em: 17 jun. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Os estudantes devem buscar informações sobre as trocas comerciais em anotações no caderno, no livro didático, na biblioteca da escola – se houver – e na internet. É importante acompanhá-los em todas as etapas dessa atividade, sanando as dúvidas que tiverem, promovendo um ambiente de estudo respeitoso e organizado.
- Oriente-os a imprimir as imagens, atentando-se principalmente para a legibilidade e proporcionalidade do mapa do mundo que será produzido.
- Auxilie-os a traçar as rotas no mapa, lembrando-os de selecionar as mais importantes, de modo que a leitura final do documento seja de fácil compreensão. Pode-se, por exemplo, escolher uma ou duas rotas por século estudado. É importante orientá-los também na elaboração da legenda, identificando todos os símbolos, traçados, povos, períodos, etc.
- O mapa comentado e ilustrado deve ser exposto em área de circulação da comunidade escolar. Se houver possibilidade, sugira aos estudantes que, na data inaugural da exposição, eles apresentem a proposta e a trajetória da atividade aos colegas de outras turmas.

DE OLHO NA BASE

Além das habilidades listadas na página 243, a proposta favorece a mobilização de diversas competências. Entre elas, destaca-se o trabalho com: a **competência específica de História 5**, a respeito da análise e da compreensão do movimento das populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos; a **competência específica de Ciências Humanas 7** e a **competência geral da Educação Básica 4**, que abordam a utilização de diferentes linguagens (neste caso, cartográficas, gráficas e iconográficas) para o desenvolvimento do raciocínio espaçotemporal, da noção de simultaneidade e das capacidades de expressar e de partilhar informações e ideias.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- No tópico "Avaliação", os estudantes deverão analisar os resultados da atividade dos pontos de vista conceitual, procedimental e atitudinal.
- Por exemplo, é provável que eles tenham obtido mais informações sobre os produtos comercializados por europeus. Comente que se trata ainda de um resquício do eurocentrismo, e que, portanto, o acesso a essas informações é facilitado pela sua longa disseminação, bem como pela atuação dos reinos europeus no comércio ultramarino, que vai resultar na expansão capitalista no continente.
- Nesse sentido, é possível retomar os conteúdos sobre o mercantilismo e suas lógicas.
- Eles devem perceber que as fontes de pesquisa sobre algumas regiões são mais escassas que outras. Isso pode ser justificado pela falta de bibliografia em língua portuguesa e também pelas áreas de interesse de pesquisa: devido ao eurocentrismo que caracterizou a historiografia tradicional, é muito mais fácil encontrarmos materiais sobre os temas relacionados à Europa do que os de outras espacialidades.
- Espera-se também que os estudantes compreendam que o comércio possibilitou o contato dos mercadores com diferentes culturas, muitas vezes incorporando-as a seus hábitos, bem como com conhecimentos técnicos, que foram assimilados e desenvolvidos de acordo com suas necessidades.

Compartilhamento

1. Ilustrado, comentado e exposto, o mapa temático do mundo deve ser observado em conjunto pela turma. Aproveitem a oportunidade para conhecer as informações pesquisadas pelos outros grupos. Caso identifiquem uma região com poucos dados, façam novamente os procedimentos indicados, complementando o mapa.
2. Com cuidado, exponham o mapa em um mural da escola, para que ele possa ser consultado pela comunidade escolar.

Avaliação

1. Houve alguma região privilegiada, isto é, da qual foi coletada uma grande quantidade de informações, em comparação com as outras regiões? Em caso afirmativo, que motivos históricos podem ter levado a isso?
2. Houve regiões com pouca ou nenhuma informação pesquisada? Isso se deveu à falta de interesse do grupo ou à escassez de informações sobre a região?
3. A atividade auxiliou na identificação e na caracterização das redes de contato estabelecidas entre os povos, do século XIV ao XVIII?
4. A pesquisa e a posterior produção do mapa trouxeram a ampliação do conceito de comércio, com o reconhecimento de que as relações comerciais difundem não apenas produtos, mas também cultura?
5. O resultado final do projeto possibilitou a percepção de que as principais redes comerciais estabelecidas entre as regiões, dos séculos XIV ao XVIII, foram essenciais para a gradual acumulação de bens em parte do continente europeu, favorecendo a formação do capitalismo e a hegemonia econômica dessa região?
6. Por fim, reflitam sobre todas as etapas do projeto, individuais e coletivas, avaliando de quais vocês mais gostaram, quais foram mais desafiadoras e se fariam alguma coisa diferente.

Ilustrações: Olavo Costa/DJBR. Fundo: DenKuvaiev/iStockphoto/Getty Images

246

OUTRAS FONTES

MICELI, Paulo. *O ponto onde estamos*: viagens e viajantes na história da expansão e da conquista (Portugal, séculos XV e XVI). 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

O autor aborda as grandes viagens marítimas na perspectiva da produção dos conhecimentos aplicados à navegação e da vida cotidiana nos navios. Esse livro pode ser fonte de pesquisa para os estudantes.

RODRIGUES, Jaime. *De costa a costa*: escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860). São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Essa obra analisa a escravidão e o tráfico negreiro, dando atenção aos sujeitos, aos trajetos e aos mecanismos envolvidos nesse processo e pode subsidiar os diálogos nesse sentido.

Bibliografia

ALENCASTRO, L. F. *O trato dos viventes*: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
O autor analisa como a produção escravista se consolidou na colonização portuguesa norteando processos econômicos e sociais na América portuguesa e em Angola.

ALMEIDA, S.; RIBEIRO, Djamila (coord.). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018 (Coleção Feminismos Plurais).
Silvio Almeida, um dos mais importantes pensadores brasileiros da atualidade, propõe nesse livro uma abordagem do racismo que vai além da compreensão do tema na esfera moral ou cultural. Ele defende que o racismo é parte de um processo social, histórico e político, decorrente da própria estrutura social, explorando esse fenômeno ao longo da obra de forma didática e acessível.

BETHENCOURT, F.; CURTO, D. R. (dir.). A *expansão marítima portuguesa*: 1400-1800. Lisboa: 70, 2010.
Essa obra abrange diversas áreas do Império Português, como economia e sociedade, política e instituições, bem como manifestações culturais. Mostra, ainda, as relações entre os portugueses e as populações locais das colônias.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 5 abr. 2022.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que se propõe a equalizar o aprendizado, criando parâmetros para a aferição da qualidade da educação em todo o Brasil e padronizando os patamares de aprendizagem ao longo das etapas da Educação Básica em todas as modalidades de conhecimento. Para isso, a BNCC estabelece competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes.

BURCKHARDT, J. *A cultura do Renascimento na Itália*: um ensaio. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
Obra fundamental de referência para historiadores, filósofos e críticos de arte; esse livro é considerado um dos trabalhos fundadores da chamada história cultural e analisa o efeito da cultura sobre a política, concentrando-se na ascensão de uma concepção nova e autoconsciente do Estado, bem como reflete o efeito da cultura sobre a religião e a sociedade.

BURKE, P. *A fabricação do rei*: a construção da imagem pública de Luís XIV. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
O autor explica o funcionamento da máquina de propaganda de Luís XIV e revela como a criação da imagem do rei estabelece a relação entre arte e poder. Em um estudo cronológico da dinâmica de elaboração da imagem do rei ao longo de setenta anos, Peter Burke discute o elemento de propaganda implícito na fabricação de um símbolo para que o leitor compreenda a importância da máquina de propaganda oficial na França do século XVIII.

BURKE, P. *O renascimento*. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.
Nesse estudo, o autor discorda da versão tradicional que relaciona o Renascimento a uma matriz essencialmente italiana, de caráter moderno e apartada da Idade Média. A obra destaca a presença das tradições medievais no processo de elaboração criativa da arte e de valores clássicos inseridos nos contextos culturais e sociais.

COSTA E SILVA, A. da. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022.
Os estudos do historiador e diplomata brasileiro Alberto da Costa e Silva são considerados referência para os pesquisadores que se dedicam às temáticas sobre os povos e as culturas africanas e afro-brasileiras. Nessa obra, o autor analisa fontes materiais e fontes imateriais da Antiguidade africana, abordando etnias e matrizes culturais do continente africano em diferentes temporalidades.

CUNHA, M. C. *Índios no Brasil*: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2013 (Coleção Agenda Brasileira).
Esse livro aborda a temática indígena por meio de cinco ensaios e utiliza tanto a História quanto a Antropologia para refletir sobre o desconhecimento do passado, do presente e do futuro dos povos nativos do Brasil.

DELUMEAU, J. *Nascimento e afirmação da Reforma*. São Paulo: Pioneira, 1989.
Esse livro se divide em três partes. A primeira parte é dedicada a um balanço de fontes e bibliografias; a segunda apresenta uma narrativa mais detalhada dos eventos e personagens; e a terceira realiza um debate historiográfico com as principais correntes interpretativas sobre a Reforma.

EISENBERG, J. *As missões jesuíticas e o pensamento político moderno*: encontros culturais, aventuras teóricas. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2000.
Esse livro analisa a presença jesuíta na América revendo as escolhas ou reorientações estratégicas utilizadas para a realização da obra missionária. Para isso, o autor investiga cartas da primeira geração de missionários jesuítas no Brasil (1549-1610), busca o sentido e a dinâmica da correspondência como mecanismo de organização e controle interno das atividades da Companhia e identifica os fracassos das primeiras iniciativas missionárias e os esforços para superá-los.

ELIAS, N. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
O autor estuda o rei Luís XIV e sua corte, levando em consideração as relações sociais e suas interdependências, e analisa como os símbolos de *status* e de prestígio fortalecem uma estrutura consolidada de poder.

FEBVRE, L. *Martinho Lutero:* um destino. São Paulo: Três Estrelas, 2012.
O historiador Lucien Febvre analisa Lutero e a Reforma como partes da sociedade que estava em transição para um novo modelo de organização econômica e de sociabilidade intelectual e política. Para Lutero, a sociedade ansiava por uma igreja mais simples, com menos sacramentos, sem as cobranças de indulgências, e por um clero que não se envolvesse em corrupção moral.

GODINHO, V. M. *Mito e mercadoria, utopia e prática de navegar*: séculos XIII-XVIII. Lisboa: Difel, 1990.
O autor busca entender a expansão portuguesa percorrendo conceitos diversos, como as concepções do espaço, do tempo e do número, e analisando a geografia mítica e a exploração real. Esse livro mostra a visão do outro e as relações comerciais presentes nas novas maneiras de pensar e na criação de grandes espaços econômicos no Índico e no Atlântico.

GOMES, F. S. *Mocambos e quilombos*: uma história do campesinato negro. São Paulo: Claro Enigma, 2015 (Coleção Agenda Brasileira).
O tema desse livro é a história dos quilombos, vistos pelo autor como fundamentais nos processos de identidade e de luta pela cidadania das comunidades negras contemporâneas.

GRUZINSKI, S. *A colonização do imaginário*: sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol – séculos XVI-XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
O autor analisa como os indígenas se submetiam ou resistiam às expectativas dos colonizadores espanhóis, demonstrando como o choque entre os dois povos exigiu uma série de adaptações por parte de ambos, mas, principalmente, dos indígenas.

247

Ladurie, E. L. R. *O estado monárquico*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
O historiador Emmanuel Ladurie faz uma síntese do período de 1460 a 1610 na França, analisando como se deu a progressiva centralização do Estado e a definição das fronteiras nacionais. Narra também o processo que culminou no Estado absolutista de Luís XIV, o Rei Sol, apresentando-o como o marco do surgimento da monarquia clássica e do Estado moderno.

Mattos, R. A. de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2011.
Essa obra, além de trazer informações importantes sobre alguns reinos e impérios do continente africano, analisa a formação de uma cultura afro-brasileira, mesmo diante da penosa chegada forçada dos africanos ao Brasil na condição de escravizados. A leitura promove a oportunidade de refletir sobre a base da cultura brasileira.

Maxwell, K. *A devassa da devassa*: a Inconfidência Mineira – Brasil e Portugal (1750-1808). São Paulo: Paz e Terra, 2009.
Nessa obra, o autor registra a adaptação, a crise e a reestruturação imperial por meio da análise da Inconfidência Mineira do ponto de vista dos movimentos sociais e econômicos da época. Mostra de que forma esse episódio de ruptura da Côlonia com o Império foi ditado por forças estruturais e não apenas pelo protagonismo dos inconfidentes.

Mello, E. C. (org.). *O Brasil holandês*. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2010.
O autor traz um olhar crítico sobre trechos importantes de fontes de época, como livros, crônicas, documentos e cartas sobre o domínio holandês no Brasil, optando por uma narrativa clara e bem estruturada, que abrange desde as primeiras invasões dos holandeses na Bahia e em Pernambuco até a derrota e expulsão deles.

Nascimento, E. L. (org.) *Cultura em movimento*: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2014 (Coleção Sankofa 2: Matrizes Africanas da Cultura Brasileira).
Nessa obra, a educadora Elisa Larkin Nascimento investiga a história de resistência dos descendentes dos africanos no Brasil e seu legado cultural, buscando reconhecer a construção da identidade negra no país. Preocupa-se, também, em discutir a importância da educação no estabelecimento de relações etnorraciais mais éticas e justas.

Pantoja, S. *Uma antiga civilização africana*: história da África Central Ocidental. Brasília: Ed. da UnB, 2011.
Esse livro aborda a formação dos povos da parte litorânea da África Central Ocidental, mostrando a rica diversidade histórica, geográfica, antropológica e religiosa do universo africano. A autora ressalta os elementos de coesão que garantem o reconhecimento do patrimônio cultural africano.

Santos, E. N. *Deuses do México indígena*. São Paulo: Palas Athena, 2002.
O autor faz uma análise histórica de como os povos nativos da América, antes da chegada dos colonizadores, relacionavam-se com seus deuses e de como os colonizadores cristãos entenderam essa relação. Santos apresenta um painel comparativo que evidencia as inúmeras diferenças entre as interpretações cosmológicas.

Santos, E. N. *Histórias e cosmologias indígenas da Mesoamérica e Andes Centrais em tempos pré-hispânicos e coloniais*. 2019. 227 p. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), São Paulo, 2019. Disponível em: http://paineira.usp.br/cema/images/ProducaoCEMA/EduardoNatalinodosSantos/Eduardo-N-Santos---Tese---livre-docncia.pdf. Acesso em: 9 mar. 2022.
Em sua tese de livre-docência, o pesquisador Eduardo Natalino dos Santos investiga, sistematiza e analisa as principais diferenças e semelhanças culturais entre os povos antigos da América, especialmente aqueles que integram as macrorregiões andina e mesoamericana, importantes matrizes culturais do nosso continente.

Schwartz, S. B.; Lockhart, J. *A América Latina na época colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
A obra analisa as semelhanças nos processos de colonização espanhol e português na América Latina. Os autores analisam a América Latina como uma unidade com centro e elementos periféricos, todos caracterizados tanto por fronteiras nacionais quanto imperiais. O objetivo é apresentar as semelhanças e as diferenças entre a colonização portuguesa e a colonização espanhola.

Silva, K. V.; Silva, M. H. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.
Os autores dessa obra buscam elencar e definir os principais conceitos históricos utilizados na atualidade, possibilitando, de forma prática e objetiva, o seu aprofundamento.

Souza, M. M. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2012.
Diversos aspectos da presença africana no Brasil e a história do continente africano e seus povos são abordados nesse livro, que exalta a contribuição africana para a formação do Brasil.

Thornton, J. *A África e os africanos na formação do mundo atlântico:* 1400-1800. São Paulo: Elsevier, 2003.
O objetivo principal desse livro é analisar o papel das sociedades africanas na formação do complexo mundo atlântico. O autor aborda de maneira equitativa os estudos sobre as relações entre a América, a Europa e a África pré-colonial, tomando como base o advento da expansão marítima ibérica.

Todorov, T. *A conquista da América*: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
A obra traz uma importante reflexão sobre a complexa relação entre o choque de culturas no encontro com o "outro". Em vista disso, uma questão é apresentada ao leitor: "Como se comportar em relação ao outro?". Todorov retoma a história da conquista da América, considerando esse fato um dos mais importantes da história ocidental.

Vainfas, R. (org.). *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
A obra é um mosaico de verbetes, os quais possibilitam conhecer os usos e costumes públicos e privados durante o período colonial no Brasil. Trata-se de um guia que permite o aprofundamento de conceitos históricos do período colonial.

Vieira, H. C.; Galvão, N. N. P.; Silva, L. D. (org.). *Brasil holandês*: história, memória e patrimônio compartilhado. São Paulo: Alameda, 2012.
Essa obra apresenta o resultado das reflexões realizadas no Primeiro Colóquio Internacional sobre o Brasil Holandês, ocorrido em Recife, em 2011, em virtude do Ano da Holanda no Brasil. O livro é composto de partes específicas sobre historiografia, arte, iconografia, administração do governo holandês, memória e patrimônio.

248

2 1 1 8 2 1

ISBN 978-65-5744-740-6

2 900002 118216