GERAÇÃO
ALPHA

História

8

Ensino Fundamental
Anos finais | 8º ano

Componente curricular: História

MANUAL DO PROFESSOR

Ana Lúcia Lana Nemi
Anderson Roberti dos Reis
Débora Yumi Motooka

Editora responsável:
Valéria Vaz

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

CÓDIGO DA COLEÇÃO
0103P24010020804O
PNLD 2024 • OBJETO 1
MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
Amostra da versão submetida à avaliação

sm

sm

GERAÇÃO ALPHA

História 8

Ensino Fundamental | Anos finais | 8º ano
Componente curricular: História

MANUAL DO PROFESSOR

Ana Lúcia Lana Nemi
Bacharela e Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).
Mestra em História Social pela FFLCH-USP.
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Professora do curso de História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Anderson Roberti dos Reis
Licenciado em História pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU/SP).
Mestre em História Cultural pela Unicamp.
Doutor em História Social pela FFLCH-USP.
Professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Débora Yumi Motooka
Bacharela e Licenciada em História pela FFLCH-USP.
Professora de História em escolas da rede particular.

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 8**
© 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
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

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)

Nemi, Ana Lúcia Lana
Geração alpha história : 8º ano : ensino fundamental : anos finais / Ana Lúcia Lana Nemi, Anderson Roberti dos Reis, Débora Yumi Motooka ; 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 978-65-5744-735-2 (aluno)
ISBN 978-65-5744-736-9 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Reis, Anderson Roberti dos. II. Motooka, Débora Yumi. III. Vaz, Valéria. IV. Título

22-112836 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.

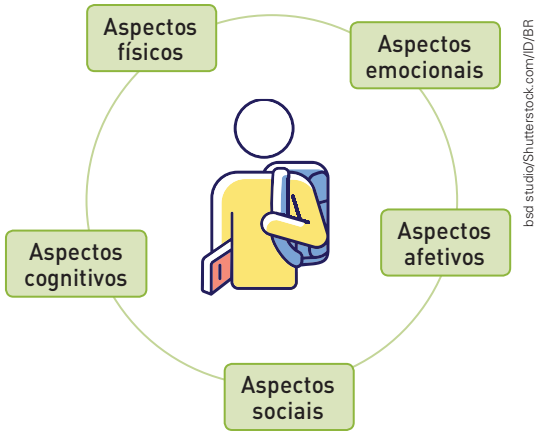
Assim, visamos auxiliar na construção de um mundo mais solidário, justo e favorável à vida em comunidade.

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.

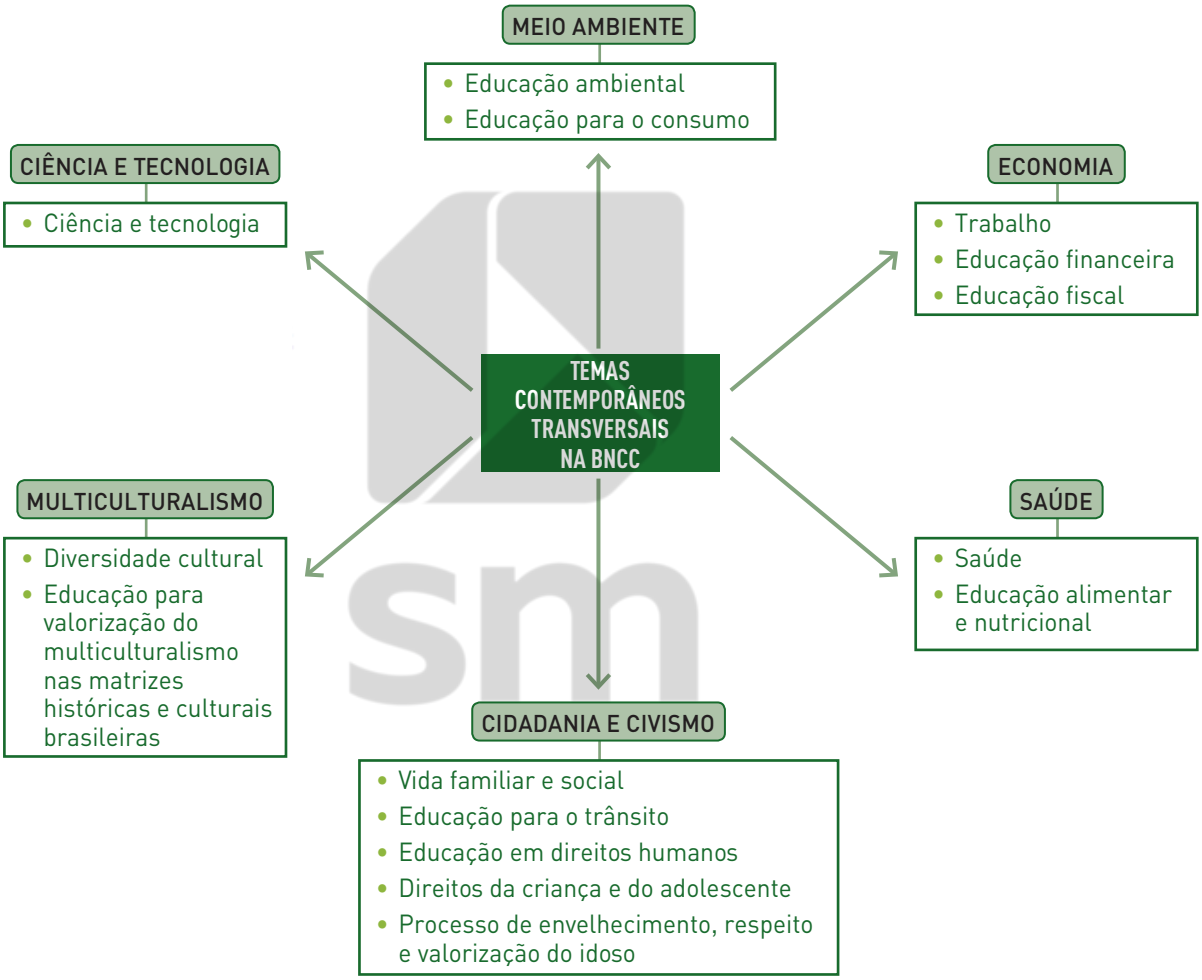
(Brasil, BNCC, 2018, p. 402)

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

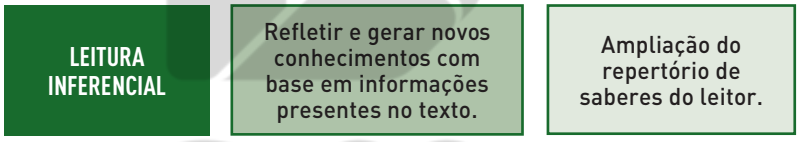
> […] trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa. Por isso, o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento 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

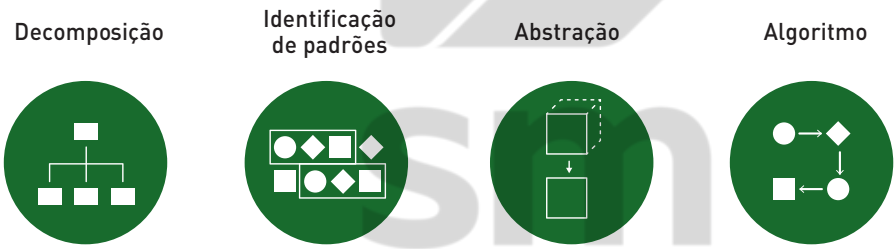
Quem imagina que o pensamento computacional diz respeito a saber navegar na internet, utilizar as redes sociais, enviar *e-mails* ou utilizar ferramentas digitais para elaborar um texto ou resolver uma equação está enganado.

> 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.

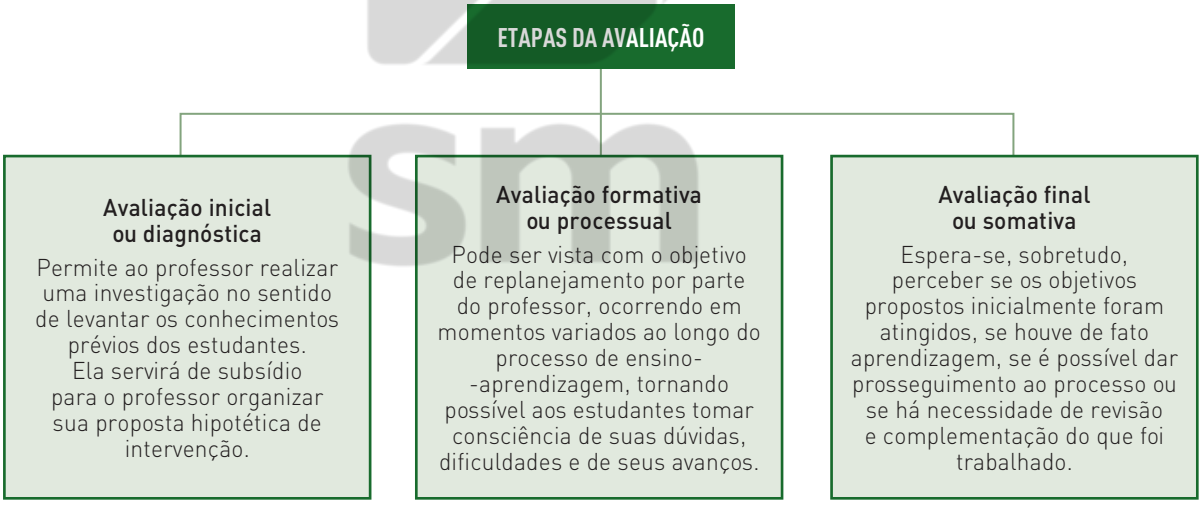
Com base nesses conteúdos, os sujeitos da avaliação, que são todos aqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem e nele interferem (o estudante, o grupo dos estudantes, o professor e outros sujeitos, de acordo com a realidade escolar) podem ser avaliados em diferentes momentos.

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 espaçotemporal. 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

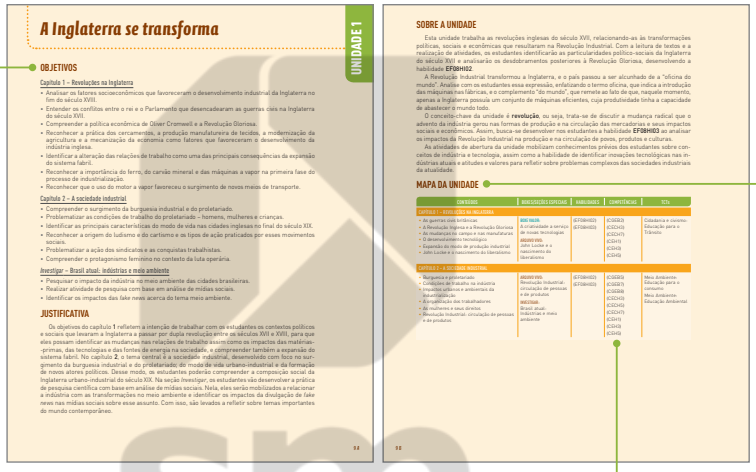
Este Manual apresenta as orientações teórico-metodológicas que estruturam a coleção. Além desta parte geral, há orientações específicas ao professor em cada volume, que acompanham a reprodução em tamanho reduzido das páginas do Livro do Estudante.

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.

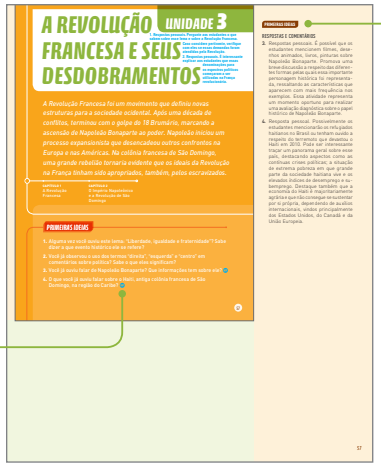
Conheça as seções que compõem este Manual.



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.

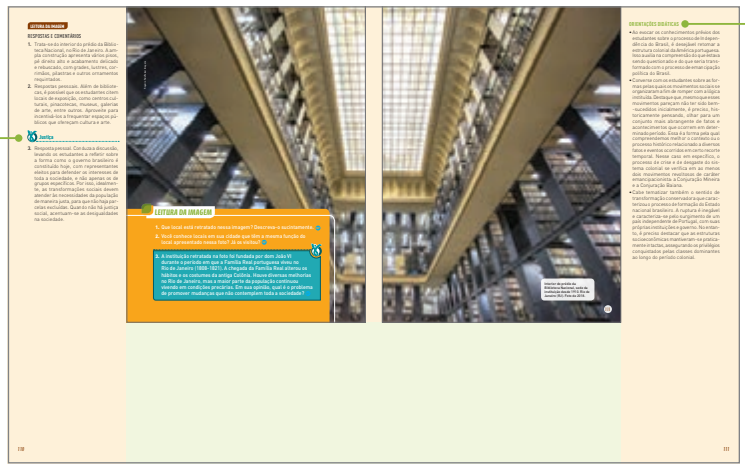


Respostas e comentários
Nas laterais, são disponibilizados as respostas e os comentários às atividades propostas nas diferentes seções do Livro do Estudante.

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.

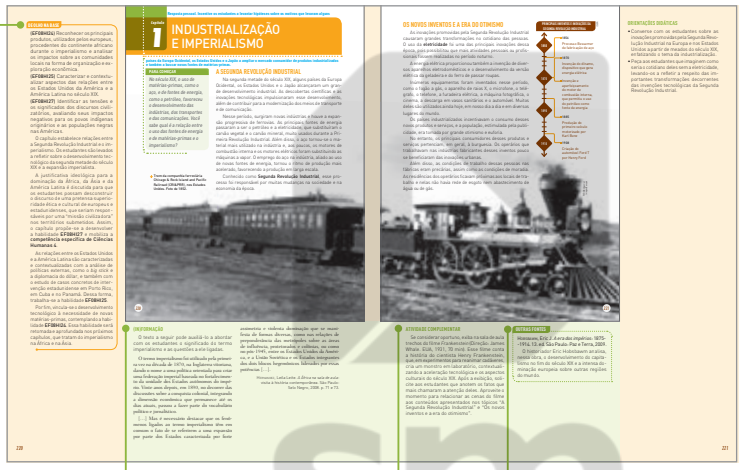


Orientações didáticas

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

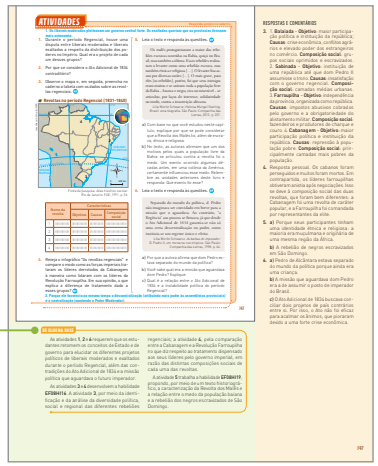
Sugestões de atividades que podem ampliar a abordagem proposta no Livro do Estudante.

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: Revoluções na Inglaterra									
	Capítulo 2: A sociedade industrial									
	Investigar: Brasil atual: indústrias e meio ambiente									
	Fechamento de unidade									
Unidade 2	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: O Iluminismo									
	Capítulo 2: A independência dos Estados Unidos da América									
	Fechamento de unidade									
Unidade 3	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: A Revolução Francesa									
	Capítulo 2: O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo									
	Fechamento de unidade									
Unidade 4	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: Independências no México e na América Central									
	Capítulo 2: Independências na América do Sul									
	Fechamento de unidade									
Unidade 5	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: Tensões na Colônia									
	Capítulo 2: A independência do Brasil									
	Capítulo 3: O Primeiro Reinado									
	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: O período Regencial									
	Capítulo 2: O Segundo Reinado									
	Capítulo 3: O fim da escravidão e a imigração no Brasil									
	Investigar: O legado da escravidão e as ações afirmativas									
	Fechamento de unidade									
Unidade 7	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: Rebeliões e unificações									
	Capítulo 2: A expansão da indústria na Europa									
	Fechamento de unidade									
Unidade 8	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: A expansão para o Oeste									
	Capítulo 2: A Guerra de Secessão									
	Fechamento de unidade									
Unidade 9	Abertura de unidade									
	Capítulo 1: Industrialização e imperialismo									
	Capítulo 2: O imperialismo na África									
	Capítulo 3: O imperialismo na Ásia									
	Fechamento de unidade									
Interação: A Missão Artística Francesa										

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. 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

Na Inglaterra, na passagem do século XVIII para o século XIX, o fenômeno dos cercamentos forçou os camponeses a migrar em massa para as cidades, formando a primeira geração do proletariado, cuja força de trabalho foi utilizada nas fábricas. Esta imagem retrata um dos aspectos da vida das pessoas que viviam nas cidades inglesas naquele período.

Coleção particular. Fotografia: Sarin Images/The Granger Collection/Fotoarena

↑ **Gravura de 1866, de autoria desconhecida, representando o perigo da poluição da água.**

- Essas informações revelam
  a) a dificuldade de as pessoas terem suas necessidades básicas atendidas nas cidades industriais, o que as obrigava a retornar para o campo.
  b) o crescimento desordenado das cidades, que promoveu mudanças positivas na vida das pessoas, como o acesso a bens e produtos.
  c) o crescimento acelerado e desordenado das cidades, nas quais a maior parte das pessoas vivia em condições precárias, o que facilitava a proliferação de doenças.
  d) a divisão do trabalho entre homens e mulheres no ambiente doméstico e fabril, caracterizando a entrada da mulher no mundo do trabalho.
  e) o momento de progresso da vida urbana, melhorando consideravelmente as condições de vida do proletariado.

Questão 2

Os movimentos revolucionários iniciados na França em 1848 defendiam a mobilização dos trabalhadores. Nesse contexto, liberais e marxistas tinham em comum

a) o temor da crescente violência proporcionada pela classe trabalhadora.
b) o desejo de colocar reformas em prática por meio do processo político.
c) a desistência deles de alcançar o poder por vias democráticas.
d) a recusa aos princípios do Iluminismo, o que determinou o fracasso das revoluções de 1848.
e) os fundamentos do pensamento iluminista postos em prática em 1848.

Questão 3

Leia o texto a seguir.

> A Inglaterra tornou-se, após a Guerra dos Sete Anos, a grande potência mundial e passou a desenvolver uma política crescente de domínio político e econômico sobre colônias.
>
> A Lei do Açúcar [...], em 1764, representou outro ato dessa nova política. Essa lei reduzia de seis para três *pence* o imposto sobre o melaço estrangeiro, mas estabelecia impostos adicionais sobre o açúcar, artigos de luxo, vinhos, café, seda, roupas brancas. [...]
>
> [...] A Lei do Açúcar torna claro o mecanismo mercantilista que a Inglaterra pretendia. [...] Ficava clara uma mudança na política inglesa.
>
> Leandro Karnal. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2013. p. 76.

- As mudanças na política inglesa após a Guerra dos Sete Anos
  a) promoveram a cooperação das colônias com a Metrópole, o que garantiu maior representação política para os colonos americanos.
  b) promoveram a cooperação das colônias em relação às necessidades da Metrópole, diante do aumento de impostos.
  c) garantiram maior arrecadação de impostos para a Metrópole e representação política para os colonos.
  d) evidenciaram os conflitos de interesses com os colonos, após a diminuição de impostos e, consequentemente, da arrecadação destinada à Metrópole.
  e) causaram descontentamento entre os colonos americanos, principalmente com as Leis Intoleráveis.

Questão 4

Leia o texto a seguir.

> A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado emblema de praticamente todas as nações emergentes [...].
>
> Eric Hobsbawm. *A era das revoluções*: 1789-1848. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 97-98.

- Os processos históricos a que o trecho se refere são, respectivamente,
  a) a Revolução Industrial e a Revolução Russa.
  b) a Revolução Industrial e a Revolução Francesa.
  c) a Revolução Russa e a Revolução Francesa.
  d) a Revolução Industrial e a Primavera dos Povos.
  e) o 18 Brumário e a Revolução Francesa.

Questão 5

Leia o texto a seguir.

> O forte expansionismo estadunidense parece ter sido mesmo, num primeiro momento, uma tentativa de encontrar uma causa que pudesse unir todos os americanos em uma nova onda de nacionalismo.
>
> Leandro Karnal e outros. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008. p. 128.

- Durante o processo de expansão territorial dos Estados Unidos, a ideia de destino manifesto fez parte do imaginário dos estadunidenses. Essa ideia foi
  a) combinada com a força dos movimentos religiosos que exigiam a expansão territorial.
  b) utilizada apenas como pretexto para a expansão territorial dos Estados Unidos no século XIX.
  c) permeada pela oposição entre a religiosidade e a confiança nas instituições estadunidenses.
  d) contestada pela missão civilizatória, diante dos rumos tomados durante a expansão territorial.
  e) fundamentada na missão moral dos estadunidenses de levar o progresso e na promoção do nacionalismo.

Questão 6

Leia o texto a seguir.

> A revolução em Saint-Domingue, atual Haiti, em 1791-1804 constituiu a primeira revolução de escravos bem-sucedida da História. A antiga colônia francesa de Saint-Domingue tornou-se a primeira nação negra independente na longa história das lutas nativas contra o imperialismo colonial. O fim da escravidão na joia das Antilhas resultou de uma revolução negra na qual a maioria da população branca foi massacrada ou levada ao exílio. A luta dos escravos foi dupla. Conquanto obtivessem a abolição total da escravatura em 1793, só conseguiram garantia permanente dessa liberdade quando derrotaram e expulsaram as potências colonialistas: a Espanha, a Grã-Bretanha e, finalmente, a própria França.
>
> Camila Pizzolotto; Felipe B. Rimes; Regina Helena M. J. da Silva. Revolução haitiana e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Disponível em: https://docplayer.com.br/6847314-Revolucao-haitiana-e-a-declaracao-dos-direitos-do-homem-e-do-cidadao.html. Acesso em: 5 jul. 2022.

- O trecho citado descreve aspectos da Revolução de São Domingo, ocorrida na passagem do século XVIII para o século XIX. Esse movimento revolucionário eliminou
  a) o Terceiro Estado e a escravidão.
  b) a propriedade privada e o sistema escravista.
  c) a *plantation* e a escravidão.
  d) o sistema escravista e a dependência colonial.
  e) a submissão colonial e a imobilidade social.

Questão 7

Leia o texto a seguir.

> A maior das rebeliões ocorridas nesses anos foi liderada pelo curaca indígena Tupác Amaru, descendente de uma linhagem da nobreza inca. O movimento, iniciado em 1781, articulou-se em torno do combate à opressão colonial, postulando o rompimento dos vínculos com a Espanha e a restauração do Império Inca.
>
> Gabriela Pellegrino Soares; Sylvia Colombo. *Reforma liberal e lutas camponesas na América Latina*: México e Peru nas últimas décadas do século XIX e princípios do XX. São Paulo: Humanitas, 1999. p. 26.

- Combatido com vigor pela Coroa espanhola até sua total desintegração, o movimento tupamarista caracterizou-se pela:
  a) defesa de ideias separatistas e pela formação de um Estado federalista.
  b) reestruturação do Império Inca sob o comando do curaca Tupác Amaru.
  c) extinção da escravidão e pela independência do Peru.
  d) ampliação de representação política da elite composta de criollos.
  e) supressão das diferenças entre indígenas e pela maior representação política dos criollos.

Questão 8

Leia o texto a seguir.

> Com a proclamação da independência, as elites da antiga América portuguesa assumiram a direção da construção de um novo Estado, da organização de uma comunidade nacional, através de laços simbólicos e concretos que reunissem a população do novo país e, em certa medida, da reestruturação de uma economia que se tornava também ela nacional. Compreender esse processo contribui para o entendimento, em uma perspectiva histórica, das características da nação e do Estado brasileiros que foram sendo moldadas ao longo do tempo.
>
> Miriam Dolhikoff. *História do Brasil Império*. São Paulo: Contexto, 2017. p. 31.

- Os projetos implementados no Brasil após a Independência
  a) romperam os laços com as antigas elites da América portuguesa ao longo do processo de construção de um novo Estado.
  b) organizaram uma nova comunidade nacional, combinando símbolos que caracterizavam a população do Estado brasileiro.
  c) permitiram a consolidação de diferenças regionais por meio da diversificação econômica que o país passou a ter a partir de então.
  d) contribuíram para a consolidação das características regionais dadas pela manutenção da elite da antiga América portuguesa.
  e) estabeleceram à nação e ao Estado brasileiros novas características de ordem nacional mantida desde aquela época até o presente.

Questão 9

Leia o texto a seguir.

> [...] A política externa de Portugal passou a ser decidida na Colônia, instalando-se no Rio de Janeiro o Ministério da Guerra e Assuntos Estrangeiros. [...] a Coroa concentrou sua ação na área do [rio da] Prata, especificamente na Banda Oriental – atual Uruguai –, região onde espanhóis e portugueses se chocavam desde as últimas décadas do século XVII.
>
> Boris Fausto. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 125.

- O período a que o trecho acima se refere evidencia a
  a) mudança nas relações internacionais do Brasil, especificamente no contexto sul-americano.
  b) preocupação com os conflitos coloniais.
  c) importância dada aos assuntos de guerra.
  d) visão limitada da Coroa portuguesa.
  e) busca de novos mercados consumidores para os manufaturados produzidos no Brasil.

Questão 10

Leia o texto a seguir.

> A criação da Guarda Nacional, em agosto de 1831, atribuindo parte da responsabilidade pela manutenção da ordem aos cidadãos ativos e introduzindo o critério eletivo para a escolha de oficiais de baixa patente, figurou entre as principais medidas dos governos regenciais na reformulação das bases da organização do Estado.
>
> Ronaldo Vainfas (org.). *Dicionário do Brasil imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 623.

- A Guarda Nacional foi criada durante o período Regencial. O alistamento era obrigatório para os homens entre 21 e 60 anos de idade que tivessem direito de voto. Esse critério
  a) reconfigurou a organização do Estado, ao retirar parte da responsabilidade dos cidadãos ativos.
  b) reformulou as bases da organização do Estado, colocando o Exército brasileiro em segundo plano.
  c) evitou que o Estado reconfigurasse a organização do Brasil, mantendo-o subordinado ao poder do Exército.
  d) garantia a manutenção da ordem social estabelecida, ao restringir o alistamento.
  e) possibilitou a formação de uma nova elite, que pôs fim ao poder da antiga elite agrária.

Questão 11

O trecho a seguir expõe a tese apresentada pelo naturalista alemão Karl von Martius ao Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, em 1847.

> Na época, porém, a tese de Martius estava em dia com os mais avançados debates científicos que, por intermédio da análise das diferentes misturas entre anglo-saxões, francos, normandos, celtas e romanos, tentavam explicar as diferentes nacionalidades europeias. Talvez a extraordinária repercussão da interpretação adotada pelo IHGB [Instituto Histórico e Geográfico do Brasil] resulte desse pretenso rigor, que encantou não só a historiadores, mas também a romancistas e poetas.
>
> Mary del Priore; Renato Venancio. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Planeta, 2016. p. 173.

- O trabalho de Martius
  a) tratava de uma questão muito importante para dom Pedro II: a legitimação da cultura lusitana como norteadora da nação brasileira.
  b) tratava de uma preocupação relacionada não só às recém-criadas nações americanas, mas também às nações europeias no século XIX: a identidade coletiva.
  c) afirmava a existência de diversas identidades no território brasileiro, justificando os movimentos separatistas defendidos pelas elites regionais.
  d) apontava a necessidade de o IHGB desenvolver uma teoria que explicasse a influência de diversos povos na identidade brasileira.
  e) apontava a necessidade de o IHGB elaborar uma historiografia sobre a origem do povo brasileiro com figuras de linguagem e escolas literárias, agradando a romancistas e poetas.

Questão 12

Leia o texto a seguir.

> Imersa nas forças conservadoras de seu tempo, a Praieira inscreveu-se no processo de gestação das nações ocorrido ao longo do século XIX na Europa e nas antigas áreas coloniais, entre elas o Brasil, como parte das transformações que remodelaram o capitalismo a partir da revolução industrial inglesa.
>
> Izabel A. Marson. *A rebelião praieira*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 12.

- A Revolução Praieira foi um movimento
  a) liderado pela elite conservadora e formado por proprietários de engenhos descontentes com as imposições estabelecidas sobre o comércio de escravizados.
  b) caracterizado por posições radicais, pois reivindicava a autonomia de Pernambuco com o objetivo de pôr fim à escravidão nessa província.
  c) moderado, em comparação com as demais revoltas ocorridas no mesmo período, e visava à maior autonomia administrativa para a elite pernambucana.
  d) de ideias progressistas, que reivindicava o voto livre e universal ao mesmo tempo que era favorável à manutenção do Poder Moderador.
  e) de ideias radicais, ao exigir o fim do Poder Moderador, o separatismo e o fim do sistema escravista na província de Pernambuco.

Questão 13

Neste trecho, o historiador Eric Hobsbawm faz uma análise do processo de formação dos Estado-nações na Europa na segunda metade do século XIX.

> [...] Na era da construção de nações acreditava-se que isso implicava a lógica necessária assim como a desejada transformação de "nações" em Estado-nações soberanos, com um território coerente, definido pela área ocupada pelos membros da "nação", que por sua vez era definida por sua história, cultura comum, composição étnica e, com crescente importância, a *língua*.
>
> Eric Hobsbawm. *A era do capital*: 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 127-128.

- A transformação de nações em Estado-nações soberanos implicou a
  a) formação de áreas autônomas, cujos habitantes falavam línguas diferentes e tinham histórias distintas, compondo Estados multiétnicos.
  b) dispersão de diferentes povos pelo continente europeu, o que aumentou a perseguição generalizada àqueles que não eram da mesma nacionalidade.

c) implementação de projetos unificadores que valorizavam a história, a cultura e a língua comuns, com a pretensão de formar territórios coerentes.

d) imigração em massa dos grupos étnicos não hegemônicos, que passaram a viver dispersos em diversas divisões político-geográficas da Europa.

e) perseguição aos grupos étnicos que tinham história, cultura e língua distintas da maioria das pessoas dos países formados nesse período.

Questão 14

O texto a seguir indica que houve uma mudança nos hábitos de consumo de determinado produto.

> Em 1884, a empresa Newcastle-upon-Tyne and Gateshead Gas Company alugou apenas 95 fogões a gás; em 1920, esse número havia subido para 16 110. Em 1901, uma em cada três casas britânicas tinha um fogão a gás; em 1939, às vésperas da Segunda Guerra Mundial, três quartos das famílias cozinhavam a gás.
>
> Bee Wilson. *Pense no garfo!* Rio de Janeiro: Zahar, 2014. p. 56.

- A euforia europeia com novos inventos

a) não promoveu nenhum avanço técnico real.

b) trouxe benefícios materiais para grande parte da população, incluindo as classes baixa e média.

c) foi um fenômeno reservado às elites europeias.

d) teve como consequência a propaganda feita pelas indústrias europeias e estadunidenses.

e) levou a população mundial ao pleno acesso a bens de consumo duráveis.

Questão 15

O trecho a seguir trata do período de consolidação nacional dos Estados Unidos.

> Posturas e concepções presentes nos movimentos religiosos, como a ideia de que existem povos escolhidos e abençoados por Deus, passariam a povoar o imaginário coletivo da nação que se acreditava eleita para um destino glorioso. [...] A partir disso, desenvolveu-se a ideia de "destino manifesto": seria uma missão espalhar a concepção de sociedade norte-americana para as regiões vistas como carentes e necessitadas de ajuda.
>
> Leandro Karnal e outros. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2004. p. 125.

- A doutrina do Destino Manifesto foi usada pelos Estados Unidos para legitimar as ações políticas da(o):

a) *Big stick*.

b) Marcha para o Oeste.

c) Doutrina Monroe.

d) Lei de Terras.

e) medida anti-imigração.

Questão 16

A charge a seguir faz uma crítica à política imperialista da Grã-Bretanha no final do século XIX, ao representá-la com a forma de polvo, cujos tentáculos se estendem sobre diversos países de diferentes continentes. Essa crítica revela

Granger/Bridgeman Images/Easypix

Charge estadunidense de 1882. Na legenda, lê-se: "O polvo em águas egípcias."

a) a intenção da Grã-Bretanha de estender seu poder sobre o Egito, a Índia, o Canadá, a Jamaica, a Austrália e sobre outros países de diversos continentes.

b) a perda do controle britânico sobre o Egito durante o processo de construção do canal de Suez no final do século XIX.

c) a resistência do Egito ao controle do Império Britânico no final do século XIX, diante da grande lucratividade do canal de Suez.

d) a intenção da Grã-Bretanha de auxiliar o Egito a construir o canal de Suez em troca de sua concessão aos britânicos.

e) o interesse da Grã-Bretanha em obter o controle total do canal de Suez, ao ocupar o Egito em 1882.

Questão 17

Leia o trecho a seguir.

> Sustento que somos a primeira raça no mundo, e quanto mais do mundo habitarmos, tanto melhor será para a raça humana. [...] Se houver um Deus, creio que Ele gostaria que eu pintasse o mapa da África com cores britânicas.
>
> Cecil Rhodes. Citado por: Leo Huberman. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 250-251.

- A atitude das populações africanas diante do imperialismo, defendido pelo colonizador britânico Cecil Rhodes, criador da Companhia Britânica da África do Sul, foi de:

a) gratidão, porque os europeus garantiram o fim da fome e das doenças entre os africanos.

b) oposição, com insurreições que foram amplamente ignoradas pelos historiadores.

c) resistência, com vários graus de organização e diferentes tipos de revolta.

d) passividade, pois representou o fim das disputas internas entre tribos.

e) repúdio, com apenas uma guerra entre o Exército africano e o Exército imperialista.

Questão 18

Leia o texto a seguir.

> Alguns historiadores sugerem que o novo imperialismo (para diferenciá-lo do colonialismo de povoamento e comércio que floresceu entre os séculos XVI e XVIII) foi o resultado direto da industrialização. À medida que se intensificaram a atividade e a competição econômicas, os europeus disputaram matérias-primas, mercados para seus produtos manufaturados e lugares onde investir seu capital. No final do século XIX, muitos políticos e industriais acreditavam que a única maneira de garantir as necessidades econômicas de suas nações era a aquisição de territórios ultramarinos.
>
> Marvin Perry. *Civilização ocidental*: uma história concisa. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015. p. 465.

- De acordo com o trecho acima, o imperialismo no continente asiático caracterizou-se

a) pela dominação das potências imperialistas, no contexto da expansão marítima europeia entre os séculos XVI e XVIII.

b) pela competição econômica entre as potências imperialistas, ocorrida entre os séculos XVI e XVIII.

c) pela presença europeia na Ásia mediante o controle de postos comerciais até o final do século XVIII.

d) pela presença das potências europeias ao longo do século XVIII e foi motivado pela busca de locais para investir capital.

e) pelo avanço das potências imperialistas na Ásia, no final do século XIX,foi motivado pela busca de novos mercados consumidores e fontes de matéria-prima.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

Questão 1

- **Conteúdo**
  Precedentes da Revolução Industrial (século XVIII)
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI03
- **Resposta**
  Alternativa **c**.
  A instalação de fábricas atraía grande massa de trabalhadores do campo para as cidades. A primeira geração de proletários da Inglaterra vivia em condições precárias, com poucos recursos sanitários e de higiene, o que colocava em risco a saúde de todos eles.
- **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 20: Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo de conhecimento: 6. Relações de trabalho, produção e circulação
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 2

- **Conteúdo**
  Revoluções liberais
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI04
- **Resposta**
  Alternativa **b**.
  A onda revolucionária, após as resoluções do Congresso de Viena, foi motivada principalmente pela insatisfação da burguesia e das camadas populares. Muitos dos movimentos ocorreram em 1848 devido à crise econômica que assolara a Europa poucos anos antes. Esses movimentos não foram longevos e, depois de serem derrotados, liberais e marxistas mudaram de estratégia, optando pela via do processo político.
- **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 de conhecimento: 6. Relações de trabalho, produção e circulação
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 3

- **Conteúdo**
  Independência dos Estados Unidos
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI07
- **Resposta**
  Alternativa **e**.
  A Lei do Açúcar (1764), a Lei do Selo (1765) e a Lei do Chá (1773) foram consideradas Leis Intoleráveis. A imposição dessas leis aumentou a insatisfação dos colonos em relação à Metrópole, o que favoreceu o movimento pela independência dos Estados Unidos.
- **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 de conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 4

- **Conteúdo**
  Revolução Industrial e Revolução Francesa
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI01, EF08HI03
- **Resposta**
  Alternativa **b**.
  A questão coloca em foco a importância da Revolução Industrial, que transformou as estruturas socioeconômicas tradicionais, e a da Revolução Francesa, no âmbito dos processos revolucionários e de independência das várias colônias em todo o mundo, no decorrer do século XIX.
- **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 13: Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo de conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 5

- **Conteúdo**
  Expansão territorial dos Estados Unidos
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI06
- **Resposta**
  Alternativa **e**.
  A doutrina do Destino Manifesto baseava-se na crença de que os colonos estadunidenses estavam predestinados a levar a "civilização" às regiões ocupadas por povos nativos. Em nome dessa missão civilizatória, os colonos estadunidenses expulsaram muitos povos nativos de suas terras ou lhes impuseram a cultura ocidental.

- **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 de conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 6

- **Conteúdo**
  Revolução de São Domingo
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI10
- **Resposta**
  Alternativa **d**. O levante liderado pelos escravizados em São Domingo, que teve início em 1791, pôs fim às instituições da sociedade colonial, como o sistema escravista e a dependência da Metrópole.
- **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 de conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 7

- **Conteúdo**
  Invasões napoleônicas
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI07
- **Resposta**
  Alternativa **b**.
  Ao se radicalizar, o movimento tupamarista passou a combater violentamente a administração colonial, o que demonstra a forte organização desse movimento em torno de uma plataforma política bastante clara, que, embora não reivindicasse a independência, repudiava os principais mecanismos de controle e de funcionamento do sistema colonial espanhol: a *mita* e o *repartimiento*.
- **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 13: Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo de conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 8

- **Conteúdo**
  Processo de Independência do Brasil
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI06, EF08HI12
- **Resposta**
  Alternativa **b**.
  O texto trata da construção do Estado, do projeto de nação e da reestruturação da economia do Brasil após a Proclamação da Independência. Nesse processo, a comunidade nacional foi organizada por meio de símbolos e vínculos que visavam unificá-la, incutindo nela o sentimento de pertencimento à nação do Estado brasileiro.
- **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 de conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 9

- **Conteúdo**
  Processo de Independência do Brasil
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI06, EF08HI12
- **Resposta**
  Alternativa **a**.
  Aproveitando-se da crise da Coroa espanhola, a Coroa portuguesa anexou a Banda Oriental do rio da Prata ao Brasil, alegando que essa medida foi tomada para garantir a ordem na região.
- **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 de conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 10

- **Conteúdo**
  Período Regencial
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI15, EF08HI16
- **Resposta**
  Alternativa **d**.
  Durante o período Regencial, a Guarda Nacional desempenhou papel importante para a manutenção da ordem social, ao restringir o alistamento aos cidadãos entre 21 e 60 anos de idade que tivessem direito ao voto. Como somente os homens com renda anual de mais de 100 mil réis tinham direito ao voto, os mais pobres não podiam ingressar na Guarda Nacional.
- **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 12: Analisar o papel da justiça como instituição na organização das sociedades.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo de conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 11

- **Conteúdo**
  Segundo Reinado
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI22
- **Resposta**
  Alternativa **b**.
  O naturalista alemão Karl von Martius preocupava-se com a construção de uma identidade coletiva para o Brasil, apresentando sua tese ao IHGB. Nela, defendia a ideia de que a história do Brasil resultava da mistura de três etnias: a branca, a negra e a indígena.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades
  Habilidade 3: Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo de conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 12

- **Conteúdo**
  Rebeliões regenciais
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI16
- **Resposta**
  Alternativa **d**.
  A Revolução Praieira é considerada pela historiografia contemporânea como um dos movimentos mais progressistas entre todos os movimentos ocorridos durante o período da Regência e do Segundo Reinado.
- **Matriz Enem:**
  Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade 9: Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

- **Matriz Saeb:**
  Eixo de conhecimento: 5. Cidadania, direitos humanos e movimentos sociais.
  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação

Questão 13

- **Conteúdo**
  Nacionalismo no fim do século XIX
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI23
- **Resposta**
  Alternativa **c**.
  A implementação dos projetos nacionalistas na Europa no século XIX ocorreu mediante a unificação de territórios, como os das atuais Itália e Alemanha. Para isso, elementos comuns dos povos que viviam nessas regiões, como a história, a cultura e a língua, foram exaltados. O Estado-nação seria o setor administrativo da nação.
- **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 de conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 14

- **Conteúdo**
  Inovações tecnológicas na Europa no início do século XX
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI24
- **Resposta**
  Alternativa **b**.
  O avanço tecnológico do fim do século XIX e início do século XX beneficiou certos aspectos da vida cotidiana da população europeia.
- **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 de conhecimento: 6. Relações de trabalho, produção e circulação.
  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 15

- **Conteúdo**
  Formação dos Estados Unidos
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI06, EF08HI07
- **Resposta**
  Alternativa **b**. Em nome de uma missão civilizatória a que estariam predestinados, os estadunidenses promoveram a expansão territorial em direção ao Oeste dos Estados Unidos, ocupando as terras dos povos nativos – política que ficou conhecida como Marcha para o Oeste.
- **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 de conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.
  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

Questão 16

- **Conteúdo**
  Imperialismo
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI26
- **Resposta**
  Alternativa **e**.
  Os britânicos pretendiam ter o controle total do canal de Suez, que unia o mar Mediterrâneo ao mar Vermelho. O objetivo era facilitar a rota dos navios britânicos à Índia.

- **Matriz Enem:**
  Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.
  Habilidade 9: Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo de conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.
  Eixo cognitivo: C. Compreensão e análise.

Questão 17

- **Conteúdo**
  Imperialismo na África
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI26
- **Resposta**
  Alternativa **c**.
  A reação ao imperialismo no continente africano variou de região para região do continente africano, conforme sua organização política e social.
- **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 de conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.
  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

Questão 18

- **Conteúdo**
  Imperialismo no continente asiático
- **Habilidade da BNCC**
  EF08HI26
- **Resposta**
  Alternativa **e**.
  O imperialismo no continente asiático esteve em grande parte relacionado ao avanço do processo de industrialização na Europa. A partir do século XIX, os países industrializados desse continente passaram a buscar novas fontes de matéria-prima e novos mercados consumidores para seus produtos.
- **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: Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da história.
- **Matriz Saeb:**
  Eixo de conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.
  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

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 8

Ensino Fundamental | Anos finais | 8º ano
Componente curricular: História

Ana Lúcia Lana Nemi
Bacharela e Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).
Mestra em História Social pela FFLCH-USP.
Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Professora do curso de História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Anderson Roberti dos Reis
Licenciado em História pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU/SP).
Mestre em História Cultural pela Unicamp.
Doutor em História Social pela FFLCH-USP.
Professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Débora Yumi Motooka
Bacharela e Licenciada em História pela FFLCH-USP.
Professora de História em escolas da rede particular.

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 8**
© 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
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

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)

Nemi, Ana Lúcia Lana
Geração alpha história : 8ª ano : ensino fundamental : anos finais / Ana Lúcia Lana Nemi, Anderson Roberti dos Reis, Débora Yumi Motooka ; 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 978-65-5744-735-2 (aluno)
ISBN 978-65-5744-736-9 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Reis, Anderson Roberti dos. II. Motooka, Débora Yumi. III. Vaz, Valéria. IV. Título

22-112836 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.

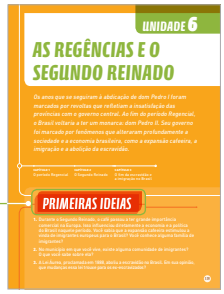
Desejamos, também, que esta coleção contribua para que você se torne um jovem atuante na sociedade do século XXI, que seja capaz de questionar a realidade em que vive e de buscar respostas e soluções para os desafios presentes e para os que estão por vir.

Equipe editorial

Nelson Provazi/DPBR

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.

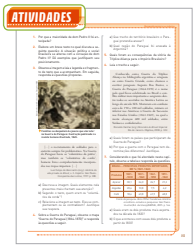
Leitura da imagem
As questões orientam a leitura da imagem e permitem estabelecer relações entre o que é mostrado e o que você conhece do assunto.

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

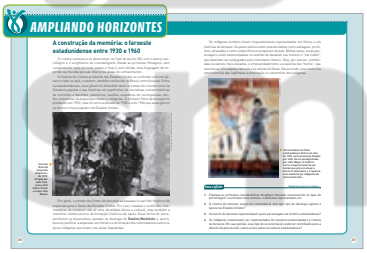
CAPÍTULOS

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.

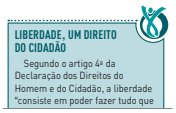


Ampliando horizontes
No final de alguns capítulos, essa seção apresenta temas relacionados à diversidade cultural material e imaterial, para que você reflita sobre a importância da preservação da memória e sobre a valorização das identidades locais.

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.

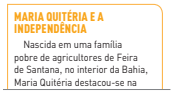
4

Boxes


LIBERDADE, UM DIREITO DO CIDADÃO

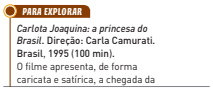
Segundo o artigo 4º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a liberdade "consiste em poder fazer tudo que

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


MARIA QUITÉRIA E A INDEPENDÊNCIA

Nascida em uma família pobre de agricultores de Feira de Santana, no interior da Bahia, Maria Quitéria destacou-se na

Ampliação
Traz informações complementares sobre os assuntos explorados na página.


PARA EXPLORAR

Carlota Joaquina: a princesa do Brasil. **Direção: Carla Camurati. Brasil, 1995 (100 min).**
O filme apresenta, de forma caricata e satírica, a chegada da

Indicação
Oferecem sugestões de livros, *sites* e filmes relacionados ao assunto em estudo.

carbonário: grupo nacionalista que combatia a Igreja e o absolutismo. O nome relaciona-se ao local onde se encontravam: cabanas de carvoeiros.

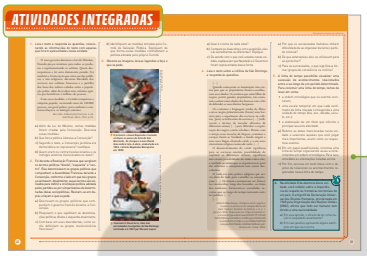
Glossário
Expressões e palavras que talvez você não conheça são explicadas nesse quadro.

FECHAMENTO DE UNIDADE

INVESTIGAR

Brasil atual: indústrias e meio ambiente

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

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

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

A MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA

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

5

Sumário

Bridgeman Images/Easypix Brasil

A INGLATERRA SE TRANSFORMA 9

1. Revoluções na Inglaterra 12
As guerras civis britânicas 12
A Revolução Inglesa e a Revolução Gloriosa 13
Mudanças no campo 14
Mudanças na produção 15
O desenvolvimento tecnológico 16
Expansão do modo de produção industrial 17
- **Atividades** 18
- **Arquivo vivo:** John Locke e o nascimento do liberalismo 19

2. A sociedade industrial 20
Burguesia e proletariado 20
Condições de trabalho na indústria 21
Impactos urbanos e ambientais da industrialização 22
A organização dos trabalhadores 24
As mulheres e seus direitos 26
- **Atividades** 27
- **Arquivo vivo:** Revolução Industrial: circulação de pessoas e de produtos 28

INVESTIGAR: Brasil atual: indústrias e meio ambiente 30
ATIVIDADES INTEGRADAS 32
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 34

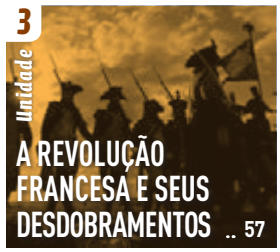
Pamela Au/Alamy/Fotoarena

ILUMINISMO E INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS 35

1. O Iluminismo 38
As sociedades da Europa Moderna 38
As ideias iluministas 39
Filósofos iluministas 40
Adam Smith e o liberalismo econômico 42
O despotismo esclarecido 42
- **Atividades** 43
- **Ampliando horizontes:** O Neoclassicismo 44

2. A independência dos Estados Unidos da América 46
O comércio triangular 46
A Guerra dos Sete Anos 47
Conflitos entre os colonos e a Metrópole 48
As Leis Intoleráveis 49
A Declaração de Independência 50
As repercussões da independência 51
- **Atividades** 52
- **História dinâmica:** O conceito de liberdade na Constituição dos Estados Unidos da América 53

ATIVIDADES INTEGRADAS 54
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 56



David W Cerny/Reuters/Fotoarena

A REVOLUÇÃO FRANCESA E SEUS DESDOBRAMENTOS .. 57

1. A Revolução Francesa 60
A sociedade dos três Estados 60
A crise 61
O processo revolucionário na França 62
O Diretório e o fim da Revolução 65
As mulheres na Revolução 66
As mudanças na França 67
- **Atividades** 68
- **Ampliando horizontes:** O Catorze de Julho 70

2. O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo 72
O Consulado 72
A expansão do Império Napoleônico 73
As contradições do governo de Napoleão 75
A Revolução de São Domingo 76
Do combate à escravidão à luta pela independência 77
A repercussão da independência haitiana 78
- **Atividades** 79
- **Arquivo vivo:** São Domingo e a Revolução Francesa 80

ATIVIDADES INTEGRADAS 82
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 84

Ivan Alvarado/Reuters/Fotoarena

4 Unidade
INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA ESPANHOLA 85

1. Independências no México e na América Central 88
A Espanha sob Napoleão 88
Conflitos na América espanhola 89
A independência do México 91
Independências na América Central 92
Projetos de nação 94
- **Atividades** 95
- **História dinâmica:** Direitos e a formação dos Estados na América hispânica 96

2. Independências na América do Sul 98
A independência da Venezuela e a de Nova Granada 98
A independência do vice-reino do Rio da Prata 100
A independência do vice-reino do Peru 101
Continuidades e rupturas no pós-independência 102
- **Atividades** 103
- **Ampliando horizontes:** O Pan-Americanismo 104

ATIVIDADES INTEGRADAS 106
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 108

Rogério Reis/Pulsar Imagens

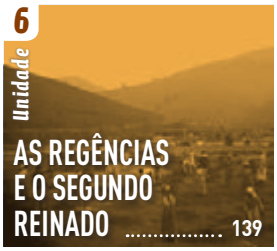
5 Unidade
BRASIL: A INDEPENDÊNCIA E O PRIMEIRO REINADO ... 109

1. Tensões na Colônia 112
As reformas pombalinas na América portuguesa 112
A Conjuração Mineira 113
A Conjuração Baiana 114
A transferência da Corte para o Rio de Janeiro 115
A Revolução Pernambucana 118
- **Atividades** 119
- **Arquivo vivo:** Zumbi, Pai João ou nenhum dos dois? 120

2. A Independência do Brasil 122
A Revolução Liberal do Porto 122
As exigências das Cortes portuguesas 123
As Cortes contra dom Pedro 124
A Independência 125
As reações à Independência 126
- **Atividades** 127

3. O Primeiro Reinado 128
O reconhecimento externo 128
A Assembleia Constituinte 129
A Constituição outorgada 130
A política indigenista no Império 131
A Confederação do Equador 132
A Guerra da Cisplatina 132
A oposição se organiza 133
- **Atividades** 134
- **Ampliando horizontes:** Formas de governo na América pós-Independência 135

ATIVIDADES INTEGRADAS 136
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 138



Marc Ferrez/Coleção Gilberto Ferrez, Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro

6 Unidade
AS REGÊNCIAS E O SEGUNDO REINADO 139

1. O período Regencial 142
A herança política de dom Pedro I 142
A aliança entre moderados e exaltados 143
As revoltas regenciais 144
Os negros islamizados e letrados na Bahia 146
- **Atividades** 147

2. O Segundo Reinado 148
O Golpe da Maioridade 148
A política do Segundo Reinado 149
Revoltas liberais 150
A Guerra do Paraguai 151
O império do café 152
A nação brasileira imaginada 154
- **Atividades** 155
- **História dinâmica:** Os indígenas no Segundo Reinado 156

3. O fim da escravidão e a imigração no Brasil 158
O fim do tráfico de escravos 158
O crescimento do abolicionismo 159
A abolição da escravidão 160
A imigração 161
- **Atividades** 163

INVESTIGAR: O legado da escravidão e as ações afirmativas 164
ATIVIDADES INTEGRADAS 166
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 168

7

Unidade 7
REVOLUÇÕES E NACIONALISMOS NO SÉCULO XIX 169

Vincent Koebel/NurPhoto/Getty Images

1. Rebeliões e unificações 172
A Restauração 172
Os movimentos revolucionários 173
As revoluções de 1830 e 1848 na França 174
A Primavera dos Povos 175
O processo de unificação italiana 176
O processo de unificação alemã 178
- **Atividades** 179
- **Ampliando horizontes:** O Romantismo e as identidades nacionais 180

2. A expansão da indústria na Europa 182
Novas paisagens urbanas 182
A ascensão da burguesia 183
Novas teorias científicas 184
Novas teorias políticas 186
A Comuna de Paris 188
A luta por direitos às mulheres 189
- **Atividades** 190
- **Arquivo vivo:** O discurso dos dominadores 191

ATIVIDADES INTEGRADAS 192
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 194

Unidade 8
OS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX 195

Sarah Silbiger/Reuters/Fotoarena

1. A expansão para o Oeste 198
A expansão territorial 198
A Doutrina Monroe 199
A Marcha para o Oeste 200
A Lei de Terras 202
- **Atividades** 203
- **Ampliando horizontes:** A construção da memória: o faroeste estadunidense entre 1930 e 1960 204

2. A Guerra de Secessão 206
Questões econômicas e sociais 206
A Guerra de Secessão (1861-1865) 207
A segregação racial 208
A industrialização dos Estados Unidos 209
Fordismo e taylorismo 210
- **Atividades** 211
- **Arquivo vivo:** A luta dos negros por direitos civis 212

ATIVIDADES INTEGRADAS 214
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 216

Unidade 9
IMPERIALISMOS E RESISTÊNCIAS 217

Narinder NANU/AFP

1. Industrialização e imperialismo 220
A Segunda Revolução Industrial 220
Os novos inventos e a era do otimismo 221
Do capitalismo industrial ao capitalismo financeiro 222
O imperialismo 223
O expansionismo japonês 224
O imperialismo estadunidense 225
A América Latina e o expansionismo estadunidense 226
- **Atividades** 229
- **Ampliando horizontes:** Os discursos civilizatórios e a Revolução Mexicana 230

2. O imperialismo na África 232
A Conferência de Berlim 232
A partilha imperialista da África 233
A resistência africana 236
- **Atividades** 238
- **Arquivo vivo:** Máscaras africanas 239

3. O imperialismo na Ásia 240
A formação dos impérios na Ásia 240
A Índia britânica 241
O imperialismo na China 243
- **Atividades** 245
- **Ampliando horizontes:** O impacto do imperialismo nas comunidades africanas e asiáticas 246

ATIVIDADES INTEGRADAS 248
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 250

Interação: A Missão Artística Francesa 251
Bibliografia 255

A Inglaterra se transforma

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Revoluções na Inglaterra

- Analisar os fatores socioeconômicos que favoreceram o desenvolvimento industrial da Inglaterra no fim do século XVIII.
- Entender os conflitos entre o rei e o Parlamento que desencadearam as guerras civis na Inglaterra do século XVII.
- Compreender a política econômica de Oliver Cromwell e a Revolução Gloriosa.
- Reconhecer a prática dos cercamentos, a produção manufatureira de tecidos, a modernização da agricultura e a mecanização da economia como fatores que favoreceram o desenvolvimento da indústria inglesa.
- Identificar a alteração das relações de trabalho como uma das principais consequências da expansão do sistema fabril.
- Reconhecer a importância do ferro, do carvão mineral e das máquinas a vapor na primeira fase do processo de industrialização.
- Reconhecer que o uso do motor a vapor favoreceu o surgimento de novos meios de transporte.

Capítulo 2 – A sociedade industrial

- Compreender o surgimento da burguesia industrial e do proletariado.
- Problematizar as condições de trabalho do proletariado – homens, mulheres e crianças.
- Identificar as principais características do modo de vida nas cidades inglesas no final do século XIX.
- Reconhecer a origem do ludismo e do cartismo e os tipos de ação praticados por esses movimentos sociais.
- Problematizar a ação dos sindicatos e as conquistas trabalhistas.
- Compreender o protagonismo feminino no contexto da luta operária.

Investigar – Brasil atual: indústrias e meio ambiente

- Pesquisar o impacto da indústria no meio ambiente das cidades brasileiras.
- Realizar atividade de pesquisa com base em análise de mídias sociais.
- Identificar os impactos das *fake news* acerca do tema meio ambiente.

JUSTIFICATIVA

Os objetivos do capítulo **1** refletem a intenção de trabalhar com os estudantes os contextos políticos e sociais que levaram a Inglaterra a passar por dupla revolução entre os séculos XVII e XVIII, para que eles possam identificar as mudanças nas relações de trabalho assim como os impactos das matérias-primas, das tecnologias e das fontes de energia na sociedade, e compreender também a expansão do sistema fabril. No capítulo **2**, o tema central é a sociedade industrial, desenvolvido com foco no surgimento da burguesia industrial e do proletariado; do modo de vida urbano-industrial e da formação de novos atores políticos. Desse modo, os estudantes poderão compreender a composição social da Inglaterra urbano-industrial do século XIX. Na seção *Investigar*, os estudantes vão desenvolver a prática de pesquisa científica com base em análise de mídias sociais. Nela, eles serão mobilizados a relacionar a indústria com as transformações no meio ambiente e identificar os impactos da divulgação de *fake news* nas mídias sociais sobre esse assunto. Com isso, são levados a refletir sobre temas importantes do mundo contemporâneo.

SOBRE A UNIDADE

Esta unidade trabalha as revoluções inglesas do século XVII, relacionando-as às transformações políticas, sociais e econômicas que resultaram na Revolução Industrial. Com a leitura de textos e a realização de atividades, os estudantes identificarão as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisarão os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa, desenvolvendo a habilidade **EF08HI02**.

A Revolução Industrial transformou a Inglaterra, e o país passou a ser alcunhado de a "oficina do mundo". Analise com os estudantes essa expressão, enfatizando o termo oficina, que indica a introdução das máquinas nas fábricas, e o complemento "do mundo", que remete ao fato de que, naquele momento, apenas a Inglaterra possuía um conjunto de máquinas eficientes, cuja produtividade tinha a capacidade de abastecer o mundo todo.

O conceito-chave da unidade é **revolução**, ou seja, trata-se de discutir a mudança radical que o advento da indústria gerou nas formas de produção e na circulação das mercadorias e seus impactos sociais e econômicos. Assim, busca-se desenvolver nos estudantes a habilidade **EF08HI03** ao analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e na circulação de povos, produtos e culturas.

As atividades de abertura da unidade mobilizam conhecimentos prévios dos estudantes sobre conceitos de indústria e tecnologia, assim como a habilidade de identificar inovações tecnológicas nas indústrias atuais e atitudes e valores para refletir sobre problemas complexos das sociedades industriais da atualidade.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – REVOLUÇÕES NA INGLATERRA				
• As guerras civis britânicas • A Revolução Inglesa e a Revolução Gloriosa • As mudanças no campo e nas manufaturas • O desenvolvimento tecnológico • Expansão do modo de produção industrial • John Locke e o nascimento do liberalismo	BOXE VALOR: A criatividade a serviço de novas tecnologias ARQUIVO VIVO: John Locke e o nascimento do liberalismo	(EF08HI02) (EF08HI03)	(CGEB2) (CECH3) (CECH7) (CEH1) (CEH3) (CEH5)	Cidadania e civismo: Educação para o Trânsito
CAPÍTULO 2 – A SOCIEDADE INDUSTRIAL				
• Burguesia e proletariado • Condições de trabalho na indústria • Impactos urbanos e ambientais da industrialização • A organização dos trabalhadores • As mulheres e seus direitos • Revolução Industrial: circulação de pessoas e de produtos	ARQUIVO VIVO: Revolução Industrial: circulação de pessoas e de produtos INVESTIGAR: Brasil atual: Indústrias e meio ambiente	(EF08HI02) (EF08HI03)	(CGEB5) (CGEB7) (CGEB8) (CECH3) (CECH5) (CECH7) (CEH1) (CEH3) (CEH5)	Meio Ambiente: Educação para o consumo Meio Ambiente: Educação Ambiental

1. Resposta pessoal. Aproveite para comentar as principais atividades econômicas desenvolvidas no município onde vivem os estudantes.
2. Resposta pessoal. Os estudantes poderão mencionar as indústrias automotivas, farmacêuticas, da área de telecomunicação, entre outras.

UNIDADE 1

3. Resposta pessoal. Auxilie os estudantes a perceber que o desenvolvimento industrial sem planejamento pode resultar em problemas ambientais e sociais, como a poluição e o déficit de moradias em relação ao número de habitantes.

A INGLATERRA SE TRANSFORMA

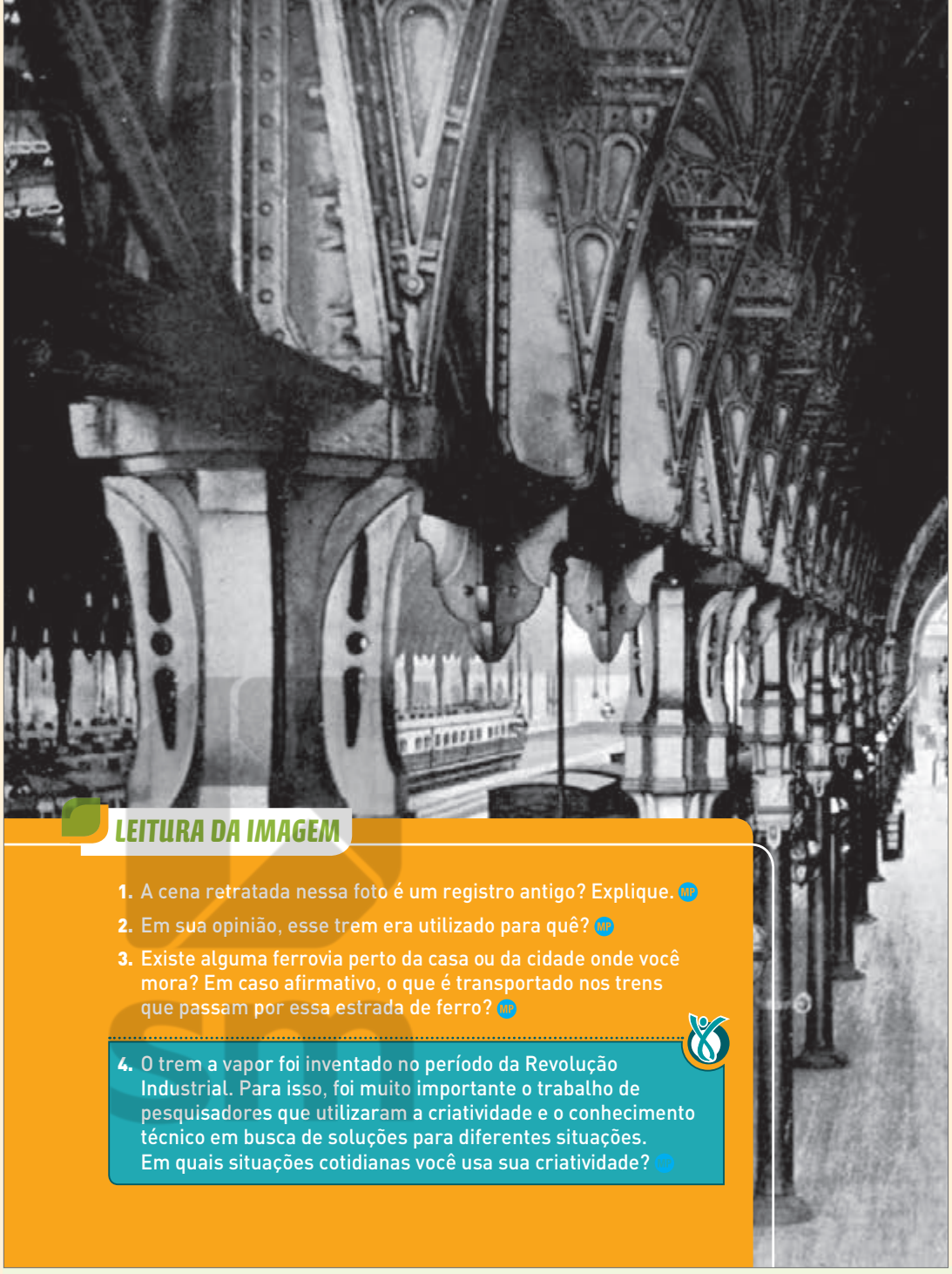
Entre a segunda metade do século XVII e as primeiras décadas do século XIX, a sociedade inglesa viveu profundas transformações que tiveram impacto no mundo inteiro. A monarquia absolutista foi colocada em xeque e a burguesia ganhou força. As alterações políticas favoreceram as mudanças que já estavam em curso na economia, e teve início um processo conhecido como Revolução Industrial. Com a industrialização, ocorreram o crescimento das cidades e o desenvolvimento tecnológico.

CAPÍTULO 1
Revoluções na Inglaterra

CAPÍTULO 2
A sociedade industrial

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Existem indústrias na cidade onde você mora? Caso a resposta seja positiva, você sabe o que elas produzem?
2. Dê exemplos de indústrias que trabalham com inovações tecnológicas relacionadas ao uso de computadores ou de robôs.
3. Que tipos de problema você acha que podem surgir nas regiões em que há grande concentração de indústrias?



LEITURA DA IMAGEM

1. A cena retratada nessa foto é um registro antigo? Explique. MP
2. Em sua opinião, esse trem era utilizado para quê? MP
3. Existe alguma ferrovia perto da casa ou da cidade onde você mora? Em caso afirmativo, o que é transportado nos trens que passam por essa estrada de ferro? MP

Criatividade

4. O trem a vapor foi inventado no período da Revolução Industrial. Para isso, foi muito importante o trabalho de pesquisadores que utilizaram a criatividade e o conhecimento técnico em busca de soluções para diferentes situações. Em quais situações cotidianas você usa sua criatividade? MP

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, pois o modelo dos vagões de trem é antigo, e a qualidade da imagem sugere tratar-se de uma foto antiga.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem que, na foto, o trem é utilizado como meio de transporte de passageiros.
3. Resposta pessoal. Aproveite para comentar com os estudantes o fato de que, no Brasil, o transporte ferroviário é bem menos utilizado que o rodoviário.

Criatividade

4. Resposta pessoal. Comente com os estudantes que a criatividade se manifesta não apenas quando algo material é criado, mas também quando solucionamos problemas. Caso os estudantes sintam dificuldade de se lembrar de uma situação cotidiana em que tenham empregado a criatividade, comente com eles que textos, desenhos e fotografias também são meios de expressá-la. Com base nessa discussão, leve-os a refletir sobre os momentos em que usaram a criatividade para solucionar um problema.

DE OLHO NA BASE

Essas atividades remetem à **competência específica de História 3**, que propõe a elaboração de questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos históricos.

Estação de trem Paddington, Londres, Inglaterra. Foto de 1890.

Bridgeman Images/Easypix Brasil

11

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Observe a imagem com os estudantes, ajudando-os a analisá-la e chamando a atenção deles para os detalhes. Destaque a importância da legenda para melhor compreensão da fotografia.
- Peça aos estudantes que observem o uso do ferro nos detalhes da arquitetura. Pela observação e análise da imagem, será possível ressaltar as transformações que ocorreram na Inglaterra entre o fim do século XIX e o início do século XX, período em que a exploração de jazidas de ferro e de carvão possibilitou o desenvolvimento industrial.
- Comente com os estudantes que a estação retratada na imagem ainda está em funcionamento e que é um dos principais terminais de trem e metrô de Londres na atualidade. Proponha aos estudantes que pesquisem fotos atuais dessa estação.

DE OLHO NA BASE

(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 circulaçã

Alguns desdobramentos da Revolução Gloriosa associados à habilidade **EF08HI02** podem ser enfatizados durante o estudo deste capítulo.

Com a Revolução Gloriosa, a burguesia consolidou sua influência política e teve seus interesses atendidos pelo governo inglês. Além disso, o governo inglês passou a apoiar a busca do lucro e a estimular o desenvolvimento econômico do país.

Essas mudanças contribuíram para que a Inglaterra conquistasse o comércio mundial e, assim, impulsionasse sua primitiva indústria de algodão e promovesse a mecanização da produção têxtil.

Durante o trabalho com este capítulo, desenvolve-se o objeto de conhecimento **As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo**, ao se discutir a relação entre as revoluções e a nova política econômica estabelecida na Inglaterra, com base na liberdade de produção e comércio de mercadorias.

Capítulo **1**

REVOLUÇÕES NA INGLATERRA

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre a exploração das colônias e o comércio ultramarino. Espera-se que, ao longo deste capítulo, os estudantes percebam que a lucratividade dessas atividades fortaleceu os grandes mercadores e banqueiros ingleses, que passaram a reivindicar mais participação nas decisões políticas. Os lucros resultantes dessas atividades, entre outros fatores, favoreceram o desenvolvimento do sistema fabril.

PARA COMEÇAR

A exploração das colônias e o comércio ultramarino exerceram grande impacto na sociedade inglesa a partir do século XVII. Você sabe qual é a relação entre o lucro proporcionado por essas atividades e o fortalecimento dos grandes mercadores e banqueiros ingleses?

AS GUERRAS CIVIS BRITÂNICAS

A expansão marítima europeia dos séculos XV e XVI causou importantes mudanças na Inglaterra. A exploração das colônias e o comércio ultramarino enriqueceram a burguesia, camada social formada principalmente por comerciantes.

A Coroa britânica também se beneficiava dessas atividades, pois concedia a determinados grupos o monopólio da exploração das mercadorias e obtinha muita riqueza com a arrecadação de impostos. Fortalecidos e cada vez mais atuantes na política, os burgueses passaram a reivindicar que a Coroa controlasse menos as atividades econômicas e que desse mais poder ao Parlamento, o que gerou constantes conflitos.

O Parlamento era composto de representantes da nobreza e da burguesia, os quais, às vezes, aliavam-se contra medidas do rei. Uma das crises entre o monarca e essa instituição ocorreu durante o governo de Carlos I, que foi de 1625 a 1649.

O rei, que era anglicano, quis impor sua fé a todos os súditos. Os fiéis fervorosos de diferentes doutrinas religiosas reagiram fortemente à medida real. O impasse terminou por gerar **duas guerras civis** (1642-1646 e 1648-1651). Como resultado da segunda guerra civil, o rei foi derrotado e executado, e o poder do Parlamento se fortaleceu.

anglicano: que professa a fé anglicana, denominação cristã surgida na Inglaterra no século XVI.

O palácio de Westminster, sede do Parlamento inglês, em Londres, existe desde o século XI. Em 1870, ele passou por uma grande reforma que lhe deu o aspecto atual. Foto de 2020.

(IN)FORMAÇÃO

O historiador Christopher Hill defende que a revolução Inglesa de 1640 garantiu a ascensão da burguesia como força política e econômica. Para Hill, durante esse movimento:

> O poder do Estado que protegia uma velha ordem essencialmente feudal foi derrubado, passando o poder para as mãos de uma nova classe, e tornando-se possível o livre desenvolvimento do capitalismo. A Guerra Civil foi uma guerra de classe, em que o despotismo de Carlos I foi defendido por forças reacionárias da Igreja vigente e pelos proprietários de terras conservadores. O Parlamento venceu o rei porque pôde apelar para o apoio entusiástico das classes mercantis e industriais na cidade e no campo, para os pequenos proprietários rurais e a pequena nobreza progressiva e para as massas mais vastas da população, sempre que, pela livre discussão, estas se tornavam capazes de compreender as causas reais da luta.
>
> HILL, Christopher. *A Revolução Inglesa de 1640*. Lisboa: Editorial Presença, 1985. p. 11-12.

A REVOLUÇÃO INGLESA E A REVOLUÇÃO GLORIOSA

Oliver Cromwell, um dos líderes do movimento que derrotou o rei Carlos I, assumiu o governo e instaurou a república. Sob seu governo, que durou de 1653 a 1658, ele tomou medidas que fortaleceram a Marinha da Inglaterra e possibilitaram a intensificação do comércio marítimo. Esse processo, que vai do início das guerras civis até o fim do governo de Cromwell, foi chamado por alguns historiadores de **Revolução Inglesa**.

Oliver Cromwell morreu em 1658. Com o apoio do Parlamento, Carlos II, filho de Carlos I, assumiu o poder, reestabelecendo a monarquia. Após a morte de Carlos II, em 1685, seu irmão Jaime II subiu ao trono. O novo rei buscou reduzir o poder do Parlamento e impor o catolicismo como fé oficial, mas enfrentou forte resistência da Igreja anglicana e da burguesia, que passaram a conspirar contra ele. Sob intensa pressão, Jaime II acabou sendo obrigado a fugir para a França.

Os opositores do rei, então, entregaram o trono aos protestantes Guilherme de Orange e sua esposa Maria, filha de Carlos II, que se comprometeram a cumprir um conjunto de exigências conhecido como **Declaração dos Direitos**, documento elaborado pelo Parlamento e assinado em 1689.

De acordo com essa Declaração, o rei deveria obedecer à Constituição e ao Parlamento, liderado pelo primeiro-ministro. Com essa forma de governo, denominada **monarquia parlamentar**, quem passou a governar de fato a Inglaterra foi o Parlamento, que podia aprovar ou não a revogação de leis, a convocação do Exército, a criação de impostos, etc. O período que vai da queda de Jaime II até a assinatura da Declaração dos Direitos, considerado menos violento que o das guerras civis, foi chamado de **Revolução Gloriosa**. Esse processo marcou o fim do absolutismo inglês e beneficiou fortemente a burguesia, que ampliou sua influência política e econômica.

O PARLAMENTO INGLÊS

O Parlamento britânico, criado na Idade Média, é um dos mais antigos do mundo. Inicialmente, era formado apenas por representantes da nobreza. No século XIII, a Coroa convocou representantes dos burgos.

No século XIV, os nobres e o alto clero passaram a compor a Câmara Alta (chamada de Câmara dos Lordes), e os representantes da burguesia, a Câmara Baixa (chamada de Câmara dos Comuns).

Para os estudantes se apropriarem dos conteúdos relativos à Revolução Inglesa e à Revolução Gloriosa, é importante que retomem seus conhecimentos sobre a expansão marítima europeia e a Reforma Protestante (habilidades EF07HI05 e EF07HI06), estudadas no 7º ano.

Manuel Cohen/AFP

13

DE OLHO NA BASE

O conteúdo trabalhado nesta página e o da página anterior estão relacionados com a **competência específica de História 1**, pois abordam a compreensão de acontecimentos históricos que transformaram as relações de poder na Inglaterra, resultando na instalação da monarquia parlamentarista, vigente nos dias atuais nesse país.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Discuta com os estudantes o conceito de república. Eles tiveram contato com esse conceito ao estudar a Roma Antiga no volume 6. Conduza a discussão a fim de lembrá-los de que a república é uma forma de governo na qual os cidadãos escolhem seus representantes para exercer cargos públicos por um tempo que é determinado por lei. Assim, é assegurada a alternância no poder, em vez da transmissão hereditária do poder, que caracteriza os regimes monárquicos em geral.
- Leia com os estudantes o texto desta página e analise as medidas tomadas por Oliver Cromwell, identificando o viés capitalista dessas medidas.
- Mostre aos estudantes que, apesar dos esforços de Carlos II e de Jaime II, o poder do Parlamento prevaleceu. Destaque que, nessa forma de governo, o rei tem sua atuação limitada pelo Parlamento, cujos membros são representantes dos cidadãos.
- Explique aos estudantes que a Revolução Gloriosa, ao contrário da Revolução Inglesa, ocorreu de maneira pacífica. Chame a atenção deles para o fato de que as conquistas do capitalismo inglês, prestes a se tornar hegemônico, beneficiaram tanto a aristocracia quanto a burguesia. Além disso, ressalte que as questões religiosas foram superadas em nome da ordem pública e social.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Converse com os estudantes sobre as relações entre os cercamentos e as Revoluções Inglesa e Gloriosa: durante o período revolucionário, aboliram-se os domínios feudais e asseguraram-se os direitos de propriedade com base na compra e venda de terras. Nesse processo, acentuou-se o cercamento das terras comuns, iniciado no século XVI.
- Enfatize que a modernização da agricultura ocorreu com a introdução de novas técnicas, como o sistema trienal de cultivo, o qual aumentou a disponibilidade de alimento para as ovelhas que forneciam adubo natural (esterco) para manter a fertilidade do solo. Outras inovações foram o confinamento do gado e a aração profunda do solo, que resultaram, respectivamente, em ganho de peso dos animais e no melhor preparo da terra para o cultivo. Devido a essas mudanças, muitos camponeses, sem condições de competir com as modernas técnicas agrícolas das propriedades vizinhas, migraram para as cidades, formando uma força de trabalho numerosa e barata para as fábricas que começavam a surgir no final do século XVIII.
- Analise com os estudantes a importância socioambiental dos transportes coletivos, pois o incentivo dessa percepção e compreensão oportuniza o senso de responsabilidade social. O trabalho pedagógico dos temas aqui mencionados possibilita o desenvolvimento da **competência específica de História 5**.

MODERNIZAÇÃO NA AGRICULTURA

Ao mesmo tempo que ocorriam os cercamentos, as técnicas de cultivo modernizavam-se. Assim, houve aumento na produção de alimentos e melhoria no aproveitamento das áreas cultiváveis. Isso tornou mais eficiente o abastecimento das cidades, levando ao aumento da população urbana.

MUDANÇAS NO CAMPO

As mudanças na Inglaterra provocadas pela expansão marítima não foram apenas políticas. Além de fornecer aos comerciantes do reino itens a serem comercializados na Europa, as colônias também eram um importante mercado consumidor de produtos ingleses.

Entre esses produtos, os mais procurados eram os tecidos de lã, considerados de excelente qualidade. Os lucros obtidos com seu comércio eram tão grandes que incentivaram os proprietários de terra ingleses, em geral pertencentes à nobreza, a trocar o cultivo de alimentos em suas propriedades pela criação de ovelhas, com o objetivo de fornecer matéria-prima para a indústria têxtil inglesa. Essa atividade necessitava de pouca mão de obra, o que levou muitos camponeses a ficar sem trabalho.

A situação dos camponeses se tornou ainda mais difícil porque, gradualmente, os nobres também se apropriaram das **terras comunais**, que eram utilizadas havia séculos pelos camponeses – ali eles plantavam para garantir sua subsistência e exploravam recursos naturais como madeira, peixes, etc. Essas terras foram cercadas, e os camponeses, impedidos de usá-las. Esse processo, que ocorreu principalmente ao longo do século XVIII, foi chamado de **cercamento**.

Após os cercamentos, alguns camponeses conseguiram permanecer no campo e passaram a trabalhar para os nobres, mas a maioria, sem trabalho e moradia, rumou para as cidades para trabalhar nas manufaturas de tecidos, que necessitavam de mais mão de obra para produzir mais lã.

Adriaen van Diest (atribuído). *Casa de Buckingham, vista noroeste*, 1703-1710. Óleo sobre tela. A pintura retrata a residência do duque de Buckingham, construída sobre parte de uma antiga propriedade medieval.

Coleção particular. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix Brasil

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Como atividade complementar, sugerimos a leitura da imagem presente nesta página. Além dela, há imagens no Livro do Estudante que podem ser objeto de análise: pinturas, desenhos, gravuras, fotografias, murais, charges, mapas, entre outras. Assim, é importante explorá-las didaticamente para promover nos estudantes a competência leitora em várias linguagens e a aprendizagem de História.

Além disso, a análise iconográfica deve não se centrar apenas no tema retratado, na composição da obra ou no estilo, mas preocupar-se com as relações entre as condições de produção e o contexto histórico em que a obra está inserida.

As imagens são registros de determinado momento histórico e, portanto, constituem evidências que auxiliam na investigação histórica.

I. Observação da imagem

Nesse momento, solicite aos estudantes que identifiquem os elementos presentes na imagem e que reflitam sobre eles, levando em conta seus conhecimentos prévios. Assim, é importante não julgar as respostas como certas ou erradas. Peça aos estudantes que:

1. Identifiquem o tipo de imagem, o autor, o título, o ano de produção, o local e a temática da obra iconográfica.
2. Identifiquem e descrevam as figuras e os objetos retratados na imagem.
3. Verifiquem se existem elementos que contribuem para expressar determinada ideia do artista. Quais elementos são esses e quais são as ideias que eles expressam?
4. Identifiquem cores e materiais utilizados na imagem.
5. Reflitam sobre o tema da obra. O artista retrata uma ideia, uma cena ou pessoas da época em que viveu? Ou trata-se de uma reconstituição histórica?

II. Pesquisa de informações em outras fontes

Peça aos estudantes que façam uma pesquisa sobre a obra, seu autor e o contexto histórico em que foi produzida. Após a pesquisa, eles devem confrontar as hipóteses que formularam na etapa anterior com as informações obtidas na pesquisa e reelaborar essas hipóteses, buscando compreender melhor a obra e inseri-la em seu contexto histórico.

Proponha aos estudantes que busquem informações sobre os motivos que levaram o autor a produzir a obra reproduzida na página 14.

Oriente-os a anotar as referências das fontes de pesquisa. Permita que se ajudem mutua-

MUDANÇAS NA PRODUÇÃO

Até meados do século XVIII, o sistema de produção dos tecidos ingleses era **artesanal**, e os tecelões trabalhavam em casa. Esses artesãos eram donos das ferramentas que usavam, conheciam as técnicas do trabalho e dominavam todo o processo de produção das mercadorias.

A partir da segunda metade do século XVIII, contudo, essa situação se alterou. O sucesso comercial dos tecidos ingleses incentivou o desenvolvimento de máquinas para otimizar a produção, e burgueses com recursos financeiros passaram a contratar pessoas para trabalhar em um local que reunia trabalhadores e máquinas: a fábrica.

Na fábrica, cada trabalhador executava apenas uma etapa do processo produtivo. Como cada um se especializava em uma só função, havia grande economia de tempo e a produtividade era bem maior, ou seja, produziam-se mais mercadorias em menos tempo. Além disso, o trabalho era realizado sob a vigilância de fiscais, que pressionavam os trabalhadores para que produzissem sem pausas. Exigia-se dedicação total ao longo de muitas horas, e as ferramentas pertenciam ao dono da fábrica, o **capitalista**.

Em troca de pagamento, os trabalhadores entregavam sua força de trabalho ao capitalista. Assim, muitos artesãos passaram a ser **operários**.

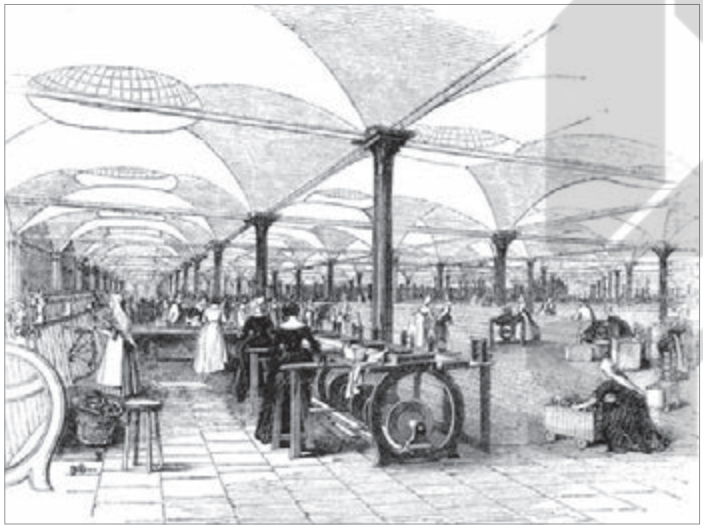
Essas profundas alterações na maneira de produzir reduziram o preço final dos tecidos. Com o crescimento do consumo e lucros bem maiores, cada vez mais fábricas foram implantadas.

A CRIATIVIDADE A SERVIÇO DE NOVAS TECNOLOGIAS

Durante o período da Revolução Industrial, como você viu, novas tecnologias foram inventadas e isso tornou possível o surgimento de máquinas, meios de transporte, etc.

Essas inovações não teriam ocorrido se não existissem pesquisadores, estudiosos e curiosos dedicados a criar e a testar os próprios inventos.

- **Você conhece algum grande cientista ou inventor atual? Em caso afirmativo, qual? Qual é a importância do que essa pessoa descobriu ou criou?** MP



Coleção particular. Fotografia: Universal History Archive/UIG/Getty Images

Interior de fábrica de tecidos na região de Yorkshire, na Inglaterra. Gravura de 1843.

mente durante esse processo. A socialização dos resultados e sua intervenção podem esclarecer dúvidas e complementar a pesquisa feita pelos estudantes. Além disso, a divisão do problema central em etapas de atividade, isto é, ao promover um encaminhamento por etapas na atividade, oportuniza-se o desenvolvimento do pensamento computacional.

III. Síntese das ideias gerais expressas na imagem

Incentive os estudantes a estabelecer relações entre as partes e a totalidade da obra iconográfica. Para ajudá-los a organizar essas ideias, solicite que escrevam um parágrafo sobre a obra e o autor, reunindo as informações mais importantes para a interpretação da imagem.

DE OLHO NA BASE

A prática de leitura de imagens relaciona-se à **competência específica de Ciências Humanas 7**.

Criatividade

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- Respostas pessoais. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre o tema criatividade e tecnologia. Incentive os estudantes a pesquisar também a biografia do cientista ou do inventor selecionado por eles, para que possam entender melhor a trajetória por trás do processo inventivo.

DE OLHO NA BASE

Nesse boxe *Valor*, é explorada a criatividade na ciência e nos inventos tecnológicos. Como vivemos em um mundo pós-revolução da microeletrônica, os avanços tecnológicos estão presentes no cotidiano dos estudantes de modo muito intenso, em celulares, computadores, internet, etc. A pesquisa de como surgiram e como funcionam esses inventos pode despertar a curiosidade da turma. Com relação a isso, o texto e a atividade do boxe ligam-se à **competência geral da Educação Básica 2**.

OUTRAS FONTES

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. *História das agriculturas no mundo*: do Neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Ed. da Unesp, 2008.

Nesse livro, os autores contam a história do sistema agroalimentar do mundo, desde a domesticação de plantas e de animais no período Neolítico até a crescente mecanização do campo nos dias atuais.

São abordados temas como a evolução dos sistemas agrário-hidráulicos, o sistema agrário inca, a necessidade de políticas nacionais de proteção e de desenvolvimento da economia camponesa e a reforma agrária.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Durante o estudo do conteúdo desta página, destaque que a Revolução Industrial consolidou um mundo econômico interligado, no qual dinheiro, pessoas, ideias e mercadorias se movimentavam com rapidez, com a ajuda das novas tecnologias – trens e navios a vapor. Essa aceleração da produção, do consumo e da vida emprestou ao tempo novos valores. Os seres humanos tornaram-se mais apressados, seguindo o ritmo das novas tecnologias.
- Comente com os estudantes que as inovações tecnológicas foram impulsionadas pelas indústrias têxteis inglesas, que contavam com algumas vantagens. Ligadas ao comércio colonial, essas indústrias se estabeleceram, principalmente, próximas de portos de comércio de escravos e se desenvolveram com base no monopólio garantido pelo Império Britânico.
- Amplie a discussão mostrando aos estudantes que, além da mecanização da produção, era necessário disciplinar o operário, adequando-o a um ritmo regular de trabalho diário e ininterrupto. Esse ritmo era bem diferente daquele adotado no trabalho agrícola, que acompanhava os ciclos de preparação do solo, de semeadura e de colheita, vinculados às estações do ano, e no trabalho artesanal, em que o artesão era dono de seu tempo e de suas ferramentas. Para garantir essa adaptação ao sistema fabril emergente, os empresários pagavam salários muito baixos, o que obrigava os operários a trabalhar incansavelmente durante toda a semana para obter uma renda mínima.
- Comente também que as ferrovias se expandiram rapidamente para vários países e passaram a transportar não só mercadorias, mas também passageiros e notícias. Elas se transformaram no símbolo de progresso e de velocidade do século XIX. Além de mudar as paisagens, as ferrovias transformaram a vida do cidadão comum. As viagens tornaram-se mais seguras e rápidas, e, em muitas regiões, a rotina das pessoas passou a ser regulada pelos horários dos trens.
- Trata-se de uma reflexão importante o tema do desenvolvimento tecnológico e dos meios de transporte, possibilitando o trabalho com o Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e Civismo**, com destaque para a educação para o trânsito ao destacar a importância da segurança nos meios de transportes no contexto da Europa no século XIX. Analise com os estudantes a importância socioambiental dos transportes coletivos, contribuindo com o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 3**.

RECURSOS NATURAIS

Um dos fatores essenciais para o desenvolvimento da Revolução Industrial foi a existência de grandes jazidas de carvão mineral e de ferro na Inglaterra. O carvão mineral foi uma importante fonte de energia para a indústria inglesa, pois era utilizado como combustível das máquinas a vapor. Já o ferro passou a ser indispensável na construção de ferramentas, máquinas, barcos, locomotivas, etc., substituindo a madeira.

O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO

Um dos equipamentos fundamentais para o desenvolvimento das fábricas na Inglaterra foi o motor a vapor. Ele era movido por vapor comprimido – resultante da ebulição da água –, o que garantia o movimento de rodas e engrenagens.

As primeiras máquinas a vapor surgiram na segunda metade do século XVII. Em 1781, o engenheiro James Watt patenteou um motor a vapor extremamente eficiente que seria definitivo para consolidar o sistema fabril. Entre outras aplicações, esse motor foi usado para movimentar máquinas industriais, que passaram a executar tarefas com maior velocidade e de modo constante.

Também foram desenvolvidas técnicas metalúrgicas cada vez mais sofisticadas, o que propiciou a construção de ferramentas e de caldeiras de ferro muito resistentes e possibilitou a utilização de máquinas a vapor mais potentes na produção industrial.

A organização de trabalhadores em fábricas, aliada às novas tecnologias disponíveis, fez a quantidade de produtos fabricados crescer vertiginosamente, caracterizando o que chamamos de **produção em larga escala**.

NOVOS MEIOS DE TRANSPORTE

A criação das locomotivas a vapor, no início do século XIX, e a expansão das ferrovias tornaram mais veloz e seguro o transporte de pessoas e cargas. Caminhos que antes eram muito difíceis de ser percorridos, cheios de montanhas e pântanos, agora podiam ser transpostos com maior facilidade. A mesma transformação ocorreu no transporte marítimo. Com a instalação de motores a vapor nos navios, a partir do início do século XIX, as viagens marítimas puderam ser mais bem planejadas, pois o deslocamento das embarcações já não dependia apenas da ação dos ventos. Desde então, mais pessoas e maior quantidade de mercadorias puderam transpor grandes distâncias.

Detalhe de litografia de Thomas Mann Baynes (1830), que retrata a inauguração da estrada de ferro Canterbury & Whitstable, em Kent, Inglaterra. As locomotivas a vapor tornaram as viagens de longa distância mais seguras e mudaram as paisagens da Inglaterra.

SSPL/Getty Images

As transformações econômicas, tecnológicas e sociais ocorridas na Inglaterra entre o período de 1750 e 1830 foram tão intensas e alteraram tão profundamente a organização daquela sociedade que esse processo ficou conhecido como **Revolução Industrial**.

(IN)FORMAÇÃO

O historiador inglês Eric J. Hobsbawm, em seu livro *A era das revoluções*, afirma que a Revolução Industrial foi o mais importante acontecimento da história desde a invenção da agricultura e das cidades. Ele também afirma que o termo foi inventado tardiamente, por volta da década de 1820, portanto depois de ocorridos os fatos que deram origem a essa grande transformação do sistema de produção e de circulação de mercadorias.

O próprio nome de Revolução Industrial reflete seu impacto relativamente tardio sobre a Europa. A coisa existia na Inglaterra antes do termo. Os socialistas ingleses e franceses – eles próprios um grupo sem antecessores – só o inventaram por volta da década de 1820, provavelmente por analogia com a revolução política na França.

Ainda assim, seria de bom alvitre considerá-la primeiro, por duas razões. Primeiro, porque de fato ela "explodiu" – usando a expressão como um axioma – antes que a Bastilha fosse assaltada; e, segundo, porque sem ela não podemos entender o vulcão impessoal da história sobre o qual nasceram os homens e acontecimentos mais importantes de nosso período e a complexidade desigual do seu ritmo.

O que significa a frase "a Revolução Industrial explodiu"? Significa que a certa altura da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes de multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços.

HOBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções:* 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 44.

EXPANSÃO DO MODO DE PRODUÇÃO INDUSTRIAL

A Revolução Industrial não ficou restrita à Inglaterra. A instalação de indústrias também ocorreu em outras regiões europeias que tinham tradição manufatureira e reservas de minérios de ferro e de carvão.

Foi o caso do vale do Ruhr (na Prússia, atual Alemanha), da Bélgica e do norte da França. Esses locais sofreram grandes transformações desde as primeiras décadas do século XIX, sobretudo em razão do desenvolvimento de usinas de produção de ferro, ferrovias e fábricas e do surgimento da classe operária.

Cidades como Paris (França) e Berlim (Prússia) passaram por processos semelhantes aos ocorridos nas cidades inglesas de Londres, Liverpool e Manchester: receberam grande número de migrantes vindos do campo e cresceram em população e em desenvolvimento tecnológico.

PAÍSES INDUSTRIALIZADOS E PAÍSES NÃO INDUSTRIALIZADOS

A eficiência da produção industrial, que oferecia grande quantidade de mercadorias a preços muito baixos, provocou a crise do sistema artesanal em todo o mundo.

Na Índia, por exemplo, a técnica de fabricação de tecidos mediante uso de tear praticamente desapareceu por causa da concorrência com os produtos ingleses; em Portugal e na Espanha, muitas pequenas manufaturas faliram. Sem condições de estabelecer indústrias que pudessem concorrer com aquelas dos países já industrializados do continente, os demais países europeus especializaram-se na produção de matérias-primas e de gêneros agrícolas. Com a venda dessas mercadorias, obtinham recursos para a compra de produtos industrializados.

Ignace-François Bonhomme. *Fábricas em Le Creusot em 1848.* Óleo sobre papel. Nessa pintura, feita em 1855, é possível observar a região francesa de Creusot, que se tornou um importante centro de produção industrial.

Conservatório Nacional de Artes e Ofícios, Paris, França. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A expansão do modo de produção industrial aumentou a integração entre diferentes regiões do mundo. Graças às invenções nas áreas de transporte, como as locomotivas e os navios a vapor, e de comunicação, como o telégrafo, as distâncias foram encurtadas e a área de influência da economia capitalista se expandiu com um grande aumento das exportações de mercadorias, de capital e de fluxos migratórios.
- Aprofunde a discussão apontando que a Índia, que era tradicionalmente exportadora de tecidos para a Inglaterra, passou a fornecer apenas o algodão, matéria-prima para as indústrias têxteis inglesas, e a importar produtos industrializados. Com isso, a maioria das tecelagens indianas faliu, pois não conseguiam concorrer com os produtos industrializados vindos da Inglaterra.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. O cercamento foi o processo em que os nobres cercaram as terras, incluindo as terras comunais, para criar ovelhas e fornecer matéria-prima para a indústria têxtil. Os camponeses, que tiravam seu sustento dessas terras, foram expulsos. Alguns deles conseguiram permanecer no campo, mas a maioria rumou para as cidades para trabalhar nas manufaturas.
4. As locomotivas e os navios a vapor tornaram o transporte e a locomoção de pessoas e mercadorias muito mais seguros e rápidos.
5. Outras regiões da Europa, entre elas o vale do Ruhr, a Bélgica e o norte da França.
6. **a)** O mesmo trabalho era feito mais rapidamente, com maior qualidade e por um custo muito menor.

   b) Os donos das fábricas, pois eles passaram a gastar menos dinheiro e a obter mais lucros no processo de produção.

   c) Como seus conhecimentos e habilidades não eram mais necessários, os artesãos passaram a trabalhar nas fábricas por salários mais baixos, o que piorou suas condições de vida.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Leia as frases desta atividade e coloque-as na ordem cronológica dos acontecimentos nelas descritos. **A ordem correta é: d, b, f, c, a, e.**

   a) As medidas de Jaime II descontentaram a burguesia e a Igreja anglicana. Pressionado, o rei abdicou do trono, que foi assumido por Guilherme de Orange.

   b) As tensões entre Carlos I e o Parlamento aumentaram, desencadeando duas guerras civis (1642-1646 e 1648-1651).

   c) O Parlamento inglês apoiou a ascensão de Carlos II, filho de Carlos I, ao poder após a morte de Cromwell. Com a morte de Carlos II, seu irmão Jaime II assumiu o trono.

   d) No governo de Carlos I, o anglicanismo foi imposto a todos os súditos, fossem eles ingleses, escoceses ou irlandeses.

   e) Elaborada pelo Parlamento, a Declaração dos Direitos tornou a Inglaterra uma monarquia parlamentar, beneficiando a burguesia com a ampliação de sua influência política e econômica sobre outros Estados.

   f) Oliver Cromwell assumiu o comando da Inglaterra e instaurou uma república. Em seu governo, ele tomou medidas que estimularam o comércio marítimo e fortaleceram a Marinha inglesa.

2. A Inglaterra é ainda hoje uma monarquia parlamentar. Elabore um texto em que explique o processo que levou à consolidação desse sistema de governo entre os ingleses.
3. Explique o que foi o cercamento na Inglaterra e quais foram os impactos desse processo para os trabalhadores camponeses. MP
4. As máquinas a vapor foram importantes para as mudanças que ocorreram na Europa durante a Revolução Industrial. Comente como essa invenção afetou diferentes meios de transporte. MP
5. Durante o século XIX, a Revolução Industrial se expandiu para outras regiões. Que outros locais, além da Inglaterra, se industrializaram nas primeiras décadas do século XIX? MP
6. O texto citado nesta atividade comenta a situação dos artesãos durante a Revolução Industrial. Leia o texto e, com um colega, responda às questões propostas. MP

> […] a cidade já não precisava deles. Tudo o que tinham aprendido ao longo de muitos anos se tornava inútil. A máquina fazia o mesmo trabalho mais depressa e melhor e, ainda por cima, por um custo muito menor. Evidentemente, uma máquina não precisa comer nem dormir como um ser humano. Ela não precisa descansar. Graças à máquina, o fabricante economizava o que cem tecelões poderiam pretender para ter uma vida feliz e agradável. Era ele que tirava maior proveito da máquina.
>
> Ernst Hans Gombrich. *Breve história do mundo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 287.

a) Quais vantagens as máquinas ofereciam em relação aos artesãos?

b) Quem se beneficiava com a introdução das máquinas no processo de produção? Por quê?

c) De que maneira o uso de máquinas nas indústrias afetava a vida dos artesãos?

7. Observe a imagem a seguir e responda às questões propostas.

The Bill of Rights, 1688. Oil painting by James Northcote. © Parliamentary Art Collection; WOA 900. www.parliament.uk/art

***A Declaração de Direitos*, 1688.** Óleo sobre tela. Nessa obra, produzida em 1827, o pintor James Northcote buscou retratar o desfecho do processo que levou à instauração da monarquia parlamentar na Inglaterra.

a) Em que data foi feita essa pintura e qual é o seu tema?

b) Que imagem o artista buscou transmitir sobre esse fato: de conflito ou de harmonia? Explique.

c) Você considera que a concepção do artista sobre o fato que representa é fiel ao que, de fato, aconteceu? Justifique sua resposta.

1. Constituição e ao Parlamento.

2. Durante as guerras civis da década de 1640, o Parlamento se fortaleceu. Em 1653, Oliver Cromwell assumiu o poder e instaurou uma República. Com sua morte, em 1658, a monarquia foi reestabelecida, mas o Parlamento não mais aceitou que o rei tivesse poderes absolutos. Assim, um movimento conhecido como Revolução Gloriosa instaurou uma monarquia parlamentar, estabelecendo a obrigatoriedade, por parte do rei, da obediência à

7. a) Data: 1688. Tema: a apresentação da *Declaração de Direitos* ao rei da Inglaterra.

7. b) O artista parece querer transmitir uma imagem de harmonia, pois a cena passa uma sensação de ordem e equilíbrio, e todos os personagens presentes têm o semblante calmo.

7. c) Resposta pessoal. É importante que os estudantes retomem os conteúdos estudados no capítulo para construir seus argumentos.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1**, **2** e **3** relacionam-se à habilidade **EF08HI02**.

Na atividade **1**, pede-se aos estudantes que organizem cronologicamente os acontecimentos listados nas letras de **a** a **f**. Esse procedimento, além de permitir identificar peculiaridades político-sociais das revoluções inglesas do século XVII, possibilita desenvolver o **procedimento básico 1** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais: a ordenação cronológica de acontecimentos.

Na atividade **2**, solicita-se aos estudantes que expliquem o processo que consolidou a monarquia parlamentar como sistema de governo na Inglaterra.

Na atividade **3**, pede-se que expliquem o fenômeno do cercamento e seus impactos na vida dos trabalhadores e na agricultura. Nesse caso, são possíveis respostas distintas. Alguns estudantes podem considerar que esse processo foi benéfico, respondendo que os cercamentos aumentaram a produtividade nas áreas agrícolas e liberaram mão de obra para as fábricas que surgiam. Outros podem considerar que o desenraizamento dos camponeses enriqueceu alguns e empobreceu muitos. Dessa forma, o **procedimento básico 3**

ARQUIVO VIVO

John Locke e o nascimento do liberalismo

1. Ele defende que alguém que trabalha a terra, cultivando-a e melhorando-a, pode ser considerado o proprietário da terra.

John Locke nasceu em Wrington, no sul da Inglaterra, em 1632. Ele estudou na Universidade de Oxford, onde aprendeu filosofia, medicina e ciências naturais. Viveu na Holanda entre 1683 e 1688 e retornou à Inglaterra quando Guilherme de Orange se tornou rei, vindo a falecer nesse país em 1704.

Locke defendia a liberdade, o direito à propriedade, a tolerância religiosa e o direito da sociedade de elaborar as leis às quais se submete. É considerado um dos precursores do liberalismo, conjunto de ideias que estudaremos na próxima unidade.

Leia a seguir um trecho do *Segundo tratado sobre o governo civil*, texto escrito na década de 1680. Nele, Locke defende o direito de as pessoas se apropriarem de terras.

Biblioteca Fotográfica do National Trust. Fotografia: Album/Easypix

Sir Godfrey Kneller. *Retrato de John Locke*, 1697. Óleo sobre tela.

> […] a principal questão da propriedade [é] a terra em si, na medida em que ela inclui e comporta todo o resto […]. A superfície da terra que um homem trabalha, planta, melhora, cultiva, e da qual pode utilizar os produtos, pode ser considerada sua propriedade. Por meio do seu trabalho, ele a limita e a separa do bem comum. Não bastará, para provar a nulidade de seu direito, dizer que todos os outros podem fazer valer um título igual, e que, em consequência disso, ele não pode se apropriar de nada, nada cercar, sem o consentimento do conjunto de seus coproprietários, ou seja, de toda a humanidade. Quando Deus deu o mundo em comum a toda a humanidade, também ordenou que o homem trabalhasse, e a penúria de sua condição exigia isso dele. Deus e sua razão ordenaram-lhe que submetesse a terra, isto é, que a melhorasse para beneficiar sua vida, e, assim fazendo, ele estava investindo [em] uma coisa que lhe pertencia: seu trabalho. Aquele que, em obediência a este comando divino, se tornava senhor de uma parcela de terra, a cultivava e a semeava, acrescentava-lhe algo que era sua propriedade, que ninguém podia reivindicar nem tomar dele sem injustiça.
>
> John Locke. *Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 98 (Coleção Clássicos do Pensamento Político).

2. "Não bastará […] dizer que todos os outros podem fazer valer um título igual, e que, em consequência disso, ele não pode se apropriar de nada, nada cercar, sem o consentimento do conjunto de seus coproprietários, ou seja, de toda a humanidade". O argumento das pessoas contrárias à propriedade da terra seria o de que uma pessoa não poderia se considerar proprietária se não obtivesse, para isso, o consentimento de toda a humanidade, já que todos poderiam igualmente reivindicar o direito à propriedade de qualquer terra.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Para John Locke, em que situação alguém pode ser considerado proprietário de uma parcela de terra?
2. Locke expõe o argumento de quem é contrário à propriedade da terra. Localize esse argumento, copie-o no caderno e explique-o com suas palavras.
3. Para Locke, quem dá ao ser humano o direito de se apropriar de uma parcela de terra, desde que trabalhe nela e a melhore? **Deus dá ao ser humano esse direito, nas condições citadas.**

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Realize a leitura compartilhada do documento antes da realização das atividades propostas. Para orientar a leitura, indicamos o roteiro a seguir.
  - I. Identificar o tipo de documento que é apresentado nesta seção.
  - II. Identificar, durante a leitura conjunta, as palavras desconhecidas importantes para a compreensão do texto. Se necessário, peça aos estudantes que as consultem em um dicionário.
  - III. Solicitar, por último, a releitura silenciosa e individual do texto e, em seguida, a realização das atividades.

DE OLHO NA BASE

As atividades da seção *Arquivo Vivo* favorecem o desenvolvimento da **competência específica de História 3**, já que propõem a elaboração de questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a um documento histórico.

do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais também é trabalhado: interpretar diferentes versões do mesmo fenômeno.

As atividades **4** e **6** relacionam-se à habilidade **EF08HI03**, que será desenvolvida de maneira mais completa no capítulo **2** desta unidade. Nessas atividades, os estudantes poderão discutir os impactos do desenvolvimento industrial e dos meios de transporte no modo de vida dos indivíduos do século XIX. Assim, a **competência específica de História 5** é contemplada ao se propor a análise e a compreensão do movimento de populações e de mercadorias no tempo e no espaço.

A atividade **5** relaciona-se à **competência específica de História 1** ao propor a compreensão da Revolução Industrial como um processo de transformação das estruturas econômica e social, ocorrido em alguns países europeus entre o final do século XVIII e as primeiras décadas do século XIX.

A atividade **7** mobiliza a **competência específica de História 3**, pois propõe a interpretação da obra de arte como fonte histórica.

DE OLHO NA BASE

(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.

Este capítulo desenvolve o objeto de conhecimento **Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas** ao abordar os impactos da Revolução Industrial nas cidades inglesas do final do século XVIII e início do século XIX, enfatizando os contrastes entre o modo de vida da burguesia e o do proletariado. Além disso, trata da luta operária por melhores salários e condições de trabalho, mostrando as diferentes organizações dos trabalhadores que foram surgindo ao longo do século XIX.

Alguns impactos da Revolução Industrial associados à habilidade **EF08HI03** também podem ser enfatizados no estudo deste capítulo.

A concentração de indústrias nas cidades inglesas, somada aos cercamentos, resultou no êxodo rural. A ida da população do campo para as cidades levou ao crescimento rápido e desordenado de Londres e de outros centros urbanos, causando uma série de problemas, como a falta de moradia digna e de saneamento básico, a precariedade dos serviços públicos, entre outros.

Esse crescimento urbano descontrolado também provocou impactos ambientais, como o desmatamento, a poluição do ar, do solo e das águas, além do acúmulo de lixo nas ruas.

Capítulo **2**

A SOCIEDADE INDUSTRIAL

PARA COMEÇAR

O processo de industrialização na Inglaterra, a partir do século XVII, levou a profundas mudanças na vida das pessoas. Você sabe que mudanças foram essas?

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a levantar hipóteses com o objetivo de perceber a relação entre a industrialização e seus principais impactos, com destaque para o crescimento das cidades, o poder da burguesia e a organização do proletariado em busca da conquista de direitos.

insalubre: que prejudica a saúde.

BURGUESIA E PROLETARIADO

Dois grupos sociais bem distintos se configuraram com a Revolução Industrial: a **burguesia** e o **proletariado**.

O primeiro grupo era formado por proprietários de fábricas, minas, estradas de ferro, bancos, entre outros empreendimentos. Nele, havia a alta burguesia, representada pelos grandes banqueiros, industriais e comerciantes, e a pequena burguesia, composta dos donos de manufaturas e de comércio menores e dos profissionais liberais, como médicos, jornalistas e advogados.

O proletariado era formado pelos trabalhadores cuja sobrevivência dependia do salário pago pelos donos dos empreendimentos. Nesse grupo, estavam os operários das fábricas, que viviam basicamente nas cidades e enfrentavam condições precárias de trabalho e habitação.

Enquanto a burguesia vivia em residências amplas, com vários cômodos que asseguravam conforto e luxo, os operários habitavam moradias miseráveis, em espaços pequenos que abrigavam várias famílias. Esses locais eram insalubres, caracterizados por deficiência no abastecimento de água ou por total ausência de saneamento básico.

Por causa da concentração de indústrias, a população de Londres e de outras cidades inglesas cresceu de maneira rápida e desordenada, ocupando os espaços em torno das fábricas e transformando esses lugares em grandes aglomerados urbanos.

↓ *Leeds* (1816). Nessa aquarela (em detalhe), Joseph Mallord William Turner retrata a cidade industrial de Leeds, na Inglaterra, no início do século XIX.

Yale Center de Arte Britânica, Doação Paul Mellon, Estados Unidos. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

20

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Durante a Revolução Industrial, muitos artistas produziram obras que são admiradas até hoje e nos ajudam a compreender esse período. O escritor inglês Charles Dickens, por exemplo, escreveu em 1838 um de seus livros mais conhecidos: *Oliver Twist*. Nele, Dickens narra o cotidiano de um garoto órfão de 9 anos que vive na Inglaterra e passa por várias dificuldades.

Sugerimos um trabalho conjunto entre Língua Portuguesa e História, de análise do trecho em que Oliver Twist chega à casa do sr. Sowerberry. Nesse trecho, o narrador apresenta alguns aspectos sobre as condições de vida do menino. Leia com os estudantes o trecho e promova uma análise com base nas questões propostas a seguir.

O pequeno Oliver foi levado nessa mesma noite aos administradores e informado de que ia entrar imediatamente, como aprendiz, na casa de um fabricante de caixões de defunto, e que, se se queixasse de sua posição, [...] seria embarcado para ser morto [...]. Oliver não manifestou nenhuma comoção. Os administradores declararam que ele era um peralta sem alma e deram ordem ao Sr. Bumble para levá-lo imediatamente. [...]

Durante alguns instantes, o Sr. Bumble contemplou pasmado a cara assustada e triste de Oliver; [...] disse a Oliver que enxugasse os olhos e tivesse juízo. Depois segurou-lhe na mão e penetrou na casa do fabricante de caixões de defunto. [...]

– Ah! – disse ele, erguendo os olhos e parando de escrever. – É o senhor?

– Em pessoa – respondeu o bedel.

– Cá lhe trago o pequeno.

Oliver cumprimentou o Sr. Sowerberry.

– Ah! – O pequeno de que falamos – disse o empresário de enterros levantando a vela para ver Oliver. – Ó minha dona, venha cá fora.

A Sra. Sowerberry saiu de uma salinha que ficava por trás da loja; era uma mulher pequena, magra, arrebatada, uma verdadeira megera.

– Minha dona – disse o Sr. Sowerberry com deferência –, aqui está a criança de quem lhe falei.

Oliver fez outro cumprimento.

– Meu Deus! – disse ela. – Como está magrinho!

– Sim, não é forte – disse o Sr. Bumble olhando severamente para Oliver como se a culpa fosse dele –, mas há de desenvolver-se.

– Sim – disse ela –, há de desenvolver-se com a nova comida. Que ganhamos nós com esses

CONDIÇÕES DE TRABALHO NA INDÚSTRIA

Além de dependerem dos empresários para ter trabalho e de viverem em condições precárias de habitação, os trabalhadores ingleses enfrentavam outro problema: não existiam leis que definissem a duração da jornada de trabalho, os dias de descanso ou a proteção contra acidentes. O trabalhador acidentado não tinha direito a nenhum tipo de indenização e deixava de receber salário durante o período de afastamento. Se não conseguisse se recuperar, ficava sem trabalho.

O uso de mão de obra infantil era também muito comum. Crianças que viviam em orfanatos eram entregues para trabalhar nas fábricas em jornadas de 14 ou 16 horas diárias. Em pouco tempo, também as crianças que tinham famílias passaram a integrar o grupo de trabalhadores mirins. Aquelas que adormeciam ou conversavam durante a jornada eram castigadas com agressões físicas.

PARA EXPLORAR

***Oliver Twist*, de Charles Dickens. Tradução e adaptação de Sandra Pina. São Paulo: Melhoramentos, 2012.**

Originalmente publicada em capítulos entre os anos de 1837 e 1839, a obra narra a história de Oliver, um garoto órfão que, como grande parte da população, vivia abandonado à própria sorte na Inglaterra que se industrializava. Os acontecimentos vividos por Oliver evidenciam aspectos das classes sociais da época e da realidade que se transformava com as práticas burguesas e industriais do capitalismo.

Para os estudantes compreenderem as condições de trabalho na indústria da Inglaterra logo após a Revolução Industrial, é importante que retomem os conteúdos do capítulo anterior, que mostram a formação dessas indústrias e a origem dos operários.

Bridgeman Images/Easypix Brasil

Crianças trabalhadoras de uma olaria carregando argila. Gravura de 1871.

Homens, mulheres e crianças trabalhavam em salas ou em galpões em que a ventilação e a luminosidade eram bastante deficientes. O ruído do maquinário era ensurdecedor. As piores remunerações eram pagas a mulheres e crianças – estas últimas recebiam cerca de 1/5 do salário dos homens adultos.

Há documentos com relatos de crianças informando que começavam a trabalhar às seis horas da manhã e só paravam às oito e meia da noite, tendo somente meia hora de descanso para almoçar. Algumas delas, que moravam distante do local de trabalho, precisavam acordar às três horas da manhã e chegavam em casa às dez da noite.

Além dessas questões sociais, o processo de industrialização causava impactos urbanos e ambientais. Veja os principais deles no infográfico "Impactos urbanos e ambientais da industrialização".

filhos da paróquia? Custam mais do que valem. Vamos, desce, esqueleto. [...]

– Anda comigo – disse ela. [...]

Tua cama é debaixo do balcão. Não tens medo de dormir entre caixões de defunto? E que importa que tenhas medo? Não dormirás em outra parte. Ainda. Não me faças estar à tua espera.

DICKENS, Charles. *Oliver Twist*. Trad. Machado de Assis e Ricardo Lísias. São Paulo: Hedra, 2002. p. 54-59.

Questões propostas

1. Como Charles Dickens descreve as condições de vida de Oliver?

   Resposta: As condições de vida de Oliver são péssimas. Ele sofre vários abusos: é ameaçado de morte, passa fome e tem de dormir em meio aos caixões.

2. Qual é a função do menino na casa do sr. Sowerberry? Em sua opinião, ele desempenha uma tarefa adequada à sua idade?

   Resposta: Ele seria aprendiz de um fabricante de caixões. A atividade não é adequada a uma criança, pois cortar a madeira é um trabalho perigoso, já que podem acontecer acidentes.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Aproveite o tema para propor uma reflexão sobre os movimentos de trabalhadores da atualidade. Pergunte aos estudantes o que eles conhecem a respeito do assunto e se já presenciaram alguma manifestação por melhores condições de trabalho, por aumento ou por reposição salarial, contra o desemprego ou contra demissões, entre outras reivindicações. Caso o assunto desperte o interesse deles, oriente uma pesquisa sobre a legislação trabalhista atual, os movimentos sindicais ou outras formas de organização e de mobilização (como as greves), entre outros temas.
- Compare as formas de luta dos trabalhadores atuais no Brasil com as da época da Revolução Industrial na Inglaterra. Questione os estudantes sobre o que mudou e o que permaneceu inalterado.
- Converse com a turma sobre os direitos das crianças, fundamentando-se na legislação e nos princípios morais e éticos.
- Comente a indicação do livro *Oliver Twist*, explicando que ele retrata uma realidade em que as crianças não tinham a proteção legal. A atividade complementar sugerida nesta dupla de páginas transcreve um trecho desse livro.
- Apresente aos estudantes o que determina a legislação trabalhista brasileira sobre o trabalho infantil:
  - **a)** Até 14 anos: a criança e o adolescente não podem trabalhar.
  - **b)** De 14 a 16 anos: o adolescente pode trabalhar apenas na condição de aprendiz, experiência que é registrada na carteira de trabalho.
  - **c)** De 16 a 18 anos: o adolescente já pode exercer atividade remunerada, desde que não seja sob condições perigosas ou insalubres.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- No primeiro momento da leitura do infográfico, é interessante deixar os estudantes expressarem suas hipóteses iniciais sobre o texto. Pergunte a eles se já conhecem ou se já viram esse gênero textual.
- Em um segundo momento, identifique com a turma os elementos que constituem o infográfico: o título, os textos explicativos, as imagens, o mapa e a fonte da qual foram tiradas as informações presentes nessa apresentação. Discuta com os estudantes o tema do infográfico e quais informações ele transmite aos leitores.

DE OLHO NA BASE

Os impactos ambientais abordados neste infográfico podem ser trabalhados explorando a **competência específica de Ciências Humanas 3**.

Além de identificar e de analisar os problemas ambientais causados pela industrialização, os estudantes podem fazer comparações com o que acontece atualmente nas cidades industriais brasileiras. Esse tema será abordado novamente na seção *Investigar*, mais adiante.

Posteriormente, solicite aos estudantes que façam uma pesquisa sobre modelos de desenvolvimento sustentável e que discutam medidas que possam solucionar impasses atuais relativos ao desmatamento e à poluição, por exemplo. Dessa forma, os estudantes são levados a desenvolver o Tema Contemporâneo Transversal **Meio Ambiente** ao trabalhar a educação para o consumo e sua relação com o descarte de resíduos solidos.

Essa abordagem também se relaciona à **competência específica de Ciências Humanas 5**: comparar eventos ocorridos em tempos diferentes e em espaços variados.

Impactos urbanos e ambientais da industrialização

As cidades industriais da primeira metade do século XIX misturavam riqueza e miséria, conforto e insalubridade. As precárias condições de subsistência aumentaram a mortalidade infantil e reduziram a expectativa de vida. Além disso, o crescimento descontrolado dessas cidades gerou sérios problemas ambientais.

Em Londres
Em 1850, a cidade era a mais rica, influente e populosa do mundo, mas a crescente concentração de riqueza deixava a maior parte dos habitantes em extrema pobreza.

Um grave surto de cólera matou dezenas de pessoas na cidade em 1849. A doença foi controlada graças a um mapa elaborado pelo médico John Snow.

Riqueza e pobreza
Enquanto algumas famílias enriqueciam com a indústria, outras sofriam com desemprego, baixos salários e longas jornadas de trabalho. Os mais pobres eram obrigados a colocar suas crianças para trabalhar nas fábricas e contribuir para o orçamento familiar.

Doenças
Com a sujeira, epidemias de diarreia, cólera, varíola, difteria e tuberculose, entre outras doenças, tornaram-se frequentes. Ao mesmo tempo, a medicina buscava entender os mecanismos pelos quais as doenças se espalhavam e como poderiam ser evitadas.

Varredores de rua ganhavam gorjetas para limpar os cruzamentos onde lixo e fezes de animais se acumulavam.

OUTRAS FONTES

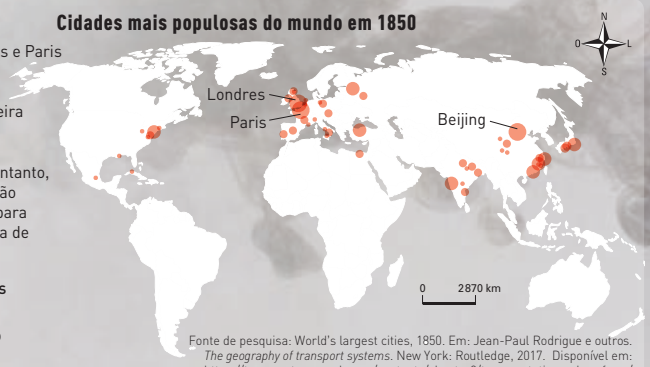
Dentro da Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, você poderá encontrar muitos artigos que oferecem um panorama da distribuição das indústrias no Brasil, bem como os principais problemas ambientais decorrentes da industrialização e a legislação brasileira relacionada ao setor.

São tratados os seguintes temas: a poluição do ar, das águas e do solo; o consumo de recursos naturais; os impactos sobre as florestas nativas, provocados pelas indústrias de madeira e pela produção de carvão vegetal; e a participação do setor industrial nas emissões de gases de efeito estufa.

Em especial, a autora Ilidia da Ascenção Garrido Martins Juras ressalta que a poluição do ar ainda representa um grande problema para a saúde pública, principalmente nas grandes cidades, e que o setor de transportes é o maior emissor de gases poluentes. Seus textos são facilmente encontrados no seguinte endereço: https://bd.camara.leg.br/bd/discover?filtertype_1=publisher&filter_relational_operator_1=contains&filter_1=consultoria+legislativa&filtertype_2=title&filter_relational_operator_2=contains&filter_2=&filtertype_4=title&filter_relational_operator_4=contains&filter_4=&submit_apply_filter=Aplicar&query=Ilidia+da+Ascen%C3%A7%C3%A3o+Garrido+Martins+Juras&scope=%2F&rpp=100&sort_by=score&order=desc. Acesso em: 25 fev. 2022.

Cidades mais populosas do mundo em 1850

Cidades como Londres e Paris apresentaram um grande crescimento populacional na primeira metade do século XIX por causa de sua industrialização. No entanto, os serviços públicos não estavam preparados para suportar a nova massa de habitantes.



Número de habitantes
- Mais de 1 milhão
- 500 001 a 1 milhão
- 250 000 a 500 000
- Menos de 250 000

Fonte de pesquisa: World's largest cities, 1850. Em: Jean-Paul Rodrigue e outros. *The geography of transport systems*. New York: Routledge, 2017. Disponível em: https://transportgeography.org/contents/chapter8/transportation-urban-form/world-largest-cities-1850/. Acesso em: 25 fev. 2022.

Ilustração e mapa: Marcelo Pliger/ID/BR

Dano ambiental
Para a construção de novas fábricas, grandes áreas foram desmatadas, desequilibrando o ecossistema dessas regiões. O uso descontrolado das matérias-primas também comprometia a manutenção dos recursos naturais para o futuro.

Poluição do ar
As máquinas a vapor que faziam funcionar fábricas, locomotivas, bombas de água e aquecedores usavam carvão mineral como combustível. Toneladas eram queimadas, produzindo nuvens de fuligem que espalhavam uma poeira tóxica, causando doenças e poluindo a cidade.

Água e esgoto
O abastecimento de água limpa era precário. Os esgotos industriais e domésticos eram despejados nos rios e córregos sem nenhum tratamento, poluindo as águas e provocando doenças.

Limpeza pública
A sujeira se alastrava pelas ruas, e dejetos residenciais e industriais flutuavam pelos rios, causando um intenso mau cheiro. Isso tornava insalubre a vida da população.

Fontes de pesquisa: Henry Mayhew. *London labour and the London poor*. London: Penguin Classics, 1985; Martin Daunton. London's "Great Stink" and Victorian urban planning. *BBC*, 11 abr. 2004. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/history/trail/victorian_britain/social_conditions/victorian_urban_planning_02.shtml. Acesso em: 25 fev. 2022.

(IN)FORMAÇÃO

No texto a seguir, o historiador inglês Edward Thompson faz uma reflexão sobre os fatores que devem ser considerados ao analisar as condições de moradia nas cidades entre os séculos XVIII e XIX.

Interpretar os dados sobre o meio urbano não é uma tarefa simples. No final do século XVIII, havia muitos trabalhadores agrícolas que viviam com suas famílias em habitações de um único cômodo, úmidas e abaixo do nível do solo. Essas condições tornaram-se mais raras, cinquenta anos depois. Apesar de tudo o que se pode dizer sobre a falta de planejamento das novas construções ordinárias e a especulação nas cidades industriais em expansão, as casas eram melhores do que as conhecidas pelos migrantes do campo. Porém, à medida que as novas cidades industriais envelheciam, multiplicavam-se os problemas de abastecimento de água, saneamento, superpopulação, além dos gerados pelo uso de casas para serviços industriais, culminando com as estarrecedoras condições reveladas pelas investigações sobre moradia e condições sanitárias, na década de 1840. Essas condições, nas vilas rurais ou nas aldeias têxteis, eram, provavelmente, tão precárias quanto em Preston ou em Leeds, mas a dimensão do problema era certamente maior nas grandes cidades, pela facilidade de proliferação de epidemias.

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*: a maldição de Adão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 184-185. Adaptado.

DE OLHO NA BASE

A leitura do infográfico relaciona-se ao que é proposto pela BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa em relação à prática de leitura de textos presentes na realidade do século XXI.

O infográfico é um gênero textual que utiliza vários elementos, como dados numéricos, imagens e textos. Geralmente, as informações são apresentadas de modo conciso e objetivo. Por combinar a linguagem visual com a verbal, é considerado um texto multimodal – tipo de texto que a BNCC propõe que seja utilizado em sala de aula.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Informe os estudantes que, no início do ludismo, a classe operária não tinha uma consciência de sua condição social, ou seja, de que se constituía como uma classe explorada pela burguesia. O descontentamento dos operários era dirigido para a destruição das máquinas; não havia a elaboração de uma pauta de reivindicações, nem interesses ou objetivos comuns.
- Amplie a discussão sobre o cartismo, comentando que nesse movimento já existiam considerável organização dos trabalhadores, maior consciência de classe, estratégias de mobilização e objetivos específicos, como a diminuição da jornada de trabalho. O cartismo foi um movimento de caráter reformista e exigia mudanças na estrutura política por meio da adoção do sufrágio universal masculino, do voto secreto e da participação de representantes dos trabalhadores no Parlamento.

A ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES

As duras condições de vida e de trabalho não eram aceitas passivamente pelos operários. Muitos deles lutavam de diversas formas para que seus interesses fossem atendidos em meio à próspera economia industrial. Essas formas de resistência iam desde a recusa em realizar as funções exigidas na fábrica até a formação de associações de trabalhadores.

As primeiras associações surgiram ainda no século XVIII, na Inglaterra, mas foi apenas no século XIX, no contexto das grandes indústrias fabris, que as organizações de operários passaram a ter uma atuação mais significativa nas reivindicações por melhores condições de trabalho.

No início da década de 1810, por exemplo, trabalhadores da indústria têxtil de algumas cidades inglesas começaram a destruir a marteladas as máquinas das fábricas onde trabalhavam, dando início a um movimento social que ficou conhecido como **ludismo**. O uso das máquinas era visto pelos ludistas como a causa da redução dos salários, da falta de emprego e, consequentemente, da miséria da população operária.

Os ludistas também agiam secretamente enviando cartas anônimas para os donos das indústrias; nessas cartas, exigiam a eliminação do uso das máquinas e o aumento de vagas para os trabalhadores. As autoridades inglesas reprimiram severamente o ludismo e, em 1813, criaram uma lei que previa a punição com a pena de morte àqueles que danificassem os maquinários das indústrias de tecidos. Com o surgimento dos primeiros sindicatos na Inglaterra, o movimento ludista acabou extinto.

Charge publicada em 1838 que mostra um representante do movimento cartista tentando entregar a Carta do Povo.

Punch Limited/Fotoarena

Outro importante movimento social foi iniciado ainda na primeira metade do século XIX, por uma associação de trabalhadores, com o envio da **Carta do Povo** ao Parlamento inglês, em 1838. Esse documento reivindicava maior participação política da população operária, exigindo: sufrágio universal masculino, ou seja, que todos os homens, independentemente de sua condição social ou origem, tivessem direito ao voto; o voto secreto; e a participação de representantes dos trabalhadores no Parlamento.

O Parlamento recusou as reivindicações defendidas na Carta, fazendo aumentar a resistência dos trabalhadores, que organizaram greves e outras manifestações. O movimento cartista, como ficou conhecido, também foi duramente reprimido pelas autoridades inglesas, custando a vida de muitos trabalhadores.

OUTRAS FONTES

THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*: a maldição de Adão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

A obra do historiador inglês Edward P. Thompson é composta de três livros que relatam a vida de trabalhadores e trabalhadoras da Inglaterra, entre 1780 e 1832. Nos livros, o autor faz uma reconstrução minuciosa das condições de vida e de trabalho de artesãos, de trabalhadores rurais, mulheres e crianças, mostrando-nos a classe operária como protagonista em seus anos de formação.

Os três volumes da obra são:

I. A árvore da liberdade;

II. A maldição de Adão;

III. A força dos trabalhadores.

OS SINDICATOS

As primeiras organizações operárias funcionavam na ilegalidade, até que na década de 1820 o Parlamento inglês descriminalizou a existência desse tipo de associação. Surgiram, então, as organizações conhecidas como **sindicatos**, que tinham como objetivos principais a redução da jornada de trabalho, o aumento salarial e a regulamentação do trabalho infantil.

Ainda que a existência dos sindicatos fosse permitida, o governo inglês manteve a repressão a greves e campanhas por direitos trabalhistas. Vários líderes sindicais foram presos, e alguns foram executados, ao longo do século XIX.

Em 1830, constituiu-se uma associação geral de operários ingleses que reunia mecânicos, fundidores, ferreiros, mineiros, etc. Era a Associação Nacional para a Proteção do Trabalho, liderada por John Doherty, que representava cerca de 100 mil trabalhadores e tinha como objetivo unificar os sindicatos de todas as categorias, além de lutar por salários dignos e apoiar as ações de greve.

Em setembro de 1864 foi fundada, em ato público realizado em Londres, a Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), cuja meta era unificar os movimentos trabalhistas da Europa e das Américas para garantir e proteger a melhoria das condições de trabalho dos operários.

As mulheres tinham importante participação no movimento operário. Além da luta por melhores condições gerais de trabalho, elas se organizavam pela conquista de direitos trabalhistas iguais aos dos homens, como a equiparação salarial, e pelo próprio reconhecimento profissional.

Embora a maioria das propostas de reforma trabalhista não tenha sido aceita de início, ao longo do século XIX os trabalhadores conseguiram a aprovação de leis que melhoraram suas condições de trabalho.

CONQUISTAS DAS LUTAS OPERÁRIAS

Os trabalhadores das fábricas e de outras atividades, como os da mineração de carvão, conseguiram conquistar alguns direitos por meio das organizações sindicais e de suas lutas constantes.

A eclosão de greves e o aumento das reivindicações por melhores salários e condições de trabalho forçaram a criação de leis que protegiam o trabalho feminino e o infantil e estabeleciam limites para as jornadas diárias de trabalho.

Não só na Inglaterra, mas também em outros países da Europa as organizações e os movimentos dos trabalhadores motivaram a criação de uma legislação que regulamentava as relações entre empregadores e empregados.

Ilustração que representa trabalhadores reunidos em Londres para a fundação da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1864.

Tallandier/Bridgeman Images/Easypix

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Aproveite o boxe "Conquistas das lutas operárias" e comente com os estudantes que o movimento operário não se restringe à organização dos trabalhadores em sindicatos. Este capítulo resgata a diversidade dos movimentos trabalhistas, além das várias dimensões da resistência dos trabalhadores às condições precárias oferecidas pelas fábricas.
- Aprofunde a discussão sobre o sindicalismo, fazendo um paralelo com o atual movimento sindical brasileiro. Para facilitar a análise, os estudantes podem realizar uma pesquisa sobre as principais centrais sindicais do Brasil, identificando suas propostas e os sindicatos que fazem parte de cada uma delas. Esse levantamento pode ser feito em *sites* oficiais e em jornais *on-line* das entidades.

DE OLHO NA BASE

O exercício de comparar a atuação do movimento operário no passado e no presente, em espaços distintos, relaciona-se com a **competência específica de História 1**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Para ampliar a discussão sobre a conquista do direito ao voto pelas mulheres, apresente aos estudantes mais detalhes da luta feminina por esse direito na Nova Zelândia, o primeiro país do mundo que deu às mulheres o direito de votar nas eleições parlamentares.
- Essa conquista resultou de anos de esforços das sufragistas, lideradas por Kate Sheppard. Entre 1891 e 1893, essas ativistas compilaram uma série de petições, requerendo ao Parlamento que concedesse o direito de voto às mulheres.
- Hoje, a ideia de que as mulheres não podem ou não devem votar é completamente estranha aos neozelandeses. Após as eleições de 2020, 48% dos parlamentares do país eram mulheres, em comparação com 9% em 1981. No início do século XXI, as mulheres ocupavam os principais cargos constitucionais do país: primeiro-ministro, governador-geral e presidente da Câmara dos Deputados, além de representantes, procurador-geral e chefe de Justiça.

AS MULHERES E SEUS DIREITOS

Como foi apresentado, as mulheres também se engajaram para melhorar as condições de trabalho e reivindicar a igualdade de direitos nas fábricas e em outras atividades, uma vez que elas ganhavam menos que os homens, embora realizassem a mesma função e cumprissem a mesma jornada. Além disso, as operárias eram muitas vezes desrespeitadas e assediadas pelos colegas e pelos patrões no ambiente de trabalho.

É importante lembrar, ainda, que a atividade diária nas fábricas não liberava as mulheres de suas obrigações domésticas, o que as deixava sobrecarregadas. Apesar das conquistas alcançadas, elas estavam sempre em desvantagem em relação aos homens, pela necessidade de cumprir essa dupla jornada. No final do século XIX, ocorreu uma série de manifestações protagonizadas por mulheres que reivindicavam a igualdade política e jurídica entre os sexos.

Na Inglaterra, ficou famoso o movimento das **sufragistas**, que reivindicaram o direito ao voto feminino. A escritora inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797) foi pioneira na defesa desse direito, produzindo livros e manifestos sobre o tema. Suas ideias também influenciaram ativistas estadunidenses como Elizabeth Cady Stanton (1815-1902) e Susan Anthony (1820-1906), que fundaram, em 1869, uma associação para a defesa do voto feminino e viajaram pelos Estados Unidos promovendo os direitos das mulheres. Na maior parte dos países, contudo, as mulheres só puderam votar a partir das primeiras décadas do século XX.

Ilustração que representa uma manifestação durante greve de funcionárias da fábrica de fósforos Bryant e May, em Londres, Inglaterra, em 1888. As operárias protestavam contra as longas jornadas de trabalho e a excessiva cobrança de multas por falarem durante o expediente ou irem ao banheiro sem permissão, além de denunciarem condições de insalubridade. Os cartazes dizem: "Bryant e May devem providenciar melhores condições"; "Protesto – Reforma agora! "; "Uma humilde petição – trabalhadoras da fábrica Bryant e May".

SSPL/Getty Images

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir traz dados sobre a participação das mulheres nas eleições brasileiras.

A luta das mulheres brasileiras pelo direito ao voto teve início em 1891, quando foi rejeitada [a]proposta de emenda à Constituição prevendo o direito de voto à mulher, mas, em 24 de fevereiro de 1932, o voto feminino no Brasil foi assegurado. Em 3 de maio de 1933, na eleição para a Assembleia Nacional Constituinte, a mulher brasileira, pela primeira vez, votou e foi votada em âmbito nacional. Com a Constituição de 1934, o voto feminino ganhou bases constitucionais. Se considerarmos que em 1893 a Nova Zelândia já concedia às mulheres o direito de voto, parece uma conquista tardia, mas, na França, isso só aconteceu em 1944 e, na Suíça, em 1971.

No decorrer do século XX, o voto das mulheres foi ganhando cada vez mais peso até que, nas eleições do ano 2000, pela primeira vez o eleitorado feminino superou em números absolutos o masculino. [...]

Tribunal Regional Eleitoral do Paraná. 24 de fevereiro: dia da conquista do voto feminino no Brasil. Disponível em: https://www.tre-pr.jus.br/imprensa/noticias-tre-pr/2018/Fevereiro/24-de-fevereiro-dia-da-conquista-do-voto-feminino-no-brasil-1. Acesso em: 25 fev. 2022.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Com a Revolução Industrial, configuraram-se dois grupos sociais bem distintos: o proletariado e a burguesia. Explique as características de cada um deles.

2. O que foram os movimentos ludista e cartista? MP

3. Como surgiram os sindicatos? Qual era o objetivo dessas organizações?

4. Em 1842, um encontro de mineiros ingleses em greve foi descrito em um artigo do jornal *Wolverhampton Chronicle*. Leia um trecho desse artigo e responda às questões a seguir. MP

> [...] um dos maiores encontros que aconteceram desde que a greve começou ocorreu na tarde de quinta-feira em um descampado de Wednesbury. Homens [...] marcharam através da cidade de Dudley, uns 10 mil deles carregando faixas que diziam [...] "nove horas de trabalho por dia". Disseram que havia 20 mil pessoas no encontro.
>
> Dorothy Thompson. The chartists. Em: Edgar de Decca; Cristina Meneguello. *Fábricas e homens*: a Revolução Industrial e o cotidiano dos trabalhadores. São Paulo: Atual, 1999. p. 65.

a) Segundo esse artigo, qual era a reivindicação dos mineiros ingleses?

b) De acordo com o que você estudou neste capítulo, a reivindicação estava de acordo com os objetivos dos primeiros sindicatos?

c) O evento ocorreu em 1842, quando já existia a Associação Nacional para a Proteção do Trabalho. Descreva as principais características dessa associação.

d) As greves também ocorrem na atualidade por motivos diversos. Você já leu alguma informação a respeito desse tema, viu na TV ou já presenciou alguma manifestação grevista? Anote no caderno sua opinião sobre o direito de greve.

5. Leia o texto e, depois, responda às questões.

> As fábricas enriqueceram muitos e empobreceram milhares de outros. A pobreza era mais dolorosa nas cidades. O povo do campo sofria com os maus-tratos dos senhores de terras e com os períodos de escassez de alimentos – numa dessas ocasiões os camponeses italianos chegaram a comer feno. Mas os camponeses podiam caçar às escondidas, pegar lenha e comer frutas silvestres; os moradores das cidades não podiam. Quando não eram mais necessários, os operários eram demitidos sumariamente. Não havia seguro social para ajudar os desempregados, os sem-moradia ou os doentes. Muitas pessoas pensavam que a pobreza era resultado de "preguiça". Achavam também que a classe trabalhadora devia ser "mantida no seu lugar", para evitar que "se julgasse melhor do que era" e interrompesse o funcionamento disciplinado e constante das fábricas.
>
> Muitos viviam honestamente [...]. Mas alguns tornavam-se criminosos. [...] Em 1800, a Grã-Bretanha teve mais de duzentas condenações à forca por delitos como roubo em lojas, roubo de pão, queima de medas de milho ou a destruição de uma das novas máquinas numa fábrica – os governos temiam que os trabalhadores se revoltassem contra as novas fábricas.
>
> meda: amontoado de feixes de trigo, palha, etc.
>
> sumariamente: de modo direto, sem aviso prévio.
>
> Eric Russell Chamberlin. *O cotidiano europeu no século XIX*. São Paulo: Melhoramentos, 1994. p. 34.

a) Que comparação o autor faz entre a vida dos camponeses e a dos operários europeus no século XIX?

b) Como as autoridades inglesas tratavam os delitos cometidos pelos trabalhadores desempregados?

c) De acordo com o que você estudou neste capítulo, por que as autoridades acreditavam que poderia haver depredação das máquinas das fábricas?

1. A burguesia era formada por proprietários de fábricas, minas, estradas de ferro, bancos e outros empreendimentos. Havia a alta burguesia (banqueiros e industriais) e a pequena burguesia (comerciantes, donos de indústrias menores e profissionais liberais). O proletariado, por sua vez, era formado pelos operários que vendiam sua força de trabalho em troca de salário, do qual dependiam para viver.

3. Foram as primeiras organizações operárias e se fortaleceram ao longo do século XIX. Os sindicatos visavam conquistar melhores condições de trabalho nas fábricas, e muitas dessas conquistas foram, de fato, obtidas graças a ações organizadas por eles.

5. a) Tanto os camponeses quanto os operários viviam em péssimas condições. No entanto, os camponeses tinham mais possibilidade de garantir sua sobrevivência no campo.

5. b) Com punições severas, como a morte por enforcamento.

5. c) Porque o uso das máquinas era considerado por alguns trabalhadores a causa de sua pobreza.

DE OLHO NA BASE

As atividades de **1** a **4** estão relacionadas à habilidade **EF08HI02**. Elas permitem aos estudantes aprofundar o entendimento de peculiaridades político-sociais resultantes dos desdobramentos das transformações do século XVII que levaram ao desenvolvimento industrial. No caso aqui destacado, estão os trabalhadores que, diante das máquinas e dos patrões, tinham pouco poder e, por isso, iniciaram movimentos sociais. O processo cognitivo exigido na segunda parte da habilidade pressupõe que os estudantes relacionem e analisem causas e efeitos, ou seja, os desdobramentos da Revolução Gloriosa (causas) com o processo da industrialização inglesa, o surgimento do proletariado e suas formas de luta (efeitos econômico-sociais).

A atividade **5** trabalha a habilidade **EF08HI03**. Trata-se da leitura de um texto que mostra as condições dos trabalhadores urbanos e rurais na Europa do século XIX, com destaque para Itália e Inglaterra. Os estudantes poderão conhecer um pouco mais os impactos da Revolução Industrial nas vidas e culturas cotidianas dos trabalhadores.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. O ludismo foi um movimento ocorrido no início da década de 1810. Entre outras ações, seus seguidores destruíam as máquinas das fábricas onde trabalhavam, pois consideravam-nas responsáveis pela miséria da população. O movimento cartista surgiu quando uma associação de trabalhadores enviou uma carta ao Parlamento inglês em 1838, reivindicando maior participação política. A recusa do Parlamento desencadeou uma série de greves e de manifestações.

4. a) A diminuição da jornada de trabalho para nove horas diárias.

b) Sim, pois os primeiros sindicatos tinham como uma de suas principais reivindicações a redução da jornada de trabalho.

c) Era uma associação geral que reunia diferentes grupos de operários ingleses e tinha como objetivo unificar os sindicatos de todas as categorias.

d) Resposta pessoal. Peça aos estudantes que relatem o que já leram ou viram sobre manifestações grevistas e façam um debate sobre elas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Leia o texto desta seção com os estudantes e permita que eles analisem o texto, o mapa e a imagem.
- Peça que interpretem a imagem levando em consideração sua composição, os detalhes e as informações sobre ela presentes no texto principal e nas legendas.
- Ao trabalhar com o documento histórico, pergunte aos estudantes se eles reconhecem a diferença entre a leitura de um texto, a de uma imagem e a de um documento histórico. Destaque a importância de interpretarmos o documento levando em consideração o período em que ele foi produzido, tratando-o como se fosse uma pista de algo a ser descoberto – a nossa história.

Revolução Industrial: circulação de pessoas e de produtos

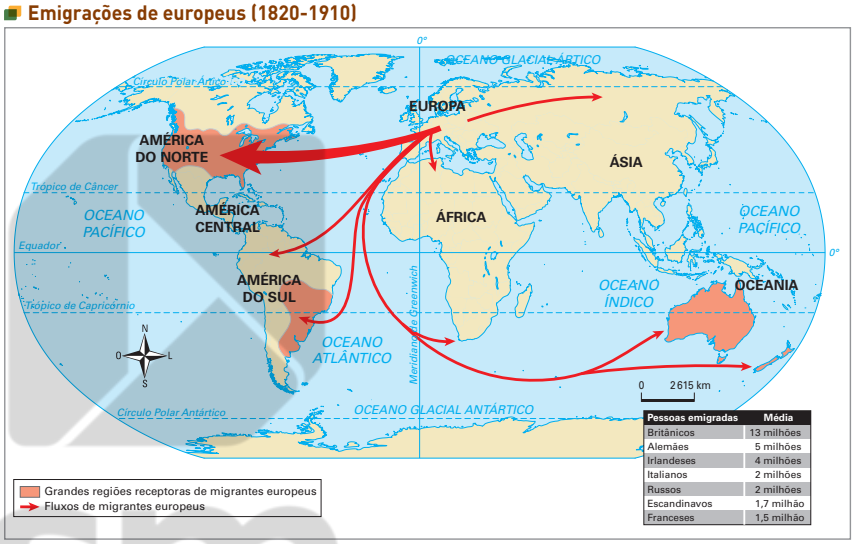
A Revolução Industrial provocou um grande aumento na produção de mercadorias. Esses produtos precisavam ser distribuídos e comercializados, o que fez com que grande parte do planeta fosse interligado por redes de comércio e surgissem serviços para tornar isso possível.

Redes de comércio mundiais não eram exatamente uma novidade, pois durante a expansão marítima europeia dos séculos XIV e XV foram estabelecidas ligações entre todos os continentes.

Contudo, o desenvolvimento de tecnologias proporcionado pela Revolução Industrial fez com que a quantidade de mercadorias e a velocidade com que elas circulavam passassem a ser muito maiores.

Ao longo do século XIX, essa circulação rompeu as fronteiras nacionais e provocou enormes deslocamentos de pessoas em busca de melhores condições de vida. O mapa a seguir representa parte desses deslocamentos.

Emigrações de europeus (1820-1910)



Pessoas emigradas	Média
Britânicos	13 milhões
Alemães	5 milhões
Irlandeses	4 milhões
Italianos	2 milhões
Russos	2 milhões
Escandinavos	1,7 milhão
Franceses	1,5 milhão

João Miguel A. Moreira/DIBR

Fonte de pesquisa: Hilário Franco Jr.; Ruy de Oliveira Andrade Filho. *Atlas de história geral.* São Paulo: Scipione, 1997. p. 63.

Além dos serviços criados para possibilitar a circulação de mercadorias, surgiram serviços para divulgá-las. Afinal, para os empresários, era necessário criar, na população, a necessidade de comprar o que era fabricado.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

O trabalho com mapas merece atenção especial. A leitura cartográfica é uma habilidade importante para o desenvolvimento dos estudos históricos e deve ser rotineira nas aulas. Um trabalho interdisciplinar com Geografia abre novas possibilidades de leitura de mapas.

Solicite aos estudantes que se organizem em duplas e identifiquem o título, a legenda, os continentes, os oceanos, a escala, entre outros elementos do mapa "Emigrações de europeus (1820-1910)". Peça-lhes que anotem essas informações no caderno. Durante a atividade, circule pela sala para verificar quais estudantes apresentam dificuldade na identificação desses elementos. Por meio dessas observações, é possível preparar novas situações de ensino com mapas, como atividades complementares, lições de casa, etc.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. a) O anúncio afirma que o sabonete deixa a pele das mãos e do rosto macia e saudável e que ele é bom e barato.

1. Observe a imagem, leia a legenda e responda às questões.

a) Que benefícios o sabonete anunciado oferece para convencer as pessoas a comprá-lo?

b) Em sua opinião, por que seria necessário anunciar esse produto? **Porque as pessoas costumavam fazer o sabão em casa, e era necessário estimular o desejo de adquirir o produto.**

Pictorial Press/Alamy/Fotoarena

No campo, o sabão geralmente era produzido em casa, com a utilização de gordura de animais e cinzas. Com a afluência dos trabalhadores nas cidades, a produção caseira de sabão diminuiu. O aumento da procura pelo produto industrializado incentivou mudanças nas fórmulas e nos modos de divulgação desse item. Nesta publicidade, produzida na Inglaterra, no século XIX, o sabonete da marca Pears promete uma "pele saudável, um belo rosto e mãos macias e brancas", além de prevenir "vermelhidão, aspereza e rachadura" e ser o "mais puro e durável sabonete" e, justamente por isso, o "melhor e mais barato".

2. a) De países da Europa, onde estava se desenvolvendo a Revolução Industrial.

2. c) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a perceber que os deslocamentos podem ser provocados pela desigualdade econômico-social, pois as pessoas que migram por esse motivo estão em busca de condições de vida melhores do que tinham em seu país de origem.

2. Observe o mapa "Emigrações de europeus (1820-1910)" e responda às questões.

a) De quais países saíram as pessoas que se deslocaram?

b) Para quais locais essas pessoas foram? **Para países como Estados Unidos, Brasil e Austrália.**

c) Em sua opinião, que motivos podem ter ocasionado esses deslocamentos?

3. O trecho a seguir faz parte de um depoimento do trabalhador inglês John Birley, publicado em maio de 1849 pelo jornal *The Ashton Chronicle*. Leia-o e responda à questão proposta.

> […] Nosso período regular de trabalho ia das cinco da manhã até as nove ou dez da noite. No sábado, até as onze, às vezes meia-noite, e então éramos mandados para a limpeza das máquinas no domingo. Não havia tempo disponível para o café da manhã, não se podia sentar para o jantar, nem dispúnhamos de tempo para o chá da tarde. Nós íamos para o moinho às cinco da manhã e trabalhávamos até as oito ou nove horas, quando vinha o nosso café, que consistia de flocos de aveia com água, acompanhado de pão de aveia e cebolas, para dar algum sabor. O jantar consistia de panquecas de aveia cortadas em quatro e amontoadas em duas vasilhas. Uma delas continha panquecas amanteigadas, e a outra, panquecas com melaço. Junto, vinham garrafas de leite. Bebíamos e comíamos com as mãos e depois voltávamos para o trabalho sem que pudéssemos nem ao menos nos sentar para a refeição. […]
>
> Depoimento de John Birley ao jornal *The Ashton Chronicle*. Disponível em: http://spartacus-educational.com/IRbirley.htm. Acesso em: 25 fev. 2022. (Tradução nossa.)

3. As péssimas condições de trabalho e de sobrevivência dos trabalhadores pobres da Inglaterra podem ser fatores que explicam os movimentos migratórios dessas pessoas ao longo do século XIX.

- Como esse documento pode ajudar a explicar os deslocamentos representados no mapa "Emigrações de europeus (1820-1910)"?

DE OLHO NA BASE

As atividades estão diretamente relacionadas à habilidade **EF08HI03**, pois tratam de fluxos migratórios no contexto da Revolução Industrial. As atividades relacionam-se também à **competência específica de Ciências Humanas 7**, pois utilizam a linguagem cartográfica para o desenvolvimento do raciocínio espaçotemporal, e à **competência específica de História 5**, na medida em que estimulam a reflexão sobre o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Leia com os estudantes o texto de apresentação, retomando as discussões, leituras e atividades realizadas ao longo do capítulo. Verifique se eles conseguem estabelecer relações entre o processo histórico de industrialização e a realidade atual.
- Antes de iniciar a atividade de investigação, pergunte se os estudantes compreendem o que é uma pesquisa, principalmente no que diz respeito à metodologia. Aproveite os títulos da seção para explicar e exemplificar as fases do processo de investigação.
- Leia os procedimentos de investigação com os estudantes e garanta que todos entendam o que se espera em cada uma das fases.
- Ao dividir o problema central da pesquisa em partes, isto é, ao promover um encaminhamento por etapas na seção, oportuniza-se o desenvolvimento do pensamento computacional.

INVESTIGAR

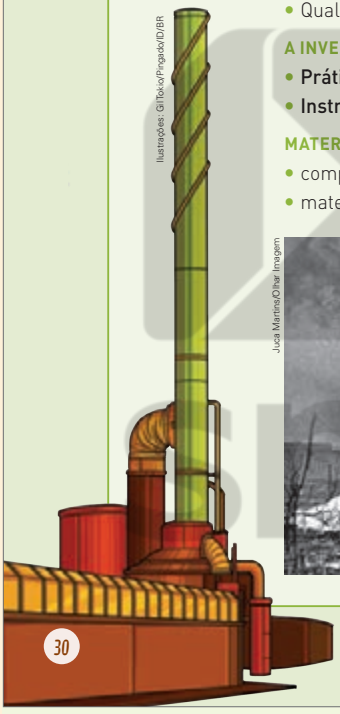
Brasil atual: indústrias e meio ambiente

Para começar

A industrialização brasileira avançou significativamente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando se implementou uma política de substituição de importações e deixou-se de focar no modelo agroexportador. A maioria das indústrias fixou-se no eixo Sudeste-Sul do país, mas outros polos também tiveram destaque, como Salvador e Manaus.

Ao iniciar suas atividades, os primeiros conglomerados industriais brasileiros negligenciaram o planejamento ambiental. Dessa forma, muitos terrenos e rios foram contaminados, a qualidade do ar piorou bastante e uma grande quantidade de energia e de matérias-primas foi consumida. Somente a partir dos anos 1970, sob a pressão de movimentos civis que alertavam para a degradação do meio ambiente, é que as autoridades brasileiras passaram a tomar algumas medidas de proteção ambiental.

Um caso representativo foi o da cidade de Cubatão, em São Paulo. Na década de 1980, essa cidade era uma das mais poluídas do país. Em 1983, foi implementado um plano de recuperação ambiental que alcançou grande sucesso. Em 1992, 98% dos causadores da poluição local estavam controlados, e a população de guarás-vermelhos – ave símbolo da região – já havia retornado à cidade, sinalizando a revitalização do lugar.



Ilustrações: GilTokio/Pingado/ID/BR

O PROBLEMA

- Qual é, hoje, o impacto da indústria no meio ambiente das cidades brasileiras?

A INVESTIGAÇÃO

- **Práticas de pesquisa:** análise de mídias sociais.
- **Instrumento de coleta**: registros institucionais e mídias sociais.

MATERIAL

- computador com acesso à internet
- materiais pesquisados na internet
- folhas de papel avulsas
- caneta, lápis de cor e borracha

Juca Martins/Olhar Imagem

A cidade de Cubatão, em São Paulo, ficou conhecida como Vale da Morte por causa da poluição ambiental provocada pelas indústrias ali instaladas. Foto de 1981.

Procedimentos

Parte I – Coleta de dados e troca de informações

1. Forme grupo com quatro colegas.
2. Inicialmente, o grupo deve conversar sobre o que são as *fake news* e se sabem reconhecer quando uma notícia ou informação é falsa.
3. Em seguida, cada estudante do grupo ficará responsável por pesquisar na internet *fake news* relacionadas ao impacto do meio ambiente e à ação da indústria. Será necessário encontrar exemplos dos seguintes tipos: uma notícia, uma postagem em rede social, um meme e um elemento visual (uma foto manipulada, um infográfico, um gráfico, etc.).
4. Para auxiliar na pesquisa *on-line* de *fake news*, consultem primeiro as seguintes fontes (acessos em 12 maio 2022):
   - https://fakebook.eco.br/, *site* criado pelo Observatório do Clima (OC); rede composta de diversas organizações não governamentais e movimentos sociais, que tem como objetivo combater a desinformação.
   - https://www.gov.br/mma/pt-br, *site* do Ministério do Meio Ambiente que apresenta diversas informações sobre o impacto de resíduos industriais no ambiente.

   Nas plataformas de busca, procurem pelas seguintes expressões: "*fake news* sobre meio-ambiente", "como as *fake news* prejudicam o meio ambiente" e "*fake news* e sustentabilidade".

Parte II – Consolidação das informações levantadas pelo grupo

1. O grupo deverá reunir em um único texto as *fake news* pesquisadas.
2. Anotem as *fake news*, as informações verdadeiras e as fontes *on-line* onde cada uma foi encontrada.

Questões para discussão

Responda sempre no caderno.

1. Como podemos identificar as *fake news*?
2. Por que as *fake news* conseguem mobilizar tanta gente?
3. Como podemos evitar a propagação das notícias falsas?

Comunicação dos resultados

Apresentação dos textos e organização das informações

Após a discussão, com o auxílio do professor e com base nas *fake news* encontradas nas pesquisas, um integrante de cada grupo deve ler o texto para a turma, em voz alta. Dessa forma, todos poderão ter acesso aos resultados da pesquisa de cada grupo.

Por fim, no caderno, elaborem uma tabela comparativa com as diferenças e as semelhanças entre as informações apresentadas pelos grupos da turma.

DE OLHO NA BASE

Esta seção apresenta aos estudantes um pouco da história da industrialização do Brasil e sugere que eles pesquisem os impactos de tal processo nos atuais estados brasileiros, com ênfase nos impactos das *fake news* no cotidiano das pessoas. Dessa forma, por meio de suas pesquisas e dos registros decorrentes delas, os estudantes discutirão os aspectos históricos e ambientais dos processos de industrialização de diferentes povos, desenvolvendo a habilidade **EF08HI03**. Além dessa habilidade, os estudantes poderão desenvolver os três procedimentos básicos do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais: organização cronológica das informações levantadas em pesquisa, reflexão sobre os documentos e percepção de diferentes interpretações sobre os processos de industrialização no lugar onde vivem. Os estudantes também mobilizarão as **competências gerais da Educação Básica 5** e **7**.

Durante as atividades em grupo, podem ser trabalhadas habilidades socioemocionais, como se posicionar ou compartilhar opiniões com o grupo, entre outras, desenvolvendo-se a **competência geral da Educação Básica 8**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com relação ao item "Procedimentos", incentive os estudantes a interagir com os colegas do grupo. Deixe claro que o objetivo desta atividade é entender os impactos ambientais da industrialização por meio da verificação dos tipos de indústria existentes no estado em que vivem, dos danos que elas provocam e da extensão desses danos. Caso os estudantes sintam dificuldade na elaboração do texto, apresente-lhes alguns modelos de textos informativos sobre outros temas para que eles entendam melhor as características desse gênero textual.
- O tópico "Questões para discussão" auxilia na elaboração do texto e na organização da apresentação oral do trabalho. Espera-se que, durante a discussão, os estudantes percebam os impactos das *fake news* em relação ao tema meio ambiente. Também é importante entender quais as medidas necessárias para impedir a divulgação de notícias falsas nas mídias sociais.
- Em "Comunicação dos resultados", recomende que um estudante seja responsável pela apresentação oral, e outro, pela elaboração do texto, para que o trabalho seja mais bem distribuído entre os membros do grupo. Caso haja oportunidade, promova uma discussão final sobre as conclusões a que chegaram todos os grupos, de modo que os estudantes possam sanar dúvidas e formar sua opinião sobre o assunto. Se não for possível esse momento de discussão, peça a cada grupo, ao final da apresentação, que ressalte a conclusão a que chegou. Desse modo, é possível promover o trabalho com questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Meio Ambiente**, valorizando o consumo consciente dos recursos naturais e incentivando uma forma de vida sustentável, Dessa maneira, os estudantes mobilizarão aspectos da **competência geral da Educação Básica 7**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. **a)** A Revolução Industrial destruiu os antigos estilos de vida, e as pessoas que tiveram condições criaram novos.

b) A aristocracia e os proprietários de terras.

c) Espera-se que os estudantes identifiquem a importância das minas de carvão para o fornecimento de combustível que movia as máquinas a vapor e do minério de ferro para o fornecimento de matéria-prima para as indústrias e que citem o aumento da rapidez e da eficiência no transporte de pessoas e de mercadorias pelas estradas de ferro.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. a) Ao movimento ludista.

1. b) Resposta pessoal. O estudante poderá mencionar: "combateu a nova tecnologia engendrada pela Revolução Industrial", "inovações que ameaçavam os empregos" e "invadiam fábricas e destruíam seu maquinário".

1. Leia a seguir um trecho de uma obra de ficção científica escrita com personagens históricas do século XIX.

> Este movimento combateu a nova tecnologia engendrada pela Revolução Industrial, inovações que ameaçavam os empregos dos trabalhadores ingleses. [...] os manifestantes invadiam fábricas e destruíam seu maquinário. [...] formavam pequenos grupos organizados e disciplinados [...].
>
> William Gibson; Bruce Sterling. *A máquina diferencial*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2015. p. 77.

a) A qual movimento o texto se refere?

b) Que trechos do texto ajudaram você a descobrir qual foi esse movimento?

c) Ainda no início do século XIX, a partir da ação de uma associação de trabalhadores que entregou uma carta ao Parlamento, ocorreu outro movimento social importante. Qual é o nome desse movimento?

Movimento cartista.

2. Leia a seguir um artigo do Decreto-lei n. 1402, de 1939, o primeiro da legislação brasileira sobre o direito dos sindicatos. Depois, responda às questões.

> Art. 3º – São prerrogativas dos sindicatos:
>
> a) representar, perante as autoridades administrativas e judiciárias, os interesses da profissão e os interesses individuais dos associados, relativos à atividade profissional;
>
> b) fundar e manter agências de colocação;
>
> c) firmar contratos coletivos de trabalho;
>
> d) eleger ou designar os representantes da profissão;
>
> e) colaborar com o Estado, com órgãos técnicos e consultivos no estudo e solução dos problemas que se relacionam com a profissão;
>
> f) impor contribuições a todos aqueles que participam das profissões ou categorias representadas.
>
> Decreto-lei n. 1402, de 5 de julho de 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1402.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

a) Qual dos itens desse artigo é semelhante a um dos objetivos dos primeiros sindicatos ingleses? **O item a.**

b) Em 2017, uma reforma nas leis trabalhistas brasileiras eliminou a contribuição obrigatória dos trabalhadores para os sindicatos, determinada pelo item **f**. Você é favorável ou contrário a essa eliminação? Explique.

3. Leia o texto citado. Em seguida, responda às questões e faça o que se pede. MP

> Nossa tendência ainda é perguntar: ela [a Revolução Industrial] deixou as pessoas em melhor ou em pior situação? E até que ponto? [...] em suas fases iniciais ela destruiu seus antigos estilos de vida, deixando-os livres para descobrir ou criar outros novos, se soubessem ou pudessem.
>
> Existe, na verdade, uma relação entre a Revolução Industrial como provedora de conforto e como transformadora social. As classes cujas vidas sofreram menor transformação foram também, normalmente, aquelas que se beneficiaram de maneira mais óbvia em termos materiais [...].
>
> Assim, salvo para melhor, a aristocracia e os proprietários de terra britânicos foram pouquíssimo afetados pela industrialização. Suas rendas inflaram com a procura de produtos agrícolas, com a expansão das cidades (em solos de sua propriedade) e com o desenvolvimento de minas, forjas e estradas de ferro [...].
>
> Eric J. Hobsbawm. Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo. Em: Adhemar Marques e outros. *História contemporânea através de textos*. São Paulo: Contexto, 1994. p. 34-35.

a) De acordo com o primeiro parágrafo, de que modo a Revolução Industrial modificou o estilo de vida das pessoas?

b) Segundo o autor, quais grupos sociais se beneficiaram com ganhos materiais promovidos pela Revolução Industrial?

c) Escreva um parágrafo comentando a importância das minas e das estradas de ferro durante a Revolução Industrial, conforme o que estudou nesta unidade.

2. b) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletir a respeito da atuação dos sindicatos na atualidade e, se considerar oportuno, solicite uma pesquisa prévia sobre essas organizações.

32

DE OLHO NA BASE

A seção *Atividades integradas*, que finaliza a unidade, objetiva desenvolver distintas habilidades: na atividade **1**, os estudantes são convidados a identificar e a explicar conteúdos da unidade (o ludismo e o cartismo); nas atividades **2** e **3**, os estudantes são incentivados a aplicar o que estudaram, interpretando textos de diferentes gêneros (uma lei brasileira de 1939, sobre o direito dos sindicatos, e um texto historiográfico de Hobsbawm); as atividades **4** e **5** ampliam o entendimento sobre os impactos da Revolução Industrial (habilidade **EF08HI03**) ao propor a análise de um mapa sobre a expansão da rede ferroviária inglesa e suas relações com os avanços comerciais e ao sugerir uma discussão sobre o voto feminino – as lutas por esse direito iniciaram-se com a expansão industrial – e a inserção das mulheres brasileiras na política nacional.

As atividades **6** e **7** relacionam-se com as habilidades **EF08HI02** e **EF08HI03**, já que permitem que os estudantes identifiquem peculiaridades da experiência inglesa com a Revolução Gloriosa e a Industrial e que observem impactos decorrentes dessa mesma experiência em seu processo de expansão fora da Inglaterra.

Além disso, o trabalho com as fontes e com textos de linguagens e gêneros distintos (lei,

Responda sempre no caderno.

4. Observe no mapa as linhas férreas construídas na ilha da Grã-Bretanha no século XIX, entre os anos de 1825 e 1852. MP

Grã-Bretanha (século XIX)

Fonte de pesquisa: *Atlas histórico*. Madrid: SM, 2005. p. 106.

a) Observe no mapa as principais regiões manufatureiras. As linhas férreas passavam por essas regiões?

b) Muitas dessas linhas férreas alcançavam o litoral do país. Em sua opinião, por que isso acontecia?

c) As principais cidades da Grã-Bretanha no século XIX estão representadas no mapa. Essas cidades correspondiam às áreas de maior concentração populacional na época. Explique a relação entre a concentração populacional e a presença de indústrias nessas áreas.

5. A Nova Zelândia foi o primeiro país do mundo a implantar o voto feminino, ainda no século XIX, em 1893. Atualmente, no Brasil, as mulheres podem votar e ser eleitas. No entanto, a representatividade feminina em cargos públicos ainda é baixa. Na cidade onde você mora, quantas mulheres exercem o cargo de vereadora? Pesquise e anote no caderno.

6. Observe a tabela a seguir e, depois, responda às questões.

PRODUTIVIDADE DOS OPERÁRIOS DA INDÚSTRIA INGLESA DE TECIDOS (SÉCULO XIX)

Período	Número de horas de trabalho	Produção por operário (unidades)
1829-1831	100	100
1844-1846	87	372
1859-1861	87	708
1880-1882	82	948

Fonte de pesquisa: Gustavo de Freitas. *900 textos e documentos de história*. Lisboa: Plátano, s. d. p. 203.

a) Em que período o número de horas equivalia ao número de unidades produzidas por um operário? **No período de 1829 a 1831.**

b) O que aconteceu com a produtividade dos operários durante o século XIX?

c) Com base no que você estudou nesta unidade, explique as razões que levaram a essa mudança na produtividade.

7. Imagine que você seja um operário que trabalha em uma fábrica inglesa no século XIX. De acordo com o que você estudou nesta unidade, crie um texto contando como é seu dia a dia, tanto em casa como no trabalho. Você e os colegas devem combinar com o professor uma data na qual os textos serão expostos em um mural ou lidos em sala de aula, para que o resultado desta atividade seja compartilhado. MP

8. Na atividade 4 da abertura desta unidade, você refletiu sobre os momentos em que é criativo. Você usa a criatividade ao realizar atividades em grupo? Como você se relaciona com os colegas em atividades coletivas? Sabe dialogar e respeitar a opinião de todos? Com o auxílio do professor, participe de uma roda de conversa com os colegas e debata a respeito dos tipos de ação que favorecem o trabalho colaborativo. MP

6. b) A produtividade aumentou intensa e gradualmente.
6. c) Provavelmente, esse aumento foi decorrente do desenvolvimento tecnológico.

5. Resposta pessoal. Caso não haja mulheres vereadoras ou caso essas mulheres estejam em quantidade menor que a dos homens na Câmara Municipal, solicite aos estudantes que formulem hipóteses que expliquem por que isso ocorre.

texto historiográfico, mapas e tabelas) permite desenvolver os três procedimentos básicos do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais: organização cronológica de acontecimentos, compreensão dos significados da produção e circulação de documentos e reconhecimento de diferentes interpretações para os mesmos acontecimentos.

A atividade **8** busca desenvolver nos estudantes o conhecimento de si e dos outros colegas por meio da reflexão sobre experiências emocionais cognitivas e relacionais no contexto do trabalho escolar em grupo, mobilizando assim a **competência geral da Educação Básica 8**.

4. **a)** Sim, e também por grandes cidades portuárias.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que isso acontecia porque nos portos das cidades litorâneas os produtos eram escoados para o comércio fora do país.

c) As indústrias demandavam grande quantidade de mão de obra e, assim, as pessoas migravam para essas regiões em busca de trabalho.

7. Caso considere pertinente, oriente os estudantes a pesquisar mais informações sobre o cotidiano dos operários em trechos de livros como *Oliver Twist*, de Charles Dickens, ou *Germinal*, de Émile Zola. Seria interessante também ficar atento aos textos das estudantes, que precisariam contemplar a existência da dupla jornada de trabalho (no caso das mulheres). 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 dos estudantes.

Responsabilidade

8. Resposta pessoal. Auxilie os estudantes a refletir sobre suas atitudes quando realizam atividades em grupo com seus familiares ou com os colegas de classe. O trabalho de exposição de opiniões e percepções dos estudantes é um momento significativo, pois faz parte de uma das metodologias ativas na qual é possível incentivar a participação ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para os estudantes. A escuta ativa 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.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Esta seção possibilita aos estudantes retomar os principais conceitos e contextos históricos abordados ao longo da unidade, relacionando-os às próprias experiências e identidades. Se julgar conveniente, peça-lhes que identifiquem, no cotidiano deles, elementos que possam ser usados como fontes históricas. Essa retomada é valiosa para que eles se percebam como sujeitos históricos, assim como os demais seres humanos e comunidades, independentemente da forma como são feitos os registros em cada caso.
- Promova um debate sobre as condições sociais e econômicas da Inglaterra no século XVII. Solicite aos estudantes que busquem as informações apresentadas nos dois capítulos desta unidade e que realizem uma pesquisa sobre o tema, complementando as informações obtidas ao longo do estudo.
- Reforce a ideia de que a Revolução Industrial foi um importante marco da história mundial e peça aos estudantes que pesquisem outros países que passaram pelo processo de industrialização no século XVIII.
- Para que os estudantes compreendam melhor o tempo histórico, faça paralelos com a história do Brasil, mostrando qual era a realidade brasileira nos séculos XVII e XVIII. Acrescente a informação de que o Brasil não fez parte da Primeira Revolução Industrial e de que passou pelo processo de industrialização apenas no fim do século XIX.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 1

Capítulo 1 – Revoluções na Inglaterra

- Identifico as transformações na sociedade inglesa provocadas pela exploração das colônias e pelo comércio ultramarino?
- Identifico os diferentes interesses da burguesia e dos monarcas ingleses durante o século XVII?
- Compreendo a importância da Revolução Gloriosa e da Declaração dos Direitos?
- Relaciono a Revolução Gloriosa com o fortalecimento da burguesia e as mudanças na economia inglesa?
- Compreendo o processo de cercamento e suas consequências para os trabalhadores do campo?
- Compreendo a passagem do sistema artesanal para o sistema fabril?
- Identifico os impactos da Revolução Industrial na produção das mercadorias e no comércio?
- Identifico, além da Inglaterra, as outras regiões da Europa que passaram pelo processo de industrialização?
- Compreendo as ideias do pensador John Locke sobre a economia?

Capítulo 2 – A sociedade industrial

- Reconheço as novas classes sociais que se formaram com a Revolução Industrial?
- Identifico os impactos da Revolução Industrial na forma de trabalhar e de viver dos trabalhadores?
- Reconheço as características das cidades que cresceram após a instauração do sistema fabril?
- Compreendo os motivos que levaram à organização dos trabalhadores no século XIX e as principais reivindicações dessas pessoas?
- Reconheço a importância da atuação das mulheres na conquista de direitos e de melhores condições de trabalho na Inglaterra?

34

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Para auxiliar os estudantes que apresentaram dificuldades ao longo desta unidade, sugerimos a utilização das perguntas da seção *Ideias em construção* como roteiro de orientação de estudo. As questões propostas resumem as ideias principais de cada um dos capítulos estudados e podem ser feitas como lição de casa. Por meio dessas questões, os estudantes podem verificar o que sabem e o que ainda não compreenderam.

Com base nessa verificação, será possível planejar atividades de recuperação para ajudá-los a suprir lacunas no aprendizado.

Iluminismo e independência dos Estados Unidos

OBJETIVOS

Capítulo 1 – O Iluminismo

- Caracterizar o Antigo Regime.
- Analisar os princípios do Iluminismo.
- Compreender as ideias centrais dos principais representantes do pensamento iluminista.
- Identificar as características do liberalismo e do Iluminismo.
- Caracterizar o despotismo esclarecido.

Capítulo 2 – A independência dos Estados Unidos da América

- Relacionar o comércio triangular com a política mercantilista da Metrópole inglesa.
- Contextualizar a Guerra dos Sete Anos, relacionando-a às tensões entre as Treze Colônias e a Metrópole inglesa.
- Compreender o contexto das tensões entre os colonos e a Metrópole.
- Relacionar a Declaração de Independência dos Estados Unidos com as ideias iluministas.
- Analisar as repercussões do processo de independência dos Estados Unidos no mundo.

JUSTIFICATIVA

Para analisar o Iluminismo, no capítulo **1**, são apresentados aos estudantes elementos que favorecem a compreensão dessa doutrina de pensamento e a análise de seus impactos no mundo. Os contextos mobilizados neste capítulo propiciam o entendimento das principais características do Antigo Regime e a identificação dos princípios e das ideias do Iluminismo e de seus principais pensadores. Os temas articulados no capítulo **2**, por sua vez, mobilizam os estudantes a compreender os aspectos econômicos e sociais que levaram à Declaração de Independência dos Estados Unidos, aprofundando ainda os impactos das ideias iluministas na formação desse país como Estado-nação.

SOBRE A UNIDADE

A unidade introdutória aborda o surgimento do Iluminismo, pensamento político e filosófico que se afinava com os ideais da burguesia e também contestava os valores da sociedade do Antigo Regime. São apresentados os princípios e as propostas desse movimento intelectual, enfatizando a variedade de ideias defendidas pelos filósofos iluministas e a presença delas nas sociedades atuais. Assim, a unidade desenvolve a habilidade **EF08HI01**, abordando os principais aspectos conceituais do Iluminismo e do liberalismo.

Outro tema em estudo é a independência dos Estados Unidos da América. Nesse tema, são desenvolvidos os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento dos conflitos e das tensões entre as Treze Colônias e a Coroa britânica, com o intuito de contextualizar a especificidade desse processo de emancipação. Dessa forma, trabalham-se as habilidades **EF08HI01**, **EF08HI06** e **EF08HI07**.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – O ILUMINISMO				
• A sociedade da Europa Moderna • As ideias e os principais filósofos iluministas • Adam Smith e o liberalismo econômico • O despotismo esclarecido	BOXE VALOR: O voto é para todos? AMPLIANDO HORIZONTES: O Neoclassicismo	(EF08HI01)	(CGEB1) (CGEB2) (CGEB4) (CECH1) (CEH1) (CEH4) (CEH5)	
CAPÍTULO 2 – A INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA				
• O comércio triangular • A Guerra dos Sete Anos • As tensões entre os colonos e a Metrópole • As Leis Intoleráveis • A Declaração de Independência dos Estados Unidos • As repercussões da independência	HISTÓRIA DINÂMICA: O conceito de liberdade na Constituição dos Estados Unidos da América	(EF08HI01) (EF08HI06) (EF08HI07)	(CGEB1) (CGEB2) (CECH1) (CECH5)	Cidadania e Civismo: Educação em Direitos Humanos

UNIDADE 2

ILUMINISMO E INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem os livros e as enciclopédias como forma de divulgação de informações tanto no século XVIII como nos dias de hoje. É importante mobilizar os conhecimentos prévios deles em relação às maneiras como se deu a expansão das ideias dos pensadores iluministas naquela época, em comparação com a diversidade de mídias e meios de comunicação que existe atualmente.

Ao longo do século XVIII, na Europa, o absolutismo e o mercantilismo foram questionados. Nesse contexto, surgiu o Iluminismo, um conjunto de ideias que repensava a organização social, econômica e política vigente. Não por acaso, nesse mesmo período, no continente americano, ocorreu a independência das treze colônias que pertenciam à Coroa inglesa. Dessas colônias se formaram, então, os Estados Unidos da América.

CAPÍTULO 1
O Iluminismo

CAPÍTULO 2
A independência dos Estados Unidos da América

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Você acha que a divulgação de todo e qualquer conhecimento é importante para a humanidade? Por quê? MP
2. Há filmes e séries de televisão que abordam a luta pela independência dos Estados Unidos da América. Você já viu algum? Qual? MP
3. A divulgação de informações pode ser feita de muitas maneiras. Pense em uma forma de divulgação que já existia no século XVIII e que ainda é usada nos dias de hoje.

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes enumerem uma série de benefícios da divulgação do conhecimento. Depois de ouvir a opinião deles, enfatize que tão importante quanto a divulgação do conhecimento é a democratização do acesso a ele. Essa atividade tem como objetivo promover a reflexão sobre a construção, a divulgação e a democratização do conhecimento nas sociedades atuais. Se achar conveniente, proponha aos estudantes a discussão de um princípio fundamental do Iluminismo: a crença na razão ou no pensamento racional.
2. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente e que comentem sobre as narrativas dos filmes ou séries apontados, destacando os pontos em comum entre eles. É importante mobilizar os conhecimentos dos estudantes a respeito da independência dos Estados Unidos da América por intermédio da discussão de narrativas fílmicas. Nesse momento, pode ser discutida com os estudantes a mensagem patriótica que a maioria desses filmes ou séries apresenta. Questione-os sobre as razões para que esse tipo de discurso seja tão recorrente nessas narrativas.

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. A comemoração do feriado de 4 de Julho, que marca a independência dos Estados Unidos da América.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem o uso das cores da bandeira dos Estados Unidos, bem como a presença da bandeira em si. Além disso, a maior parte das pessoas que aparecem na imagem é branca, o que representa apenas uma parcela da população estadunidense.
3. Resposta pessoal. Converse com os estudantes sobre os feriados nacionais brasileiros. Pergunte a eles o que costumam fazer no feriado da Independência do Brasil, no dia 7 de setembro.

Criatividade

4. Resposta pessoal. Esta atividade proporciona um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre eventos cívicos. Incentive os estudantes a refletir sobre a importância de respeitar regras coletivas para o convívio em sociedade.

DE OLHO NA BASE

Estas atividades remetem à **competência específica de Ciências Humanas 1**, que visa promover a compreensão do estudante sobre si e sobre o outro, exercitando o respeitoà diferença em uma sociedade plural.

Pamela Au/Alamy/Fotoarena

LEITURA DA IMAGEM

1. Que tipo de evento está sendo celebrado na imagem? MP
2. Observe as pessoas da fotografia. Em sua opinião, o que elas têm em comum? MP
3. Você já participou de um evento parecido com esse? MP
4. A imagem faz parte de um importante evento cívico nos Estados Unidos. As manifestações cívicas se relacionam a valores e práticas de compromisso com a coletividade e com as políticas de um Estado. Dê exemplo de uma regra coletiva que você respeita na escola, ou seja, um compromisso que compartilha com os colegas. MP

Comemoração do 4 de Julho no Arizona, Estados Unidos da América. Foto de 2021.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A imagem mostra civis comemorando o feriado de 4 de Julho nos Estados Unidos. É possível identificar inúmeros símbolos relacionados à bandeira nacional estadunidense, como as cores e a própria roupa do homem no centro da foto, em referência direta às listras e estrelas da bandeira.
- Após a identificação e a descrição da imagem, peça aos estudantes que a relacionem ao contexto histórico proposto para o estudo desta unidade. Para isso, incentive-os a apresentar hipóteses e valorize todas as possibilidades apontadas por eles.
- Outros aspectos da foto podem ser analisados, como a presença majoritária de pessoas brancas, o que pode ser relacionado ao fato de que a independência dos Estados Unidos não garantiu de imediato o fim da escravidão, que só ocorreu em 1865, quase cem anos depois da Declaração de Independência.
- É possível também conversar com os estudantes sobre a luta dos afrodescendentes pelo fim da segregação racial nos Estados Unidos, destacando que eles conquistaram importantes direitos civis, como o direito ao voto, na década de 1960.

DE OLHO NA BASE

(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do Iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.

O capítulo desenvolve a habilidade **EF08HI01**. O Iluminismo é apresentado aqui como uma corrente de pensamento diversificada, integrada por intelectuais, e que criticava a ordem vigente, ou seja, o absolutismo, a sociedade profundamente hierarquizada, o mercantilismo e o poder da Igreja.

Os iluministas propunham governos regidos por leis que protegessem os cidadãos dos abusos de poder e acreditavam na razão como motor do progresso da humanidade.

Neste capítulo, são apresentados vários aspectos conceituais do Iluminismo e do liberalismo político e econômico, como: a crença no uso da razão na busca do conhecimento; a ideia de que os homens são livres por natureza e iguais em direitos; a defesa de um governo regido por leis criadas por representantes da sociedade; o livre-comércio e a livre-concorrência.

Capítulo **1**

O ILUMINISMO

Respostas pessoais. Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre as ideias que contestavam o absolutismo, para que identifiquem a influência do Iluminismo em várias áreas, como na política, na economia e na educação.

PARA COMEÇAR

As sociedades europeias que viviam sob governos absolutistas eram profundamente hierarquizadas. A partir do século XVIII, essa situação passou a ser questionada com mais veemência pelo movimento iluminista. O que você entende por Iluminismo? Por que esse movimento de contestação ao absolutismo foi assim denominado?

AS SOCIEDADES DA EUROPA MODERNA

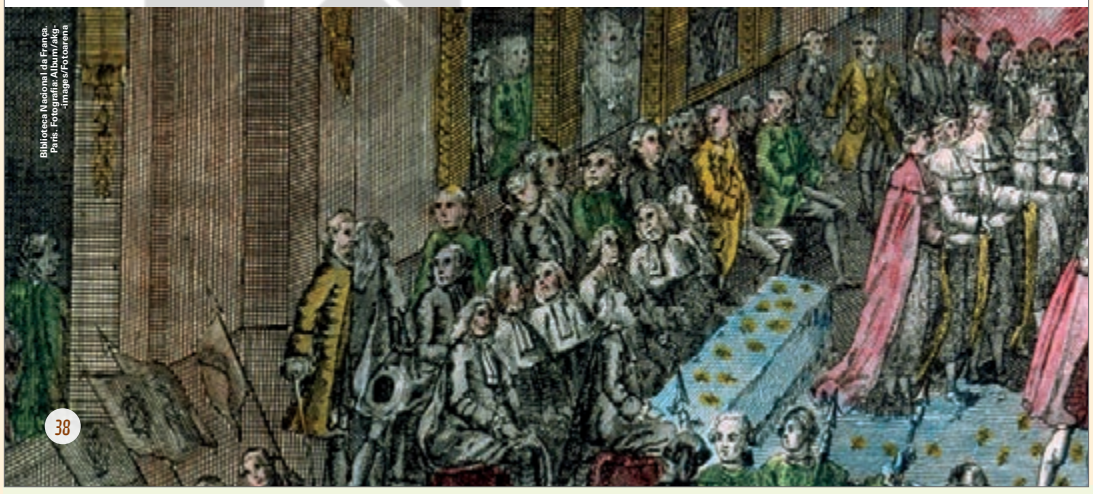
No volume anterior, vimos que, no período conhecido como Idade Moderna, entre o final do século XV e o século XVIII, a organização social e política de vários reinos da Europa se caracterizava principalmente pela **monarquia absolutista**. Os monarcas definiam as leis, julgavam os indivíduos, controlavam as atividades econômicas e comandavam o exército e o governo.

Considerado divino e incontestável, o poder dos monarcas absolutistas era hereditário, ou seja, definido pelo nascimento. A origem ou o nascimento também determinava a posição de cada indivíduo na sociedade. Na França daquele período, por exemplo, compreendia-se que a sociedade era dividida em três estamentos ou grupos sociais. O Primeiro Estado era representado pelo clero, o Segundo Estado era formado pela nobreza e o Terceiro Estado era constituído pela burguesia, pelos camponeses e pelos trabalhadores urbanos.

Como a posição social era definida pela origem do indivíduo, não havia, em princípio, mobilidade social. Assim, apesar do dinamismo mercantil e do enriquecimento dos burgueses, estes sempre fariam parte do Terceiro Estado, que tinha pouco espaço nas decisões políticas do reino. Sem poder político, a burguesia era obrigada a seguir, em seus negócios, as regras mercantilistas impostas pelo rei e por seus ministros, caracterizadas pelo protecionismo e pelo intervencionismo.

intervencionismo: política que promove a intervenção do Estado na economia do país, inclusive na iniciativa privada.

protecionismo: adoção de medidas econômicas para proteger a produção de uma região ou um país, sobretudo pela taxação de produtos estrangeiros.



Biblioteca Nacional da França, Paris. Fotografia: Album/Akg-Images/Fotoarena

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para ampliar o trabalho com as características do Antigo Regime, sugerimos uma atividade com um fragmento da história de *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas, recontada por Heloísa Prieto no livro *Quer ouvir uma história?*.

Leia o fragmento de texto para os estudantes e, depois, pergunte a eles qual é o tema da narrativa. Observe se eles respeitam a vez de cada um falar e se escutam uns aos outros. Verifique e esclareça eventuais dúvidas sobre o texto e aproveite para trabalhar algumas das características do Antigo Regime, como:

- Por que Luís XIII? Discuta o conceito de dinastia, a sucessão de reis dentro de uma mesma família e o poder hereditário dos reis.
- O que é "nobre"? Um dos grupos sociais da época do Antigo Regime, que remete à ideia de uma sociedade dividida em estados, com base na origem dos indivíduos.
- O que é "cardeal"? Remete à ideia de uma sociedade dividida em estados e à hierarquia dentro da Igreja.

Na etapa seguinte, peça aos estudantes que, em duplas, montem uma galeria das personagens do texto, pesquisando em livros ou na internet, quem era real e quem foi inventado pelo autor.

Os três mosqueteiros

Em 1625, a França era governada por Luís XIII, casado com Ana da Áustria, e estava na iminência de se tornar uma nação poderosa. Contudo, as manobras da Inglaterra, da Espanha e da Áustria causam diversos problemas ao país. O

AS IDEIAS ILUMINISTAS

Cientistas, matemáticos, filósofos e intelectuais de diversas áreas do conhecimento contestaram, em livros e cartas, os princípios que regiam a sociedade absolutista. Eles defendiam a ideia de que era possível reorganizar a sociedade em outras bases, de modo que a posição social de cada indivíduo não fosse tão rigidamente definida por sua origem e que a Igreja não tivesse tanto poder.

No entanto, para isso, era necessário que o homem priorizasse a razão na busca do **conhecimento**, desligando-se de valores essencialmente religiosos. Esse movimento filosófico recebeu o nome de **Iluminismo**.

Para os iluministas, a divulgação do conhecimento era fundamental. Por isso, uma equipe de estudiosos, dirigida pelos franceses Denis Diderot (1713-1784) e Jean le Rond d'Alembert (1717-1783), produziu uma obra chamada *Enciclopédia*. Essa obra pretendia ser um resumo de tudo o que os europeus ocidentais conheciam ou haviam produzido até então. Dividida em 28 volumes, foi publicada entre 1751 e 1772.

O LIBERALISMO

O pensamento político iluminista ficou conhecido por defender o **liberalismo político**. Os iluministas acreditavam que os homens eram livres por natureza e iguais em direitos, por isso deveriam organizar-se socialmente segundo seus talentos e seu trabalho, e não por privilégios de nascimento.

Assim, os filósofos iluministas difundiram a ideia de que a sociedade deveria ser governada por leis, e não pela vontade dos monarcas, e que caberia a um grupo de representantes da sociedade criar essas leis. Caso esse grupo não correspondesse aos interesses sociais coletivos, ele deveria ser destituído.

PARA EXPLORAR

***Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe. São Paulo: Scipione, 2012 (Coleção Reencontro).**

Esse clássico da literatura universal, originalmente publicado em 1719, foi uma das primeiras obras a abordar ideias iluministas, como o valor do indivíduo e do conhecimento. O marinheiro inglês Robinson Crusoé sobrevive a um naufrágio e se refugia em uma ilha deserta, onde passa a lutar pela própria sobrevivência.

***A coroação de Luís XVI*. Detalhe de gravura do século XVIII, de autoria desconhecida. Na cena, estão representados membros do Primeiro Estado, o clero, e do Segundo Estado, a nobreza.**

jovem rei tem ao seu lado o cardeal Richelieu, que, passando por conselheiro de Luís XIII, finge fazer de tudo para consolidar o poder real, quando, na verdade, consolida-se como "eminência parda, o verdadeiro monarca da França".

Richelieu é inimigo da rainha porque percebe que ela era uma jovem inteligente, difícil de ser iludida, ao contrário do seu ingênuo marido. O rei, embora confiando cegamente no seu conselheiro, vê sua autoridade e seu prestígio escaparem-lhe entre os dedos. Ao lado do rei estão os mosqueteiros, e, ao lado do cardeal, a guarda oficial.

D'Artagnan é um jovem de origem nobre que parte, com a bênção paterna, para servir ao rei e cumprir sua missão de mosqueteiro, seguindo a tradição da família. Na hora da despedida, seu pai lhe dá dinheiro para a viagem, uma carta de apresentação para o senhor Treville, mestre dos mosqueteiros, e um velho burro, quase sem pelos, cansado e manco. [...]

PRIETO, Heloisa. *Quer ouvir uma história?* São Paulo: Angra, 1999. p. 67-68.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que o termo Iluminismo se origina da palavra luzes, designando metaforicamente o movimento intelectual característico do século XVIII. Pergunte-lhes o que, na opinião deles, deveria ser iluminado ou receber luzes conforme o pensamento da época.
- Comente a indicação do boxe *Para explorar*. Além de ser um clássico e de ter um enredo interessante e adequado à idade dos estudantes, a obra de Daniel Defoe é uma evidência histórica, pois revela a forma de pensar da época e está diretamente relacionada ao Iluminismo.
- Retome as características do Antigo Regime, lembrando as principais características do absolutismo: a sociedade dividida com base na origem dos indivíduos e os princípios mercantilistas.
- Ao tratar da *Enciclopédia*, principal obra iluminista do século XVIII, se possível, traga para a sala de aula uma enciclopédia para que os estudantes manuseiem e, depois, solicite que pesquisem enciclopédias digitais no celular ou no computador de casa ou da escola. Peça que comparem os formatos e os conteúdos dessas obras.
- Ao trabalhar a definição de liberalismo político apresentada nesta página, relacione-a com a organização política do Brasil contemporâneo. Pergunte aos estudantes: "No Brasil atual, quem seriam esses representantes?"; "Como eles são escolhidos?"; "Quem faz as leis do nosso país?".

DE OLHO NA BASE

O conteúdo tratado nesta dupla de páginas se relaciona com a **competência específica de História 1**, na medida em que aborda a compreensão de acontecimentos históricos que transformaram as estruturas sociais e políticas na Europa e se difundiram para outras regiões do mundo. Muitas das propostas iluministas vigoram até os dias atuais em vários países, como um governo regido por leis, a divisão de poderes e a soberania popular.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Leia o texto da página com os estudantes e converse brevemente com eles sobre cada um dos filósofos iluministas, explicando como eles se relacionam com essa corrente de pensamento.
- Ao conversar sobre o filósofo Montesquieu e sua proposta de divisão dos três poderes, mostre aos estudantes que essa é uma divisão presente na maioria dos regimes políticos atuais, inclusive no Brasil.

DE OLHO NA BASE

A discussão sobre a divisão dos três poderes, em relação ao passado e ao presente, aborda a relação entre o Iluminismo, o liberalismo político e a organização do mundo contemporâneo, mobilizando a habilidade **EF08HI01**.

FILÓSOFOS ILUMINISTAS

Como vimos, os filósofos iluministas questionaram a ordem vigente até então, posteriormente chamada de **Antigo Regime** por seus críticos.

No decorrer do século XVIII, o Iluminismo se consolidou como uma corrente de pensamento variada e composta de diversos intelectuais. Conheça, a seguir, os principais pensadores vinculados a esse movimento.

DESCARTES

René Descartes (1596-1650) foi um pensador francês que se dedicou principalmente a buscar uma base para o pensamento filosófico, rompendo com tradições anteriores.

Foi o criador do **método cartesiano**, que se baseia na realização de quatro tarefas (verificar, analisar, sintetizar e enumerar), a fim de provar a existência de alguma coisa, fenômeno ou fato. É sua a célebre frase: "Penso, logo existo".

VOLTAIRE

O pensador francês Voltaire (1694-1778), pseudônimo de François-Marie Arouet, chamou a atenção para a tolerância religiosa, defendendo um Estado laico em que todos tivessem o direito de manifestar a própria fé, sem a imposição de outra.

laico: que é independente da religião ou das instituições do clero.

Voltaire também defendia a liberdade de expressão, ou seja, a possibilidade de todas as pessoas expressarem suas ideias sem serem reprimidas por governantes ou por religiosos.

O conhecimento eclético de Voltaire possibilitou a esse autor apresentar uma vasta produção literária, de gêneros diversos, como peças de teatro, romances, poemas e ensaios.

Museu Nacional do Castelo de Malmaison, Rueil-Malmaison, França. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Charles Lemonnier. *Leitura da tragédia* O órfão da China, *de Voltaire, no salão de madame Geoffrin*, 1812. Óleo sobre tela. Em meados do século XVIII, filósofos iluministas, outros pensadores e a elite parisiense se reuniam em salões literários com o intuito de promover e discutir novas ideias.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para organizar as informações sobre os diferentes filósofos e seus pensamentos, organize a turma em grupos e solicite a cada um que construa um painel sobre os pensadores iluministas citados. Se considerar conveniente, peça a cada grupo que escolha apenas um ou dois pensadores. Depois, oriente-os a pesquisar imagens que retratem esses pensadores. Cada grupo deverá fazer um esquema com as principais ideias defendidas pelos filósofos iluministas que fazem parte do seu trabalho. Ao fim desse processo, eles podem colar em cartolinas as imagens e os esquemas. Assim, durante a socialização dos cartazes, todos poderão conhecer o variado conjunto de ideias dos pensadores iluministas.

Os grupos podem apresentar o cartaz oralmente e, depois, deixá-lo exposto na sala de aula. As informações devem ser organizadas de modo que as ideias centrais sejam facilmente entendidas. No caso de o cartaz ficar exposto, é necessário que os estudantes utilizem todos os recursos disponíveis para despertar o interesse dos colegas, como textos curtos, imagens, fotos, palavras-chave, fragmentos de notícias de revistas ou de jornais sobre esses filósofos.

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.

OUTRAS FONTES

FALCON, Francisco José Calazans. *Iluminismo*. São Paulo: Ática, 2002.

A obra propõe um estudo sobre o Iluminismo ibérico, comumente chamado de Ilustração, caracterizando-o como a mentalidade de uma época, ou seja, uma maneira de ser e pensar historicamente situada em um tempo e um espaço.

LOCKE

Na unidade 1 deste livro, foi apresentado um texto do filósofo inglês John Locke (1632-1704). Considerado um dos precursores do Iluminismo, Locke defendia a liberdade e a tolerância religiosa e condenava o absolutismo.

Ele concebeu a teoria política de que o Estado deve assegurar os direitos naturais do povo, como a proteção à vida, o direito à liberdade e a garantia da propriedade. Além disso, Locke acreditava que o poder dos governantes só era legítimo se atendesse aos interesses da sociedade como um todo.

MONTESQUIEU

O barão de Montesquieu (1689-1755), filósofo francês, entendia que o poder do Estado deveria ser dividido em três – Poder Executivo, Poder Legislativo e Poder Judiciário –, e não se concentrar em uma única pessoa, o que para ele facilitava os abusos e a tirania. Montesquieu apresentou essa teoria em sua obra mais importante, o livro *O espírito das leis*.

O VOTO É PARA TODOS?

Os iluministas não tinham uma visão única acerca do voto e da representatividade política e social. Alguns, como Jean-Jacques Rousseau, propunham o voto universal, enquanto outros, como Montesquieu, acreditavam que apenas a elite intelectual e financeira deveria ter direito a participar das eleições.

- **Em sua opinião, o que é mais justo: o voto universal ou o voto restrito a alguns setores da sociedade? Justifique.** MP

JEAN-JACQUES ROUSSEAU

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), pensador suíço, era a favor da participação popular irrestrita no poder. Ele afirmava que um bom governo era resultado de um pacto, um **contrato social** baseado em leis feitas por representantes de todos os segmentos sociais. Todos teriam direito ao voto, e o governo deveria atender aos interesses da maioria. Assim, seria formada uma **democracia**.

Rousseau participou da *Enciclopédia*, de Denis Diderot e Jean le Rond D'Alembert, escrevendo sobre música, o que demonstra como era eclético o conhecimento dos pensadores da época.

Outra contribuição importante de Rousseau foi a obra *Emílio ou Da educação*, que alcançou grande sucesso quando foi lançada. Esse livro trata do tema da educação em uma história ficcional de um órfão nobre e rico. Nele, o autor expõe a ideia de que, para educar uma criança, é necessário considerar os seus instintos naturais.

Reprodução do frontispício da primeira edição de *Emílio ou Da educação*, obra de Rousseau, publicada em 1762.

Universidade de Ottawa, Canadá. Fac-símile: IDBR

(IN)FORMAÇÃO

A leitura do trecho de texto a seguir traz a reflexão de Marilena Chaui acerca da relação entre o liberalismo e o fim do Antigo Regime na Europa Ocidental.

As ideias políticas liberais têm como pano de fundo a luta contra as monarquias absolutas por direito divino dos reis, derivadas da concepção teocrática do poder. O liberalismo consolida-se com os acontecimentos de 1789, na França, isto é, a Revolução Francesa, que derrubou o Antigo Regime. [...]

O término do Antigo Regime se consuma quando a teoria política consagra a propriedade privada como direito natural dos indivíduos, desfazendo a imagem do rei como marido da terra, senhor dos bens e riquezas do reino, decidindo segundo sua vontade e seu capricho quanto a impostos, tributos e taxas. [...]

As teorias políticas liberais afirmam, portanto, que o indivíduo é a origem e destinatário do poder político, nascido de um contrato social voluntário, no qual os contratantes cedem poderes, mas não cedem sua individualidade (vida, liberdade e propriedade). O indivíduo é o cidadão. [...]

O Estado, por meio da lei e da força, tem o poder para dominar – exigir obediência – e para reprimir – punir o que a lei defina como crime. Seu papel é a garantia da ordem pública, tal como definida pelos proprietários privados e seus representantes.

CHAUI, M. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 376.

Justiça

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

Além da questão do voto, destaque outras diferenças entre os pensadores iluministas, tais como a defesa de diferentes formas de governo. Enquanto Rousseau considerava a república como forma de governo ideal, Locke defendia a instalação da monarquia constitucional ou parlamentar.

- Resposta pessoal. Incentive os estudantes a expor suas opiniões a respeito do assunto. É importante esclarecer que a igualdade de voto assegura que a diversidade de opiniões esteja representada em decisões que impactam a vida da população. Essa diversidade de opiniões é a base do funcionamento do regime democrático.

DE OLHO NA BASE

Com o debate sobre as diferentes visões dos filósofos iluministas, trabalha-se a **competência específica de História 4**, levando os estudantes a identificar as visões de diferentes sujeitos históricos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes o que é o capital, esclarecendo que, em economia, capital é qualquer bem econômico que pode ser utilizado na produção de outros bens ou serviços, como recursos monetários, fábricas e equipamentos.
- Sintetize as características do liberalismo econômico de Adam Smith em um esquema explicativo na lousa com os seguintes pontos: o trabalho gera riqueza; a divisão e a especialização do trabalho garantem maior produtividade; a defesa do livre-comércio e da livre-concorrência.

ADAM SMITH E O LIBERALISMO ECONÔMICO

Chris Lawrence Travel/Shutterstock.com/ID/BR

↑ Estátua de Adam Smith, em Londres, Inglaterra. Foto de 2019.

O escocês Adam Smith (1723-1790) foi um dos mais importantes teóricos do **liberalismo econômico**. Seu principal livro, *A riqueza das nações*, foi publicado em 1776. Nessa obra, o autor criticou as teses mercantilistas que defendiam o acúmulo de metais como indicador de riqueza de uma nação.

Para Smith, a riqueza de um país era gerada pelo **trabalho**. Devia-se buscar, então, tornar o trabalhador mais produtivo, o que seria possível com a divisão e a especialização do trabalho.

O aumento da produtividade geraria excedentes de valor, que, por sua vez, elevariam os investimentos e o mercado consumidor. Todo esse processo formaria o capital que garantiria a riqueza de um país.

Adam Smith defendia a livre-concorrência, que, na França, ganhou forma no lema *Laissez-faire, laissez-passer*, que significa "Deixe fazer, deixe passar". De acordo com essa concepção, sem o controle do Estado, os empresários disputariam o mercado consumidor. Assim, para ganhar esse mercado, eles teriam de elevar a qualidade de seus produtos e oferecer melhores preços.

Com base nessas ideias, Smith também reprovava a prática mercantilista do exclusivo colonial, ou seja, a determinação de que as colônias fizessem trocas comerciais apenas com a Metrópole. Em sua opinião, o **livre-comércio** entre as nações era importante para que houvesse mais lucro.

TENSÕES NA AMÉRICA PORTUGUESA

Dom José I (1714-1777), déspota esclarecido de Portugal, tinha como primeiro-ministro o Marquês de Pombal (1699-1782). A partir da década de 1750, Pombal implementou uma série de medidas com o objetivo de incrementar a atividade econômica na América portuguesa e aperfeiçoar a arrecadação de impostos. Se, por um lado, essas medidas aumentaram os rendimentos da Metrópole, por outro, prejudicaram os negócios da elite colonial. Essa situação acabou por provocar fortes tensões entre Portugal e a América portuguesa.

O DESPOTISMO ESCLARECIDO

O Iluminismo surgiu na Europa em defesa de ideais contrários aos do absolutismo. Contudo, a partir da segunda metade do século XVIII, o racionalismo, que se tornara notório entre os filósofos iluministas, foi adotado por alguns governantes absolutistas. Aqueles que conciliaram tanto as práticas do racionalismo quanto as do absolutismo passaram a ser conhecidos como **déspotas esclarecidos**.

Os mais famosos déspotas esclarecidos foram José II, da Áustria, Frederico II, da Prússia, e Catarina II, da Rússia, além do português José I. Eles aliaram uma crescente centralização monárquica a medidas de valorização da educação, de fortalecimento da economia e de ruptura das relações entre a Igreja e o Estado.

(IN)FORMAÇÃO

O filósofo Adam Smith, para ilustrar sua proposta sobre a divisão do trabalho, apresentou o famoso exemplo da fábrica de alfinetes, descrito no fragmento de texto a seguir.

[...] em uma manufatura pequena (onde já ocorre a divisão do trabalho) o produto a ser fabricado são alfinetes, e para sua confecção, se usamos um trabalhador não treinado e não familiarizado com a utilização das máquinas, dificilmente poderia se fabricar um único alfinete em um dia inteiro de trabalho. Mas se dividido em setores aumenta consideravelmente essa produção, ou seja:

> Um operário desenrola o arame, outro o endireita, um terceiro o corta, um quarto faz as pontas, um quinto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete; para fazer uma cabeça de alfinete requerem-se 3 ou 4 operações diferentes; montar a cabeça já é uma atividade diferente, e alvejar os alfinetes é outra; a própria embalagem dos alfinetes também constitui uma atividade independente. [...]

Silva, Jean Michel de Lima. A divisão do trabalho em Adam Smith. *In*: *2º encontro de pesquisa e pós-graduação em Humanidades*. 8ª semana de Humanidades. Humanidades: entre fixos e fluxos. Repositório Institucional Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, p. 1-11, 2011. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/20871/3/2011_eve_jmlima.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. No Antigo Regime, a política era calcada no poder absoluto do monarca, a economia era mercantilista, e a sociedade era rigidamente estratificada de acordo com a origem de nascimento. De acordo com o Iluminismo, a política deveria ser regida pelas leis, a economia deveria se basear no liberalismo econômico e a sociedade deveria ser organizada segundo os talentos e a ocupação profissional das pessoas.

1. No caderno, monte um quadro comparativo entre o Antigo Regime e o Iluminismo contemplando os seguintes itens:
   - política;
   - economia;
   - sociedade.

2. Smith defendia o livre comércio entre as nações e a não interferência do Estado na economia.

2. O que Adam Smith defendia em relação à economia de um país?

3. Leia a seguir um trecho da obra *Do contrato social*, de Rousseau. Depois, responda às questões propostas. MP

> Se eu considerasse tão somente a força e o efeito que dela deriva, diria: Enquanto um povo é constrangido a obedecer e obedece, faz bem; tão logo ele possa sacudir o jugo e o sacode, faz ainda melhor; porque, recobrando a liberdade graças ao mesmo direito com o qual lha arrebataram, ou este [direito] lhe serve de base para retomá-la ou não se prestava em absoluto para subtraí-la. Mas a ordem social é um direito sagrado que serve de alicerce a todos os outros. Esse direito, todavia, não vem da Natureza; está, pois, fundamentado sobre convenções. [...]
>
> Visto que homem algum tem autoridade natural sobre seus semelhantes e que a força não produz nenhum direito, só restam as convenções como base de toda a autoridade legítima existente entre os homens.
>
> Jean-Jacques Rousseau. *Do contrato social*. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 60-61.

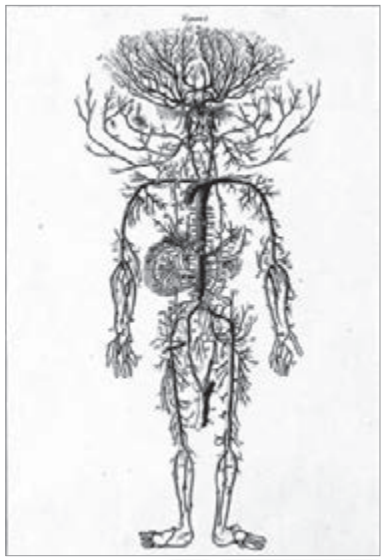
constrangido: no sentido do texto, forçado.
convenção: acordo.
jugo: domínio.

a) Rousseau afirma que a ordem social, ou seja, a forma como a sociedade é organizada para preservar os indivíduos, não vem da natureza. Como então essa ordem se estabeleceria?

b) Podemos considerar as leis um tipo de convenção, como propõe o texto? Justifique.

c) Você concorda com a ideia de Rousseau de que a força não produz nenhum direito? Converse com os colegas e, em seguida, anote sua opinião no caderno.

4. Observe esta imagem, que representa o sistema circulatório de um homem. MP



Biblioteca Nacional de Wales, Inglaterra. Fotografia: ID/BR

↑ Ilustração de anatomia da *Enciclopédia*, de Diderot e D'Alembert, 1763.

a) Qual foi a primeira impressão que você teve ao observar essa ilustração?

b) Essa imagem ilustra um artigo da *Enciclopédia* que trata de anatomia humana. Mas esse é só um dos muitos temas abordados pela obra. Explique por que a *Enciclopédia* aborda temas tão diversos.

c) Por divulgar conhecimentos diversos, a *Enciclopédia* foi uma publicação muito importante para sua época (século XVIII). Hoje, onde podemos obter grande número de informações sobre assuntos variados?

5. Ainda hoje, costuma-se explicar alguns acontecimentos por meio de crenças populares. Discuta com os colegas sobre estas questões:

a) Você conhece alguma crença popular? Em caso afirmativo, qual?

b) Por que coexistem, em nossa sociedade, explicações científicas e explicações com base em crenças populares para fatos do cotidiano?

5. a) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilhar essas histórias, explicando quem as contou e como eles as interpretam.

5. b) A resposta pode variar de acordo com a experiência de vida de cada estudante. Valorize essas experiências e, por fim, explique que as diferentes maneiras de explicar o mundo fazem parte da cultura e da identidade de cada povo.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. **a)** Segundo Rousseau, a ordem social se estabeleceria por intermédio de acordos feitos entre os membros da sociedade.

b) Sim, pois as leis têm o caráter de acordos que visam regular o comportamento dos indivíduos na coletividade.

c) Resposta pessoal. Se as opiniões variarem muito, promova um debate em sala de aula sobre essa questão.

4. **a)** Resposta pessoal. Incentive os estudantes a observar todos os detalhes que compõem a ilustração e a manifestar suas impressões sobre ela.

b) Porque a *Enciclopédia* foi produzida por uma equipe de estudiosos especializados em diferentes assuntos, de forma que a obra se caracterizasse como um resumo de tudo o que os europeus ocidentais conheciam ou haviam produzido até então.

c) Atualmente, podemos obter um grande número de informações na internet. É importante destacar que as informações na internet não são necessariamente confiáveis, e que é preciso saber selecioná-las e verificar as fontes.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1** e **2** são questões de retomada de conteúdos que permitem aos estudantes utilizar os conhecimentos sobre o Antigo Regime para, na construção do quadro comparativo, identificar os principais aspectos conceituais do Iluminismo e do liberalismo, contemplando a habilidade **EF08HI01**.

Essas atividades, em conjunto, colaboram para a ordenação cronológica de acontecimentos, o que contribui para a aprendizagem do **procedimento básico 1** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais.

A atividade **3** permite que os estudantes discutam a relação entre os princípios iluministas e o mundo contemporâneo, problematizando a legitimação do poder nas repúblicas atuais.

As atividades **4** e **5** tratam da relevância do conhecimento e de sua divulgação para a humanidade. Além disso, ao propor uma aproximação do tema do conhecimento científico com as crenças sobrenaturais, a atividade **5** permite discutir a relação entre os sentidos do conhecimento, conforme sugeridos pelo Iluminismo, e as persistências de outros aportes no mundo contemporâneo.

Cabe ressaltar que as atividades **3** e **4**, ao apresentarem documentos de sintaxe distinta (um trecho de Rousseau e um desenho do corpo humano retirado da *Enciclopédia*), permitem desenvolver o **procedimento básico 2** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, ligados à reflexão sobre os significados da circulação e utilização de documentos. Ao associar essas atividades à questão **5**, trabalha-se com o **procedimento básico 3** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, relativo à percepção de diferentes interpretações para um mesmo fenômeno.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Converse com os estudantes sobre a forma como a expressão cultural de uma sociedade está relacionada também com sua organização social e política.
- Mostre aos estudantes a relação entre a racionalidade das propostas iluministas e a retomada de aspectos do Renascimento, como a preocupação com a proporção e o equilíbrio, ou mesmo sua contraposição aos temas religiosos, destacando que, da mesma forma, o Iluminismo se opunha aos aspectos religiosos do saber do Antigo Regime.
- Se quiser aprofundar o debate sobre a relação entre os aspectos sociais e políticos de uma sociedade e sua expressão cultural, procure levantar com os estudantes as relações que podem ser estabelecidas entre esses campos nos dias de hoje. Busque relacionar os problemas sociais ou mesmo a força do ambiente urbano em nossa sociedade com os temas e os estilos de música que eles escutam, ou os textos que leem, com as características dos grupos dos quais participam, etc.

AMPLIANDO HORIZONTES

O Neoclassicismo

Para melhor compreensão do Neoclassisssismo, é importante que os estudantes retomem os conteúdos estudados no 6º ano que remetem ao conceito de Antiguidade Clássica, relativos à habilidade EF06HI09.

O Iluminismo e os valores da burguesia em ascensão influenciaram a cultura europeia ao longo do século XVIII e início do século XIX, em manifestações na arte, em especial na pintura, na escultura e na arquitetura. Conhecida como **neoclássica**, essa arte foi fortemente inspirada pela cultura clássica greco-romana, em um movimento similar ao que acontecera durante o Renascimento.

Esse processo foi facilitado por descobertas arqueológicas ocorridas em meados do século XVIII, na Itália, quando começaram as escavações das cidades de Pompeia e Herculano, soterradas pelas cinzas de uma erupção do vulcão Vesúvio em 79 d.C. As escavações revelaram murais, esculturas, residências, templos e anfiteatros. A partir desses achados, estudiosos e artistas puderam ter maior contato com a arte da Roma Antiga.

O Neoclassicismo combinou razão e simplicidade, preocupando-se com a proporção e o equilíbrio, em contraposição a temas religiosos que marcaram estilos artísticos em voga anteriormente, como o **barroco** e o **rococó**, que eram conhecidos pelo forte apelo emocional e pelo uso de formas sinuosas e assimétricas.

Um dos mais importantes pintores do Neoclassicismo foi o francês Jacques-Louis David (1748-1825), que em suas obras retratou personagens e episódios épicos ou políticos. Na escultura, os temas preferidos dos escultores eram a mitologia greco-romana, além de personagens históricas. Na arquitetura, valorizaram-se os planos simétricos e o equilíbrio das formas, com a utilização de elementos como colunas e frontões.

assimétrico: que não apresenta simetria, ou seja, é desprovido de equilíbrio e harmonia.

frontão: elemento arquitetônico de formato triangular que comumente decora o topo da fachada principal de um edifício.

sinuoso: que tem curvas.

Museu do Louvre, Paris, França. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

↑ Jacques-Louis David. *O juramento dos Horácios*, 1784. Óleo sobre tela. Produzida durante a estadia do pintor em Roma, a pintura foi inspirada em uma tragédia romana sobre duas famílias que entram em disputa pelo destino de suas cidades e precisam colocar o bem coletivo acima de seus interesses individuais.

REGLAIN/Alamy/Fotoarena

↑ Igreja de Santa Madalena, conhecida como La Madeleine, Paris, França. Inaugurada em 1842, o edifício levou quase um século para ser finalizado e foi inspirado no Panteão romano. Foto de 2020.

FerreiraSilva/iStock/Getty Images

← Teatro de Santa Isabel em Recife (PE). Inaugurado no ano de 1850, é um dos principais exemplares de arquitetura neoclássica no Brasil. Foto de 2019.

1. Foi um movimento artístico de retomada da cultura clássica greco-romana, por meio da valorização da razão e da simplicidade,da proporção e do equilíbrio, e da negação dos temas religiosos.

Museu do Louvre, Paris, França. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

↑ Jean-Baptiste Pigalle. *Mercúrio amarrando suas sandálias aladas*, 1744. Na mitologia greco-romana, Mercúrio (ou Hermes) é o mensageiro dos deuses e uma figura bastante versátil, acumulando diversas aptidões.

2. No século XVIII foram feitas descobertas arqueológicas que revelaram aos europeus murais, esculturas e residências de Roma Antiga, permitindo assim que eles tivessem maior contato com a arte daquela sociedade.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. O que foi a arte neoclássica?
2. No século XVIII, que fator favoreceu o processo de produção de obras de arte neoclássicas?
3. Cite um valor iluminista que pode ser observado na arte neoclássica.
4. Na cidade ou no estado em que você vive, há alguma construção que se pareça com os exemplos mostrados nessas páginas? Converse com os colegas sobre isso.

3. Resposta pessoal. Os estudantes podem citar a razão ou mesmo a negação da religiosidade.

4. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a pensar sobre as obras de arte e as construções que fazem parte do cotidiano deles, levando-os a desenvolver um olhar atento para a cidade onde vivem.

DE OLHO NA BASE

Esse conjunto de atividades está relacionado à **competência geral da Educação Básica 4**, no sentido de utilizar diferentes linguagens. Também mobiliza a **competência específica de História 5** ao propor a análise do movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos.

DE OLHO NA BASE

(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.

O capítulo desenvolve o objeto de conhecimento **Independência dos Estados Unidos da América**. A aplicação dos conceitos de Estado, nação, território, governo e país é feita no texto do capítulo e nas atividades. Também são trabalhadas as noções de territórios coloniais em disputa; de Estado e de país, com relação à Coroa britânica e ao fato de as Treze Colônias tornarem-se um só país e organizarem um novo Estado após a Independência; e de governo, contrapondo a monarquia parlamentar inglesa à república federalista e presidencialista. A ideia de nação é tratada, sobretudo, na leitura da obra *O nascimento da bandeira*, proposta na seção *Atividades*. Contempla-se, assim, a habilidade **EF08HI06**.

A habilidade **EF08HI07** é contemplada em todo o capítulo, pois nele são identificados e contextualizados elementos particulares do processo de independência dos Estados Unidos, bem como são ressaltados os protagonistas desse processo (comerciantes, latifundiários e intelectuais urbanos) e os excluídos (mulheres, escravos, nativos e homens brancos pobres). Além disso, procura-se evidenciar o que eram as Treze Colônias inglesas, diferenciando-as do atual território dos Estados Unidos e discutindo a construção das atuais fronteiras desse país ao longo do tempo.

Estimule os estudantes a relacionar o pouco controle da Metrópole inglesa sobre as colônias do Norte com o desenvolvimento da produção voltada para o comércio interno e o fortalecimento de uma elite econômica que liderou o movimento de independência, tendo como inspiração os princípios do Iluminismo.

Capítulo **2**

A INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

PARA COMEÇAR

Desde o início da colonização inglesa na América, as colônias do Norte sofreram menos controle da Inglaterra do que as colônias do Sul. Como essa diferença influenciou os rumos tomados pelas treze colônias inglesas durante o processo de independência dos Estados Unidos?

O COMÉRCIO TRIANGULAR

Nas Treze Colônias, como era chamado o território dominado pelos ingleses na América do Norte, havia uma distinção clara entre a organização social e econômica das colônias do sul e a das colônias do norte.

As colônias do sul, bem como as colônias inglesas do Caribe, cultivavam produtos agrícolas em grande escala para exportação, com mão de obra escravizada. Nas colônias mais ao norte – Massachusetts, Connecticut, New Hampshire e Rhode Island –, conhecidas como Nova Inglaterra, predominavam as propriedades familiares voltadas ao cultivo de produtos agrícolas para o abastecimento do mercado interno. Nessa região, também se desenvolveu uma importante indústria naval.

Até meados do século XVIII, os comerciantes da Nova Inglaterra negociavam com outras regiões, dentro e fora das Treze Colônias, praticamente sem interferência da Metrópole inglesa. Eles vendiam madeira, cereais e tecidos para as colônias do sul e das Antilhas, conjunto de ilhas localizadas na região do Caribe. Das colônias inglesas do sul e das Antilhas, esses comerciantes compravam algodão, açúcar e melaço de cana. O rum, produzido do melaço, era trocado por cativos no continente africano. Os escravizados eram vendidos nas colônias do sul. As relações econômicas estabelecidas entre essas regiões foram chamadas de **comércio triangular**.

Coleção particular. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

New Amsterdam, vila fundada por holandeses na ilha de Manhattan, que passou para o domínio britânico no fim do século XVII e foi renomeada mais tarde como Nova York. Nesse local, havia um porto importante para o comércio triangular. Gravura de 1659.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

A respeito da Guerra de Independência, sugerimos a exibição de trechos do filme *O patriota* (Direção: Roland Emmerich. Estados Unidos, 2000. (164 min), que sejam adequados à faixa etária dos estudantes.

Para a análise dos trechos, sugerimos as etapas a seguir.

1. Antes da exibição dos trechos do filme, entregue aos estudantes um roteiro de observação a ser preenchido após a apreciação das cenas escolhidas.
2. Nesse roteiro, solicite: uma sinopse do filme, uma descrição dos fatos históricos narrados e uma pesquisa sobre o diretor e o contexto histórico da época de produção da película.
3. Durante a discussão do roteiro de observação, comente com os estudantes a forma pela qual o patriotismo é abordado no filme. Lembre-os de que o filme é estadunidense.
4. Para finalizar a atividade, organize os estudantes em grupos e solicite que escrevam um novo roteiro sobre a Independência dos Estados Unidos, agora sob o ponto de vista dos ingleses. Ao dividir o problema central em etapas, se faz possível promover um encaminhamento por tarefas e oportuniza-se o desenvolvimento do pensamento computacional.

A GUERRA DOS SETE ANOS

A partir do século XVIII, as ambições da Coroa britânica, interessada nos lucros do comércio triangular (no qual não tinha participação direta), passaram a gerar conflitos e tensões entre ela e os colonos da Nova Inglaterra, que queriam a todo custo manter a própria autonomia.

As tensões entre a Metrópole e as Treze Colônias assumiram grandes proporções a partir da Guerra dos Sete Anos (1756-1763). O conflito envolveu principalmente a França e a Inglaterra, que disputavam territórios coloniais na América do Norte. Os colonos, de maneira geral, lutaram ao lado do Exército britânico, e os franceses contaram com alguns grupos indígenas como aliados.

A Inglaterra venceu a Guerra dos Sete Anos e conquistou extensos territórios (observe o mapa), porém terminou o conflito com sérios problemas financeiros. A Coroa inglesa afirmava que a guerra tinha sido realizada para proteger os colonos ingleses dos avanços dos franceses e que, por isso, as Treze Colônias deveriam ajudar a recuperar as finanças da Coroa pagando novos impostos.

Além dos novos impostos, os colonos tiveram contrariada a pretensão de expandir seu domínio territorial. Isso ocorreu porque, como grande parte dos indígenas tinha se aliado aos franceses, e a Coroa inglesa, para apaziguá-los, estipulou na **Proclamação de 1763** que as terras a oeste dos montes Apalaches ficariam reservadas aos nativos. Essa determinação impedia os colonos de se apropriarem de terras nas quais tinham grande interesse. Observe no mapa a seguir a linha que indica essa delimitação do território.

A PROCLAMAÇÃO DE 1763

Leia a seguir trechos da Proclamação de 1763:

[...] é justo, razoável e essencial ao nosso interesse e à segurança de nossas colônias que as várias nações ou tribos indígenas, com as quais estamos ligados e que vivem sob nossa proteção, não sejam molestadas ou perturbadas na posse de terras de nossos domínios e territórios que, não tendo sido cedidas por eles ou compradas por nós, são reservados a eles [...].

[...] a fim de que os indígenas possam ser convencidos de nossa justiça e determinação de remover toda causa razoável de descontentamento, nós [...] estritamente ordenamos e exigimos que nenhuma pessoa faça qualquer compra [de terras] a não ser naquelas partes de nossas colônias onde achamos apropriado permitir a colonização [...].

Encyclopedia Britannica. Proclamation of 1763. Tradução nossa. Disponível em: https://www.britannica.com/event/Proclamation-of-1763. Acesso em: 25 fev. 2022.

América do Norte após a Guerra dos Sete Anos (século XVIII)

João Miguel A. Moreira/DVBR

Fontes de pesquisa: Geoffrey Parker. *Atlas Verbo de história universal*. Lisboa-São Paulo: Verbo, 1996. p. 80; Geoffrey Wawro (Consultor). *Atlas histórico*: historia del mundo. Potsdam: H. F. Ullmann, 2013. p. 277.

Para compreender o processo de independência dos Estados Unidos da América, é importante que os estudantes retomem seus conhecimentos sobre as ações e as lógicas mercantis dos europeus (e dos ingleses especificamente) visando ao domínio no mundo atlântico, correspondentes à habilidade EF07HI13 do 7º ano.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Promova uma exposição oral dialogada com base no texto, de modo que os estudantes compreendam que as ideias de liberdade e de igualdade de direitos fundamentaram a luta pela emancipação política dos Estados Unidos.
- Ressalte como o chamado comércio triangular contribuiu para que se desenvolvesse o espírito de nação independente e desvinculada economicamente da Metrópole; ao contrário do que ocorreu, por exemplo, nas colônias ibéricas, em que a forte presença do colonizador europeu, o que dificultava qualquer tentativa de estabelecimento de comércio e de produção autônomos.
- Para ajudar os estudantes a compreender o que eram as Treze Colônias inglesas, diferenciando-as da divisão política atual dos Estados Unidos, mostre aos estudantes um mapa político recente desse país e compare-o com os mapas do capítulo. Ressalte que o processo de conquista de territórios ocorreu, principalmente, ao longo do século XIX.
- Discorra sobre a Declaração de Independência dos Estados Unidos, estabelecendo as diferenças entre o Primeiro e o Segundo Congresso Continental da Filadélfia. Retome com os estudantes os princípios iluministas e sua influência na organização política dos Estados Unidos como república federalista e presidencialista.
- Destaque a relação entre a Guerra dos Sete Anos e a mudança na política colonial inglesa. Explique que, como desdobramento dessa guerra, a Inglaterra ampliou o controle e aumentou a exploração sobre as Treze Colônias.
- Faça a leitura do mapa da página 47, destacando que o Tratado de Paris, assinado em 10 de fevereiro de 1763 entre Grã-Bretanha, França, Portugal e Espanha, pôs fim à Guerra dos Sete Anos. Explique aos estudantes que esse tratado gerou grandes trocas de territórios coloniais entre as potências europeias e transformou as terras além dos Apalaches em reservas indígenas. Peça aos estudantes que leiam as informações da legenda e sintetize as conclusões da turma na lousa.

DE OLHO NA BASE

A seção *Atividade complementar* trabalha o **procedimento básico 3** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, reconhecendo diferentes versões de um mesmo fenômeno.

OUTRAS FONTES

KARNAL, Leandro. *Estados Unidos*: a formação da nação. São Paulo: Contexto, 2001.

Essa obra analisa o período pré-colonial, a formação das Treze Colônias e o processo de independência dos Estados Unidos. O objetivo do livro é entender o nascimento da nação que, nos dias atuais, é uma das maiores potências do planeta.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Promova a leitura compartilhada do texto e elabore na lousa, com a ajuda da turma, um quadro com a cronologia das leis impostas pela Coroa inglesa e suas determinações.
- Proponha uma comparação entre a cobrança de impostos nas colônias inglesas e no Brasil atual. Considere os seguintes aspectos ao abordar essa questão:

  a) Os colonos argumentavam que não poderia haver nenhuma taxação sem a aprovação popular.

  b) Os impostos deviam ser definidos por representantes do povo, e não pelo rei.

  c) No caso específico das colônias inglesas na América, os princípios acima não estavam sendo respeitados. A Inglaterra usava até mesmo a força militar para garantir o recolhimento dos impostos sobre o comércio colonial.

  d) Sobre o sistema de cobrança de impostos no Brasil atual, discuta a finalidade deles e se têm sido bem empregados. Ressalte que, na América colonial, os impostos recolhidos eram destinados às Metrópoles (inglesa, portuguesa, espanhola, etc.), enquanto hoje, ainda que se questione o modo como são gastos os recursos públicos, o dinheiro é, em tese, aplicado no lugar onde foi recolhido, beneficiando a população que pagou os impostos.
- Após a discussão, proponha aos estudantes a escrita individual de um texto sobre um ou mais aspectos discutidos para avaliar a compreensão deles sobre o conteúdo.

DE OLHO NA BASE

Essa abordagem atende ao **procedimento básico 1** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais ao identificar eventos históricos importantes e ordená-los de forma cronológica. Além disso, relaciona-se à **competência específica de Ciências Humanas 5**, que propõe a comparação de eventos ocorridos em tempos diferentes e em espaços variados.

CONFLITOS ENTRE OS COLONOS E A METRÓPOLE

Para aumentar a arrecadação de impostos, a Coroa inglesa criou uma série de leis nas décadas de 1760 e 1770. A primeira ficou conhecida como **Lei do Açúcar**, aprovada em 1764. Como parte do comércio triangular, os comerciantes da Nova Inglaterra compravam produtos, como açúcar e melaço, das Antilhas, onde havia colônias francesas, inglesas e espanholas, escolhendo entre aquelas que oferecessem produtos a menores preços.

A Lei do Açúcar impunha novas taxas aos carregamentos de produtos que fossem comprados em colônias não inglesas das Antilhas, o que encareceu vários produtos e obrigou os colonos a adquirir o melaço apenas das Antilhas inglesas.

Em 1765, a **Lei do Selo** determinava que qualquer material impresso (documentos legais, cartazes, jornais, etc.) só poderia circular nas Treze Colônias se tivesse um selo de autorização da Coroa inglesa. Esse selo era vendido por um preço alto, o que aumentava a carga de impostos sobre os colonos. Inconformados, estes suspenderam as atividades mercantis com a Inglaterra até conseguir a revogação dessa lei, em 1766.

Em 1773, a Coroa inglesa criou a **Lei do Chá**, que obrigava os colonos a comprar chá apenas da Companhia Britânica das Índias Orientais, em Londres. Essa medida prejudicava os colonos, pois eles produziam e comercializavam chá no mercado interno. Em protesto, em dezembro daquele ano, um grupo de 150 colonos disfarçados de indígenas jogou ao mar um carregamento de chá que havia chegado da Europa em três navios ancorados no porto de Boston, na colônia de Massachusetts. O protesto ficou conhecido como **Festa do Chá de Boston** (*Boston Tea Party*).

***A destruição de chá no porto de Boston*. Litogravura de Sarony e Major, publicada em 1846. Na imagem, é possível observar os colonos caracterizados de indígenas.**

Biblioteca do Congresso, Washington D.C., Estados Unidos da América. Fotografia: ID/BR

AS LEIS INTOLERÁVEIS

Em 1774, em reação ao protesto realizado em Boston, a Coroa inglesa aprovou uma série de leis, as quais foram chamadas pelos colonos de **Leis Intoleráveis**. Essas leis determinavam:

- o fechamento do porto de Boston até que os colonos envolvidos pagassem todo o valor do chá jogado ao mar;
- a ocupação da colônia de Massachusetts por tropas do exército inglês, tornando-a uma colônia real;
- a restrição ao direito de reuniões, o que impedia manifestações públicas contrárias à Metrópole;
- o controle militar das terras localizadas a oeste das Treze Colônias;
- a prisão e o julgamento, por tribunais da Metrópole, dos colonos participantes do protesto Festa do Chá de Boston.

Essas leis foram o estopim para que os colonos começassem a organizar a luta pela independência. No mesmo ano em que elas foram impostas, representantes das Treze Colônias se reuniram no **Primeiro Congresso Continental da Filadélfia**. Nesse congresso, decidiram boicotar o comércio de todos os produtos vindos da Inglaterra enquanto a Coroa não revogasse as Leis Intoleráveis. Mesmo assim, a Metrópole não cedeu.

Em 1775, houve o primeiro conflito armado entre as tropas organizadas pelos colonos e as forças leais à Coroa. Era o início da **Guerra de Independência**.

Emanuel Leutze. *Washington atravessando o rio Delaware*, 1851. Óleo sobre tela. O general George Washington (em pé, na frente da embarcação) foi um dos líderes do movimento de independência das Treze Colônias. O evento retratado nessa obra ocorreu em dezembro de 1776, durante a Guerra de Independência americana, e representou uma importante vitória para as Treze Colônias.

Museu Metropolitano de Arte, Nova York, Estados Unidos da América. Fotografia: ID/BR

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com a finalidade de verificar o entendimento dos estudantes sobre o conteúdo desta página, proponha a eles a seguinte questão: "Por que essas leis foram chamadas de intoleráveis pelos colonos?". Anote na lousa as informações levantadas e, depois, construa uma resposta coletiva, pedindo aos estudantes que a anotem no caderno.
- Faça a leitura da pintura desta página, *Washington atravessando o rio Delaware,* e questione os estudantes: "Qual é a importância do fato narrado nessa obra?"; "Que mensagem essa tela nos transmite sobre a independência dos Estados Unidos?"; "O artista testemunhou o episódio que retratou?".

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir apresenta informações adicionais sobre a Guerra de Independência dos Estados Unidos e pode ser trabalhado em sala de aula como atividade para aprofundamento do tema.

No dia 4 de julho de 1776, o Congresso Continental aprovou a Declaração de Independência em nome dos "Treze Estados Unidos da América", demonstrando que as antigas colônias assumiam a própria soberania. O documento foi quase todo redigido por Thomas Jefferson, a partir das ideias de George Mason [...] e [...] John Locke. Segundo a Declaração, a autoridade legítima dos governos dependia do consenso dos governados. Quando um governo violava esse princípio, escreveu Jefferson, "é direito do povo alterá-lo ou aboli-lo".

A Declaração de Independência rompia com a Grã-Bretanha e sua monarquia de modo irrevogável, acusando o rei Jorge de estabelecer "uma tirania absoluta sobre esses estados".

Tal decisão colocou um pesado fardo sobre os ombros de George Washington, que dispunha de apenas 20 mil recrutas mal preparados [...] os americanos enfrentaram uma campanha longa e incerta.

[...] Em 1781, o comandante britânico [...] transferiu suas forças para [a] costa da Virgínia. [...] Washington pôde lançar uma grande ofensiva, agora com um exército bem treinado [...]. Em 1783 [os britânicos] assinaram o Tratado de Paris, reconhecendo a independência norte-americana.

DANIELS, Patricia S.; HYSLOP, Stephen G. *Atlas da história do mundo*: National Geographic. São Paulo: Abril, 2008. p. 218-221.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Questione os estudantes: "Uma vez concretizada a Independência, seria necessário organizar politicamente a nação?"; "Como ocorreu essa organização política e quais foram as repercussões na Europa sobre o nascimento da primeira nação americana?". Coloque esses temas em discussão para que os estudantes tenham a oportunidade de expressar o que já sabem a respeito do assunto. Anote na lousa os comentários que julgar pertinentes, sugerindo que registrem no caderno as observações dos colegas. Ao finalizar o estudo do capítulo, retome essas anotações para que eles possam checar, complementar os apontamentos feitos e verificar o progresso da aprendizagem.
- Sobre o federalismo, procure aproximar esse conceito de experiências atuais que os estudantes conheçam. Questione-os, por exemplo, sobre como funciona uma federação esportiva (futebol, vôlei, tênis, etc.) ou uma federação religiosa (espírita, afro-brasileira, entre outras). Explique que a federação é uma forma democrática de organização que se caracteriza por congregar membros autônomos e autogeridos. Discuta, então, com eles quais foram os motivos que levaram as Treze Colônias a buscar essa forma de organização.

A DECLARAÇÃO DE INDEPENDÊNCIA

Em meio à Guerra de Independência, ainda em 1775, os representantes das colônias reuniram-se no **Segundo Congresso Continental da Filadélfia**. Não havia um consenso entre os representantes das colônias sobre a ideia de independência. Alguns deles defendiam a separação da Inglaterra e atribuíam à Metrópole os problemas que enfrentavam. Criticavam os abusos da monarquia sobre as colônias e o próprio sistema monárquico como instituição. Representantes de outras colônias, no entanto, tinham o receio de que a separação da Inglaterra pudesse representar dificuldades para suas atividades econômicas.

Apesar dessas divergências, nesse encontro ficou resolvido que as Treze Colônias romperiam relações com a Inglaterra e que a **Declaração de Independência dos Estados Unidos da América** começaria a ser redigida. Assim como na Europa, as ideias iluministas circulavam entre as elites econômicas e intelectuais da América e, assim, a Declaração teve forte inspiração nos ideais de liberdade e de igualdade difundidos pelos iluministas, especialmente os do filósofo inglês John Locke, o qual defendia a igualdade entre os homens e o direito à vida, à liberdade e à propriedade.

Em 4 de julho de 1776, a Declaração de Independência foi aprovada pelos representantes das colônias. No entanto, a Inglaterra não reconheceu a independência e intensificou os ataques às tropas dos colonos. Os colonos que lutavam pela separação da Inglaterra receberam auxílio da França, da Espanha e da Holanda, e isso ajudou a decidir a guerra. O exército inglês se rendeu em 1781, mas apenas em 1783, com a assinatura do **Tratado de Paris**, a Inglaterra reconheceu a independência dos Estados Unidos. Era a primeira vez que um país europeu reconhecia a independência de uma colônia.

Após o reconhecimento da independência pela Inglaterra, as antigas colônias tornaram-se um só país e organizaram o novo Estado como uma república federalista e presidencialista.

Os Estados Unidos da América pós-independência

Fonte de pesquisa: Werner Hilgemann; Hermann Kinder. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 2006. p. 286.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Trechos destacados da Declaração de Independência e da Constituição dos Estados Unidos podem ser trabalhados com os estudantes, solicitando-lhes, por exemplo, que identifiquem os princípios iluministas no texto a seguir:

Declaração de Independência

Nós temos por evidentes as seguintes verdades:

- Que todos os homens nascem iguais;
- Que foram dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, entre os quais a vida, a liberdade e a busca da felicidade;
- Que os governos são estabelecidos pelos homens para garantir estes direitos e seu justo poder emana do consentimento dos governados;
- Que, se um governo não reconhece esses objetivos, o povo tem o direito de modificá-lo ou aboli-lo e de estabelecer um novo governo fundamentando-o nos princípios e sobre a forma que lhe pareça a mais própria para lhe garantir a segurança e a felicidade.

[...] Quando uma longa série de abusos e de usurpação marca a intenção de submeter os homens a um despotismo absoluto, é de seu direito e dever rejeitar um tal governo.

[...] Em consequência, nós, os representantes dos Estados Unidos da América, [...] declaramos solenemente, em nome e pela autoridade do bom povo das colônias, que estas colônias unidas são, e têm o direito de ser, estados livres e independentes; que são desligadas de toda obediência à Coroa da Inglaterra.

AS REPERCUSSÕES DA INDEPENDÊNCIA

Evidentemente, a Inglaterra foi o país mais atingido pela independência dos Estados Unidos. A derrota inglesa nos conflitos pela independência e o Tratado de Paris abalaram o poderio inglês por um período.

A França absolutista também foi afetada, pois os soldados franceses que apoiaram os colonos estadunidenses na guerra pela independência voltaram para seu país influenciados por ideais republicanos. Além disso, as elevadas despesas da França com essa guerra debilitaram o tesouro francês, o que contribuiu para o enfraquecimento do poder real e, consequentemente, colaborou para a Revolução Francesa (que será estudada na próxima unidade).

No restante da América, a independência dos Estados Unidos – o primeiro país do continente a se tornar independente – serviu de exemplo para as colônias ibéricas que desejavam se separar das metrópoles.

Para os povos indígenas da América do Norte, a independência estadunidense teve efeitos negativos, pois significou a retomada de ambições expansionistas dos antigos colonos sobre seus territórios, que, até então, tinham a autonomia amparada pela Declaração de 1763. Para os africanos escravizados, a independência não significou a conquista da liberdade. Para as mulheres, não representou a igualdade, já que elas continuavam proibidas de participar da vida política. Os ideais da independência, portanto, valiam apenas para os homens brancos, adultos e com alguma renda financeira. O restante da população permaneceu excluído, em diferentes graus, dos direitos políticos e sociais.

Coleção particular. Fotografia: Album/Fotoarena

↑ Ilustração representando indígenas iroqueses, nativos da região dos Grandes Lagos, situada entre os Estados Unidos e o Canadá. Como outros povos nativos, os iroqueses foram obrigados a combater as intenções expansionistas dos colonos estadunidenses. Detalhe de litografia de Friedrich Wilhelm Goedsche, c.1835-1840.

Coleção particular. Fotografia: Universal Images/Fotoarena

← Gravura de c. 1750, de autoria desconhecida, representando escravizados trabalhando no corte de cana em Louisiana. A independência dos Estados Unidos não promoveu a liberdade nem a igualdade de direitos para esse grupo social.

51

Declaração de Independência dos Estados Unidos, 4 de julho de 1776. *In: 900 textos e documentos de história.* Lisboa: Plátano, 1978. v. III, p. 60-61.

Também é possível trabalhar com esses artigos da primeira Constituição dos Estados Unidos, que estabelecem a divisão de poderes:

A Constituição dos Estados Unidos de 1787

Nós, o povo dos Estados Unidos [...] ordenamos e estabelecemos a presente Constituição para os Estados Unidos da América:

Artigo I – Todos os poderes legislativos serão confiados a um Congresso dos Estados Unidos, que se constituirá de um Senado e de uma Câmara dos Representantes.

Artigo II – O poder executivo é conferido ao presidente dos Estados Unidos da América durante um período de quatro anos [...]. O presidente será comandante em chefe do exército e da marinha [...]. Terá o poder de concluir tratados com o consentimento do Senado.

Artigo III – O poder judiciário dos Estados Unidos será confiado a um Tribunal Supremo e aos tribunais inferiores que o Congresso julgar necessário criar e estabelecer.

Constituição dos Estados Unidos da América, 1787. *In: 900 textos e documentos de história.* Lisboa: Plátano, 1978. v. III, p. 64.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Sobre a organização da nação estadunidense, destaque que a primeira Constituição dos Estados Unidos determinou, além de uma república federalista, presidencialista e do voto restrito aos homens brancos, adultos e com renda financeira, a divisão dos poderes em Executivo, Legislativo e Judiciário, inspirada nos ideais do filósofo iluminista Montesquieu.
- Organize uma reflexão para que os estudantes conversem sobre as diferenças e as semelhanças existentes entre os princípios republicanos defendidos pela sociedade estadunidense pós-independência e os ideais de igualdade e de liberdade da atual democracia dos Estados Unidos. Desse modo, por meio do exercício de reflexão, é possível estimular o trabalho com questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e Civismo**, com ênfase na educação em Direitos Humanos, reafirmando que todas as pessoas merecem respeito, independente de sua condição socioeconômica ou origem étnica. A intenção é mobilizar o trabalho pedagógico com a **competência específica de Ciências Humanas 1**.
- Enfatize também o impacto da independência dos Estados Unidos sobre outras nações europeias e colônias americanas.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. A Declaração expressava ideias de pensadores iluministas, como a defesa da igualdade entre os homens e o direito à vida e à liberdade, defendidas por John Locke.

5. **a)** Porque, ao colonizar a América, a Inglaterra transmitiu sua língua, seus costumes e sua cultura, tornando-se a base da sociedade estadunidense.

b) Muitos ingleses foram perseguidos por causa de questões religiosas e políticas e, por isso, estabeleceram-se na América.

c) A Coroa britânica.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

2. A Guerra dos Sete Anos, mesmo com a vitória dos ingleses, causou problemas financeiros à Inglaterra, o que levou o país a cobrar novos impostos das Treze Colônias. Além disso, após os conflitos com os indígenas e com os franceses na América do Norte, a Inglaterra passou a interferir na expansão dos colonos estadunidenses.

1. O que foi o comércio triangular? **Foi a rota comercial estabelecida entre a América do Norte, o Caribe e o continente africano.**
2. Explique as tensões criadas pela Guerra dos Sete Anos entre a Inglaterra e suas colônias na América do Norte.
3. A Declaração de Independência dos Estados Unidos da América teve influência de quais pensadores? MP
4. Observe esta pintura, que representa a costureira Betsy Ross (em pé) e suas assistentes confeccionando aquela que seria a primeira bandeira do Estados Unidos. Atribui-se a Ross a autoria do desenho da bandeira que se tornou símbolo nacional em 14 de junho de 1777.

4. a) A pintura transmite uma sensação de harmonia, pois as mulheres são retratadas com o semblante sereno e estão posicionadas de forma a expressar calma na execução da atividade.
4. c) Resposta pessoal. A sensação de harmonia passada pelo artista pode representar a união das Treze Colônias em torno da independência, ou mesmo revelar a necessidade dos diversos Estados estadunidenses de permanecerem unidos em torno da federação, por exemplo.

Coleção particular. Fotografia: Lambert/Getty Images

Henry Mosler. *O nascimento da bandeira*, 1911. Óleo sobre tela.

a) Que sensação essa pintura transmite: de harmonia ou de conflito? Justifique.

b) A pintura foi feita quantos anos após a bandeira ter se tornado símbolo nacional? **134 anos.**

c) Em sua opinião, qual foi a intenção do artista ao retratar dessa forma o surgimento do símbolo nacional dos Estados Unidos da América?

5. O texto citado foi retirado de um panfleto escrito pelo ativista político inglês Thomas Paine em 1776. Apesar de sua nacionalidade, Paine foi um dos grandes divulgadores das ideias anticoloniais nas Treze Colônias. Leia-o e, depois, responda às questões. MP

> A Inglaterra é, apesar de tudo, a pátria-mãe, dizem alguns. Sendo assim, mais vergonhosa resulta sua conduta, porque nem sequer os animais devoram suas crias nem fazem os selvagens guerra a suas famílias; de modo que esse fato volta-se ainda mais para a condenação da Inglaterra. [...] este novo continente foi asilo dos amantes perseguidos da liberdade civil e religiosa [...] a mesma tirania que obrigou os primeiros imigrantes a deixar o país segue perseguindo seus descendentes.
>
> Thomas Paine. Senso comum. Em: Leandro Karnal e outros. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. p. 85.

a) Por que a Inglaterra é chamada de pátria-mãe?

b) O que significa dizer que a América "foi asilo dos amantes perseguidos da liberdade civil e religiosa"?

c) Quem praticou a tirania citada na última frase do texto?

DE OLHO NA BASE

As atividades **1**, **2** e **3** permitem que os estudantes retomem o conteúdo da unidade e apliquem os conceitos de nação, território e Estado, desenvolvendo a habilidade **EF08HI06**, observando as demarcações necessárias para formar uma nova nação e identificando as especificidades econômicas que levaram à luta pela independência. Trabalha-se ainda o **procedimento básico 1** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais.

A atividade **4** propõe a leitura de uma pintura de 1911 que retrata o nascimento da bandeira estadunidense. Como a bandeira é um símbolo da nação, a atividade permite aprofundar os conceitos de Estado e de nação e discutir a representação do território na bandeira. Essa atividade permite ainda observar releituras de acontecimentos em momentos posteriores ao efetivamente ocorrido, fato que aprofunda o entendimento do documento e seus significados, além de apontar para as interpretações distintas dos mesmos acontecimentos em momentos posteriores, de acordo com o **procedimento básico 2** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais.

As perguntas da atividade **5** permitem discutir os conceitos de Estado e de governo com base na ideia de que a ação inglesa na América era de tirania e de que a reação dos colonos permitiu construir a ideia de que a independência se fez em nome de liberdades, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF08HI07**. A atividade permite ainda discutir significados de documentos e sua circulação, conforme o **procedimento básico 2** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais.

O conceito de liberdade na Constituição dos Estados Unidos da América

Embora o movimento de independência dos Estados Unidos tivesse forte influência dos princípios iluministas, que defendiam o direito à liberdade, a liberdade conquistada pelas colônias inglesas não se estendeu a toda a sua população. O texto a seguir trata das discussões presentes na elaboração da Constituição do novo país. Leia-o e, depois, faça as atividades.

A lenta discussão preparatória da Constituição perturbava o andamento de outras medidas. Unidade em torno de um governo central forte ou liberdade para as colônias agirem de forma mais autônoma? Esse problema fora levantado ainda antes da Independência e permaneceu mal resolvido até o século XIX, acabando por gerar a Guerra Civil Americana.

Durante vários meses, a Convenção da Filadélfia discutiu o texto da nova Constituição. James Madison foi um dos mais destacados redatores desse texto. Desde que foi submetido ao Congresso, em setembro de 1787, até maio de 1790, quando ratificado pelo mesmo Congresso, transcorreram quase três anos, demonstrando a dificuldade de consenso em torno de algumas questões.

De muitas formas, o texto constitucional é inovador. Começa invocando o povo e falando dos direitos, inspirados em Locke. A nação americana procurava assentar sua base jurídica na ideia de representatividade popular, ainda que o conceito de povo fosse, nesse momento, extremamente limitado.

Já no início da Constituição encontramos a expressão: "Nós, o povo dos Estados Unidos…". Quem eram "nós"? Certamente não todos os habitantes das colônias. A maior parte dos "americanos" estava excluída da participação política. O processo de independência fora liderado por comerciantes, latifundiários e intelectuais urbanos. Com a Constituição, cada estado, por exemplo, tinha a liberdade de organizar suas próprias eleições.

Leandro Karnal e outros. *História dos Estados Unidos:* das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007. p. 93.

Em discussão

Responda sempre no caderno.

1. Com base no texto lido e no que foi estudado neste capítulo, explique em quais aspectos o texto da Constituição dos Estados Unidos – e o movimento de independência como um todo – pode ser considerado inovador.
2. Comente qual é, segundo o autor do trecho citado, a limitação do texto da Constituição.
3. O autor do texto cita algumas concepções de liberdade que aparecem no processo de elaboração da Constituição dos Estados Unidos. MP
   a) Quais são elas?
   b) Essas concepções de liberdade, em sua opinião, implicavam a liberdade de todos os que viviam nas Treze Colônias naquele período?
4. Em sua opinião, no Brasil atual, a liberdade de uma pessoa é plenamente respeitada? Para refletir sobre essa questão, considere sua experiência cotidiana ou casos noticiados pela mídia. Dê um exemplo que justifique sua resposta. MP

1. A independência dos Estados Unidos pautava direitos inspirados em John Locke, como a igualdade e a liberdade, uma novidade em termos de política. A Constituição invocava o poder do povo, com base na representatividade popular, ainda que uma grande parcela da população não estivesse representada.

2. A parcela da população que tinha direitos plenos garantidos pela Constituição era bastante limitada. Uma vez que a liderança do processo de independência era composta de comerciantes, latifundiários e intelectuais urbanos, a maioria da população (escravizados, indígenas, mulheres e homens brancos pobres) foi excluída da participação política.

DE OLHO NA BASE

Esta seção convida os estudantes a ler o texto do historiador Leandro Karnal, que discute as limitações da liberdade oferecida aos povos que moravam nos Estados Unidos no momento da independência. Dessa forma, além de trabalhar com um conceito fundamental do Iluminismo, o de liberdade, os estudantes podem aprofundar o conhecimento dos conflitos e das tensões resultantes dos usos limitados da liberdade na vida dos americanos após a independência, conforme a habilidade **EF08HI01**. A última questão proposta na atividade permite o desenvolvimento da habilidade **EF08HI06** ao relacionar a liberdade proposta na Constituição dos Estados Unidos com uma questão do mundo contemporâneo centrada no Brasil e proposta aos estudantes: "As liberdades individuais são respeitadas no Brasil?".

Além disso, esta atividade é especialmente importante para desenvolver o **procedimento básico 3** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, que propõe reconhecer diferentes interpretações do mesmo fenômeno.

EM DISCUSSÃO

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. **a)** Liberdade para as colônias agirem de forma mais autônoma e a liberdade de cada estado organizar as próprias eleições.

   b) Resposta pessoal. É importante que os estudantes levem em consideração, para essa discussão, que as mulheres permaneciam excluídas da vida política e que a escravidão permaneceu vigente, o que vai de encontro dos princípios de liberdade e de igualdade entre os seres humanos.

4. Resposta pessoal. Atualmente, a Constituição do Brasil garante igualdade jurídica a todas as pessoas; porém, devido à desigualdade social, nem sempre a igualdade jurídica é totalmente cumprida. Um exemplo pode ser o fato de que a maior parte da população carcerária no Brasil é de pessoas de classes menos favorecidas economicamente, sobretudo de negros e de pardos, enquanto há numerosos casos de pessoas de classes com alto poder aquisitivo que, embora claramente tenham cometido algum delito, conseguem livrar-se da prisão. Desse modo, mediante essa reflexão, é possível incentivar o trabalho com questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e Civismo**, com destaque para a educação em Direitos Humanos, valorizando, assim, todas as pessoas independentemente de sua condição socioeconômica ou origem étnica. Dessa forma, mobilizamos o trabalho pedagógico com importantes aspectos da habilidade **EF08HI01**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. **a)** Falsa. Os iluministas acreditavam que a sociedade deveria ser regida por leis criadas por um grupo de representantes da sociedade, e não pela vontade do monarca.

   b) Verdadeira.

   c) Falsa. O Iluminismo lutava pela igualdade, mas não pela participação feminina na política.

   d) Verdadeira.

2. **a)** Resposta pessoal. É importante que os estudantes percebam o peso simbólico dos documentos citados.

   b) O peso simbólico desses documentos justifica tanto preservá-los como expô-los à visitação, contribuindo para a divulgação de seu conteúdo.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. No caderno, classifique as afirmações a seguir em verdadeiras ou falsas. Em seguida, reescreva aquelas que você considerou falsas, corrigindo-as. MP

   a) Os estudiosos iluministas acreditavam que a sociedade deveria ser regida conforme a vontade do monarca.

   b) Os liberais defendiam a limitação do poder político por meio de leis. Segundo eles, um grupo de representantes da sociedade ficaria encarregado de criar essas leis.

   c) Um dos pilares do Iluminismo era a luta pela igualdade e a participação feminina na política.

   d) O liberalismo econômico defendia a livre concorrência e a especialização do trabalho.

2. O texto citado trata da preservação do documento original da Declaração de Independência dos Estados Unidos. Leia-o, converse com um colega e responda às questões propostas no caderno. MP

> Você sabe o que é um pergaminho? Trata-se de uma pele animal, geralmente de cabra, preparada para que sobre ela se possa escrever. A Declaração de Independência dos Estados Unidos, debatida e assinada durante o Congresso Continental instalado na cidade da Filadélfia, em 1776, foi escrita sobre um pergaminho.
>
> A fragilidade deste suporte levou os americanos a criarem diversos mecanismos e técnicas para proteger esse documento fundador da nação. Até o início do século XX, o documento foi guardado no Departamento de Estado, em Washington [...]. Em 1921, a Declaração foi transferida para a Biblioteca do Congresso, também em Washington, [...]. Após [a entrada dos] Estados Unidos [...] na Segunda Guerra Mundial [...] a preocupação com a preservação de seu documento-símbolo aumentou. Acondicionada em um *container* protegido por agentes do serviço secreto, a Declaração foi levada para a zona militar de Fort Knox, no estado do Kentucky. Com o fim da guerra, o documento voltou para Washington e nos anos [19]50 foi finalmente depositado nos Arquivos Nacionais, onde permanece exposto à visitação até hoje.
>
> Os originais da Declaração de Independência [...] são expostos em molduras de bronze e *containers* de vidro à prova de balas e protegidos com gás hélio, para evitar os danos causados pela umidade e pelo oxigênio. À noite, os documentos originais são guardados em uma câmara que pesa 55 toneladas. [...]
>
> Larissa Viana. A independência das Treze Colônias inglesas na América. Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (Anphlac). Disponível em: https://www.anphlac.org/conteudo/view?id_conteudo=485. Acesso em: 25 fev. 2022.

   a) Por que é importante para o governo estadunidense preservar os documentos citados no texto?

   b) Não seria mais fácil deixar esses documentos guardados se é tão importante protegê-los? Por que eles ficam expostos ao público?

3. A independência dos Estados Unidos foi proclamada em 1776, inspirada nos ideais pregados pelos pensadores iluministas. Apesar disso, no início do século XIX, os sulistas estadunidenses ainda mantinham a escravidão em suas fazendas. Leia a seguir alguns trechos da obra *Do contrato social*, de Jean-Jacques Rousseau, publicada em 1762. Depois, faça o que se pede. MP

> [...] é uma inútil [...] convenção a que [...] estipula uma autoridade absoluta, e [...] uma obediência sem limites. [...]
>
> [...] nulo é o direito de escravidão não só por ser ilegítimo, mas por ser absurdo e nada significar. As palavras *escravidão* e *direito* são contraditórias, excluem-se mutuamente. [...]
>
> [...] o pacto social estabelece entre os cidadãos uma tal igualdade, que eles se comprometem todos nas mesmas condições e devem todos gozar dos mesmos direitos. [...]
>
> Jean-Jacques Rousseau. *Do contrato social* [e outros]. São Paulo: Nova Cultural, 1997. p. 61-62, 65, 97-98 (Coleção Os Pensadores, v. 1).

DE OLHO NA BASE

A atividade **1** pede aos estudantes que classifiquem quatro sentenças em verdadeiras ou falsas. Cada uma das frases apresenta aspectos conceituais do Iluminismo e do liberalismo, como a representação política, a igualdade e a livre concorrência, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF08HI01**. Trata-se de uma retomada de conteúdos, possibilitando a organização do conhecimento pelos estudantes e a interpretação dos fenômenos estudados.

A atividade **2** aborda os símbolos de fundação da nação estadunidense e da organização do novo Estado após a independência das Treze Colônias, conforme a habilidade **EF08HI06**. A questão da construção e da preservação de uma memória histórica associa-se ao **procedimento básico 2** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, na medida em que propõe uma reflexão sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos na produção de um registro e de uma memória histórica.

A atividade **3** parte de um texto de Rousseau para ensejar uma discussão sobre a impossibilidade de a escravidão conviver com o direito. Dessa forma, os estudantes poderão retomar aspectos conceituais do Iluminismo, como a liberdade e a igualdade, e contextualizar uma especificidade do processo revolucionário dos Estados Unidos, de acordo com as habilidades **EF08HI06** e **EF08HI07**.

Destaca-se também a percepção de diferentes interpretações de um mesmo princípio em contextos distintos com base em um documento histórico.

A atividade **4** desenvolve a análise dos conflitos e das tensões entre as personagens da independência estadunidense com base na análise de uma charge do século XVIII, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF08HI06**.

Por fim, na atividade **5**, os estudantes poderão retomar aspectos conceituais do Iluminismo relativos à liberdade comercial e relacionar tais conceitos à experiência dos colonos ingleses da América, para a criação de uma charge.

Responda sempre no caderno.

a) Por que, segundo o texto de Rousseau, "escravidão" e "direito" são palavras contraditórias?

b) Se considerarmos que os estadunidenses mantiveram a escravidão por quase noventa anos após a proclamação da independência, o que fica evidente quando comparamos o que é dito no texto de Rousseau com o que realmente foi praticado nos Estados Unidos?

4. Durante os anos que antecederam a Independência dos Estados Unidos, houve grande resistência dos colonos às leis elaboradas pela Inglaterra para aumentar a arrecadação de impostos. A Lei do Açúcar, a Lei do Selo e a Lei do Chá, entre outras, provocaram reações contrárias por parte dos colonos, que consideravam abusivas as imposições da Metrópole. Nesse período, além das manifestações, charges foram criadas para criticar essas medidas. Observe esta imagem e responda às questões. MP

a) Descreva as pessoas e o espaço retratado na imagem.

b) Na imagem, qual figura simboliza o cobrador de impostos?

c) O que os habitantes de Boston estão fazendo com ele?

d) O que está acontecendo ao fundo, à esquerda da imagem?

e) A qual evento do processo de independência dos Estados Unidos essa imagem se relaciona?

Artokoloro Quint Lox Limited/Alamy/Fotoarena

Ilustração atribuída a Philip Dawe e publicada em Londres em 31 de outubro de 1774. Na parte de baixo da imagem, em inglês, lê-se: *The Bostonian's Paying the Excise-Man, or Tarring & Feathering*. (Os habitantes de Boston pagando o cobrador de impostos, ou cobrindo com piche e penas, em tradução nossa).

5. Em interdisciplinaridade com Língua Portuguesa, reúna-se com um colega para elaborar uma charge criticando uma das leis contestadas pelos colonos estadunidenses na época anterior à independência, nas décadas de 1760 e 1770. Vocês podem criar um diálogo breve por meio de balões de fala para melhor contextualizar o conteúdo desse gênero textual. Depois, combinem com o professor uma data para apresentar aos demais colegas a produção de vocês.

6. Releia a atividade **4** da abertura da unidade, a respeito das manifestações cívicas e compromissos que assumimos com os grupos dos quais fazemos parte. Converse com os colegas sobre as regras sociais que beneficiam a vida na cidade, por exemplo, regras que facilitam a locomoção das pessoas, que garantem a conservação e a limpeza de espaços públicos, entre outras. Ao final da atividade, registre algumas dessas regras no caderno. MP

5. Oriente os estudantes a consultar as charges do livro para buscar inspiração e estabelecer, com base no que foi tratado neste capítulo, qual será o alvo principal de suas críticas.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Organize uma assembleia com os estudantes. Escolha, por sorteio, um presidente para a assembleia. Ele deverá organizar o debate, apresentando os assuntos que serão discutidos e coordenar os turnos de fala. Escolha também um relator, que tomará notas das decisões do grupo. Solicite aos estudantes que definam a pauta da assembleia, ou seja, os assuntos que serão discutidos. Como se trata de uma assembleia escolar, os assuntos podem estar relacionados à rotina da sala de aula, às regras da escola, entre outros. O presidente da assembleia apresentará um tema por vez. Todos os que desejarem participar do debate devem levantar a mão e esperar a sua vez de falar. As propostas que surgirem devem ser votadas por todos. O voto da maioria vence. Ao final da assembleia, o relator deverá ler as propostas aprovadas.

3. **a)** Segundo Rousseau, todos os cidadãos são iguais e têm os mesmos direitos. Dessa forma, se há direito, a escravidão não deveria existir.

b) A independência dos Estados Unidos foi inspirada no pensamento iluminista, mas, após sua proclamação, os estadunidenses continuaram a manter a mão de obra escrava em suas propriedades, deixando evidente a contradição entre a teoria, que propagava a liberdade e a igualdade entre os homens, e a prática, que visava, sobretudo, aos interesses econômicos e que não enxergava os escravizados como iguais.

4. **a)** A paisagem é marcada pela presença de um navio ao fundo e de uma árvore, na qual se encontra uma forca. Além disso, no centro da charge são retratados colonos estadunidenses atacando o cobrador dos impostos devidos à Coroa.

b) O homem com penas, que sofre a ação dos demais.

c) Estão castigando o cobrador de impostos.

d) Os produtos vindos da Inglaterra estão sendo jogados ao mar.

e) À reação dos colonos às Leis Intoleráveis.

Responsabilidade

6. Problematize a questão, verificando a opinião dos estudantes sobre dois aspectos: em que medida essas regras são efetivamente cumpridas no bairro ou na cidade onde moram; se essas regras contemplam as necessidades de toda a população do bairro ou da cidade. Promova um debate sobre as experiências cotidianas dos estudantes na escola, em casa e em outros lugares que frequentam. Essa atividade está diretamente relacionada à **competência geral da Educação Básica 1**, na medida em que incentiva os estudantes a buscar os conhecimentos historicamente construídos para entender e explicar a própria realidade.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- No fechamento desta unidade, podem ser apresentados aos estudantes trechos da Constituição brasileira que mostrem a presença de princípios iluministas, como a igualdade jurídica e a divisão de poderes. Para isso, trabalhe especialmente os artigos 1º e 5º da Constituição de 1988, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao-compilado.htm (acesso em: 25 fev. 2022).
- As questões apresentadas nesta seção pretendem ajudar os estudantes a identificar suas dificuldades e sanar dúvidas antes de prosseguir com o estudo de novos temas. Além de desenvolver a autonomia dos estudantes em seus estudos, a atividade propõe o exercício da curiosidade intelectual e o uso de estratégias de reflexão e pesquisa, aspectos destacados na **competência geral da Educação Básica 2**.
- No que diz respeito aos conhecimentos específicos de História, as questões conduzem os estudantes a retomar os temas e as discussões estudados ao longo da unidade: o Iluminismo, a sociedade absolutista, o liberalismo econômico, a Independência dos Estados Unidos da América, bem como os conflitos, as tensões e as consequências sociais, econômicas e culturais desses processos, trabalhando as habilidades **EF08HI01**, **EF08HI06** e **EF08HI07**.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 2

Capítulo 1 – O Iluminismo

- Reconheço as características da sociedade absolutista?
- Compreendo as críticas dos iluministas à sociedade absolutista?
- Identifico os principais conceitos do Iluminismo?
- Compreendo as principais ideias do liberalismo econômico?
- Reconheço a presença de concepções iluministas na organização do mundo contemporâneo?

Capítulo 2 – A independência dos Estados Unidos da América

- Identifico os elementos do conflito entre a Coroa inglesa e os colonos das Treze Colônias?
- Reconheço as ideias que inspiraram a Declaração de Independência e a Constituição dos Estados Unidos?
- Identifico os grupos sociais que foram e os que não foram beneficiados com a independência dos Estados Unidos?
- Reconheço as disputas por território ocorridas no processo de conformação da nação estadunidense antes, durante e depois das lutas pela independência?

56

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Para auxiliar os estudantes que tiverem dificuldade ao longo do estudo da unidade, sugerimos a utilização das perguntas propostas na seção *Ideias em construção* como roteiro de orientação de estudo.

As questões resumem as ideias principais tratadas em cada capítulo e podem ser usadas como lição de casa. Com base nessas questões, os estudantes podem verificar aquilo que sabem e o que ainda não compreenderam. Feita essa verificação, planeje atividades de recuperação para ajudá-los a sanar lacunas no aprendizado.

Proponha aos estudantes que, em trios, elaborem um quadro esquemático com os temas estudados na unidade. Acompanhe a produção dos trabalhos, auxiliando-os na seleção das informações. Reserve uma parte da aula para que os estudantes mostrem aos colegas o que produziram e troquem ideias sobre o assunto. Para finalizar a atividade, a turma poderá confeccionar um cartaz com todas as informações e afixá-lo no mural da sala.

A Revolução Francesa e seus desdobramentos

OBJETIVOS

Capítulo 1 – A Revolução Francesa

- Conhecer a estrutura da sociedade na França no período que antecedeu a Revolução Francesa.
- Caracterizar a crise econômica na França no período pré-revolucionário.
- Caracterizar todas as fases do processo revolucionário na França.
- Compreender o golpe do 18 Brumário.
- Problematizar as mudanças socioeconômicas, políticas e culturais ocorridas a partir da Revolução Francesa.
- Analisar a repercussão da Revolução Francesa na França, na Europa, nas colônias da América e no Ocidente de modo geral.

Capítulo 2 – O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo

- Caracterizar o período em que Napoleão assumiu o governo como primeiro-cônsul.
- Relacionar os principais acontecimentos que colaboraram para a expansão e a consolidação do Império Napoleônico.
- Analisar as contradições expressas nas relações entre Napoleão e a nova nobreza.
- Explicar o que foi o Bloqueio Continental e suas consequências.
- Descrever os conflitos militares e o governo dos cem dias.
- Analisar o contexto social e histórico da revolta dos escravizados na ilha de São Domingo.
- Analisar a inspiração política da independência haitiana.

JUSTIFICATIVA

Os objetivos do capitulo **1** refletem a intenção de promover o estudo sobre a Revolução Francesa, reconhecendo tanto a estrutura da sociedade da França pré-revolucionária, quanto a crise econômica que levou ao estopim para as mudanças estruturais. A identificação das fases do processo revolucionário pode conduzir os estudantes à reflexão sobre as repercussões do movimento revolucionário na Europa e nas colônias na América. Por sua vez, os objetivos do capítulo **2** mobilizam os estudantes a compreender a formação do Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo.

SOBRE A UNIDADE

O processo revolucionário que arrebatou a França em 1789 e que perdurou até 1799 é um dos temas desenvolvidos nesta unidade. O objetivo é acentuar as mudanças proporcionadas por esse movimento revolucionário, que transformou radicalmente as estruturas políticas, econômicas e sociais francesas. Além disso, pretende-se reforçar que, a partir desse processo, emergiu uma nova França, sem absolutismo, sem sociedade dividida em Estados, sem privilégios feudais e que caminhava para o pleno desenvolvimento capitalista. Desenvolve-se, assim, o objeto de conhecimento **Revolução Francesa e seus desdobramentos**.

Destaca-se, também, o impacto da Revolução Francesa na Europa e em outras partes do mundo. A revolta dos escravizados e a independência de São Domingo, por exemplo, foram movimentos que se inspiraram nos ideais de igualdade e liberdade difundidos pela Revolução Francesa, ressignificando-os.

A unidade apresenta ainda o governo, as guerras e a derrocada de Napoleão Bonaparte. Em relação ao governo de Napoleão, procura-se ressaltar seu caráter ambíguo: por um lado, o governo difundiu os ideais iluministas adotados pela Revolução Francesa e contribuiu para derrubar o absolutismo e os privilégios de nascimento em muitos países sob o domínio francês; por outro, restabeleceu a monarquia na França em 1804 e impôs a censura à imprensa francesa da época. Dessa forma, a unidade trabalha com a **competência específica de História 1,** que propõe 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.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – A REVOLUÇÃO FRANCESA				
• A sociedade dos três Estados • A convocação dos Estados Gerais • O processo revolucionário na França • O período Jacobino (1793-1794) • A reação Termidoriana e o Diretório (1794-1799) • O Diretório: última fase da revolução • O golpe do 18 Brumário • A participação das mulheres na Revolução Francesa • As mudanças na França • A repercussão da Revolução Francesa	BOXE VALOR: Liberdade, um direito do cidadão AMPLIANDO HORIZONTES: O Catorze de Julho	(EF08HI01) (EF08HI04)	(CGEB10) (CECH6) (CEH1) (CEH2) (CEH4)	Cidadania e civismo: Vida Familiar e Social Economia: Educação Fiscal
CAPÍTULO 2 – O IMPÉRIO NAPOLEÔNICO E A REVOLUÇÃO DE SÃO DOMINGO				
• O Consulado • O Império e a consolidação do poder napoleônico • A revolta dos africanos escravizados em São Domingo • A independência do Haiti • A inspiração política da independência haitiana	ARQUIVO VIVO: São Domingo e a Revolução Francesa	(EF08HI01) (EF08HI04) (EF08HI06) (EF08HI10) (EF08HI11)	(CGEB7) (CGEB10) (CECH6) (CEH1) (CEH3) (CEH4)	Cidadania e civismo: Educação em Direitos Humanos

UNIDADE 3

A REVOLUÇÃO FRANCESA E SEUS DESDOBRAMENTOS

1. Respostas pessoais. Pergunte aos estudantes o que sabem sobre esse lema e sobre a Revolução Francesa. Caso considere pertinente, verifique com eles se essas demandas foram atendidas pela Revolução.
2. Respostas pessoais. É interessante explicar aos estudantes que essas denominações para os espectros políticos começaram a ser utilizadas na França revolucionária.

A Revolução Francesa foi um movimento que definiu novas estruturas para a sociedade ocidental. Após uma década de conflitos, terminou com o golpe do 18 Brumário, marcando a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder. Napoleão iniciou um processo expansionista que desencadeou outros confrontos na Europa e nas Américas. Na colônia francesa de São Domingo, uma grande rebelião tornaria evidente que os ideais da Revolução na França tinham sido apropriados, também, pelos escravizados.

CAPÍTULO 1
A Revolução Francesa

CAPÍTULO 2
O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Alguma vez você ouviu este lema: "Liberdade, igualdade e fraternidade"? Sabe dizer a que evento histórico ele se refere?
2. Você já observou o uso dos termos "direita", "esquerda" e "centro" em comentários sobre política? Sabe o que eles significam?
3. Você já ouviu falar de Napoleão Bonaparte? Que informações tem sobre ele? MP
4. O que você já ouviu falar sobre o Haiti, antiga colônia francesa de São Domingo, na região do Caribe? MP

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Respostas pessoais. É possível que os estudantes mencionem filmes, desenhos animados, livros, pinturas sobre Napoleão Bonaparte. Promova uma breve discussão a respeito das diferentes formas pelas quais essa importante personagem histórica foi representada, ressaltando as características que aparecem com mais frequência nos exemplos. Essa atividade representa um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre o papel histórico de Napoleão Bonaparte.
4. Resposta pessoal. Possivelmente os estudantes mencionarão os refugiados haitianos no Brasil ou tenham ouvido a respeito do terremoto que devastou o Haiti em 2010. Pode ser interessante traçar um panorama geral sobre esse país, destacando aspectos como as contínuas crises políticas; a situação de extrema pobreza em que grande parte da sociedade haitiana vive e os elevados índices de desemprego e subemprego. Destaque também que a economia do Haiti é majoritariamente agrária e que não consegue se sustentar por si própria, dependendo de auxílios internacionais, vindos principalmente dos Estados Unidos, do Canadá e da União Europeia.

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem e percebam as vestimentas, as armas e os adereços na cabeça que caracterizam um Exército.
2. Resposta pessoal. Leve os estudantes a perceber que a encenação dessa batalha é uma forma de preservá-la viva na memória coletiva.

Justiça

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre essa questão e compreendam que ações desrespeitosas à soberania de um país, como a invasão de seu território, podem desencadear conflitos armados, que serão não apenas desastrosos para a população local e para a vizinhança da área em disputa, como podem alcançar proporções mundiais. Assim, respeitar o território alheio seria sempre importante para estabelecer uma cultura de paz.

David W Cerny/Reuters/Fotoarena

LEITURA DA IMAGEM

1. Observe e descreva brevemente a imagem destas páginas. MP
2. Em sua opinião, por que essas pessoas encenam uma batalha que aconteceu há tanto tempo? MP
3. Essa imagem se relaciona à ação expansionista da França sob a liderança de Napoleão Bonaparte, que, no século XIX, invadiu muitos países da Europa. Na atualidade, ainda há casos em que um país invade o território de outro país por motivos diversos. Em sua opinião, um país precisa respeitar sempre o território alheio? Explique. CP

Encenação da batalha realizada em 1805 por tropas comandadas por Napoleão Bonaparte. Ela ocorreu na região onde hoje é a República Tcheca. Foto de 2019.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente com os estudantes que a batalha realizada em 1805 ficou conhecida como batalha de Austerlitz. Nesse combate, o Exército francês derrotou a Terceira Coligação, que era formada por Áustria, Inglaterra e Rússia. Retome com eles o que sabem a respeito de Napoleão Bonaparte e de suas batalhas como general do Exército francês.
- Depois de fornecer aos estudantes as informações sobre a foto, peça a eles que localizem a República Tcheca em um mapa-múndi e estabeleçam uma relação entre esse país e a batalha vencida pelo Exército francês no local. Explique a eles que, na época, Austerlitz era uma região do Império Austríaco e que atualmente pertence à República Tcheca.
- Para preparar os estudantes para responder à atividade **3**, oriente-os a pesquisar sobre os impactos e as consequências dos conflitos causados por invasões territoriais ao longo da história. Depois, conduza a discussão perguntando a opinião deles sobre o assunto.

DE OLHO NA BASE

(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.

(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.

O capítulo desenvolve o objeto de conhecimento **Revolução Francesa e seus desdobramentos**, analisando as diferentes fases dessa importante revolução.

Trabalham-se dois conceitos importantes para a História: crise e revolução. Crise é definida em nossos tempos como uma desordem ou um conflito que põe em xeque o funcionamento de um sistema. Por sua vez, o atual conceito de revolução, de caráter político, surgiu durante a Revolução Francesa e é definido pela sublevação de um grupo, ou de grupos, contra o que governa, visando expulsá-lo e promover uma mudança radical no sistema de poder. Dessa forma, o capítulo mobiliza a **competência específica de História 1**.

Além disso, o texto principal, os boxes e as seções de atividades do capítulo apresentam e analisam as repercussões da Revolução Francesa na Europa e no mundo, desenvolvendo, assim, as habilidades **EF08HI01** e **EF08HI04**.

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a identificar a Revolução Francesa como um dos principais acontecimentos do século XVIII na França. O objetivo é levá-los a perceber a repercussão desse processo revolucionário não só no continente europeu, mas também nas colônias da América.

Capítulo **1**

A REVOLUÇÃO FRANCESA

PARA COMEÇAR

No decorrer do século XVIII, a França foi palco de acontecimentos que inspiraram movimentos de contestação à organização social, econômica e política vigente em diferentes regiões da Europa. Você sabe dizer quais foram esses acontecimentos?

A SOCIEDADE DOS TRÊS ESTADOS

No final do século XVIII, a sociedade francesa organizava-se em **três Estados**. As pessoas que faziam parte do Primeiro e do Segundo Estado eram isentas da maioria dos tributos e desfrutavam de muitos privilégios sociais, além de direitos como cobrar impostos dos integrantes do Terceiro Estado.

Formado por camponeses, pela burguesia e por trabalhadores urbanos, o **Terceiro Estado** representava, à época, mais de 95% da população francesa (veja no esquema da página seguinte como se compunham os três Estados). Essa parcela de habitantes não tinha direitos políticos nem privilégios e era obrigada a pagar diversos tributos, alguns deles vigentes desde a Idade Média. Além de arcar com esse custo, muitas dessas pessoas viviam em péssimas condições. Nos centros urbanos, artesãos, trabalhadores pobres e pequenos comerciantes tinham muita dificuldade de ganhar o suficiente para suprir as necessidades básicas.

A situação no campo era ainda mais grave. Entre 1787 e 1789, a França registrou três más colheitas seguidas, causadas sobretudo por problemas climáticos, o que diminuiu a quantidade de alimentos disponíveis e provocou o aumento de preços. Milhões de camponeses passaram fome. Mesmo nessas circunstâncias, a cobrança de impostos se manteve.

Jean-François Rigaud. Detalhe de *A Bastilha em Paris*. A gravura, do século XVIII, retrata as imediações da Bastilha (à direita, rodeada por um fosso), uma importante prisão parisiense e local simbólico do processo revolucionário.

OUTRAS FONTES

VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007.

Nesse livro, o historiador Michel Vovelle apresenta um panorama geral da Revolução Francesa em linguagem acessível e com textos que podem ser usados em sala de aula.

A CRISE

Ao longo do século XVIII, grande parte da tradicional aristocracia francesa, que formava o **Segundo Estado**, deixou o campo e passou a viver na corte, em Paris. Essa situação fez aumentar ainda mais os custos do Estado francês, pois o luxo e a ostentação da corte eram sustentados pelos cofres públicos. Esses custos ficavam ainda maiores quando somados às altas despesas com os conflitos militares nos quais a França tinha se envolvido em anos anteriores, como a campanha desencadeada na Guerra de Independência dos Estados Unidos (1775-1783).

Havia dificuldades também na produção agrícola. As más colheitas provocaram uma crise no abastecimento, e os salários não acompanharam a elevação dos preços dos produtos. Devido à fome, milhares de pessoas roubavam para se alimentar, gerando inúmeros conflitos. A dívida externa só aumentava e quem sofria diretamente as consequências desses problemas era o povo.

Embora desfrutasse de uma situação financeira muito mais confortável que o restante do Terceiro Estado, a alta burguesia questionava a pesada carga tributária à qual era submetida e exigia maior participação política, pois queria ter voz nas decisões do governo em relação à economia.

O aumento dos custos do Estado tornava necessário elevar a arrecadação, e a solução costumeira era criar impostos. Por esse motivo, em agosto de 1788, o rei Luís XVI convocou os **Estados Gerais**, uma assembleia que reunia representantes dos três Estados e tinha a prerrogativa de tomar decisões sobre esse tipo de situação.

População (em números arredondados) IBGE

- **Primeiro Estado**
  - Clero → 130 000
- **Segundo Estado**
  - Nobreza → 350 000
- **Terceiro Estado**
  - Alta burguesia (banqueiros, grandes negociantes) → 500 000
  - Burguesia (empresários, professores, advogados) → 500 000
  - Pequena burguesia (artesãos e pequenos comerciantes) → 2 000 000
  - Camponeses e trabalhadores urbanos → 21 500 000

Fonte de pesquisa: Gustavo de Freitas. *900 textos e documentos de história*. Lisboa: Plátano, s. d. p. 72.

Getty Images/ De Agostini

61

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir trata do significado da palavra revolução e apresenta a origem da expressão Antigo Regime. Em linguagem acessível, pode ser trabalhado com os estudantes para aprofundar os temas discutidos na abertura do capítulo.

— A Revolução Francesa é uma revolta de escravos como a de Espártaco [na Roma Antiga]?

— Não, a Revolução Francesa ocorre em 1789 em meio a uma série de revoluções – em Genebra, na Bélgica, nos Países Baixos... A mais importante é a revolução norte-americana[,] [...] entre 1776 e 1783. Ela deu origem aos Estados Unidos de hoje. Diferentemente da revolta, a revolução muda o curso da história em um país.

— A Revolução Francesa, então, é apenas uma revolução como as outras?

— De fato, é uma revolução entre outras [...]. Desde o começo, os revolucionários deram o nome de "Antigo Regime" ao mundo que eles haviam destruído, como se quisessem virar a página e começar uma nova aventura. Esse Antigo Regime era o reino da França, uma monarquia sob o reinado de Luís XVI e de sua esposa, Maria Antonieta. Luís XVI [...] não conseguiu manter os seus ministros competentes – Turgot, Necker etc. – nem defender as reformas propostas por eles. Isso porque havia uma forte resistência por parte dos privilegiados, e a crise era grave.

Vovelle, Michel. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007. p. 10-12.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Como parte do trabalho de introdução ao capítulo, converse com os estudantes sobre o significado de revolução e peça a eles que anotem suas conclusões no caderno. Essas anotações poderão ser retomadas na explanação inicial.
- Para facilitar a compreensão dos estudantes acerca das principais características da França antes da revolução, faça na lousa um quadro explicativo com os itens política, economia e sociedade e sintetize as principais características da sociedade francesa pré-revolucionária, relacionando-as ao Antigo Regime, assunto estudado nas unidades anteriores.
- Em seguida, leia o título e pergunte aos estudantes o que eles entendem por "crise". Se preciso, peça a eles que consultem um dicionário.
- Leia o texto da página com os estudantes e pergunte a eles qual relação pode ser estabelecida entre o título e o texto. Faça perguntas como: "Qual crise é abordada?"; "Por que a identificamos como crise?"; "Quais fatores nos levam a classificar esse período como um período de crise?".
- Chame a atenção dos estudantes para o esquema sobre a população francesa no período pré-revolucionário. Pergunte-lhes: "Em qual grupo se concentra a maioria da população francesa?"; "Sobre qual grupo recaía o pagamento da maior parte dos impostos?"; "Todos os grupos do Terceiro Estado eram pobres?". Anote na lousa as respostas que eles derem. Depois, ajude-os a perceber que na França do século XVIII o poder econômico não garantia o poder político ou o prestígio social.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao ler o título do texto com os estudantes, destaque a palavra processo. Pergunte o que eles entendem por processo e como interpretam a expressão processo revolucionário. Durante a leitura do texto, chame a atenção deles para os diversos acontecimentos que fizeram parte do processo revolucionário francês.
- Aproveite esse momento para ressaltar a importância de atentar para a relação entre os fatos históricos e suas datas. Destaque que não se trata da necessidade de decorar as datas, mas de reconhecer por meio delas o contexto histórico pelo qual passava a sociedade naquele momento.
- Verifique se todos compreenderam os diversos elementos e acontecimentos envolvidos nesse processo revolucionário: o Terceiro Estado, a Assembleia Nacional Constituinte e a Queda da Bastilha.
- Comente com os estudantes que o Terceiro Estado propunha acabar com o absolutismo no país. Essa resolução foi consagrada no famoso juramento feito no salão do jogo da pela, realizado em 20 de junho de 1789, pelos membros do Terceiro Estado, que decidiram permanecer reunidos até formarem uma Constituição para a França. Pela era um jogo muito praticado nesse período e consistia em atirar uma bola (a pela) de um lado para o outro com a mão ou com o auxílio de um instrumento (raquete ou bastão), em local aparelhado para esse fim. O jogo da pela é considerado um dos ancestrais do tênis moderno.

O PROCESSO REVOLUCIONÁRIO NA FRANÇA

As discussões dos Estados Gerais se iniciaram em maio de 1789. Considerando essa reunião um espaço para pressionar por mudanças e apoiando-se nos ideais iluministas, os representantes do Terceiro Estado questionaram a prática do **voto unitário**, ou seja, um único voto por Estado. Essa forma tradicional de encaminhar as discussões favorecia o clero e a nobreza, que se uniam optando por propostas que lhes garantissem mais vantagens.

Muitos dos integrantes do Terceiro Estado, sobretudo os da pequena burguesia, defendiam que cada pessoa tivesse direito a um voto, o chamado **voto por cabeça**. A ideia é que as votações se tornassem mais equilibradas, uma vez que havia 578 membros do Terceiro Estado, enquanto os representantes do clero e da nobreza somavam, respectivamente, 291 e 270 membros.

Diante da recusa do Primeiro e do Segundo Estado em aceitar essa proposta, parte do Terceiro Estado, então, proclamou-se em **Assembleia Nacional Constituinte**, em 9 de julho de 1789. A pressão desses novos protagonistas sociais contra a Coroa foi muito grande, e Luís XVI viu-se forçado a fazer que os demais Estados participassem da Assembleia.

Enquanto os constituintes discutiam leis e tributos, a população urbana também se mobilizava. No dia 14 de julho de 1789, cinco dias após a proclamação da Assembleia, rebeldes parisienses invadiram a prisão da **Bastilha** para libertar inimigos do rei e adquirir munição e pólvora, marcando o início da **Revolução Francesa**. Seguiu-se a esse evento uma série de revoltas camponesas contra a opressão da nobreza.

GRUPOS POLÍTICOS DA CONVENÇÃO NACIONAL

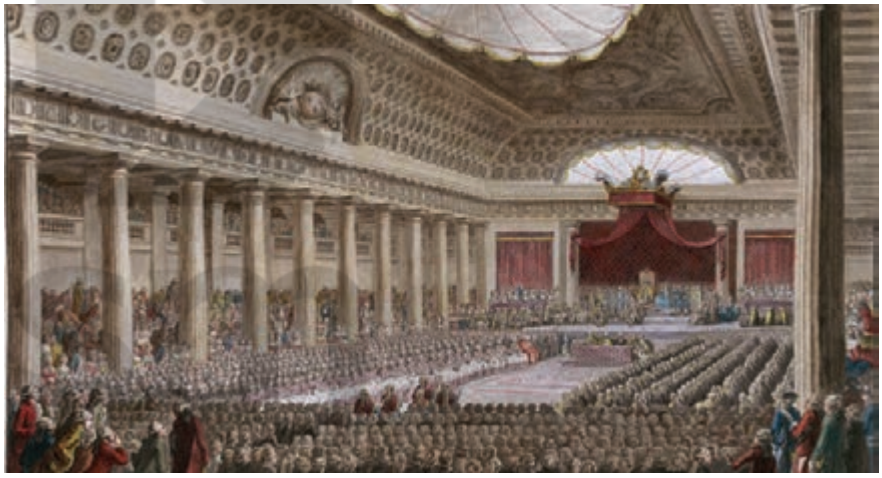
Jacobinos: defendiam a república e a igualdade social. Lutavam pelo voto universal e pela abolição da escravidão nas colônias francesas. Representavam a pequena burguesia e os trabalhadores.

Girondinos: formavam a alta burguesia. Temiam o avanço dos movimentos populares, por isso muitos preferiam a monarquia constitucional.

Entre esses dois grupos movimentava-se um terceiro chamado de **planície**, que apoiava as medidas dos jacobinos ou as dos girondinos conforme lhes fossem convenientes.

Para compreender os ideais presentes na Revolução Francesa, é importante que os estudantes retomem seus conhecimentos sobre o Iluminismo (estudado na unidade 2) relativos à habilidade EF08HI01.

Abertura dos Estados Gerais em Versalhes em 5 de maio de 1789, gravura de Charles Monnet e Isidore-Stanislas Helman, 1789.



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

(IN)FORMAÇÃO

O trecho a seguir traz informações sobre a repercussão do período do "grande medo" na França revolucionária.

O levante de Paris repercutiu nos setores populares, que por toda parte viviam a expectativa de reformas. "Patriotas" e milícias burguesas começaram então a criar e assumir novas funções, derrubando antigas estruturas administrativas, ou acoplando-se às antigas.

No campo, o levante de Paris também provocou comoção violenta, pois os camponeses acreditavam que os senhores, em reação, recrutariam salteadores para esmagar Paris, num verdadeiro "complô aristocrático". Era a véspera da colheita e do recolhimento dos dízimos e dos direitos feudais.

A reação do camponês não se deu somente contra o proprietário rural, mas também contra o comerciante, os coletores de impostos e até juízes. Só na região de Mâcon e Beaujolais, 72 castelos foram queimados, inclusive com o objetivo de destruir as cartas e os títulos que estipulavam os direitos senhoriais sobre os trabalhadores.

A confusão tornara-se generalizada: o pânico se instala em cadeia [...].

O fato é que no campo, pelo menos desde 1788, a atmosfera tornara-se revolucionária. Os camponeses, armados e em pânico, põem-se em movimento e passam a exigir a destruição das *chartes* feudais, dos documentos que os mantinham naquela situação iníqua. Em casos de resistência, queimam os castelos e propriedades do senhoriato. O medo e a violência se generalizaram. A repressão tornou-se impossível.

MOTTA, Carlos Guilherme. *A Revolução Francesa*: 1789-1799. São Paulo: Ática, 1989. p. 67-68.

AS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS

Em resposta às revoltas no campo, ainda em 1789, a Assembleia aprovou a abolição da servidão e de privilégios feudais, o que desagradou a nobreza. Também foi determinado o confisco dos bens da Igreja, subordinando o clero à autoridade do governo.

O sistema de voto passou a ser **censitário**, ou seja, com base na renda do eleitor. Com isso, a alta burguesia garantia para si o direito à participação política, ao mesmo tempo que excluía a maioria da população da tomada de decisões. Os representantes da burguesia conseguiram, ainda, aprovar leis que estabeleciam a liberdade de comércio e de organização de seus negócios.

A conquista mais importante da Assembleia foi a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, que afirmava que todos nascem livres e iguais, com direito à liberdade, à segurança e à propriedade. O chamado Antigo Regime chegava ao fim, e a França tornava-se uma **monarquia parlamentar**.

Contudo, o movimento revolucionário continuou e se radicalizou. A nobreza teve seus bens nacionalizados e passou a ser perseguida; muitos nobres buscaram refúgio em outras monarquias da Europa. Ainda em 1789, com grande parte da população ainda assolada pela fome, uma nova onda de revolta foi incentivada pelos ***sans-culottes***. Luís XVI foi, então, obrigado a deixar Versalhes e a mudar-se para o palácio das Tulherias, em Paris.

Sentindo-se acuados, em 1791, o rei e sua família tentaram fugir para a Áustria, terra de origem da rainha Maria Antonieta. Contudo, foram descobertos e reconduzidos à força a Paris. Embora entre os revolucionários houvesse aqueles que defendiam a monarquia constitucional, também havia os que queriam executar o rei por traição e criar uma república. Em setembro de 1792, os republicanos conseguiram fazer que a monarquia fosse oficialmente abolida. Julgados em audiência pública, Luís XVI e Maria Antonieta foram condenados à morte na guilhotina; ele foi executado em janeiro de 1793, e ela, em outubro do mesmo ano.

Preocupados com a ameaça aos poderes das dinastias reais, os governos monárquicos da Áustria e da Prússia, defensores do Antigo Regime, organizaram um exército para depor o governo revolucionário, entrando em guerra contra a França.

LIBERDADE, UM DIREITO DO CIDADÃO

Segundo o artigo 4º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, a liberdade "consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo".

- **Você concorda com essa ideia de liberdade defendida na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão? Justifique sua opinião.** MP

sans-culotte: sem culote, nome dado aos representantes do povo, pois eles vestiam calças compridas em vez do culote, calça usada por nobres e burgueses ricos.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789. Óleo sobre tela.

Museu Carnavalet, Paris, França. Fotografia: ID/BR

(IN)FORMAÇÃO

O historiador Michel Vovelle fala sobre o período da monarquia parlamentar na França no fragmento de texto a seguir.

A justiça foi completamente reformulada, sob novos parâmetros: os juízes passaram a ser eleitos. Na base, os juízes de paz resolviam os casos mais simples. A novidade mais importante foi a reforma dos castigos e das penas; a tortura foi abolida e os suplícios, geralmente horríveis, do Antigo Regime foram proibidos: foi com um propósito humanitário que um deputado altruísta chamado Guillotin fez que fosse adotada uma nova máquina para eliminar os criminosos; ao decepar a cabeça em um piscar de olhos, a guilhotina pretendia evitar todo sofrimento inútil.

VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007. p. 51.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Verifique se os estudantes sabem o que é voto censitário. Explique-lhes que esse tipo de voto considera a renda do eleitor. Então, pergunte a eles se a Revolução Francesa buscava uma profunda mudança nas relações sociais e na estrutura daquela sociedade. Espera-se que os estudantes compreendam que para a população mais pobre, a realidade não mudou muito.
- Retome com os estudantes o significado de monarquia parlamentar, lembrando-os de que essa forma de governo limita o poder do rei, que deve obedecer às leis elaboradas pelos representantes da nação.
- É interessante, no estudo desta página, antecipar a atividade **5** (p. 68), que apresenta trechos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Faça a leitura compartilhada dos artigos apresentados na atividade e verifique a compreensão e as dúvidas dos estudantes na interpretação do texto.

Justiça

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- Resposta pessoal. Converse com os estudantes sobre o conceito de liberdade, não apenas no contexto da Revolução Francesa, mas também em nosso cotidiano. Possibilite que se sintam à vontade para compartilhar suas ideias, garantindo o respeito entre todos. Questione-os se acreditam que vivemos em uma sociedade livre segundo o que propõe a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.

DE OLHO NA BASE

O boxe *Valor* desta página mobiliza a **competência específica de Ciências Humanas 6**, na medida em que promove a discussão sobre a ideia de liberdade, compreendendo-a como direito humano fundamental, e solicita aos estudantes que se posicionem.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome com os estudantes a ideia de processo e mostre como a História é a narrativa de diversos processos, e não o estudo de eventos sem relação entre si. Aproveite os títulos e as informações da página para exemplificar essa abordagem.
- Converse com os estudantes sobre o que é um golpe de Estado, chamando a atenção deles para o texto e a imagem sobre a reação termidoriana. Explique a eles que golpe de Estado pode ser definido como a derrubada ilegal de um governo instalado de acordo com a Constituição do país. Os golpes de Estado podem ser violentos ou não, e podem corresponder aos interesses da maioria ou de uma pequena parcela da população.

DE OLHO NA BASE

O entendimento da História como processo colabora para o desenvolvimento da **competência específica de História 2**, pois implica na compreensão da historicidade no tempo e no espaço e na percepção das relações entre os diversos elementos de um evento histórico.

O CALENDÁRIO REVOLUCIONÁRIO

Em 1792, com o intuito de acabar com qualquer herança religiosa, os revolucionários criaram, na Convenção Nacional, um novo calendário para substituir o calendário cristão.

Esse calendário, elaborado com base no clima e nas estações do ano na França, era dividido em doze meses, todos com trinta dias.

Ao final do ano, sobravam cinco dias, chamados dias *sans-culottes*, considerados feriados nacionais. O mês de Termidor, por exemplo, correspondia ao período de 19 de julho a 17 de agosto.

A CONVENÇÃO NACIONAL

Com o fim da monarquia, iniciava-se o período republicano governado pela **Convenção Nacional**, dividida entre girondinos e jacobinos. A Assembleia Nacional foi destituída, e os republicanos convocaram eleições. Os deputados eleitos escreveram uma nova Constituição, aprovada em 1793.

No entanto, o governo revolucionário enfrentou graves problemas. O povo ainda sofria com a falta de alimentos, e os conflitos externos continuavam sangrando a França. Os diferentes grupos políticos divergiam sobre os rumos que o governo deveria tomar. Nesse contexto de conflitos políticos, os jacobinos, apoiados pelas camadas populares, prenderam os representantes girondinos, assumindo o controle político da Convenção.

O PERÍODO JACOBINO

A instabilidade política levou a Convenção a criar o **Comitê de Salvação Pública**. Esse comitê era responsável por perseguir e punir quem supostamente agisse contra o governo jacobino e, assim, se mostrasse contrário aos rumos da Revolução.

Consequentemente, entre 1793 e 1794, a França viveu o período mais radical da Revolução, conhecido como **Terror Jacobino**. As pessoas consideradas inimigas do bem público eram presas, julgadas e guilhotinadas. Maximilien de Robespierre e Louis-Antoine de Saint-Just, líderes do Comitê, chegaram a aprovar a execução de colegas jacobinos, como Georges Jacques Danton, outro líder revolucionário, menos radical e contrário aos atos mais extremistas, como a execução de Maria Antonieta. Cerca de 17 mil "inimigos" foram guilhotinados durante esse período.

Ao mesmo tempo, nessa época foi aprovado o maior número de medidas que beneficiavam diretamente o povo. Entre elas, destacavam-se a inauguração de escolas públicas laicas, o estabelecimento de um teto para os preços dos produtos e o fim da escravidão nas colônias francesas.

A reação termidoriana. A gravura do século XIX, de autoria desconhecida, representa o golpe que destituiu os jacobinos do poder.

Coleção particular. Fotografia: Tarker/Album/Prisma/Easypix

A REAÇÃO TERMIDORIANA

O extremismo dos jacobinos fez diminuir o apoio que recebiam do povo e forneceu pretexto para que os moderados, liderados por girondinos e membros da planície, tomassem o poder. Esse golpe ficou conhecido como **Reação Termidoriana**, pois ocorreu no dia 9 Termidor do calendário revolucionário francês, correspondente a 27 de julho do calendário cristão. No dia seguinte, Robespierre e outros líderes jacobinos foram guilhotinados.

(IN)FORMAÇÃO

Reproduzimos a seguir o calendário revolucionário com os nomes dos meses e sua organização. Esse calendário vigorou de 22 de setembro de 1792 a 31 de dezembro de 1805, quando Napoleão Bonaparte ordenou o restabelecimento do calendário gregoriano. O calendário revolucionário voltou a ser usado durante a Comuna de Paris, entre 18 de março e 28 de maio de 1871.

Calendário revolucionário francês

Outono

Vindimiário (*vendémiaire*, referindo-se à colheita da uva): 22 de setembro a 21 de outubro;

Brumário (*brumaire*, referindo-se às brumas, aos nevoeiros): 22 de outubro a 20 de novembro;

Frimário (*frimaire*, referindo-se às geadas): 21 de novembro a 20 de dezembro.

Inverno

Nivoso (*nivôse*, referindo-se à neve): 21 de dezembro a 19 de janeiro;

Pluvioso (*pluviôse*, referindo-se às chuvas): 20 de janeiro a 18 de fevereiro;

Ventoso (*ventôse*, referindo-se aos ventos): 19 de fevereiro a 20 de março.

Primavera

Germinal (*germinal*, referindo-se à germinação): 21 de março a 19 de abril;

Floral (*floréal*, referindo-se às flores): 20 de abril a 19 de maio;

Prairial (*prairial*, referindo-se aos prados): 20 de maio a 18 de junho.

Verão

Messidor (*messidor*, referindo-se às colheitas): 19 de junho a 18 de julho;

Termidor (*thermidor*, referindo-se ao calor): 19 de julho a 17 de agosto;

Frutidor (*fructidor*, referindo-se ao fruto, à frutificação.): 18 de agosto a 20 de setembro.

Pinto, Tales. Calendário revolucionário francês. Escola Kids. Disponível em: https://escolakids.uol.com.br/calendario-revolucionario-frances.htm. Acesso em: 3 mar. 2022.

O DIRETÓRIO E O FIM DA REVOLUÇÃO

Em 1795, o governo vigente fez aprovar a nova Constituição, mediante a qual instituiu o **Diretório**, regime em que cinco diretores eleitos governavam por um período de cinco anos.

As medidas do novo governo deixavam claro o retorno da alta burguesia liberal ao poder. O voto censitário e a escravidão nas colônias foram retomados, e as revoltas populares que ocorreram nesse período foram violentamente reprimidas.

O governo do Diretório enfrentou inúmeros problemas. Os anos de Revolução haviam desorganizado a produção, e a forte crise econômica deixava a população descontente. Além disso, as guerras consumiam esforços financeiros e vidas humanas.

O GOLPE DO 18 BRUMÁRIO

Similarmente ao que ocorrera durante o período do Terror Jacobino, o governo do Diretório também perseguiu seus opositores e conseguiu retirar os jacobinos e os monarquistas (chamados **realistas**) do cenário político. Enquanto isso, continuavam os conflitos entre a França e os países contrários à Revolução.

O militar **Napoleão Bonaparte** se destacou nas batalhas e, em poucos anos, tornou-se general. Graças aos êxitos que obteve, Napoleão tornou-se conhecido como o grande líder da vitória sobre os opositores da Revolução. Além de garantir as vitórias externas, ele foi responsável pelo fim das conspirações internas entre jacobinos e realistas.

Para se fortalecer politicamente, Napoleão aproveitou-se de seu prestígio e da fraqueza dos grupos políticos que atuavam na França. Em 1799, com o apoio do exército, derrubou o governo liberal e tomou o poder em 18 Brumário do calendário da Revolução Francesa, que corresponde ao dia 9 de novembro do calendário gregoriano.

Brumário: mês das brumas e o segundo do calendário revolucionário francês.

Museu do Palácio de Versalhes, França. Fotografia: Photo Josse/Leemage/AFP

François Bouchot. *O general Bonaparte no Conselho dos Quinhentos em Saint-Cloud*, 1840. Óleo sobre tela.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Leia o texto com os estudantes, garantindo que compreendam o processo que deu fim ao período da Revolução Francesa. É importante que eles identifiquem os retrocessos sofridos pela sociedade francesa nesse processo: a alta burguesia voltou ao poder, o voto censitário e a escravidão foram retomados, e o direito à insurreição foi suprimido. Converse com os estudantes sobre o impacto dessas medidas na vida da população média.
- Destaque como Napoleão Bonaparte ganhou força e importância nesse momento. Ressalte que foi por seu prestígio militar e pela perseguição a seus opositores que ele conseguiu alcançar o poder.
- Aproveite o texto do tópico "O golpe do 18 Brumário" para conversar com os estudantes sobre o motivo que levou a tomada do poder por Napoleão a ser considerada um golpe e por que ficou conhecida como "18 Brumário". Apresente aos estudantes o calendário revolucionário e analise com eles a pintura *O general Bonaparte no Conselho dos Quinhentos em Saint-Cloud* (1840), relacionando-a com o golpe de Napoleão.

DE OLHO NA BASE

A identificação de interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos em relação a um mesmo contexto histórico diz respeito à **competência específica de História 4**.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

O jogo *Assassin's Creed: Unity*, lançado em 2014, suscitou polêmica ao usar a Revolução Francesa como pano de fundo de sua narrativa, representando Robespierre como um vilão sanguinário e psicopata. A polêmica se deve ao fato de o líder jacobino ser visto por muitos franceses contemporâneos como um dos heróis da Revolução Francesa. A respeito disso, sugerimos uma atividade complementar. Organize os estudantes em grupos e solicite-lhes que leiam as reportagens indicadas a seguir.

- Jansen, Thiago. Novo "Assassin's Creed" irrita franceses por retratar Robespierre como um vilão psicopata. *O Globo*, 18 nov. 2014. Disponível em: https://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/novo-assassins-creed-irrita-franceses-por-retratar-robespierre-como-um-vilao-psicopata-14588745.
- Bilefsky, Dan. *Game* que se passa na Revolução Francesa provoca polêmica em Paris. *Folha de S.Paulo*, 13 dez. 2014. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/12/1561013-game-que-se-passa-na-revolucao-francesa-causa-polemica-em-paris.shtml. Acessos em: 3 mar. 2022.

1. Peça aos grupos que escrevam uma síntese das reportagens, destacando quais são as polêmicas existentes em torno do jogo.
2. Solicite que compartilhem suas sínteses e converse com os estudantes sobre as diferentes concepções presentes no jogo, nas reportagens e no capítulo sobre a Revolução Francesa.
3. Organize um quadro explicativo na lousa a fim de que as diferentes visões desse processo histórico possam ficar mais evidentes para a turma.

Observação: Lembre-se de que o jogo não é recomendado para menores de 18 anos. A ideia não é incentivar os estudantes a jogá-lo, mas mostrar como os processos históricos podem ser apropriados por diferentes produtos culturais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Antes de iniciar a leitura do texto desta página, pergunte aos estudantes quantas mulheres revolucionárias eles conhecem até o momento. Com esse questionamento, leve-os a pensar e a debater sobre o espaço da mulher na sociedade francesa do século XVIII e também no contexto brasileiro do século XXI. Desse modo, é possível incentivar o trabalho reflexivo com questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e Civismo**, valorizando, assim, o papel social desenvolvido pelas mulheres em diferentes contextos sociopolíticos. Desta forma, mobiliza-se aspectos importantes da **competência específica de História 4**.
- Retome com os estudantes a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Pergunte se eles se lembram do que trata o texto e questione-os sobre os motivos que levaram Olympe de Gouges a propor a escrita de uma declaração similar, mas com foco na igualdade entre homens e mulheres. Realize um debate sobre a importância da luta pela igualdade de gêneros nos dias atuais e como ela está presente em nosso dia a dia.
- Chame a atenção dos estudantes para a gravura que representa a ação das mulheres durante o processo revolucionário francês. Peça a eles que observem os detalhes da imagem, interpretando os traços, as personagens e os demais elementos retratados, bem como as informações da legenda.

AS MULHERES NA REVOLUÇÃO

As mulheres participaram ativamente de todo o período da Revolução Francesa e estavam presentes tanto nos encontros da Assembleia Nacional como nos encontros das organizações que elas haviam criado para discutir sobre política e cidadania, entre outros temas.

O primeiro grupo feminino a reagir de modo mais significativo era formado por mulheres que viviam em condições menos favorecidas – lavadeiras, operárias e lojistas, por exemplo. Elas se manifestavam em motins contra a miséria e a fome, e um desses levantes desencadeou a **Marcha sobre Versalhes**, que obrigou a família real a mudar-se para Paris. Mulheres da pequena burguesia também participavam das reuniões organizadas por grupos populares.

A despeito de sua participação no movimento revolucionário, as mulheres foram excluídas dos benefícios concedidos aos homens pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Entre outras determinações, elas não podiam votar nem ser eleitas para o Parlamento ou para cargos públicos, o que limitava a atuação política feminina.

Em 1791, a escritora Olympe de Gouges chegou a redigir a **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã**, que defendia direitos iguais para homens e mulheres. No primeiro artigo dessa declaração, lia-se: "A mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos".

O documento foi rejeitado pelo governo e, durante o Terror Jacobino, Olympe de Gouges foi acusada de se aliar aos girondinos. Acabou guilhotinada em 1793 por ser considerada perigosa demais. Enquanto era encaminhada à execução, teria proferido um trecho do décimo artigo de sua Declaração: "A mulher tem o direito de subir ao cadafalso; ela deve igualmente ter o direito de subir à tribuna".

cadafalso: tablado, geralmente de madeira, utilizado para a execução pública de condenados à morte.

Museu Carnavalet, Paris, França. Fotografia: Photo Josse/Leemage/AFP

Gravura de 1798, de autoria desconhecida, representando a ação de mulheres durante o processo revolucionário francês. As manifestantes desejavam invadir o palácio de Versalhes. Na legenda da imagem, lê-se *"Para Versalhes para Versalhes"* e a data de 5 de outubro de 1789.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Reproduzimos a seguir alguns artigos da **Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã** para serem lidos e discutidos em sala de aula. Você pode propor aos estudantes que identifiquem quais ideias iluministas aparecem nesses artigos.

[...]

Artigo primeiro

A Mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos. As distinções sociais só podem ser fundamentadas no interesse comum.

Artigo segundo

O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis da Mulher e do Homem. Estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança, e, sobretudo, a resistência à opressão.

Artigo terceiro

O princípio de toda soberania reside essencialmente na Nação, que nada mais é que a reunião da mulher e do homem: nenhum corpo, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que não emane expressamente deles.

Artigo quarto

A liberdade e a justiça consistem em restituir tudo que pertence a outrem. Sendo assim, o exercício dos direitos naturais da mulher não tem outros limites senão a perpétua tirania que o homem lhe impõe; estes limites devem ser reformados pelas leis da natureza e da razão.

Artigo quinto

As leis da natureza e da razão proíbem todas as ações nocivas à sociedade; tudo que não é defendido por tais leis, sábias e divinas, não pode ser impedido, e ninguém pode ser constrangido a fazer aquilo que elas não ordenam. [...]

GOUGES, Olympe de. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Tradução: Selvino José Assmann. *Interthesis*, Florianópolis, v. 4, n. 1, jan./jun. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/viewFile/911/10852. Acesso em: 3 mar. 2022.

AS MUDANÇAS NA FRANÇA

A Revolução promoveu modificações em todas as esferas da sociedade. O poder, antes centrado na figura do rei, passou a ser dividido; a Igreja perdeu grande parte da supremacia da qual desfrutava; os privilégios do clero e da nobreza, que existiam havia centenas de anos, também foram atingidos.

Além das mudanças sociais, ocorreram transformações culturais. Com a Revolução, entraram em cena os representantes da coletividade. Os artistas da época, por exemplo, deixaram de retratar somente os homens ilustres para incluir em suas obras personagens comuns, típicas do cotidiano.

PARA EXPLORAR

***A Revolução Francesa*, de André Diniz. São Paulo: Escala Educacional, 2008 (Coleção História Mundial em Quadrinhos).**
Histórias em quadrinhos com os principais protagonistas da Revolução Francesa, que tinha por lema a liberdade, a igualdade e a fraternidade.

A REPERCUSSÃO DA REVOLUÇÃO

Os acontecimentos de 1789 transformaram não apenas a França, mas também outras regiões do Ocidente. Movimentos inspirados pelo ideário iluminista e pelo lema "Liberdade, igualdade e fraternidade" tiveram forte repercussão em colônias da América.

Na colônia francesa de São Domingo, na ilha Hispaniola, que atualmente corresponde aos territórios do Haiti e da República Dominicana, após muita luta, africanos escravizados conquistaram a independência.

No Brasil, em 1798, houve a Conjuração Baiana, também denominada Revolta dos Alfaiates ou Revolta dos Búzios, um movimento social de emancipação que defendia a independência, o fim da escravidão e a adoção de um governo republicano.

Museu Carnavalet, Paris, França. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

← **Etienne Béricourt. *Erguendo a árvore da liberdade*, c. 1784-1794. Aquarela sobre papel. Essa árvore, usada a partir de 1792 como símbolo revolucionário, representa a vida, o crescimento e a perpetuação da liberdade.**

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Leia com os estudantes o texto desta página e converse com eles sobre as mudanças sociais e políticas decorrentes do processo revolucionário na França.
- Converse também sobre a repercussão da Revolução Francesa no Ocidente e, especialmente, nas colônias americanas. Comente com os estudantes que os ideais propagados pela Revolução Francesa contribuíram para o processo de independência da colônia francesa de São Domingo e para a Conjuração Baiana, revolta ocorrida no Brasil em 1798.
- Aproveite para conversar com os estudantes sobre como essas mudanças e ideais estão presentes contemporaneamente em nossa vida. Promova uma reflexão sobre a organização da sociedade brasileira na atualidade e sobre as lutas sociais, como as reivindicações por igualdade de direitos para as minorias.
- Destaque a sugestão de leitura do boxe *Para explorar* com os estudantes como uma possibilidade de complementar os estudos sobre a Revolução Francesa, aproveitando que as histórias em quadrinhos são especialmente atraentes para os jovens.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir trata da utilização de documentos históricos em sala de aula.

O uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade.

Outra exigência para o uso de fontes históricas é o cuidado para com suas diferentes linguagens. Os documentos [...] são registros produzidos sem intenção didática e criados por intermédio de diferentes linguagens, que expressam formas diversas de comunicação. São muito variados quanto à origem e precisam ser analisados de acordo com suas características de linguagem e especificidades de comunicação.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história*: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 333.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Os altos gastos com as guerras, especialmente a Guerra de Independência dos Estados Unidos; a manutenção dos privilégios fiscais do clero e da nobreza e os elevados gastos da corte.
3. **a)** Porque o Terceiro Estado era a maioria da população e sustentava o restante da sociedade com os altos impostos que pagava.

   b) A vontade popular até então não era atendida.

   c) Ter participação política, com direito a voto (por cabeça) e voz na Assembleia.
4. **a)** Aquelas que não garantem a igualdade entre todos os indivíduos.

   b) A liberdade de um povo consiste em não ser oprimido ou não ser conquistado.
5. **a)** As leis são produtos da vontade popular e devem ser aplicadas igualmente entre os cidadãos. Além disso, a Declaração defende a liberdade de expressão.

   b) Significa que o cidadão pode expressar suas ideias livremente, porém deve arcar com as consequências nos termos da lei caso essas ideias sejam ofensivas.

   c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem principalmente os artigos 10 e 11, pois ambos tratam do direito de emitir as próprias opiniões, sendo que o artigo 10 fala especificamente sobre as opiniões religiosas.

   d) Artigo 15, na medida em que estabelece o controle da coletividade sobre as contas públicas.

ATIVIDADES

1. A sociedade era dividida em três Estados. O Primeiro Estado era composto do clero e o Segundo Estado, da nobreza. Juntos, compunham a minoria da população e tinham vários privilégios. O Terceiro Estado era composto dos outros grupos sociais, representando a maioria da população.

1. Descreva como era a sociedade francesa às vésperas da Revolução.
2. Quais razões levaram à crise financeira na França? MP
3. Leia um trecho de uma mensagem divulgada em folheto distribuído durante a Revolução Francesa. MP

> O que é o Terceiro Estado? [...]
>
> Tudo.
>
> O que ele foi até agora na ordem política?
>
> Nada.
>
> Que quer ele?
>
> Tornar-se alguma coisa.
>
> Guy Chaussinand-Nogaret. *A queda da Bastilha*: o começo da Revolução Francesa. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. p. 35.

   a) Por que o texto diz que o Terceiro Estado é tudo?
   b) Qual é o significado da resposta dada à pergunta "O que ele foi até agora na ordem política"?
   c) Para o Terceiro Estado, o que significava "tornar-se alguma coisa"?
4. Leia o trecho de um livro escrito por Louis-Antoine de Saint-Just, revolucionário francês. Em seguida, responda às questões. MP

> A servidão consiste em depender de leis injustas; a liberdade, de leis sensatas [...].
>
> O espírito da igualdade consiste em que cada indivíduo seja uma porção igual da soberania [...].
>
> Um povo é livre quando não pode ser oprimido nem conquistado, goza de igualdade quando é soberano, é justo quando é dirigido por leis.
>
> Louis-Antoine Léon de Saint-Just. *O espírito da Revolução e da Constituição na França*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1989. p. 37-38.

   a) Quais são as "leis injustas" que o autor menciona?
   b) Para Saint-Just, o que é a liberdade?
5. O texto citado a seguir reproduz trechos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. MP

> Art. 6º A lei é a expressão da vontade geral. [...] Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. [...]
>
> Art. 10º Ninguém pode ser molestado por suas opiniões, incluindo opiniões religiosas, desde que sua manifestação não perturbe a ordem pública estabelecida pela lei.
>
> Art. 11º A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem; todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei. [...]
>
> Art. 15º A sociedade tem o direito de pedir contas a todo agente público pela sua administração.
>
> Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Disponível em: https://www.senat.fr/lng/pt/declaration_droits_homme.html. Acesso em: 3 mar. 2022.

   a) Identifique características iluministas nos artigos transcritos.
   b) O que significa dizer que o cidadão deve responder "pelos abusos desta liberdade"?
   c) Hoje, no Brasil, as religiões afro-brasileiras ainda são vistas com preconceito por muitas pessoas. Em sua opinião, quais artigos dessa Declaração podem ser utilizados para promover atitudes de tolerância e respeito? Explique.
   d) Qual dos artigos acima, se respeitado e seguido por todos, evitaria a corrupção?
6. Em 1791, a escritora Olympe de Gouges escreveu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. Esse documento foi rejeitado oficialmente e a escritora foi condenada à morte em plena Revolução Francesa. Considerando a atual situação da sociedade brasileira, elabore três artigos que poderiam fazer parte de uma Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. **Resposta pessoal. Os artigos escritos pelos estudantes podem ser organizados para compor um conjunto de direitos das mulheres, que deverão ser respeitados por eles dentro e fora da escola.**

DE OLHO NA BASE

As atividades **1** e **2** trabalham a habilidade **EF08HI04**. Elas propõem que os estudantes descrevam a sociedade francesa antes da Revolução, o que permite retomar os conteúdos estudados no capítulo, identificando acontecimentos e grupos sociais que tiveram importância no processo revolucionário. Trata-se de uma atividade relativa ao procedimento básico **1** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, de organização cronológica de eventos.

A atividade **3** também atende à habilidade **EF08HI04**. As três perguntas dessa questão permitem aos estudantes retomar os conteúdos estudados no capítulo e identificar um dos principais aspectos da Revolução: a situação política do Terceiro Estado na França pré-revolucionária, situação sem dúvida responsável pelo próprio processo revolucionário.

As atividades **4** e **5** trabalham as habilidades **EF08HI01** e **EF08HI04**. Elas propõem a leitura de documentos escritos nos anos revolucionários, os quais permitem retomar aspectos conceituais do Iluminismo e do liberalismo, além de identificar conteúdos importantes para o processo revolucionário. Os estudantes são convidados a debater os aspectos estudados sobre a Revolução Francesa em relação à organização do mundo contemporâneo, especificamente a questão da tolerância às religiões afro-brasileiras.

Responda sempre no caderno.

7. Observe esta imagem e, depois, faça o que se pede. MP

Coleção particular. Fotografia: ID/BR

Gravura, de autoria desconhecida, 1789. Nos textos em francês, leem-se as frases (de cima para baixo): "Dívida nacional", "Imposto territorial" e "O tempo presente quer que cada um carregue o Grande Fardo".

a) Descreva a imagem.

b) Como cada personagem está caracterizada? O que isso representa?

c) Com base no que você aprendeu neste capítulo, qual é o significado da legenda original da imagem?

d) Em 2022, estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), formada por 35 países-membros, indicavam que o Brasil era o país com a maior carga tributária em toda a América Latina. Podemos afirmar que taxas, impostos e contribuições são o "grande fardo" que a sociedade brasileira carrega? Justifique.

8. A tabela desta atividade apresenta a relação das despesas (dinheiro gasto) e da receita (dinheiro arrecadado) do Estado francês durante o ano de 1788.

ORÇAMENTO DO ESTADO FRANCÊS, EM LIBRAS (1788)		
Despesas	Despesas civis (gastos com saúde, administração, serviços do governo, Corte, etc.), pagamento da dívida e despesas militares	629 628 182
Receitas	Total de receitas (impostos arrecadados e outros ganhos)	503 646 049

Fonte de pesquisa: Albert N. Hamscher. *The royal financial administration and the prosecution of crime in France*: 1670-1789 (Tradução nossa: A administração financeira real e a repressão à criminalidade na França: 1670-1789). Newark: University of Delaware, 2012. p. 407-408.

8. a) 503 646 049 libras.

a) Em 1788, qual foi o total de impostos arrecadados e de outros ganhos obtidos pelo governo?

b) Com base na tabela, o Estado francês teve lucro ou prejuízo em 1788? **Teve prejuízo.**

c) O governo brasileiro atualmente tem alguns gastos em áreas semelhantes às citadas na tabela. No entanto, qual dos gastos mencionados não tem correspondência com nossa forma republicana de governo? **As despesas com a Corte.**

d) De acordo com o que você estudou neste capítulo, entre as despesas citadas na tabela, quais eram as mais criticadas pelos membros do Terceiro Estado? **As despesas da Corte e as dívidas de guerra.**

7. a) Um ambiente rural, onde se observa, ao fundo, uma plantação de trigo e duas rodas de madeira com uma pá ao lado; em primeiro plano, três pessoas com expressão de sofrimento caminham juntas, carregando um pesado fardo (a dívida nacional e o imposto territorial).

b) A personagem da direita, trajada com roupas militares, representa a nobreza, isto é, o Segundo Estado. A personagem central está com uma batina, o que indica se tratar de um religioso representante do Primeiro Estado, o clero. A personagem da esquerda, vestida com roupas mais simples, é um membro do povo, ou seja, do Terceiro Estado.

c) Significa que o Terceiro Estado não poderia mais arcar sozinho com as despesas da França, abolindo os privilégios.

d) Resposta pessoal. Oriente os estudantes a fazer uma pesquisa em artigos e reportagens sobre a carga tributária, a situação econômica e as taxas de desemprego no Brasil atual.

A atividade **6** trabalha as habilidades **EF08HI01** e **EF08HI04**. Por meio da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de 1791, são explorados os desdobramentos do Iluminismo e da Revolução Francesa para a organização do mundo contemporâneo.

A atividade **7** desenvolve as habilidades **EF08HI01** e **EF08HI04**. A imagem permite identificar e discutir processos sociais que levaram à Revolução Francesa, nomeadamente o fardo dos tributos que recaía principalmente sobre o Terceiro Estado, e aspectos conceituais do Iluminismo, como a igualdade de todos perante a lei, que não permite a existência de privilégios entre as pessoas. Além disso, ao propor uma discussão sobre a carga tributária brasileira no início do século XXI, na última questão da atividade, os estudantes podem relacionar o acontecimento retratado na imagem de 1789 à organização do mundo contemporâneo.

Por fim, a atividade **8** desenvolve a habilidade **EF08HI04**. Pedir aos estudantes que identifiquem entre os gastos aqueles que não correspondem à forma de governo republicana vigente no Brasil permite discutir os desdobramentos da Revolução Francesa no mundo contemporâneo. Essa atividade colabora ainda com o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Economia** com ênfase na educação fiscal.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Leia em voz alta o primeiro parágrafo e pergunte aos estudantes se, observando as datas comemorativas ali expostas, eles conseguem identificar o significado de "data cívica", pois se trata de uma temática relevante, que possibilita mobilizar aspectos do Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e Civismo**. Assim, estimula-se o trabalho pedagógico com a **competência específica de História 4**.
- Solicite aos estudantes que leiam sozinhos o texto da seção, procurando compreender qual é, afinal, o fato histórico comemorado em 14 de julho na França. Verifique se todos assimilaram que a dúvida não está em torno da data, mas do fato histórico que se comemora: a queda da Bastilha ou a festa de conciliação entre o rei e a Assembleia Nacional.
- Destaque o fato de que a lei aprovada em 1880 foi redigida, propositalmente, de forma ambígua. Abra um debate com os estudantes questionando-os sobre os motivos e as justificativas para isso.
- Solicite aos estudantes que interpretem a gravura com base nas informações do texto. Chame a atenção deles para a importância de considerar todos os elementos da imagem (paisagem, personagens, perspectiva, etc.) e a legenda ao analisar uma obra de arte.

AMPLIANDO HORIZONTES

O Catorze de Julho

Catorze de Julho é a data cívica nacional francesa, assim como o Sete de Setembro é a do Brasil. Como foi em 14 de julho de 1789 que a prisão da Bastilha foi invadida, muitos acreditam que é esse o fato histórico comemorado em festas e desfiles que ocorrem por toda a França nessa data. Mas não é bem assim. Leia o texto de um portal de notícias.

A verdade por trás da festa da queda da Bastilha

[...]

É muito fácil esquecer que no século que se seguiu aos eventos de 1789 a França foi submetida principalmente a regimes monárquicos, os mesmos que a revolução tanto havia combatido.

[...]

Somente a partir de 1870, quando o país saiu derrotado da Guerra Franco-Prussiana, é que a França estabeleceu seu duradouro sistema republicano.

No final de 1870, muitos monarquistas haviam sucumbido aos ideais da República, a Assembleia Constituinte era composta por uma maioria republicana e, portanto, havia chegado o momento de inaugurar uma nova era, com uma série de símbolos nacionais.

Reconciliação

Uma das primeiras tarefas foi estabelecer o dia [da] festa nacional francesa.

Após analisar várias opções, a opinião da esquerda prevaleceu: dia 14 de julho. Eles argumentaram que a queda da Bastilha foi o estopim da Revolução, com a libertação dos presos ali confinados.

Contudo, havia um problema. O evento também fora marcado por um banho de sangue, no qual dezenas de pessoas morreram, entre elas o governador de Paris, que foi decapitado.

Para alguns parlamentares, o dia nacional da França deveria ser também um dia de reconciliação. Foi quando os olhos de todos se voltaram para a Festa da Federação.

Um ano após a tomada de Bastilha, a esperança pairava sobre Paris. O rei Louis XVI ainda estava no trono, mas seus poderes haviam sido cerceados pela Assembleia Constituinte. Os privilégios da aristocracia haviam sido abolidos.

Foi uma época definida pelos historiadores como a "fase otimista da revolução".

E para marcá-la, as autoridades organizaram um evento ao ar livre extraordinário no Champs de Mars [Campo de Marte], onde hoje fica a Torre Eiffel.

[...]

No Champs de Mars, canções militares foram entoadas; foram feitos juramentos ao Rei que, por sua vez, prometeu validar os decretos da Assembleia Nacional; uma missa foi celebrada.

[...]

DE OLHO NA BASE

Esta seção apresenta um texto que explica aos leitores as comemorações do Catorze de Julho. A leitura permitirá aos estudantes retomar a identificação de aspectos fundamentais do processo revolucionário francês, assim como alguns dos seus desdobramentos políticos (habilidade **EF08HI04**). Além disso, as perguntas da atividade propõem aos estudantes que discutam celebrações que remetem a acontecimentos históricos relevantes no Brasil, o que permite estabelecer comparações entre a formação do Estado e da nação no Brasil e na França.

Do ponto de vista dos **procedimentos básicos** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, destaca-se especialmente a possibilidade de interpretar simbologias relativas a acontecimentos históricos a partir de aportes culturais nacionais distintos – nesse caso, Brasil e França.

Nas palavras do historiador Georges-Henri Soutou, foi um momento em que ainda era possível imaginar que um novo regime poderia conciliar diferentes crenças religiosas e ainda contar com o apoio do Rei.

Não durou, é óbvio. Dentro de um ano, a revolução estava na rota que a levou ao seu fechamento sangrento.

Mas um século depois, a Festa da Federação era a única data em torno da qual todo mundo, desde os leais aos Bourbon aos pró-socialistas, podiam concordar.

[…]

Aprovada em 1880, a lei era propositalmente ambígua. Não mencionava a que 14 de julho se referia.

E hoje, é claro, todo mundo acha que é o dia da tomada da Bastilha.

[…]

Hugh Schofield. A verdade por trás da festa da queda da Bastilha. *BBC News*, 14 jul. 2013. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/07/130714_franca_bastilha_fl. Acesso em: 3 mar. 2022.

Biblioteca Nacional da França, Paris. Fotografia: IDBR

↑ Charles Monnet. *Federação Geral dos Franceses no Campo de Marte, 14 de julho de 1790*. Gravura de 1790.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Em que momento o dia 14 de julho foi escolhido como data nacional francesa?
2. O que a queda da Bastilha simbolizava naquele momento?
3. Por que a Festa da Federação, ocorrida em 1790, foi o evento escolhido pelos parlamentares para marcar a data nacional da França?
4. No Brasil, também ocorrem celebrações de acontecimentos históricos relevantes. Mencione algumas que você conhece ou faça uma pesquisa sobre o tema e compartilhe suas descobertas com os colegas. **Resposta pessoal. Incentive os estudantes a considerar exemplos de celebrações locais e regionais e também nacionais.**

1. No final de 1870, quando, depois de uma sucessão de governos monárquicos, o regime republicano se firmou e seus defensores decidiram marcar a nova era com novos símbolos nacionais.
2. Embora fosse o marco inicial da Revolução Francesa, a queda da Bastilha simbolizava violência e conflito em um momento (década de 1870) em que se buscava conciliação. Por isso, os parlamentares não a escolheram como data nacional da França.
3. Porque simbolizava um período em que as forças políticas e sociais na França pareciam ter chegado a uma fase de conciliação, e, assim, representaria um momento de paz e harmonia entre todas as forças políticas francesas.

OUTRAS FONTES

DHÔTEL, Gérard. *A Revolução Francesa passo a passo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Esse livro trata de um período que marcou a história ocidental. Com base no pensamento dos filósofos que acreditavam em uma vida mais livre e igualitária, essa obra ilustrada explica o regime comandado pelos reis, o papel dos burgueses na revolução, a resistência da nobreza em perder privilégios e a passagem para a democracia.

DE OLHO NA BASE

(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.

(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.

O capítulo desenvolve os assuntos relacionados aos desdobramentos da Revolução Francesa e da Revolução Haitiana. A independência do Haiti foi um desdobramento da Revolução Francesa. Por um lado, a Metrópole, enfraquecida devido aos conflitos internos, perdeu o controle sobre sua Colônia. Por outro, os ideais revolucionários de liberdade, autonomia e representação política foram apropriados pelos colonos, que passaram a lutar pela emancipação política e pelo fim da escravidão. Dessa forma, o capítulo desenvolve as habilidades **EF08HI01**, **EF08HI04**, **EF08HI06** e **EF08HI10**.

Procura-se, ainda, identificar e explicar o protagonismo e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Haiti. Atende-se, assim, à habilidade **EF08HI11**.

Capítulo **2**

O IMPÉRIO NAPOLEÔNICO E A REVOLUÇÃO DE SÃO DOMINGO

PARA COMEÇAR

A ascensão de Napoleão Bonaparte, em 1799, teve impactos diferentes na França revolucionária e na ilha de São Domingo. Você imagina que diferenças foram essas? Quais foram as mudanças ocorridas na França e na ilha de São Domingo?

Respostas pessoais. Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre os impactos da Revolução Francesa sobre São Domingo. Destaque que, movidos por ideais revolucionários, os escravizados conquistaram a liberdade e também a independência da colônia com uma sangrenta revolução.

O CONSULADO

Napoleão Bonaparte assumiu o governo da França e, como primeiro-cônsul, teve plenos poderes para administrar o país. O Consulado (governo dos cônsules, 1799-1804) contou com o apoio da burguesia, que se mostrou satisfeita com o controle dos conflitos internos e externos.

A França entrou, então, em fase de recuperação econômica e administrativa. Em 1800, foi criado o Banco da França, que, ao controlar a emissão de moeda, diminuiu a inflação. O incentivo ao financiamento da agricultura e da indústria permitiu a reorganização e o aumento da produção; e empregos foram criados, graças à execução de obras públicas.

Em 1804, foi aprovado o **Código Civil**. Esse conjunto de leis reafirmava o casamento civil, a igualdade de todos perante a lei e o direito à liberdade e à propriedade individual. O governo napoleônico consolidava, assim, as conquistas obtidas pela burguesia com a Revolução.

O sucesso dessas medidas dava cada vez mais credibilidade ao governo e à imagem de Napoleão. Aproveitando-se disso, com a intenção de assegurar sua permanência no poder, o governante promoveu um plebiscito para que a população decidisse se ele se tornaria imperador da França. O resultado foi favorável a Napoleão, e ele governou o país de 1804 a 1814.

Jacques-Louis David. *Consagração de Napoleão e coroação da imperatriz Josefina na catedral de Notre-Dame de Paris, 2 de dezembro de 1804* (detalhe). Óleo sobre tela, 1806-1807.

(IN)FORMAÇÃO

Napoleão tinha um pintor oficial, Jacques-Louis David (1748-1825), que usava recursos artísticos em estilo neoclássico para engrandecer a figura do imperador. Além da preocupação com a própria figura, Napoleão também cuidava da aparência da cidade-símbolo do Império, Paris, e nomeou Pierre-François-Leonard Fontaine (1762-1853) como seu Primeiro Arquiteto. Entre seus projetos, destacamos o Arco do Triunfo e a reforma do Palácio Bourbon.

O texto a seguir aborda o papel da arquitetura neoclássica no projeto político do imperador Napoleão Bonaparte.

Como outros tantos homens públicos que marcaram época, Napoleão não escapou aos anseios e à necessidade de se eternizar. Promovendo desde o Consulado várias modificações na textura urbana parisiense e de outras cidades sob domínio francês, inscreveu em pedra seu poder e suas realizações, em um discurso visual silencioso, mas nem por isso menos ambicioso. A exemplo do símbolo-mor de seu poder – a águia –, ele construiu sobre os escombros da Bastilha e de Versalhes seu "ninho", buscando criar sua própria cenografia política.

Guiado, sem dúvida alguma, por um sentimento de rivalidade espacial e temporal, ele converteu muitas das cidades sob sua influência, em especial Paris, em campos de embate onde, por meio do luxo e da monumentalidade, tentou suplantar outros governantes, contemporâneos ou não (incluindo-se aí mesmo os que estavam por vir), criando uma competição e se definindo por contraste a eles.

STOIANI, Raquel. O ninho da águia. Napoleão e sua política de lugares: Paris como centro do mundo. *Revista de História*, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Humanitas-FFLCH-USP, n. 146, p. 178, 2002.

A EXPANSÃO DO IMPÉRIO NAPOLEÔNICO

Consolidado no poder, Napoleão implantou uma política de expansão territorial, justificando-a como necessária para fortalecer e estender a toda a Europa as conquistas da Revolução Francesa. Nos territórios conquistados, promovia a instauração de governos constitucionais segundo os princípios liberais.

Para enfrentar os exércitos napoleônicos, países como Prússia, Rússia, Áustria e Inglaterra se aliaram em diferentes ocasiões. Napoleão obteve inúmeras vitórias sobre esses países, conquistando e dominando boa parte do continente europeu. Nas batalhas marítimas, contudo, a Inglaterra, grande inimiga e principal concorrente da França no mercado internacional, mantinha-se imbatível.

Sem conseguir derrotar a Inglaterra militarmente, Napoleão buscou outro meio de enfraquecê-la. Em 1806, exigiu que os países europeus deixassem de comercializar com os ingleses; a desobediência implicaria a invasão de seus territórios pelos exércitos napoleônicos. Essa proibição ficou conhecida como **Bloqueio Continental**.

Apesar de prejudicar a economia inglesa, o bloqueio não surtiu o efeito esperado, e a Inglaterra continuou desafiando os interesses de Napoleão. Os ingleses buscaram novos mercados consumidores fora da Europa, como o Brasil, e incentivaram o contrabando. Por outro lado, a indústria francesa não foi capaz de substituir os produtos ingleses para suprir as necessidades do restante do continente, o que causou uma crise de abastecimento na Europa.

Diante dos problemas causados pelo bloqueio – e pressionadas pelos poderosos ingleses –, algumas nações se recusaram a aderir a ele ou a mantê-lo. Portugal foi um dos países que se recusou a cumpri-lo. O exército napoleônico, então, invadiu o território português, o que provocou a fuga da Família Real portuguesa para o Brasil, como será estudado na unidade 5.

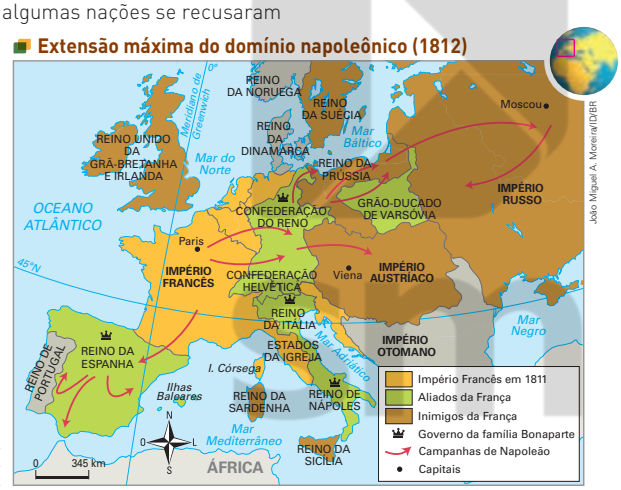
PARA EXPLORAR

***Napoleão: uma biografia literária*, de Alexandre Dumas. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.**

Escrito pelo mesmo autor de *Os três mosqueteiros* e de *O conde de Monte Cristo*, o livro apresenta a biografia de Napoleão Bonaparte, o general que se coroou imperador da França e formou um dos mais importantes impérios da história europeia.

O entendimento do Bloqueio Continental é essencial para que os estudantes compreendam bem o processo da chegada da Corte portuguesa ao Brasil e seus desdobramentos (habilidade EF08HI12). Esse assunto será estudado na unidade 5.

Extensão máxima do domínio napoleônico (1812)



Fonte de pesquisa: José Jobson de A. Arruda. *Atlas histórico básico*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 24.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que construam no caderno uma tabela com duas colunas, intituladas "Medidas políticas" e "Medidas econômicas". Oriente-os a preencher ambas as colunas com as informações fornecidas sobre os atos de Napoleão. Discuta com os estudantes sobre quais grupos sociais foram beneficiados por essas medidas.
- Problematize os pretextos utilizados por Napoleão para conquistar e dominar grande parte do continente: libertar os servos e instaurar governos constitucionais, segundo os princípios liberais franceses e burgueses.
- Para trabalhar a expansão e a consolidação do poder de Napoleão, utilize o mapa "Extensão máxima do domínio napoleônico (1812)" e identifique com a turma os territórios conquistados pelo Império francês. Em seguida, converse com os estudantes sobre os motivos que deram à Inglaterra uma grande vantagem em relação à França e permitiram sua defesa.
- Evidencie a rivalidade de Napoleão Bonaparte com a Inglaterra. Para tanto, destaque as estratégias que ele utilizava visando enfraquecê-la, já que não conseguia derrotá-la militarmente.
- A respeito da indicação de leitura no boxe *Para explorar*, comente com os estudantes que Alexandre Dumas foi um escritor francês, filho de um militar e de uma escravizada. Ele era também um grande admirador de Napoleão Bonaparte. Destaque que essa biografia, escrita por Dumas, é uma fonte histórica e que, por isso, precisa ser compreendida considerando-se as motivações do autor ao escrevê-la e o contexto histórico em que foi elaborada. Se considerar apropriado, indique a leitura do livro como uma atividade complementar de análise de documento histórico sobre a era napoleônica.

OUTRAS FONTES

STENDHAL. *Napoleão*. São Paulo: Boitempo, 1995.

Essa biografia é um relato minucioso sobre a vida do imperador francês. A apresentação dessa edição é feita pelo filósofo Renato Janine Ribeiro, que analisa as motivações de Stendhal ao escrever essas páginas sobre uma personagem histórica que admirava.

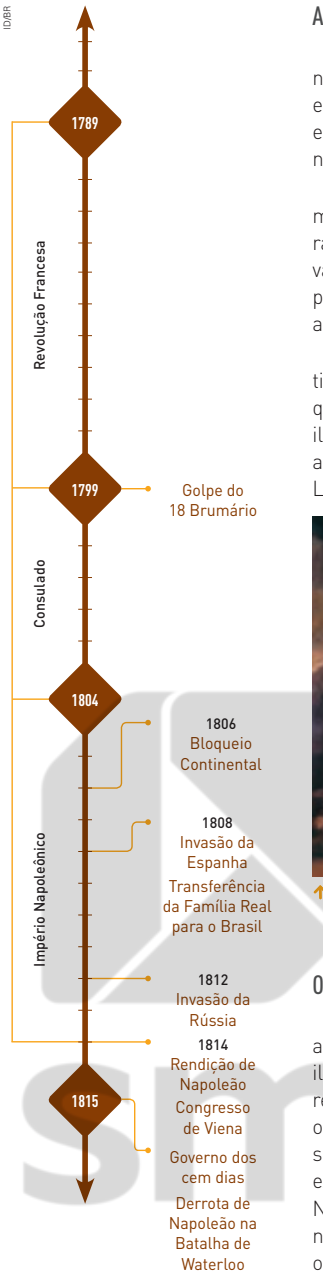
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Converse com os estudantes sobre a tela de Francisco Goya, que mostra o fuzilamento de espanhóis pelo Exército republicano francês. Para refletir sobre esse período histórico, você pode apresentar aos estudantes trechos do filme *Sombras de Goya* (Direção: Milos Forman. Espanha, 2006, 113 min). O filme é indicado para maiores de 14 anos, portanto selecione cenas que sejam adequadas à faixa etária dos estudantes de 8º ano. Explique que a história se passa na Espanha, durante as invasões napoleônicas, quando ainda atuavam no país os tribunais da Inquisição.

DE OLHO NA BASE

A linha do tempo apresentada nesta página organiza cronologicamente os principais eventos do Império Napoleônico. Assim, trabalha-se com o **procedimento básico 1** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais. A discussão sobre o significado dos eventos selecionados para compor a linha do tempo é fundamental para que os estudantes percebam a cronologia como forma de registro de memória de eventos históricos.

ID/BR



AS DERROTAS

Em 1808, Napoleão depôs o rei da Espanha e entregou o trono espanhol ao irmão, José Bonaparte. Entre 1808 e 1814, os espanhóis combateram a invasão do exército napoleônico. A luta espanhola acabou encorajando outros movimentos nacionalistas na Europa e também nas colônias hispânicas na América.

Em junho de 1812, os soldados franceses invadiram a Rússia, mas o desenrolar da campanha foi longo e custoso. As tropas foram obrigadas a enfrentar um rigoroso inverno enquanto ocupavam enormes extensões de terra propositalmente abandonadas pelos russos. Atingidas pelo frio e pela fome, foram obrigadas a retornar, mas apenas 10% dos soldados chegaram à França.

Outras derrotas se sucederam e, em 1814, uma aliança constituída por Rússia, Áustria, Prússia e Suécia derrotou Napoleão, que, finalmente, se rendeu. Obrigado a abdicar, ele foi exilado na ilha de Elba, no mar Mediterrâneo. Com a queda de Napoleão, a monarquia foi restaurada na França, e o poder foi entregue a Luís XVIII, irmão do rei guilhotinado em 1793, Luís XVI.

Museu do Prado, Madri, Espanha. Fotografia: ID/BR

↑ **Francisco José de Goya Lucientes. *O Três de Maio de 1808*, 1814. Óleo sobre tela. A obra representa a invasão da Espanha e o fuzilamento de espanhóis pelas tropas napoleônicas.**

O GOVERNO DOS CEM DIAS

Temendo que a França voltasse à situação do Antigo Regime, a burguesia continuou apoiando Napoleão. Este, então, fugiu da ilha de Elba em 1815 e retornou à França com um exército para recuperar o governo. Luís XVIII fugiu para a Bélgica. Entretanto, o novo governo napoleônico durou apenas cem dias, pois diversos países europeus formaram uma coalizão para combater o exército francês. Derrotado na Batalha de Waterloo, na Bélgica, Napoleão se rendeu, ocasião que marcou o fim da Era Napoleônica. Ele foi então exilado na ilha de Santa Helena, no meio do oceano Atlântico, onde faleceu em 1821.

(IN)FORMAÇÃO

O trecho a seguir traz informações sobre o artista Francisco Goya durante o período em que ocupou o cargo de pintor na Corte espanhola, sob o governo de José Bonaparte, e depois da restauração, sob o governo de Fernando VII.

Os desastres da guerra

Durante a ocupação francesa da Espanha (1808-1814), [o pintor Francisco Goya] manteve seu posto de pintor da corte sob José Bonaparte, mas sua atividade como pintor na corte e na sociedade decresceu muito; viu-se dividido entre sua natureza liberal, que dava boas-vindas ao novo regime, e sua indignação como patriota pelo domínio estrangeiro do país.

Após a restauração de Fernando VII ao trono em 1814, Goya foi absolvido da acusação de ter "aceitado emprego do usurpador" [...], e pintou para o rei as duas famosas cenas da sangrenta revolta dos cidadãos de Madri [...].

Igualmente dramáticas e ainda mais selvagens e macabras são as 65 águas-fortes *Los desastres de la guerra*, executadas entre 1810 e 1814. Essas cenas de pesadelo, representando as atrocidades cometidas tanto [pelos] franceses quanto [pelos] espanhóis, são protestos contra a crueldade e a guerra.

CHILVERS, Ian. *Dicionário Oxford de Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 231.

AS CONTRADIÇÕES DO GOVERNO DE NAPOLEÃO

Apesar de se autonomear defensor dos valores revolucionários franceses, como a liberdade, Napoleão instituiu na França um rígido esquema de repressão e censura com o objetivo de se manter no poder.

Os meios de comunicação foram monopolizados pelo governo, o que os tornava veículos de propaganda das ações de Napoleão e dificultava qualquer manifestação pública contra o imperador. Somente fora da França era possível publicar críticas a ele.

Joseph Fouché, ministro da Polícia de Napoleão Bonaparte, tinha como principal função fiscalizar as atividades políticas dos cidadãos franceses. Ele buscava descobrir possíveis conspirações contra o governo e como as ações políticas de Napoleão eram interpretadas pela população.

Os funcionários do ministério estavam autorizados a utilizar métodos violentos para conseguir informações e a reprimir os movimentos populares.

RELAÇÕES COM A IGREJA

Após anos de conflito entre o Estado e o clero, Napoleão conseguiu entrar em acordo com a Igreja católica ainda em 1801. O papa Pio VII aceitou o confisco dos bens do clero realizado em 1789, desde que os clérigos recebessem uma pensão do Estado.

Com esse acordo, a Igreja se subordinava ao Estado francês. Napoleão também pretendia agradar à população francesa de maioria católica. Mesmo assim, o imperador foi tolerante com as demais religiões, sobretudo com o protestantismo.

A NOVA NOBREZA

Contrariando os ideais proclamados na Revolução Francesa e as regras estabelecidas no Código Civil, Napoleão passou a conceder títulos de nobreza a funcionários do governo e a membros do clero.

Além dos títulos de barão e duque, por exemplo, essa nova nobreza recebia pensões do governo. A nova corte, com privilégios, manteve os costumes e a etiqueta da nobreza do Antigo Regime.

O mesmo governo que dizia apoiar e defender as conquistas da Revolução Francesa criou, portanto, um novo Segundo Estado.

Além disso, muitos dos territórios anexados à França foram entregues a parentes de Napoleão. Assim, ele mantinha sua autoridade controlando a administração de seus familiares e formando um novo grupo de privilegiados.

Museu das Armas, Paris, França. Fotografia: ID/BR

Jean-Auguste-Dominique Ingres. *Napoleão I em seu trono*, 1806. Óleo sobre tela. Em função do poder da propaganda que fez de si próprio e de seu governo, Napoleão foi representado em diversos momentos, acompanhado ou sozinho. Para reforçar sua imponência, era quase sempre retratado de forma grandiosa, ostentando uma aparência altiva, com vestes e postura impecáveis.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Apresente aos estudantes as contradições de Napoleão Bonaparte, evidenciando que, apesar de se declarar defensor da luta dos revolucionários franceses pela liberdade, criou um rígido esquema de repressão e de censura para se manter no poder.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Sugerimos a realização de um debate sobre a seguinte questão: Napoleão Bonaparte traiu os ideais iluministas de igualdade e liberdade difundidos pela Revolução Francesa?

O objetivo dessa atividade é explorar as contradições presentes nas ações políticas de Bonaparte e desenvolver as habilidades de pesquisa e de argumentação dos estudantes.

Para a realização da atividade, propomos os seguintes passos.

1. Organize a turma em dois grupos. Um grupo deve defender Napoleão Bonaparte, selecionando medidas e ações políticas que comprovem sua fidelidade aos ideais iluministas. O outro grupo deve acusar Napoleão Bonaparte, utilizando fatos que demonstrem que ele traiu os ideais revolucionários franceses.
2. Para a seleção de argumentos prós e contras, além de utilizar as informações presentes no capítulo, é importante que os estudantes busquem novas fontes de pesquisa. Se considerar necessário, sugira algumas fontes.
3. Cada grupo deverá preparar um relatório escrito para ser lido no dia do debate e elaborar algumas perguntas para serem feitas ao outro grupo.
4. No dia do debate, um estudante de cada grupo apresentará o relatório. Enquanto isso, os membros do outro grupo deverão fazer anotações sobre os argumentos e os fatos apresentados para fazer a réplica.
5. Durante a réplica, os grupos também podem usar algumas perguntas que elaboraram. Após o término dessa etapa, se considerar oportuno, dê aos grupos alguns minutos para um pronunciamento final.
6. Como mediador do debate, você apresentará o resultado final, esclarecendo os critérios utilizados para concluir se a acusação ou a defesa foi mais convincente em suas argumentações.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Para introduzir o tema desta página, relacione o processo de independência do Haiti com as ideias iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade.
- Exponha as características da economia açucareira na ilha e destaque o tratamento desumano dispensado aos trabalhadores escravizados como uma das causas para o movimento de independência.
- Comente com os estudantes que no regime escravista de São Domingo era comum a prática de maus-tratos, castigos e torturas e que, em muitos casos, os escravizados morriam devido ao tratamento que recebiam.

Bianchetti/Leemage/Fotoarena

Retrato de Toussaint L'Ouverture. Gravura de autor desconhecido, século XIX.

A REVOLUÇÃO DE SÃO DOMINGO

Em 1492, os espanhóis desembarcaram na **ilha Hispaniola** (atuais Haiti e República Dominicana) e logo partiram em busca de riquezas nos territórios americanos que ficavam mais ao sul, o que facilitou a ocupação francesa da ilha. Em 1697, a Espanha reconheceu a soberania da França, que fundou **São Domingo**.

Nessa colônia, organizou-se o cultivo de cana-de-açúcar para exportação, com base no trabalho escravo. A economia açucareira gerava lucro para os produtores e para a burguesia mercantil, que traficava os escravizados. Estima-se que, ao final do século XVIII, São Domingo tinha cerca de 465 mil africanos e descendentes escravizados e apenas 30 mil brancos. Havia também aproximadamente 28 mil negros e mestiços livres.

Naquele mesmo período, a Revolução Francesa provocava mudanças na França e em suas colônias. Em São Domingo, houve inicialmente duas consequências diretas. Por um lado, devido aos conflitos internos, a Metrópole enfraqueceu o controle sobre a Colônia. Por outro, estabeleceu-se um debate entre os colonos proprietários de terras em torno dos ideais que passaram a nortear as ações dos revolucionários, principalmente o de direito à autonomia e à representação política. No entanto, a elite de São Domingo foi surpreendida por outro grupo, que também se apropriava dos ideais de liberdade da Revolução, interpretando-os a seu modo. Esse grupo reivindicava o direito de ser livre do jugo da escravidão. Em 1791, dezenas de milhares de escravizados organizaram um movimento contra a escravidão, destruindo e incendiando fazendas e matando os latifundiários.

A abolição da escravidão não foi alcançada, mas as condições de trabalho dos escravizados melhoraram e vários deles foram libertados. Outra consequência importante foi o surgimento de expressivos líderes negros, como Toussaint Bréda, conhecido como **Toussaint L'Ouverture**.

Museu do Novo Mundo, La Rochelle, França. Fotografia: Leemage/Corbis/Getty Images

Louis-Nicolas van Blarenberghe. *Vista de São Domingo, a partir da cidade do Cabo Haitiano*, 1779. Óleo sobre tela.

OUTRAS FONTES

James, Cyril Lionel Robert. *Os jacobinos negros*: Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. São Paulo: Boitempo, 2000.

Esse livro apresenta uma visão da Revolução de São Domingo, apoiada em documentação composta principalmente da correspondência das principais lideranças do movimento. A obra destaca ainda a figura de Toussaint L'Ouverlure, como o próprio subtítulo do livro revela.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir aborda a independência das colônias espanholas da América e discute o ideal de liberdade das elites coloniais da América espanhola, dos negros escravizados no Haiti e dos camponeses mexicanos. O objetivo central do texto é mostrar as diferentes concepções de liberdade, surgidas durante o processo de emancipação política das colônias americanas.

Independência: liberdade para quê?

Os homens que lideraram o processo de independência política [das colônias], descontentes com o sistema colonial, estavam imbuídos das ideias liberais burguesas "descobertas" nos estudos realizados na Europa ou através de livros dos "franceses" entrados clandestinamente no continente. Julgavam-se absolutamente bem preparados para alcançar seus objetivos e acreditavam esperançadamente no futuro. As ideias de liberdade, de igualdade jurídica, da legitimidade da propriedade privada, da educação como remédio para os grandes males, da necessidade do império da lei, do progresso e da felicidade geral do povo, estavam todas presentes nos projetos desses líderes liberais.

[...]

Liberdade, entretanto, não é um conceito entendido de forma única; tem significados diversos, apropriados também de formas particulares pelos diversos segmentos da sociedade. Para um representante da classe dominante venezuelana, Simon Bolívar, liberdade era sinônimo de rompimento com a Espanha, para a criação de fulgurantes nações livres que seriam exemplos para o resto do universo. Mas, principalmente, nações livres para comerciar com todos os países, livres

DO COMBATE À ESCRAVIDÃO À LUTA PELA INDEPENDÊNCIA

Em 1792, teve início o período mais radical da Revolução Francesa, com a instauração da República. Dois anos depois, o governo republicano francês aboliu a escravidão em suas colônias. Para garantir que essa conquista fosse efetivada, os ex-escravizados de São Domingo se organizaram e lutaram, na colônia, contra as tropas francesas rebeldes que se opunham à república e à abolição da escravidão.

Em 1796, Toussaint foi nomeado pelo governo republicano francês para o cargo de governador da colônia. A ascensão de Napoleão ao poder em 1799, na França, contudo, colocou uma nova questão para os colonos de São Domingo: tudo indicava que o novo imperador não pretendia manter a participação política e a liberdade dos ex-escravizados. Para assegurar as conquistas obtidas até então, em 1801, L'Ouverture se autoproclamou **governador vitalício** da colônia. Como resposta, Napoleão enviou uma expedição para restaurar a ordem e a escravidão em São Domingo. Com isso, a luta dos ex-escravizados passou a ser a luta pela **independência**.

L'Ouverture foi capturado e deportado para a França, onde morreu na prisão em 1803. Mas os ex-escravizados prosseguiram a luta, agora liderados por **Jean-Jacques Dessalines**, e conseguiram expulsar os soldados franceses. Em 1º de janeiro de 1804, foi proclamada a independência da ilha de São Domingo, que, a partir dessa ocasião, passou a ser chamada de Haiti – nome indígena que significa terra montanhosa.

Dessalines governou o novo país até 1806. Durante seu governo, confiscou propriedades francesas e buscou reorganizar a produção de açúcar para exportação, mas não teve muito sucesso. Alguns anos após sua morte, os governantes haitianos, atendendo aos anseios da população, deram início a uma ampla política de distribuição de terras aos camponeses. A economia do Haiti passou a se caracterizar pelo predomínio de pequenas propriedades agrícolas autossuficientes e o país praticamente deixou de participar do comércio internacional.

A IDEIA DE ESTADO NA AMÉRICA

A aplicação da ideia de Estado que organiza a sociedade por intermédio de suas diversas instituições políticas foi desenvolvida no processo de independência dos Estados Unidos, do Haiti e dos demais países que se formaram na América ao longo do século XIX (assunto que será tratado na unidade 4).

A formação de novos Estados evidenciava a emergência do compromisso entre os indivíduos e o desejo do povo de ser governado por representantes que defendessem seus anseios políticos diante do jugo colonial.

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

A gravura de Auguste Raffet, publicada em 1839, retrata uma das batalhas entre os rebeldes do Haiti e o Exército colonial francês.

para produzir, única possibilidade, segundo essa visão, do desabrochar do Novo Mundo.

Já para Dessalines, o líder da revolução escrava do Haiti, que alcançou a independência da França em 1804, a liberdade, antes que tudo, queria dizer o fim da escravidão, mas também carregava um conteúdo radical de ódio aos opressores franceses. Seu discurso manifestava esses sentimentos. [...]

Para outros dominados e oprimidos como os índios mexicanos, a liberdade passava distante da Espanha e muito próxima da questão da terra. Na década de 1810, os líderes da rebelião camponesa mexicana, os curas pobres de pequenas aldeias, Hidalgo e Morelos, clamavam por terra para os deserdados. Seus exércitos, que erguiam à sua frente os estandartes da Virgem de Guadalupe e do rei espanhol Fernando VII, lutaram para que a terra, inclusive a da Igreja, fosse dividida entre os pobres. Morelos afirmava que os inimigos da nação eram os ricos, os nobres, os altos funcionários. Determinou que, quando se ocupasse uma povoação grande ou pequena, devia-se informar sobre os ricos, os nobres e os funcionários que nela houvesse "para despojá-los no momento de todo o dinheiro e bens, raízes ou móveis, que tenham, para repartir a metade de seu produto entre os vizinhos pobres do mesmo povoado, [...] reservando a outra metade para a caixa militar". Hidalgo, em dezembro de 1810, decretava, nas terras livres do jugo espanhol, a abolição da escravidão e do tributo indígena e determinava que essa disposição fosse cumprida em dez dias, sob pena de morte para os infratores.

PRADO, Maria Lígia. *A formação das nações latino-americanas*. São Paulo: Atual, 1990. p. 12-15.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ressalte o caráter sociopolítico da rebelião de escravizados que deu origem à libertação colonial de São Domingo e a importância de Toussaint-L'Ouverture e de Jean-Jacques Dessalines (ex-escravizados) na liderança do movimento. Desse modo, é possível incentivar o trabalho reflexivo com questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e Civismo**, valorizando, assim, a educação em Direitos Humanos, contribuindo para o desenvolvimento de importantes aspectos da **competência específica de História 4**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ressalte que a independência haitiana foi conquistada em combates contra as tropas francesas, inglesas e espanholas. Isolada da economia internacional por ter se rebelado contra a escravidão quando os Estados Unidos, Cuba e Brasil eram sociedades escravocratas, a rebelde ilha caribenha foi punida pelas três maiores potências da época: França, Espanha e Grã-Bretanha.

A REPERCUSSÃO DA INDEPENDÊNCIA HAITIANA

A revolta dos escravizados e a independência do Haiti causaram grande repercussão em todo o mundo. A notícia de que uma rebelião de escravizados tinha dado origem à libertação colonial deixou as metrópoles e os escravocratas alertas. Havia o medo de que outras colônias seguissem o exemplo dos haitianos, já que a economia da América portuguesa e de várias colônias da América hispânica tinha a mão de obra escrava como base. Esse temor era explicado por um termo muito utilizado na época, o **haitianismo**, e o Haiti passou a ficar isolado nas relações internacionais, inclusive no comércio.

O pavor das elites ao relembrar o ocorrido nesse país endurecia a repressão sempre que um movimento articulado por escravizados se organizava. Por todas as colônias onde havia escravidão, as notícias sobre o Haiti alimentavam a esperança de mudança para os escravizados e inspiravam novas revoltas.

A independência do Haiti repercutiu também na geopolítica da época. Com a derrota das tropas francesas, Napoleão se viu com dificuldade em manter o controle sobre os territórios franceses na América e com sérios problemas financeiros. Assim, foi obrigado a vender para os Estados Unidos o último território francês na América, a extensa Louisiana (que compreendia cerca de 13 das atuais unidades federativas estadunidenses). Em 1803, a região foi vendida por 15 milhões de dólares, um valor baixo, considerando que sua anexação duplicou o território dos Estados Unidos. O acontecimento pôs um fim às pretensões de Napoleão na América.

A independência haitiana representou o primeiro movimento de emancipação colonial da América Latina e o segundo do continente, após a independência dos Estados Unidos em 1776. A primeira reação dos estadunidenses foi a recusa em reconhecer a independência do novo país, bem como a legitimidade de seu governo. O medo da revolta dos escravizados era real nos Estados Unidos, cuja região Sul dependia dessa mão de obra. Thomas Jefferson, autor da declaração de independência dos Estados Unidos e presidente à época, não apenas se recusou a reconhecer a independência haitiana, como também decretou um embargo econômico que proibiu o comércio entre os dois países.

↓ **Crianças em monumento que homenageia a luta pela independência do Haiti. Porto Príncipe, Haiti. Foto de 2015.**

mauritius images GmbH/Alamy/Fotoarena

DE OLHO NA BASE

As atividades de **1** a **3** desenvolvem a habilidade **EF08HI04**. Trata-se de um conjunto de perguntas que permitem aos estudantes retomar os conteúdos aprendidos e, dessa forma, identificar desdobramentos da Revolução Francesa na Europa. Além disso, as questões sugerem uma abordagem cronológica, promovendo o desenvolvimento do **procedimento básico 1** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, que preconiza a identificação de eventos, ordenando-os em sequência cronológica.

A atividade **4** trabalha as habilidades **EF08HI01** e **EF08HI04**. O texto permite entender que as mulheres não foram agraciadas pelos princípios iluministas de igualdade e de liberdade na França napoleônica, abordando os desdobramentos do processo revolucionário francês.

A atividade **5** também trabalha com as habilidades **EF08HI01** e **EF08HI04**. Ela aborda um importante desdobramento do processo revolucionário francês: a liberdade de expressão (princípio iluminista) e os usos da censura na época napoleônica, além de explorar como essa questão se coloca nos

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. A criação do Banco da França, o incentivo ao financiamento para a agricultura e a indústria, a criação de empregos com a realização de obras públicas e a instituição do Código Civil.

1. Quais foram as principais medidas tomadas por Napoleão durante o Consulado?
2. O que foi o Bloqueio Continental? MP
3. Quais determinações de Napoleão contradiziam os ideais da Revolução Francesa? MP
4. Leia o texto e responda às questões. MP

> No que [diz respeito] à família e à condição da mulher, o Código Civil significou retrocesso. [...] As mulheres representavam importante parcela de trabalhadores dedicados a atividades produtivas urbanas e rurais. No meio urbano, viam-se obrigadas a garantir em grande parte a sobrevivência da família [...].
>
> A significativa participação feminina no processo revolucionário produziu [...] uma aspiração específica da mulher à liberdade e à igualdade [...]. Todavia, essa destacada presença, na sociedade, não conseguiu superar a comodidade e o privilégio masculino [...].
>
> Silvio Costa. *Revolução e contrarrevolução na França*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1999. p. 159-160.

a) Qual era o papel da mulher na sociedade francesa?

b) Segundo o texto, a luta das mulheres durante a Revolução Francesa gerou mudanças significativas em sua condição?

5. Uma das estratégias utilizadas por Napoleão para exercer o controle político foi a prática de censura à difusão de ideias nos meios de comunicação. Além disso, o ministro da Polícia tinha orientações para fiscalizar atividades políticas oposicionistas de cidadãos franceses, buscando coibir qualquer movimento popular conspiratório. MP

a) No Brasil atual, a liberdade de imprensa e a liberdade de expressão e de manifestação são garantidas por lei?

b) Em sua opinião, essas garantias são importantes para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática?

6. Leia um trecho da Declaração de Independência do Haiti e, depois, responda às questões. MP

> Cidadãos,
>
> Não é o bastante ter expulsado de seu país os bárbaros que por gerações o mancharam com sangue; não é o bastante ter reprimido as facções que, sucedendo-se umas às outras, ostentaram um fantasma de liberdade que a França desvelou a seus olhos. Torna-se necessário, por um último ato de autoridade nacional, assegurar para sempre o império de liberdade no país que nos deu à luz. É necessário privar um governo desumano, que até então conservou nossa mente em um estado de torpeza dos mais humilhantes, de toda e qualquer esperança de ser capaz de nos escravizar. Por fim, é necessário viver de forma independente, ou morrer. Independência ou morte! Deixem que estas santas palavras sirvam para nos arregimentar; deixem que se tornem sinais de batalha e de nossa reunião. [...]
>
> Jurem, portanto, viver livres e independentes, e preferir a morte a tudo aquilo que os levaria a recolocá-los sob a opressão; jurem perseguir para todo o sempre os traidores e inimigos de sua independência.
>
> J. J. Dessalines
>
> David Armitage. *Declaração de Independência*: uma história global. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 159-163.

a) Qual é a preocupação de Dessalines após as lutas de emancipação contra os franceses?

b) Como é descrito o governo dos franceses?

c) Quais medidas Dessalines julga necessárias para garantir que a independência seja mantida?

7. Leia o trecho e, em seguida, faça o que se pede.

> O Estado surgiria de um compromisso entre os indivíduos, da vontade do povo, e como tal deveria ser governado por representantes dessa vontade. Essa teoria influenciou a formação dos Estados-nacionais latino-americanos no século XIX, como repúblicas que afirmavam obter seu poder da vontade popular, apesar de na realidade isso raramente acontecer.

- Relacione o conceito de Estado com a independência do Haiti.

6. a) Que a França voltasse a colonizar o Haiti e revogasse a liberdade dos ex-escravizados.

b) Como sanguinário e desumano.

c) A união da nova nação contra os franceses.

7. A independência do Haiti foi conquistada graças à mobilização de ex-escravizados, que nomearam seu próprio governante. Ao conquistar a independência, a população de descendentes de africanos garantia, por um lado, a liberdade dos ex-escravizados e, por outro, levava ao poder um representante legítimo. Dessa forma, fica claro que o Estado que se pretendia formar correspondia aos ideais de poder da vontade popular.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Foi um bloqueio imposto por Napoleão que proibia toda a Europa continental de manter relações comerciais com a Inglaterra.

3. A instituição de uma nova nobreza, com privilégios como o pagamento de pensões; a nomeação de parentes para ocupar altos cargos no governo; além da imposição de censura e a repressão aos opositores do governo.

4. a) A mulher representava parte significativa da mão de obra dos trabalhadores rurais e urbanos e muitas eram responsáveis pelo sustento da família.

b) Não. Apesar de terem participado ativamente da Revolução Francesa, as mulheres não adquiriram nenhum direito e acabaram voltando a exercer o mesmo papel que tinham antes do processo revolucionário.

5. a) Sim, esses direitos foram conquistados com a Constituição de 1988.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam que as sociedades democráticas contemporâneas consideram a liberdade de expressão, de manifestação e de imprensa pontos fundamentais para o livre exercício da cidadania.

dias de hoje no Brasil. Mobiliza, além disso, a **competência geral da Educação Básica 7**, já que permite organizar as distintas opiniões que os estudantes manifestarão em relação a fenômenos historicamente construídos, a censura, e um princípio iluminista com o qual nos envolvemos até hoje: a liberdade de expressão.

A atividade **6** desenvolve a habilidade **EF08HI10**. Por meio de um trecho da Declaração de Independência do Haiti, revela-se a repercussão dos ideais revolucionários franceses nas colônias americanas, que entendem a luta pela liberdade como a conquista da autonomia política e a abolição da escravidão. Do ponto de vista do **procedimento básico 2** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, a atividade possibilita exercitar didaticamente a compreensão e a reflexão sobre a produção e a circulação de documentos históricos.

Por fim, a atividade **7** desenvolve a habilidade **EF08HI06** ao trabalhar com o conceito de Estado para a compreensão de conflitos e tensões.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- É importante que os estudantes percebam a relação existente entre a Revolução de São Domingo e os ideiais da Revolução Francesa.

ARQUIVO VIVO

São Domingo e a Revolução Francesa

A luta do povo de São Domingo pela liberdade foi bastante influenciada pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que marcaram a Revolução Francesa. Vale dizer que muitos revolucionários franceses, como os jacobinos, defendiam a libertação dos escravizados nas colônias. Vamos analisar alguns documentos para entender melhor a relação entre a Revolução Francesa e os movimentos rebeldes em São Domingo.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Observe esta gravura e faça o que se pede.

Sann Images/Granger/Fotoarena

↑ Detalhe de gravura germânica de autoria desconhecida, de 1791, retratando evento ocorrido nesse mesmo ano.

a) Descreva a cena representada nessa imagem.

b) Qual episódio está sendo retratado?

c) Converse com um colega e registre no caderno a conclusão a que vocês chegarem: Que imagem o autor da gravura quis transmitir sobre esse episódio?

1. a) A gravura retrata, em primeiro plano, pessoas negras, vestidas de modo simples e descalças, atacando homens e mulheres brancos, vestidos à moda europeia. Ao fundo, há edificações pegando fogo e uma movimentação de soldados.
1. b) A rebelião dos escravizados em São Domingo, em 1791.
1. c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a imagem é de caos. Chame a atenção deles para a representação das personagens, destacando que os brancos são mostrados como vítimas, enquanto os negros parecem assustadores e violentos.

2. a) O primeiro documento é a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, síntese dos ideais da Revolução Francesa. O segundo é o documento de Declaração de Independência do Haiti.
2. c) Resposta pessoal. É importante que os estudantes percebam que a liberdade, para Napoleão, não incluía a possibilidade de as colônias ou os escravizados serem livres. O entendimento que os haitianos tinham da liberdade, contudo, era exatamente este: queriam ter uma nação independente e que nela não houvesse escravidão.

2. Leia estes dois trechos de documentos históricos e, em seguida, faça o que se pede.

> Art. 1ª Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.
>
> [...]
>
> Art. 4ª A liberdade consiste em poder fazer tudo o que não prejudique o próximo: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos. Estes limites só podem ser determinados pela lei.
>
> Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Disponível em: https://www.senat.fr/lng/pt/declaration_droits_homme.html. Acesso em: 8 maio 2018.

> [...] E vocês, homens inestimáveis, generais intrépidos que, insensíveis aos tormentos pessoais, deram nova vida à liberdade, ao derramar seu sangue; saibam que nada terão feito se não derem às nações um terrível – ainda que justo – exemplo da vingança que tem de ser praticada por um povo orgulhoso de ter reconquistado sua liberdade, e zeloso de mantê-la. Intimidemos aqueles que ousem tentar privar-nos dela novamente. Comecemos com os franceses. Deixem-nos tremer ao aproximar-se de nossas costas, se não devido às crueldades que cometeram, ao menos pela terrível decisão que iremos tomar: a de devotar à morte qualquer nativo da França que conspurque com seus passos sacrílegos este território de liberdade.
>
> Declaração de Independência do Haiti (1804). Citado por: David Armitage. *Declaração de Independência*: uma história global. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 160.

a) Do que trata cada um desses textos?

b) O que os dois documentos reivindicam em comum? **A liberdade.**

c) Você considera que a concepção de Napoleão sobre liberdade, que ele dizia ser a concepção dos revolucionários franceses, correspondia ao conceito de liberdade adotado pelos haitianos que lutaram pela independência? Justifique.

3. a) A influência dos ideais da Revolução Francesa na independência haitiana. O autor destaca a força dos ideais de liberdade e igualdade no contexto de uma colônia que era escravocrata.
3. b) Subestimar a força dos ideais de liberdade e de igualdade no levante dos ex-escravizados.
3. c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que os documentos evidenciam que os rebeldes de São Domingo apropriaram-se do ideal de liberdade da Revolução Francesa, compreendendo-o como libertação da escravidão e independência. Assim, os documentos confirmam a ideia do autor de que a Revolução de São Domingo preservou as conquistas francesas.

3. Leia o texto, escrito por um historiador que estudou a independência do Haiti. Depois, responda às questões.

> Um dos erros de cálculo mais graves de Napoleão, quando decidiu reconquistar São Domingos e reescravizar os negros, foi subestimar a extensão em que a liberdade e a igualdade se haviam tornado a religião dos ex-escravizados [...]. Parte da grandeza da extraordinária Revolução Francesa consiste em ter vindo patrocinar a emancipação dos escravos nas Américas; e parte da grandeza da extraordinária Revolução de São Domingos/Haiti é que teve sucesso ao preservar as conquistas da Revolução Francesa contra a própria França.
>
> Robin Blackburn. *A queda do escravismo colonial*: 1776-1848. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 278.

a) Do que trata o texto?

b) Segundo Robin Blackburn, qual foi o erro de cálculo que Napoleão Bonaparte cometeu em relação a São Domingo?

c) Em sua opinião, os documentos analisados anteriormente confirmam ou negam as ideias desse autor? Justifique.

DE OLHO NA BASE

A atividade **1** desenvolve a habilidade **EF08HI11**. Durante a realização da atividade, incentive os estudantes a considerar a época e o local de produção da imagem (Europa) e a pensar nas razões que levaram à representação dos negros como assustadores e violentos, enquanto os brancos são retratados como vítimas. Ao analisar a imagem, trabalha-se com o reconhecimento de diferentes interpretações sobre um mesmo fenômeno histórico, mobilizando a **competência específica de História 4**.

As atividades **2** e **3** trabalham as habilidades **EF08HI01**, **EF08HI04** e **EF08HI10**. Nelas, os estudantes retomam os ideais iluministas e percebem como eles foram apropriados por diferentes sujeitos históricos em contextos específicos. Mobiliza-se assim a **competência específica de História 3**, que se relaciona à análise de documentos históricos.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. **a)** A Convenção criou também escolas públicas, decretou a liberdade dos escravizados em colônias francesas, determinou a partilha dos bens dos nobres exilados entre a população pobre e realizou uma reforma agrária.

   b) Os jacobinos, partido formado por representantes da pequena burguesia e dos *sans-culottes*.

   c) Era repressora, como fica claro no trecho: "Quem desrespeitasse a lei seria duramente punido."

   d) Os contrarrevolucionários não eram somente os nobres e o clero, mas qualquer um que contestasse as medidas da Convenção jacobina. Os inimigos externos eram os países absolutistas que declararam guerra à França revolucionária.

2. **a)** Jacobinos: representavam a pequena burguesia e os *sans-culottes*; defendiam a República, a igualdade social, o voto universal e a abolição da escravidão nas colônias francesas. Girondinos: representavam a alta burguesia e temiam o avanço dos movimentos populares. Entre esses grupos havia a Planície, que apoiava jacobinos ou girondinos, conforme sua conveniência.

   b) Uma das acepções atuais define que a esquerda luta por direitos coletivos e a direita enfatiza a liberdade individual. No entanto, é possível encontrar outras definições. É importante que os estudantes compreendam que se tratam de definições relativas (o que um grupo entende por esquerda, outro pode identificar como direita). Ressalte que, sozinho, o eixo esquerda-direita não dá conta da grande variedade de posições existentes atualmente, além de promover a polarização das questões políticas.

   c) Os girondinos podem ser identificados como direita; os jacobinos, esquerda; e a Planície, centro.

   d) O voto universal, o fim da escravidão nas colônias e a instituição do ensino público. A contradição está no fato de o governo jacobino ter sido repressor, não tolerando manifestações contrárias ao seu regime, ao mesmo tempo que promovia medidas que proporcionaram mais liberdade e igualdade ao povo.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Leia o texto e responda às questões, relacionando as informações do texto com aquelas que foram apresentadas nesta unidade. MP

> O novo governo decretou a Lei do Máximo, fixando preços máximos para todos os produtos e regulamentando os salários. Quem desrespeitasse a lei seria duramente punido. Foi também a Convenção que criou escolas públicas e não religiosas, decretou liberdade dos escravos nas colônias francesas e a partilha dos bens dos nobres exilados entre a população pobre, além de realizar uma reforma agrária que beneficiou 3 milhões de pessoas.
>
> Com essas medidas, o Comitê conquistou a simpatia popular, recrutando mais de 300 000 pessoas, em geral pobres, para combater a contrarrevolução e os inimigos externos.
>
> Ken Hills. *A Revolução Francesa*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 23.

   a) Além da Lei do Máximo, outras medidas foram criadas pela Convenção. Descreva essas medidas.
   b) Que força política liderava a Convenção?
   c) Segundo o texto, a Convenção jacobina era democrática ou repressora? Justifique.
   d) Quem eram os contrarrevolucionários e os inimigos externos mencionados no texto?

2. Foi durante a Revolução Francesa que surgiram os termos políticos "direita", "esquerda" e "centro". Eles denominavam os grupos políticos que compunham a Assembleia Francesa durante a Convenção, conforme o lado em que tais grupos se sentavam. Atualmente, esses termos são utilizados para definir a orientação política adotada pelos partidos ou por simpatizantes de determinadas ideias sociopolíticas. Reúnam-se em duplas e façam o que se pede. MP

   a) Descrevam os grupos políticos que compunham o governo francês durante a Convenção.
   b) Pesquisem o que significam as denominações políticas direita e esquerda atualmente.
   c) Com base em suas descobertas, como vocês definiriam os grupos revolucionários franceses?
   d) Identifiquem as medidas tomadas pelo Comitê de Salvação Pública. Expliquem de que forma essas medidas contradiziam a política adotada pelo próprio Comitê.

3. Observe as imagens, leia as legendas e faça o que se pede. MP

Palácio Charlottenburg, Berlim, Alemanha. Fotografia: The Granger Collection, New York/Fotoarena

↑ ***O primeiro-cônsul Napoleão cruzando os Alpes no passo de Grande São Bernardo*, de Jacques-Louis David, óleo sobre tela. A obra, elaborada em 1802, retrata Napoleão Bonaparte em 1800.**

Coleção particular. Fotografia: The Granger Collection, New York/Fotoarena

↑ **Toussaint L'Ouverture, líder dos escravizados insurgentes de São Domingo, retratado em 1802 por Manuel Lopes.**

DE OLHO NA BASE

A atividade **1** desenvolve a habilidade **EF08HI04**, pois retoma aspectos importantes do processo revolucionário francês identificados ao longo do capítulo, nomeadamente o estabelecimento da Lei do Máximo pelo governo jacobino e os sentidos populares das medidas tomadas pela Convenção. No que diz respeito ao **procedimento básico 1** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, destaca-se aqui a organização cronológica dos acontecimentos e a interpretação de textos que apresentam uma visão clara sobre um fenômeno histórico.

A atividade **2** também trabalha com a habilidade **EF08HI04**. Nela, além de identificar conteúdos específicos do processo revolucionário francês, os estudantes poderão refletir sobre seus desdobramentos contemporâneos.

A atividade **3** trabalha as habilidades **EF08HI04** e **EF08HI10**. Os estudantes são convidados a analisar duas imagens que remetem aos desdobramentos da Revolução Francesa na Europa e na colônia de São Domingo. Do ponto de vista dos **procedimentos básicos 1** e **2** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, os

Responda sempre no caderno.

a) Qual é o tema de cada obra?

b) Compare as duas obras: em sua opinião, elas são semelhantes ou diferentes? Explique.

c) De acordo com o que você estudou nesta unidade, explique por que Napoleão e L'Ouverture foram representados dessa forma.

4. Leia o texto sobre a colônia de São Domingo, e responda às questões. MP

> [...]
>
> Quando começaram as insurreições não custou para que os proprietários brancos escolhessem seus aliados. Os mulatos que eram filhos de negros, porém grandes proprietários, não custaram a entrar como aliados dos brancos com o fim de defender os seus direitos burgueses.
>
> Os costumes e linguagem vindos da África com os negros primeiramente [foram] uma barreira para a organização dos escravos na colônia, [pois] os traficantes de escravos [...] [utilizavam a técnica de mesclar africanos de diferentes etnias] [...] para dificultar a organização dos negros contra rebeliões. Porém, com o tempo essas mesclas de línguas, costumes e crenças foram se fundindo e dando origem a uma nova língua chamada *créole* e a um novo sincretismo religioso nomeado vudu. [...]
>
> O desenvolvimento do *créole* significou para os escravos enorme possibilidade de suprimir as diferenças étnicas, significou uma maior possibilidade de união entre eles, e também permitia que se organizassem, para dar informes e conspirarem sem serem descobertos.
>
> O vudu era uma prática religiosa que servia além de tudo para camuflar as conspirações [...]. Os rituais costumavam ser [feitos] nas montanhas, longe das fazendas, ao ritmo dos tambores, formavam-se sociedades secretas que ao longo do tempo tomaram caráter político. [...]
>
> [...]
>
> Alberto Maia Araújo. A disputa entre negros e mulatos no processo de independência do Haiti. *Caderno Temático de História*, v. 2, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/235/6917/1/2%20%20A%20disputa%20entre%20negros%20e%20mulatos%20no%20processo%20de%20%20independ%C3%AAncia%20do%20Haiti.pdf. Acesso em: 3 mar. 2022.

a) Por que os escravizados haitianos tinham dificuldade de se organizar durante o período colonial?

b) De que alternativas eles se utilizavam para se aproximar?

c) Para os escravizados, o que significava formar grupos de convivência na colônia?

5. A linha do tempo possibilita visualizar uma sucessão de acontecimentos relacionados entre si ao longo de um período determinado. Para construir uma linha do tempo, temos de levar em conta:

- a ordem cronológica que os eventos ocorreram;
- uma escala temporal em que cada centímetro da linha traçada corresponda a uma unidade de tempo (dia, ano, década, século, etc.);
- a elaboração de um título que informe o principal assunto abordado.

a) Retome as datas mencionadas nesta unidade e selecione aquelas que você julgar mais importantes, assim como os respectivos eventos.

b) Em um papel quadriculado, construa uma linha do tempo organizando esses acontecimentos em ordem cronológica. Para isso, considere as orientações listadas acima.

c) Por fim, escreva um texto breve com o objetivo de relacionar os acontecimentos registrados nessa linha do tempo.

6. Na atividade **3** da abertura desta unidade, você refletiu sobre a importância do respeito às fronteiras territoriais de um país. O artigo XV da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada em 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), afirma que todo ser humano tem direito a uma nacionalidade. MP

a) Em sua opinião, o direito de ter uma nação é respeitado atualmente?

b) Em caso positivo, apresente alguns exemplos em que isso ocorra.

5. Respostas pessoais. Verifique a escala temporal exigida nos procedimentos solicitados para a realização desta atividade pelos estudantes. Interfira sempre que for necessário, fazendo as devidas correções.

estudantes identificam eventos considerados importantes na história do Ocidente, refletem sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos históricos e reconhecem diferentes versões de um mesmo fenômeno.

A atividade **4** explora a habilidade **EF08HI11**. Ela permite que os estudantes reflitam sobre as diferentes formas de lutas de resistência empreendidas pelos escravizados nas colônias americanas.

A atividade **5** desenvolve as habilidades **EF08HI04**, **EF08HI10** e **EF08HI11**. A elaboração da linha do tempo possibilita que os estudantes retomem os principais eventos históricos estudados na unidade, ordenando-os cronologicamente, atendendo, assim, ao **procedimento básico 1** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais.

A atividade **6** propõe ao estudante uma reflexão sobre a importância do respeito aos direitos humanos, mobilizando o Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e Civismo** e a **competência específica de Ciências Humanas 6**.

3. a) A primeira obra retrata Napoleão Bonaparte, e a segunda, Toussaint L'Ouverture.

b) Resposta pessoal. Apesar das claras diferenças de estilo, as duas obras são semelhantes, pois enaltecem líderes do mesmo modo: com a postura altiva; com o braço direito levantado, conduzindo a luta pela defesa de sua nação; montado em um cavalo apoiado somente nas patas traseiras.

c) Ambos foram líderes que trouxeram unidade ao próprio país e foram responsáveis por grandes mudanças políticas. A pintura de L'Ouverture pode ser entendida como crítica a Napoleão, pois o artista representa o líder haitiano de modo tão grandioso quanto o imperador francês. Essa crítica é ainda mais forte considerando que L'Ouverture foi capturado pelas tropas napoleônicas durante a luta pela independência do Haiti, vindo a falecer no cárcere na França antes de seu país conquistar a independência.

4. a) Por não falarem a mesma língua, os escravizados tinham dificuldade de se comunicar, o que complicava a organização contra a escravidão.

b) Com o tempo, foram emergindo novas línguas por meio do contato linguístico – *créole* – e o sincretismo religioso – vudu –, os quais facilitaram a comunicação e o entrosamento entre os escravizados.

c) Significava a possibilidade de exercerem a própria cultura com mais liberdade e de se organizarem politicamente.

Justiça

6. Respostas pessoais. Incentive os estudantes a expressar livremente suas ideias. É importante lembrá-los, caso não venha à tona na discussão, do caso dos refugiados, que, apesar de permanecerem nominalmente com sua nacionalidade, não podem ficar em seu país de origem.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- No fechamento desta unidade, trabalhe oralmente as questões da seção *Ideias em construção* com a turma. Os estudantes que têm dificuldade de se expressar pela escrita podem se beneficiar dessa estratégia.
- Nesta seção, além da retomada dos temas estudados na unidade e, assim, das habilidades **EF08HI04**, **EF08HI11** e **EF08HI12**, os estudantes são convidados a realizar uma autoavaliação.
- Após uma primeira conversa com os estudantes, solicite que façam um resumo da conversa com base nas questões da página. Nesse momento, além da simples resposta às questões, peça a eles que avaliem o próprio aprendizado, registrando suas dificuldades.
- A ação reflexiva sobre o próprio aprendizado, proposta na seção *Ideias em Construção* de todas as unidades deste livro, colabora para a construção da autonomia, da resiliência e da determinação dos estudantes, mobilizando a **competência geral da Educação Básica 10**.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 3

Capítulo 1 – A Revolução Francesa

- Identifico a composição da sociedade francesa nas décadas finais do século XIX?
- Compreendo o contexto que levou à Revolução Francesa?
- Identifico as diferentes fases da Revolução Francesa?
- Reconheço os interesses políticos dos grupos que participaram dos processos relacionados à Revolução Francesa?
- Reconheço as repercussões da Revolução Francesa na Europa?

Capítulo 2 – O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo

- Identifico os eventos e interesses que proporcionaram a ascensão de Napoleão Bonaparte ao poder?
- Identifico os interesses pelos quais Napoleão adotou uma política expansionista?
- Reconheço as repercussões da Revolução Francesa em São Domingo?
- Sei relacionar as agitações políticas em São Domingo com os eventos da Revolução Francesa, especialmente com o governo jacobino?
- Identifico as tensões entre o governo de Napoleão e as lideranças políticas negras de São Domingo?
- Identifico os interesses e as ações dos grupos sociais de São Domingo nos processos relacionados à sua independência?

84

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Uma das principais dificuldades para estudar a Revolução Francesa, a era napoleônica e a independência do Haiti é a grande quantidade de eventos importantes ocorridos em curto período. Essa frequência de acontecimentos pode dificultar a compreensão do processo como um todo, confundindo o entendimento dos estudantes sobre o papel dos agentes, os projetos e as ações.

Organize uma atividade apoiada em representações teatrais. Esse poderá ser um bom instrumento para despertar nos estudantes o interesse pelo tema e auxiliá-los na compreensão de sua complexidade. Se possível, desenvolva essa atividade com os professores de Arte e de Língua Portuguesa.

Oriente os estudantes a se organizar em grupos de cinco a dez estudantes. Cada grupo poderá escolher um evento estudado na unidade e preparar uma representação cênica para ser apresentada aos demais colegas.

O tema da representação de cada grupo deve ser mantido em sigilo. Caberá aos estudantes espectadores, com base na representação dos colegas, descobrirem qual evento está sendo encenado.

Dessa forma, articula-se a reflexão dos atores (que deverão entender da melhor forma possível o evento que vão encenar) com a dos espectadores (que usarão os conhecimentos aprendidos na unidade para identificá-lo).

Independências na América espanhola

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Independências no México e na América Central

- Analisar o contexto político da invasão napoleônica na península Ibérica.
- Compreender a instabilidade política na Espanha após a invasão napoleônica e seus reflexos na América hispânica.
- Caracterizar e analisar os processos de independência no México e na América Central.
- Identificar os interesses de diferentes grupos sociais e étnicos na luta pela independência.
- Conhecer diferentes projetos de organização dos Estados e das nações após a independência.

Capítulo 2 – Independências na América do Sul

- Compreender o processo de independência de Nova Granada e da Capitania Geral da Venezuela.
- Reconhecer a campanha de Simón Bolívar no processo de independência de diversos países sul-americanos.
- Estabelecer relações entre o processo de independência do Rio da Prata e o do Peru.
- Reconhecer a participação de San Martín na luta pela independência das colônias espanholas.
- Identificar as características e os principais pensadores do Pan-Americanismo.

JUSTIFICATIVA

Os capítulos **1** e **2** desta unidade foram organizados com a intenção de promover o estudo sobre os processos emancipatórios das colônias na América hispânica. O foco do capítulo **1** é levar os estudantes a refletir especificamente sobre a independência do México e dos países da América Central, compreendendo o contexto político da Espanha após a invasão napoleônica e identificando os grupos sociais e étnicos envolvidos no processo de independência. O capítulo **2**, por sua vez, centra-se na emancipação das ex-colônias da América do Sul, de modo a levar os estudantes a reconhecer a atuação de Simón Bolívar e de San Martín em diversas repúblicas sul-americanas, além de possibilitar a identificação de características e os principais pensadores do Pan-Americanismo.

SOBRE A UNIDADE

A unidade trata da independência da América espanhola, apresentando a conjuntura externa (a instabilidade política espanhola, resultado da invasão napoleônica) e a dinâmica política interna das colônias, relacionando-as às demandas por autonomia política, mudanças sociais e flexibilização econômica.

A fim de abordar as particularidades do processo de independência na América hispânica, a unidade está dividida em dois capítulos. O primeiro apresenta a independência do México e dos países da América Central, e o segundo, as particularidades da América do Sul, especificamente dos movimentos de independência do vice-reino de Nova Granada, do Rio da Prata, do Peru e das capitanias gerais da Venezuela e do Chile.

O texto principal, as imagens, os boxes e as atividades dos capítulos destacam a participação de diferentes grupos sociais e étnicos no processo de independência da América espanhola, bem como os ideais dos líderes desses movimentos. A formação dos novos países após a independência e seus diferentes projetos de Estado e de nação também são abordados nesta unidade.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – INDEPENDÊNCIAS NO MÉXICO E NA AMÉRICA CENTRAL				
• Conflitos entre as elites coloniais e a Coroa espanhola • A revolta de Tupac Amaru II • A independência do México • As independências na América Central • Cuba, a última independência • Direitos e a formação dos Estados na América hispânica	HISTÓRIA DINÂMICA: Direitos e a formação dos Estados na América hispânica	(EF08HI06) (EF08HI07) (EF08HI08) (EF08HI11)	(CGEB1) (CECH5) (CECH7) (CEH4) (CEH6)	Multiculturalismo: Diversidade cultural
CAPÍTULO 2 – INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA DO SUL				
• A independência de Nova Granada • Simón Bolívar e a Grã-Colômbia • A independência do vice-reino do Rio da Prata • As independências da Bolívia e do Peru • As exclusões nos projetos de nação independente • O Pan-Americanismo	BOXE VALOR: O direito de participar AMPLIANDO HORIZONTES: O Pan-Americanismo	(EF08HI06) (EF08HI07) (EF08HI08) (EF08HI09) (EF08HI11)	(CGEB1) (CECH5) (CECH7) (CEH1) (CEH3) (CEH4)	

1. Resposta pessoal. Os estudantes podem apontar diversos países que compõem a região, como Argentina, México, Cuba, Uruguai, Chile, Venezuela, Colômbia, Paraguai, etc.

2. Respostas pessoais. Alguns elementos podem ser apontados: semelhanças – todos os países adotam o mesmo idioma oficial (espanhol) e têm forte presença, em sua maioria, de indígenas e de descendentes de indígenas; diferenças – a culinária, os diferentes climas de cada região, o esporte mais popular, a história de cada um.

UNIDADE 4

INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA ESPANHOLA

3. Resposta pessoal. O objetivo desta atividade é levantar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao processo de independência dos países da América espanhola ao longo do século XIX.

A América espanhola passou por um processo de independência que derivou de fatores internos e externos. Na América, a formação de elites locais e as demandas por autonomia política, mudanças sociais e flexibilização econômica motivaram o crescente desejo pela independência. Do outro lado do Atlântico, na Espanha, a conjuntura de instabilidade, fruto da invasão e da ocupação lideradas por Napoleão, ocasionou movimentos nacionalistas na América e encorajou ideias independentistas.

CAPÍTULO 1
Independências no México e na América Central

CAPÍTULO 2
Independências na América do Sul

PRIMEIRAS IDEIAS

1. A América hispânica, colonizada pelos espanhóis entre os séculos XV e XIX, é composta de diversos países. Você conhece algum deles? Dê exemplos.
2. Você saberia identificar semelhanças e diferenças entre os povos desses países? Quais?
3. Que informações você tem sobre as independências desses países?
4. Você já ouviu falar da presença de negros e de indígenas na América espanhola? Sabe se houve escravidão nesses lugares, como houve no Brasil? MP

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

4. Resposta pessoal. Assim como no Brasil, a escravização dos negros da África e a exploração dos indígenas ocorreu também nos territórios da América espanhola. Há, porém, particularidades em cada um desses lugares. Esta atividade propõe uma comparação entre a América portuguesa e a espanhola no que diz respeito à exploração da mão de obra de indígenas e negros. O objetivo desta atividade é levantar os conhecimentos prévios dos estudantes em relação ao processo de independência dos países da América espanhola ao longo do século XIX e, assim, fazer uma avaliação diagnóstica sobre o tema em questão.

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

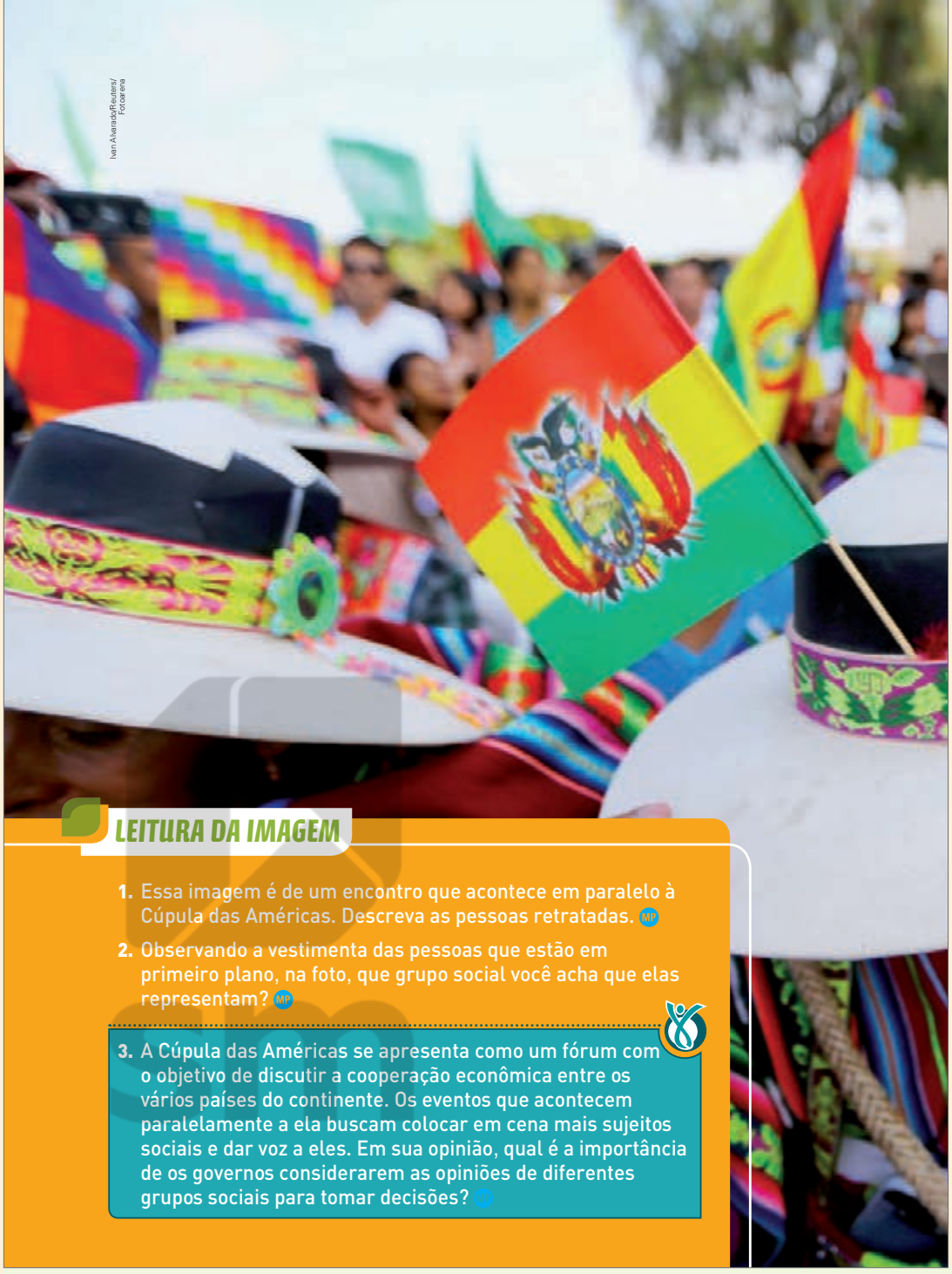
1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que as pessoas que aparecem na foto têm traços indígenas e algumas estão vestidas com trajes tradicionais. Elas carregam bandeiras coloridas e usam adereços.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que as pessoas retratadas na foto fazem parte de grupos indígenas, pelas suas vestimentas e pelos seus traços físicos.

Justiça

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam a importância de democratizar as tomadas de decisão que afetam os povos de diversos países. A criação de um evento paralelo à Cúpula das Américas mostra a necessidade de promover a justiça social nas decisões tomadas pelos chefes de Estado do continente americano, considerando as opiniões dos diversos grupos sociais que o compõem.

DE OLHO NA BASE

As atividades desta página mobilizam a **competência geral do Ensino Básico 1**, pois incentivam os estudantes a levantar hipóteses e a se posicionar quanto a um evento do presente que se relaciona diretamente à construção de sociedades justas, democráticas e inclusivas.



Ivan Alvarado/Reuters/Fotoarena

LEITURA DA IMAGEM

1. Essa imagem é de um encontro que acontece em paralelo à Cúpula das Américas. Descreva as pessoas retratadas. MP
2. Observando a vestimenta das pessoas que estão em primeiro plano, na foto, que grupo social você acha que elas representam? MP

3. A Cúpula das Américas se apresenta como um fórum com o objetivo de discutir a cooperação econômica entre os vários países do continente. Os eventos que acontecem paralelamente a ela buscam colocar em cena mais sujeitos sociais e dar voz a eles. Em sua opinião, qual é a importância de os governos considerarem as opiniões de diferentes grupos sociais para tomar decisões? MP

Participantes da Cúpula dos Povos, encontro alternativo ocorrido durante a Cúpula das Américas, em Lima, Peru, 2018. A Cúpula das Américas é um encontro entre os chefes de Estado do continente americano.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- As questões dessa seção chamam a atenção dos estudantes para a mobilização dos povos indígenas na atualidade. A Cúpula das Américas é um fórum realizado entre os países americanos cujas discussões estão vinculadas à cooperação econômica entre eles. Diversos encontros paralelos não oficiais são realizados quando esse fórum acontece, para que as pautas sociais, como a dos indígenas, possam também ganhar evidência. Leve os estudantes a refletir sobre os protagonismos indígenas no presente e no passado e sobre a importância da construção de um mundo mais justo, democrático e inclusivo.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

O capítulo desenvolve o objeto de conhecimento **Independências na América espanhola**, pois aborda o processo de independência do vice-reino da Nova Espanha e das capitanias gerais da Guatemala e de Cuba. Destacam-se nesses processos suas particularidades e a participação de diferentes grupos sociais e étnicos, cujos interesses são analisados ao longo do texto principal e das imagens, boxes e atividades do capítulo. Nesse sentido, contemplam-se as habilidades **EF08HI07** e **EF08HI11**.

Outro objetivo do capítulo é mostrar as diferentes conformações territoriais e políticas que surgiram nessa região, além de apresentar os diferentes projetos de nação envolvidos nos processos de independência. Dessa forma, as habilidades **EF08HI06** e **EF08HI07** são atendidas.

Em relação à habilidade **EF08HI08**, são apresentados os ideais e o papel de líderes dos movimentos independentistas, como Hidalgo e Morelos, no México, e José Martí, em Cuba.

Capítulo 1

INDEPENDÊNCIAS NO MÉXICO E NA AMÉRICA CENTRAL

Resposta pessoal. Oriente os estudantes a perceber a diversidade de movimentos emancipacionistas na América, relacionando-os com os eventos ocorridos na Europa nas primeiras décadas do século XIX.

PARA COMEÇAR

Cada colônia da América espanhola apresentou particularidades em seu processo de independência, com diferentes composições sociais, lideranças e arranjos políticos. Como esses processos locais ajudam a entender a formação dos Estados e das nações, que, após a independência, constituíram com o Brasil a América Latina?

A ESPANHA SOB NAPOLEÃO

Em 1808, o exército napoleônico tomou Madri, a capital da Espanha. Na ocasião, o rei Fernando VII foi deposto e levado à França, onde ficou preso até 1814. Durante esse período, o trono espanhol foi ocupado por José Bonaparte, irmão de Napoleão.

Na Espanha e em suas colônias, houve resistência à autoridade de dom José. Ainda em 1808, os espanhóis entraram em conflito com o exército francês. Em 1812, na cidade de Cádis, representantes de diversas localidades da Espanha e dos vice-reinos na América se reuniram e promulgaram uma nova Constituição, a **Carta de Cádis**. Com características liberais, ela estabeleceu leis iguais para todos os domínios da Espanha.

Em 1814, o Império Napoleônico perdeu forças, o que pôs fim à guerra travada pela autonomia dos espanhóis. Após a expulsão dos franceses, a Coroa foi devolvida a Fernando VII. Reempossado, o rei ignorou o projeto liberal adotado em Cádis. Apoiado pela Igreja e por setores conservadores, retomou com vigor a "recolonização da América", enviando tropas às colônias para reforçar o monopólio comercial nas possessões espanholas.

Painel de azulejos na Plaza de España, em Sevilha, representando a proclamação da Carta de Cádis. Foto de 2021.

Dani VDJ/iStock/Getty Images

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir trata da crise da monarquia espanhola e seus reflexos na América espanhola.

A crise da monarquia espanhola em 1808, que deixou a nação sem nenhum governo cuja legitimidade fosse aceita unanimemente, não poderia deixar de causar profundo impacto sobre as colônias americanas, da Nova Espanha ao Rio de la Plata. Olhando hoje para trás, podemos ver que ela acelerou bastante o avanço das forças que já atuavam na época e que acabaram por ocasionar a separação das colônias continentais da Espanha. Naquele momento, porém, a independência total parecia constituir apenas uma entre as diversas respostas possíveis e contava com poucos defensores. Aos hispano-americanos abriu-se a possibilidade de aceitar o governo de José Bonaparte. Alternativamente, podiam jurar obediência ou às autoridades provisórias entronizadas pelo movimento espanhol de resistência nacional aos franceses. Ou a Carlota, irmã de Fernando VII. Carlota, esposa de Dom João, príncipe regente de Portugal, estava refugiada no Rio de Janeiro com o marido e propunha governar temporariamente em nome do irmão. Ou ainda podiam constituir juntas de americanos nativos para governar em nome do cativo Fernando, exatamente como as províncias espanholas haviam feito. A curto prazo, esta última alternativa equivalia a uma autonomia de fato no quadro de uma monarquia comum; no entanto, a longo prazo, revelou-se um estágio provisório até a separação total.

Bushnell, David. A independência da América do Sul espanhola. *In*: Bethell, Leslie (org.). *História da América Latina*, v. III: Da independência a 1870. São Paulo: Edusp, 2004. p. 119.

CONFLITOS NA AMÉRICA ESPANHOLA

As medidas tomadas por Fernando VII causaram grande insatisfação tanto entre os liberais na Espanha quanto entre a elite colonial. Essa situação acelerou o processo de desintegração dos vice-reinos e as lutas pelas independências na América.

Administradas pela Coroa espanhola desde o século XVI, as colônias que formavam a América hispânica tinham em comum o fato de apresentar grande quantidade de populações indígenas, em sua maioria marginalizadas. As atividades econômicas eram condicionadas aos interesses da Coroa e estavam concentradas nas elites. Os laços com a Espanha abrangiam desde aspectos culturais até a estrutura administrativa.

A administração colonial na América espanhola se organizava em vice-reinos. Inicialmente, foram criados os vice-reinos do Peru (1524) e de Nova Espanha (1535), a que se somaram os vice-reinos de Nova Granada (1717) e do Rio da Prata (1776). Havia também capitanias, a exemplo de Chile, Venezuela e Cuba.

Nos vice-reinos, o poder político estava concentrado nas mãos dos *chapetones*, espanhóis que ocupavam os mais altos cargos administrativos, militares e religiosos. Eles tinham bastante prestígio e privilégios na estrutura colonial. Os *criollos*, descendentes de espanhóis nascidos na América, faziam parte da elite econômica, mas eram impedidos de ter atuação política, reservada aos *chapetones*. Os mestiços de indígenas e espanhóis, os indígenas e os negros escravizados de origem africana formavam a maior parte da sociedade na época. Não tinham direitos políticos ou sociais e eram explorados por *chapetones* e *criollos*.

As medidas do rei Fernando VII provocaram reações da elite colonial, especialmente dos *criollos*. Esse grupo reivindicava liberdade para produzir mercadorias e fazer comércio com outras metrópoles e, para evitar o pagamento dos altos impostos, formava redes de corrupção, favorecidas pela difícil fiscalização dos vastos territórios coloniais.

Mas não eram apenas os setores da elite que estavam em conflito com a Coroa espanhola.

Os estudantes estudaram na unidade 3 o avanço do Império Napoleônico sobre a Europa, conforme a habilidade EF08HI04. A ocupação francesa na Espanha foi um dos fatores externos que contribuíram para a insatisfação *criolla* na América espanhola. É importante retomar esse assunto relacionando os contextos externo e interno ao tratar dos conflitos na América espanhola.

Fonte de pesquisa: Cláudio Vicentino. *Atlas histórico: geral e Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 123.

América espanhola: Vice-reinos (séculos XVIII-XIX)

OUTRAS FONTES

BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina*, v. III: Da independência a 1870. São Paulo: Edusp, 2004.

Esse livro faz parte de uma coleção sobre a história da América Latina organizada pelo historiador Leslie Bethell. Nesse volume, há variados textos que tratam das origens da independência da América espanhola e de particularidades dos processos de emancipação do México e de países da América Central e do Sul.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Verifique os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito das lutas pela independência na América espanhola, incentivando-os a refletir sobre a participação popular e das elites locais nesses movimentos.
- Comente com os estudantes que a instabilidade política do governo espanhol, causada pelas invasões napoleônicas, e a resistência da população na Espanha tiveram reflexos na crise política desencadeada nas colônias espanholas da América.
- Incentive-os a imaginar como se deram esses movimentos: quais eram os agentes envolvidos, qual foi a reação metropolitana, etc. Peça que anotem suas hipóteses para serem retomadas depois.
- Faça uma leitura compartilhada do mapa "América espanhola: Vice-reinos (séculos XVIII-XIX)", comparando-o com o mapa da divisão política atual da América Latina, antecipando a atividade **4** da página 95. Questione os estudantes sobre o que aconteceu com a divisão política da América Latina após o desmembramento dos vice-reinos e das capitanias gerais.
- Ressalte que, apesar de a insatisfação com a Metrópole ser geral, as elites coloniais temiam as manifestações populares, que poderiam abalar as estruturas sociais e econômicas que os *criollos* queriam manter. A ideia de independência tornou-se ainda mais sedutora quando a elite *criolla* percebeu que o processo de independência das Treze Colônias ocorreu sem grandes alterações nas estruturas social e econômica.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente com os estudantes que a revolta de Tupac Amaru II não foi a primeira rebelião indígena que eclodiu nas colônias espanholas. Desde o início da colonização, ocorreram movimentos de resistência que visavam ao fim dos maus-tratos, da exploração e da destruição da terra e da cultura nativa.
- A abordagem feita do texto teórico possibilita uma reflexão acerca dos embates entre indígenas e colonizadores na América espanhola. Além disso, o tema possibilita o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Multiculturalismo** em sintonia com a **competência específica de História 4** por valorizar a luta e o papel sociopolítico desenvolvido pelos indígenas durante a colonização espanhola.
- Aproveite a oportunidade e relembre brevemente o início da colonização espanhola na América, o genocídio indígena e a exploração desenfreada das minas de ouro e de prata.
- Explique aos estudantes que o livro *A filha de Tupac Amaru*, sugerido no boxe *Para explorar*, é ficcional, uma aventura que tem como personagem principal uma menina que vive nos dias atuais e que descobre ser descendente de Tupac Amaru. Se for pertinente, incentive a reflexão sobre o fato de autores de obras literárias se inspirarem em personagens e em fatos reais para criar histórias ficcionais.

PARA EXPLORAR

***A filha de Tupac Amaru*, de Sônia Sales. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2006 (Série Lazuli Juvenil).**

Em uma viagem a Cuzco e a Machu Picchu, no Peru, Ana Luísa e seu amigo Ricardo Alexandre conhecem um velho indígena que diz à garota que ela é uma princesa. Essa será uma viagem cheia de grandes descobertas.

A REVOLTA DE TUPAC AMARU II

Os indígenas eram alvos de uma agressiva política da Coroa espanhola. Eles tiveram suas terras invadidas, eram submetidos a trabalhos forçados – como o insalubre trabalho nas minas – e enfrentavam muitas situações de conflito. A resistência indígena se expressava de diversas formas, em negociações e também em revoltas. A mais importante dessas rebeliões foi a de Tupac Amaru, ainda no século XVIII.

O movimento foi liderado por José Gabriel Condorcanquí, que se autodenominou Tupac Amaru II. O nome escolhido por ele era uma referência ao último líder inca, Tupac Amaru I (do qual era descendente), e mostra a persistência de valores incas séculos após a dissolução daquele Estado.

Comerciante mestiço, Tupac Amaru teve contato com as ideias iluministas europeias. Também conhecia a realidade da exploração indígena, pois havia visitado as minas de Potosí, importante centro de mineração durante o período colonial, no qual os indígenas eram submetidos a degradantes condições de trabalho e de existência.

Amaru passou a se opor ao sistema colonial espanhol e, em novembro de 1780, liderou uma grande revolta contra a exploração exagerada do trabalho indígena e os desmandos das autoridades espanholas. Conseguiu algumas vitórias, mas foi derrotado e capturado pelos espanhóis em 1781. Morto em praça pública na cidade de Cuzco, Tupac Amaru tornou-se figura simbólica das aspirações anticoloniais dos indígenas.

Naquele momento, as ideias e os movimentos que desejavam a independência do vice-reino do Peru e de outras áreas na América ainda eram pouco expressivos, mas a rebelião de Tupac Amaru é considerada um importante "ensaio" do processo de emancipação dessas regiões.

Coleção particular. Fotografia: Vladimir Portuguez Palacio/Acervo do artista

Bruno Portuguez Nolasco. *Túpac Amaru e Micaela Bastidas*, 2021. Óleo sobre tela. A rebelião de Túpac Amaru e Micaela Bastidas foi precursora e reivindicadora da justiça social e do anticolonialismo na América Latina, antecedendo inclusive a Revolução Francesa e a independência dos Estados Unidos.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir trata da ambivalência da posição dos *criollos* no início do processo de emancipação e ressalta características da sociedade colonial da América hispânica, rigidamente hierarquizada, com pouca mobilidade social e pautada por critérios étnicos.

Se os *criollos* tinham um olho nos seus senhores, mantinham o outro em seus servidores. Os *criollos* tinham total consciência da pressão social que vinha de baixo e se esforçavam para manter as pessoas de cor a uma certa distância. O preconceito racial criou nos americanos uma atitude ambivalente para com a Espanha. Os peninsulares [*chapetones*] eram sem dúvida brancos puros, mesmo que fossem imigrantes pobres. Os americanos eram mais ou menos brancos e mesmo os mais ricos tinham consciência da mistura de raças e estavam ansiosos para provar que eram brancos, se necessário por ação judicial. Mas o fator raça se tornou mais complexo devido a interesses sociais, econômicos e culturais, e a supremacia branca não era incontestável; para além de suas defesas havia uma massa de índios, *mestizos*, negros livres, mulatos e escravos. Em determinadas regiões da América espanhola, uma revolta de escravos era uma perspectiva tão temida que os *criollos* de modo nenhum abandonariam o abrigo do governo imperial nem desertariam as fileiras dos brancos dominantes.

LYNCH, John. As origens da independência da América espanhola. *In*: BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina*, v. III: Da independência a 1870. São Paulo: Edusp, 2004. p. 49.

A INDEPENDÊNCIA DO MÉXICO

O vice-reino de Nova Espanha contou com intensa participação popular em seu processo de independência, que pode ser dividido em duas fases.

Na primeira fase, iniciada sob a liderança dos padres **Miguel Hidalgo** e **José María Morelos** em 1810, as camadas populares se agruparam em torno de reivindicações sociais e políticas, principalmente com relação à distribuição das terras. O movimento, que se espalhou por toda a Nova Espanha, era formado majoritariamente por trabalhadores pobres, mestiços e indígenas. Após algumas vitórias, os revoltosos sofreram muitas baixas, que culminaram com a prisão e a execução de Hidalgo (1811) e de Morelos (1815).

Mesmo após a derrota desses dois líderes, o clima de insatisfação continuou evidente na colônia. Temendo outras revoltas populares e a perda do poder, os *chapetones* e os *criollos*, que também questionavam a dominação espanhola, tomaram o controle do processo de independência, que, assim, entrava na segunda fase.

Em 1820, o líder *criollo* Agustín de Iturbide elaborou o **Plano de Iguala**, com base na Constituição liberal de Cádis. De acordo com esse plano, seria decretada a independência da Nova Espanha, tornando-a uma monarquia católica constitucional. Uma vez decretada a independência, não haveria distinção entre espanhóis e os nascidos na América hispânica. Em 1822, Iturbide proclamou-se imperador da região. Estavam declaradas a independência da Nova Espanha e a criação do Império do México.

O governo Iturbide durou pouco. Com características autoritárias, o imperador era contestado por líderes de diferentes regiões, a exemplo de Josefa Ortíz de Dominguez, conhecida como *La Corregidora*. Josefa Dominguez havia participado do processo de independência e defendia a implementação de uma república. Em 1823, Iturbide foi deposto e, no ano seguinte, executado. Uma nova Constituição foi elaborada, e o México tornou-se uma república federativa.

república federativa: regime republicano em que as províncias têm certa autonomia, mas estão unidas sob um governo federal.

Mural Casa de Hidalgo, Dolores Hidalgo, Guanajuato, México. Fotografia: John Mitchell/Alamy/Fotoarena

***O grito de Dolores*, s. d. De autoria desconhecida, a pintura mural retrata, de modo simbólico, o evento que marcou o início da luta pela independência mexicana: na paróquia de Dolores, o padre Miguel Hidalgo teria feito soar os sinos da igreja, conclamando a população a lutar contra a dominação espanhola.**

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que elaborem uma linha do tempo com os principais eventos históricos relacionados à luta pela independência do México. Verifique a escala temporal utilizada pelos estudantes e interfira sempre que for preciso, fazendo as correções necessárias.

DE OLHO NA BASE

A linha do tempo possibilita o trabalho com o **procedimento básico 1** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais. A discussão sobre o significado dos eventos selecionados para compor uma linha do tempo é fundamental para que os estudantes percebam que a cronologia é uma forma de registro de memória de eventos consagrados pela historiografia contemporânea.

OUTRAS FONTES

PRADO, Maria Ligia. *A formação das nações latino-americanas*. São Paulo: Atual, 1990.

A independência política e a formação dos Estados Nacionais na América Latina aconteceram com o rompimento do sistema colonial, dirigido pelas elites locais. As particularidades desse processo são apresentadas nesse livro, que, entre outras questões, discute até que ponto a emancipação política da América Latina representou uma ruptura nas estruturas herdadas do período colonial.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Faça a leitura compartilhada do texto didático e elabore na lousa um quadro com os países que se formaram no processo de independência da região do Caribe e da América Central, utilizando os mapas "América espanhola: Vice-reinos (séculos XVIII-XIX)", página 89, e "América Latina: Político (2018)", da atividade **4** da página 95.
- Oriente os estudantes a fazer a leitura da imagem do brasão da República Federativa da América Central. Chame a atenção deles para as informações contidas na legenda. O objetivo é promover nos estudantes a percepção dos símbolos que fazem parte do brasão.

DE OLHO NA BASE

Ao discutir a formação das Províncias Unidas da América Central, bem como a dissolução das Províncias em 1840, trabalham-se os conceitos de Estado, nação, território, governo e país, contemplando-se, assim, a habilidade **EF08HI06**.

Verifica-se a presença da habilidade **EF08HI07** ao contextualizar a independência de parte da América Central como desdobramento da independência mexicana e ao analisar as especificidades de cada processo de independência.

A habilidade **EF08HI08** é desenvolvida no reconhecimento da influência da independência dos Estados Unidos e dos ideais da Revolução Francesa no nome da organização política adotada na América Central e no brasão da federação republicana, o que revela a intenção de adotar tal ideário nos movimentos de independência das colônias hispano-americanas.

Coleção particular. Fac-símile: ID/BR

O brasão da República Federativa da América Central (República Federal de Centro América, em espanhol) explica parte do projeto político e de integração dessa região da América espanhola. As cinco montanhas representam os cinco territórios que compunham a federação e que correspondem aos atuais Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras e Nicarágua. Nele, observam-se, ainda, o mar, que banha todas as repúblicas, e o "barrete da liberdade", isto é, a touca vermelha usada pelos revolucionários durante a Revolução Francesa, mostrando a filiação política das recém-formadas repúblicas independentes.

INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA CENTRAL

Em 1804, o Caribe, centro geográfico e núcleo original da colonização espanhola, foi palco da independência do Haiti, a primeira na América hispânica. No fim do século XIX, na mesma região, ocorreu também a última delas, em Cuba.

Grande parte da América Central, onde se situa o Caribe, fazia parte do vice-reino de Nova Espanha (reveja o mapa "América espanhola: Vice-reinos (séculos XVIII-XIX)") e, por isso, sofreu grande influência da independência mexicana. No México, o processo foi liderado pela elite *criolla* e, comparado às outras independências do período na América, foi menos sangrento e relativamente mais negociado.

Com a dissolução do efêmero Império Mexicano, em 1823, e sob o entusiasmo dos grupos liberais, os territórios localizados ao sul do atual México se congregaram em uma federação republicana, também conhecida como **Províncias Unidas da América Central**. Dois anos depois, a federação passou a ser denominada República Federativa da América Central. É possível notar, na organização política local após a independência, a influência da emancipação dos Estados Unidos e a propagação de ideias federalistas.

Apesar de apresentar uma imagem de homogeneidade, essa região comportava diferentes interesses locais, impulsionados pela desarticulada colonização espanhola. Economias pobres e pouco integradas representaram um grande obstáculo para o desenvolvimento da nova federação.

Além desse aspecto, as disputas entre os poderes locais e entre liberais e conservadores levaram, em 1840, à dissolução da federação, dando origem a alguns países que atualmente formam a América Central – Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicarágua e Costa Rica.

Ao longo do século XIX, houve outras tentativas de agrupar esses países, por vezes inspiradas no **Pan-Americanismo** (como veremos ao final desta unidade), mas o projeto não foi concretizado.

Artsy Shot Photography/Shutterstock.com/ID/BR

O centro histórico de Antígua, na Guatemala, é tombado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) por preservar o traçado urbano e as características arquitetônicas do período colonial. A Guatemala se tornou independente da Espanha em 1821. Foto de 2019.

(IN)FORMAÇÃO

Reproduzimos um texto que aborda a fragilidade financeira, econômica e política do México e da América Central após o processo de independência.

A fragilidade financeira tanto do México quanto da América Central tornou inevitável o fracasso dos projetos iniciais de desenvolvimento. No México, foi negociado em 1824 o primeiro de uma série de empréstimos de casas bancárias inglesas. Na América Central, o primeiro empréstimo foi contraído em 1825, também com um banco inglês; sua principal finalidade era aumentar as receitas do governo até que fosse feita a revisão da estrutura fiscal, e estimular a criação de um canal interoceânico através da Nicarágua. […] No entanto, em todo o México e na América Central, a perda de confiança, a insegurança e a incerteza tramavam contra a recuperação econômica. A ascensão do militarismo desenfreado, a irrupção de um regionalismo que não era coibido pelas autoridades centrais, a disseminação do banditismo e da violência política – todos esses efeitos indiretos da luta pela independência continuaram a assolar a região. Os problemas sociais e econômicos de longo prazo não puderam ser resolvidos em meio à instabilidade política e ao conflito civil que perduraram durante várias décadas vindouras. […]

ANNA, Timothy. A independência do México e da América Central. *In*: BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina*, v. III: Da independência a 1870. São Paulo: Edusp, 2004. p. 117-118.

CUBA, A ÚLTIMA INDEPENDÊNCIA

Na composição social de Cuba, ilha caribenha próxima ao Haiti, predominavam os africanos escravizados, que trabalhavam nos latifúndios agrícolas. Dessa forma, a revolução de São Domingo repercutiu em Cuba provocando, nas elites, o medo de que as revoltas de escravizados também pudessem ocorrer em suas terras.

Esse medo levou a elite cubana a recusar engajar-se na busca de autonomia política, pois priorizava a manutenção de suas propriedades e da mão de obra escravizada. Além disso, essa elite já tinha liberdade para comercializar com os Estados Unidos, uma atividade muito lucrativa.

Essa conjuntura ajuda a explicar o fato de o processo de independência cubano ter sido tardio e longo: teve início apenas em 1868 e se alongou, de modo intermitente, até 1898. Desde o início, ficou evidente que a Coroa espanhola lutaria para preservar seu domínio, pois Cuba era um dos últimos redutos coloniais da Espanha.

Um importante líder da independência cubana foi o poeta e escritor **José Martí**. Defensor da soberania do território e difusor de um sentimento nacional contra os colonizadores, Martí congregou amplas camadas sociais, como negros ex-escravizados, profissionais liberais e trabalhadores rurais. Na última fase da guerra de independência, que teve início em 1895, Martí morreu em combate.

Em 1898, os Estados Unidos entraram no conflito de forma decisiva, declarando guerra à Espanha e colocando fim aos embates. Após a independência, o governo estadunidense manteve tropas na ilha e exerceu forte interferência na elaboração da Constituição cubana, aprovada em 1901. Um dos artigos dessa Constituição, conhecido como **Emenda Platt**, assegurava aos Estados Unidos o direito de intervir nos assuntos internos do novo Estado cubano.

Casa Natal de José Martí, Havana, Cuba. Fotografia: Adam Eastland/Age Fotostock/Easypix Brasil

↗ **Miguel Diaz Salinero. *Retrato de José Martí*, c. 1900. Martí fundou jornais separatistas e, posteriormente, em 1892, criou o Partido Revolucionário Cubano.**

ullstein bild/Getty Images

← **Na foto, soldados cubanos acampados próximo a Guanabacoa durante a Guerra de Independência Cubana em 1898.**

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque as ideias defendidas pelo líder da independência cubana, José Martí, tais como a defesa da soberania do território e de um sentimento nacional contra os colonizadores. Se considerar conveniente, antecipe a concepção desse líder acerca do Pan-Americanismo. Martí defendia a união dos países hispano-americanos fora da órbita dos Estados Unidos. Esse tema será aprofundado na seção *Ampliando horizontes*, no próximo capítulo (p. 104-105).
- Para fornecer mais subsídios para o entendimento da influência dos Estados Unidos sobre Cuba após a independência, comente com os estudantes que nesse período o ensino de inglês e da história dos Estados Unidos passou a ser obrigatório na ilha caribenha. Além disso, o dólar foi usado como moeda local até 1915, quando, finalmente, foi criada uma moeda nacional.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir discute a formação do Estado nacional cubano no período pós-independência, em um contexto de forte interferência dos Estados Unidos no novo país.

Num contexto como esse, como falar em Estado Nacional soberano? Creio que o exemplo de Cuba é bastante evidente para se entender o que seja uma intervenção concreta nos negócios internos de outro país. Cuba é um caso extremo na América Latina, pois a ilha passou do domínio metropolitano espanhol para outra dominação externa direta, sem subterfúgios ou mediações.

Os interesses norte-americanos em Cuba cresceram muito no século XX, alcançando seu ápice na década de 1920. [...]

Entretanto, a ilha caracterizou-se pela existência de uma oposição atuante e destemida aos governos instituídos, de movimentos sociais que desempenharam um definidor papel histórico, a despeito da existência desse Estado tutelado pelos Estados Unidos.

Para concluir, lembremos que os analistas que propõem uma interpretação a partir do poder das forças econômicas externas, deparam-se, por exemplo, com a impossibilidade – às vezes superada por explicações esquemáticas – de compreender que um Estado como o cubano, nascido e criado sob a égide da dominação norte-americana, possa ter gerado forças contrárias que levaram ao rompimento dessas ligações. A resposta deve ser buscada na análise das condições internas das lutas de classes e da convergência dos interesses imperialistas com aqueles das classes ou frações das classes dominantes nacionais. A partir daí, é possível constatar que a América Latina, ou melhor, as classes populares oprimidas latino-americanas não têm seu destino escrito em Washington ou Nova York.

PRADO, Maria Ligia. *A formação das nações latino-americanas*. São Paulo: Atual, 1990. p. 55.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Converse com os estudantes sobre os conceitos de nação e de Estado. Garanta que eles compreendam que se trata de uma concepção não apenas territorial, das fronteiras de um país, mas também sobre sua política e sua identidade.
- Nação: está associada à ideia de um povo que possui uma identidade histórico-cultural e que habita determinado território, ainda que não exerça soberania sobre ele.
- Estado: refere-se a uma nação politicamente organizada, com um governo soberano e reconhecido internacionalmente.
- Território nacional: parte do espaço terrestre sobre o qual um povo exerce soberania.
- Explique aos estudantes que, para um povo formar um Estado soberano, é preciso que tenha poder sobre o território que ocupa e um governo reconhecido internacionalmente.

PROJETOS DE NAÇÃO

GUERRA DA REFORMA

No México, as disputas entre os diferentes projetos de Estado, especialmente no que dizia respeito à secularização do poder, levaram a um conflito entre liberais e conservadores que ficou conhecido como Guerra da Reforma. Ela teve início em 1857 e só terminou em 1861, com a vitória dos liberais.

Antes mesmo dos conflitos declarados contra os espanhóis e das lutas pela independência, intelectuais e populares discutiam os rumos que as áreas administradas pela Coroa espanhola deveriam tomar. Após a independência, essa tarefa se tornou urgente.

Para compreender a formação desses Estados, é necessário distinguir os diferentes projetos de nação que estavam em jogo. O regime monárquico ainda tinha defensores na pós-independência, mas a maioria dos independentistas defendia a **república presidencialista**. Uma divisão clássica, que se repetiu em vários Estados nascentes da região e gerou confrontos políticos e, às vezes, militares, se deu entre liberais e conservadores.

De modo geral, os **liberais** defendiam, além do livre-comércio, a unidade e a centralização do governo. Inspirados nas ideias iluministas europeias, viam na formação dos Estados na América a possibilidade de construir uma nova civilização nos moldes europeus e postulavam que os novos países deveriam ser **modernos**.

secularização: ato de tornar secular, isto é, tirar pessoas, crenças, instituições, etc. do domínio religioso e transferi-las para o domínio civil.

Os **conservadores**, por outro lado, estavam ligados ao poder local. Tinham apoio popular mais notório no interior, com base nas relações de dominação vigentes no campo. Pendiam a defender o mercado interno nas relações comerciais, opondo-se em parte ao pensamento liberal. Defendiam os **valores tradicionais**, como a família e a Igreja.

Os projetos de nação se definiram nos embates acerca dos rumos das novas repúblicas no tocante à estrutura administrativa, ao grau de autonomia das províncias em relação ao poder central, ao papel das comunidades indígenas, entre outros. Nesse cenário, a Igreja católica, antes detentora de muitos privilégios durante a administração espanhola, enfrentava a oposição dos liberais, contrários à designação do catolicismo como religião oficial, às regalias que os membros do clero usufruíam e à propagação das ideias religiosas consideradas atrasadas. Assim, os novos Estados passaram por um processo de secularização do poder, também registrado nas novas constituições e com progressiva influência nos costumes e nas relações sociais (como o registro civil para os matrimônios, o enterro em cemitérios públicos e a educação laica).

↓ **Mulher indígena toca uma concha durante a cerimônia de comemoração do Dia Internacional dos Povos Indígenas do Mundo, em El Salvador. Foto de 2021. Apesar de a cultura e os direitos indígenas terem sido pouco considerados nos projetos de nação da América Latina, o protagonismo dos povos indígenas lhes garantiu algumas conquistas. Mas ainda há muito a conquistar.**

SOPA Images Limited/Alamy/Fotoarena

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Propomos a seguir uma atividade sobre as formações e as transformações territoriais. O tema mobiliza tanto conhecimentos de História como de Geografia.

Roteiro da atividade

1. Inicie a atividade perguntando aos estudantes o que é território, Estado, nação, governo e país.
2. Escreva na lousa as informações fornecidas por eles e discuta-as coletivamente, escolhendo as que devem ser mantidas e as que devem ser retiradas desse registro inicial.
3. Desenhe na lousa um território imaginário e crie situações-problema para a definição e/ou divisão desse território. Nelas, os agentes históricos devem ser os próprios estudantes, organizados em grupos distintos, com opiniões, costumes e línguas diferentes. Leve os estudantes a perceber que os territórios são criações históricas que refletem os interesses dos sujeitos históricos.
4. Converse com os estudantes sobre o que foi estudado no capítulo sobre as colônias hispano-americanas, que eram territórios subordinados ao Estado espanhol que lutaram por sua emancipação política e se tornaram países independentes. Recorde também a importância dos símbolos nacionais, como bandeiras, hinos, heróis, etc.
5. Oriente-os a formar grupos de quatro a cinco estudantes para realizar uma pesquisa em outras fontes a fim de compreender melhor esses conceitos. Peça que elaborem um quadro-síntese.
6. Solicite aos estudantes que apresentem suas conclusões aos colegas, expondo seus pontos de vista com base nas fontes de informação que encontraram.
7. Promova a mediação do debate entre os grupos, ressaltando as informações mais importantes.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. a) Porque as colônias estavam sujeitas à autoridade do rei espanhol, e José Bonaparte foi visto por elas, assim como pelas pessoas na Metrópole, como um invasor.

1. b) A resistência à autoridade de José Bonaparte proporcionou questionamentos acerca dos laços que uniam as colônias aos espanhóis.

1. Após a invasão de Napoleão, o rei espanhol Fernando VII ficou aprisionado entre 1808 e 1814 na França, enquanto o trono da Espanha foi assumido por José Bonaparte. Considerando o que foi apresentado neste capítulo, responda:

   a) Por que as colônias espanholas na América resistiram à autoridade de José Bonaparte?

   b) Como essa resistência influenciou as independências na América espanhola?

2. Leia atentamente o trecho de texto e responda às questões. MP

> Entre os anos de 1810 e 1820 [...], o inimigo comum era a Espanha. Todos os esforços concentravam-se em acabar com o domínio da Espanha, e a tônica dos discursos era a liberdade. Liberdade, entretanto, não é um conceito entendido de forma única: tem significados diversos, apropriados também de formas particulares pelos diversos segmentos da sociedade.
>
> Maria Ligia Coelho Prado. *A formação das nações latino-americanas*. São Paulo: Atual, 1994. p. 14.

   a) Que diferentes sentidos de liberdade podem ser identificados nos processos de independência na América espanhola?

   b) Quais eram as semelhanças entre as concepções de liberdade adotadas por escravizados e por indígenas?

   c) Pensando no que você estudou neste capítulo, por que as elites se opunham às ideias de liberdade das camadas populares?

3. Durante o processo de independência de Cuba, Ana Betancourt (1832-1901) se destacou como uma aristocrata que, progressivamente, aderiu à causa da independência, chegando a integrar, com o marido, as tropas revolucionárias que ocupavam as florestas. Em pleno século XIX, ela combinou o discurso pró-independência nacionalista cubano com as reivindicações pelos direitos das mulheres. Discuta com um colega as questões a seguir e registre no caderno as conclusões a que vocês chegaram. MP

   a) Por que as mulheres tiveram pouca visibilidade nos processos de independência da América hispânica?

   b) O que as informações sobre Ana Betancourt indicam acerca da atuação feminina nas guerras de independência?

América Latina: Político (2018)

Atlas geográfico escolar. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 37, 39, 41.

4. As independências levaram a uma reconfiguração do mapa da América. Observe o mapa "América espanhola: Vice-reinos (séculos XVIII-XIX)" e compare-o com este mapa. Depois, responda às questões.

   a) Quais são as principais mudanças geográficas observadas na comparação dos mapas?

   b) O Brasil passou por mudanças parecidas?

4. a) A fragmentação dos vice-reinos originou diversos países na região, ainda que haja algumas similaridades com as divisões territoriais do período da colonização.

4. b) Não. Após o processo de independência, o Brasil conservou sua integridade territorial e, ao longo do século XIX, incorporou territórios de países vizinhos.

DE OLHO NA BASE

A atividade **1** retoma os fatores externos que influenciaram o processo de independência da América hispânica, abordando a habilidade **EF08HI06**, enquanto a atividade **2** relaciona-se à habilidade **EF08HI11** ao apresentar as diferentes concepções de liberdade no contexto dos movimentos independentistas.

A atividade **3** desenvolve a habilidade **EF08HI11**, pois apresenta a atuação de uma mulher da elite colonial na luta pela independência cubana. Essa atividade trata, ao mesmo tempo, do protagonismo de determinado grupo social e da luta pela igualdade de gêneros no contexto do processo de independência da América espanhola.

A atividade **4** trabalha com as habilidades **EF08HI06** e **EF08HI07**. A comparação proposta entre o que ocorreu com o território da América espanhola e com o do Brasil após os processos de independência ajuda os estudantes a compreender traços específicos de cada um desses processos. Além disso, utilizar a linguagem cartográfica contribui para o desenvolvimento do raciocínio espaçotemporal relacionado à localização, distância, direção, simultaneidade e sucessão, atendendo à **competência específica de Ciências Humanas 7**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. **a)** Para os escravizados, o sentido de liberdade estava associado ao fim da escravidão; para os indígenas, ao fim do trabalho forçado e da invasão de suas terras; para a elite *criolla*, à possibilidade de ascender nos cargos do serviço púbico e de ter maior liberdade nas atividades comerciais.

   b) Ambos os povos foram submetidos ao trabalho forçado durante a colonização, por isso para eles a liberdade representava o fim dessa exploração.

   c) Porque as reivindicações populares eram contrárias ao sentido de liberdade a que a elite *criolla* aspirava, que se fundamentava na concentração de renda, no controle do mercado e na rigidez social.

3. **a)** Havia restrições à participação feminina na política e nas forças armadas, de forma que eram impedidas de assumir posições de liderança e de visibilidade.

   b) Indicam que as mulheres também participavam de movimentos intelectuais e das campanhas de arrecadação e estrutura para os combatentes.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Leia o texto desta seção com os estudantes, retomando os aspectos principais do processo de formação dos Estados na América hispânica.
- Ressalte como a construção de símbolos nacionais é extremamente importante nos períodos de configuração de uma nação, bem como as narrativas sobre os fatos históricos.
- Chame a atenção dos estudantes para a foto do *Monumento à Independência*, na Cidade do México, e comente que, muitas vezes, os símbolos e as narrativas são criados após a ocorrência dos eventos históricos. Comente também que a história não é uma narrativa única e que ela pode ser contada de diferentes perspectivas.
- Após a leitura do último parágrafo do texto, abra um debate sobre o alcance de nosso conhecimento acerca dos fatos históricos. Faça perguntas como: "Será que conhecemos todos os detalhes sobre esse período?".
- Antes da realização das atividades, peça aos estudantes que reconheçam no texto os conceitos de território, Estado, nação, governo e país.

Direitos e a formação dos Estados na América hispânica

A formação dos Estados independentes na América hispânica, processo que se deu ao longo do século XIX, ocorreu de forma particular em cada contexto nacional. Contudo, havia desafios e tarefas comuns.

A disputa entre liberais e conservadores, por exemplo, continuou tensa durante a formação dos Estados, estendendo-se pelo século XX. Essas duas orientações políticas se enfrentaram em diversas questões, mas firmaram acordos que possibilitaram construir os elementos básicos dos novos Estados.

Como fruto dessa disputa, as **constituições nacionais** consolidaram desigualdades e privilégios, visto que, embora tenham sido elaboradas por membros da elite, buscavam uma sociedade alicerçada na igualdade de direitos e livre da colonização espanhola.

A relação dessas constituições com a nova Constituição liberal escrita na Espanha, a Carta de Cádis, é notória, mas havia muitas diferenças entre elas:

Mehdi3330/Alamy/Fotoarena

> Se em Cádis se tratava de colocar freios ao poder absolutista do monarca, de recortar, disciplinar e redefinir sua soberania, nas antigas colônias a urgência era garantir o poder da autoridade central. O traço unitário ou centralista era comum.
>
> Patricia Funes. *Historia mínima de las ideas políticas en América Latina*. Ciudad de México: El Colegio de México, 2014. p. 41. Tradução nossa.

As novas nações também passaram a elaborar uma narrativa sobre a independência, de forma que a história contada sobre o rompimento com os espanhóis também sustentasse os interesses políticos das elites e do Estado.

> O relato historiográfico do século XIX [...] começava com a independência [...]. Essa narrativa fundava a Nação mais contra o seu passado do que a partir dele. A história teria se desenvolvido fatalmente conforme o movimento universal de liberdade e progresso, impulsionado pela clarividência dos grandes homens. As culturas dos povos originários eram omitidas, quando não diretamente atacadas.
>
> Patricia Funes. *Historia mínima de las ideas políticas en América Latina*. Ciudad de México: El Colegio de México, 2014. p. 65. Tradução nossa.

← ***Monumento à Independência*, na Cidade do México, em foto de 2022. A construção de símbolos, discursos e imagens que associassem os novos Estados, os regimes republicanos e um ideal de liberdade e de civilização teve papel central nas comemorações dos centenários da independência em toda a América espanhola, demarcando uma forma oficial de narrar o processo de emancipação dessa região.**

OUTRAS FONTES

MÁRQUEZ, Gabriel García. *Cem anos de solidão*. Rio de Janeiro: Record, 2017.

A tradicional disputa entre liberais e conservadores, bastante comum nas sociedades latino-americanas, é retratada nessa obra do colombiano Gabriel García Márquez, escrita em 1967. No romance, é possível ver os aspectos familiares, militares, sociais e políticos dessa disputa.

1. Em Cádis, havia a preocupação de delimitar a abrangência do poder do monarca, enquanto na América espanhola era preciso garantir um poder centralizado.
2. Para que houvesse legitimação e reconhecimento do novo regime político que se instaurava, de forma que a população pudesse criar um sentimento de pertencimento e identidade com a república.

No começo do século XX, os países da América Latina comemoraram com pompa e circunstância o primeiro centenário de suas independências, consolidando a versão que "deveria" ser contada sobre a história da independência.

> Entretanto, analisados em perspectiva histórica, os centenários podem ser pensados como o canto do cisne da ordem oligárquica. Essa apoteose otimista que inundou as celebrações não pôde ocultar as rachaduras que esse projeto trazia consigo: os protestos operários, camponeses e dos setores médios. Em síntese: dos excluídos.
>
> Patricia Funes. *Historia mínima de las ideas políticas en América Latina*. Ciudad de México: El Colegio de México, 2014. p. 80, 87. Tradução nossa.

Assim, os estudos históricos sobre a independência devem contemplar as atuações de grupos pouco retratados na "história oficial" das elites, como indígenas, negros, mulheres, camponeses, trabalhadores, entre outros. Essa é uma tarefa difícil, mas da qual muitos historiadores têm se ocupado nas últimas décadas. A escassez de fontes, o alto índice de analfabetismo no período e a ideia, hoje superada, de que somente a história dos grandes líderes interessava, silenciaram por muito tempo a participação histórica, e essencial, desses grupos.

Biblioteca DeGolyer, Universidade Metodista do Sul, Dallas, Estados Unidos. Fotografia. Acervo da cedente

As primeiras décadas do século XX, na América Latina, foram marcadas por movimentos e protestos organizados pelos grupos sociais que haviam sido relegados a segundo plano nos projetos de independência. Na foto, trabalhadores em greve fazem reivindicações ao proprietário da empresa. Cananea, México, 1906.

Em discussão

Responda sempre no caderno.

1. Quais diferenças podem ser observadas entre o processo de escrita das constituições nacionais na América espanhola e a redação da Carta de Cádis?
2. Após a independência, os Estados correspondentes a territórios outrora dominados pela Espanha elaboraram bandeiras, hinos, constituições, datas comemorativas, etc. Por que havia a preocupação em (re)criar esses elementos?
3. Com relação à historiografia das independências produzida no século XIX, responda às questões propostas:
   a) Que grupo foi apresentado como protagonista das independências?
   b) E quais grupos foram ignorados pela "história oficial"?
   c) Em sua opinião, por que esses grupos foram ignorados?

3. a) Os "grandes homens", ou seja, a elite colonial.
3. b) Indígenas, negros, mulheres e camponeses.
3. c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que à elite *criolla* não interessava inserir os indígenas na narrativa histórica porque isso significaria incluí-los também na política institucional e garantir-lhes direitos.

DE OLHO NA BASE

O conjunto de atividades desta seção explora as habilidades **EF08HI06** e **EF08HI11**. Do ponto de vista da discussão acerca da narrativa histórica criada pela elite para explicar a fundação dos novos países, trabalha-se com a **competência específica de História 6**.

DE OLHO NA BASE

(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.

O capítulo aborda os processos de independência da América do Sul. Ressaltam-se os ideais e o papel dos líderes dos movimentos independentistas, contemplando-se a habilidade **EF08HI08**, e mostra-se a participação de indígenas, negros e mestiços nas tropas de Bolívar, desenvolvendo-se a habilidade **EF08HI11**.

O capítulo também evidencia as particularidades dos processos de independência das colônias hispânicas (habilidade **EF08HI07**) e as diferentes conformações territoriais e políticas que surgiram nessa região (habilidade **EF08HI06**). Em relação à habilidade **EF08HI09**, discutem-se as principais características e os pensadores do Pan-Americanismo dos séculos XIX e XX.

Capítulo **2**

INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA DO SUL

PARA COMEÇAR

Assim como na América Central e no México, os processos de independência nas colônias espanholas da América do Sul foram liderados pelas elites locais. Em sua opinião, quais motivos levaram os interesses das elites locais a se chocar com os da Metrópole?

Resposta pessoal. Oriente os estudantes a resgatar informações trabalhadas no capítulo anterior para levantar hipóteses sobre o conflito de interesses entre as elites locais e a Metrópole.

A INDEPENDÊNCIA DA VENEZUELA E A DE NOVA GRANADA

O processo de independência do vice-reino de Nova Granada e da capitania-geral da Venezuela foi liderado pela elite econômica local. Para essa elite, a dominação espanhola significava um impedimento na conquista de mercados consumidores nos Estados Unidos, no Caribe e na Europa. Sem a interferência da Espanha e contando com uma posição geográfica estratégica, os comerciantes de Nova Granada e da Venezuela poderiam atuar diretamente nesses mercados.

Em 1810, em meio à crise do governo espanhol, formaram-se, em várias cidades de Nova Granada e da Venezuela, juntas governativas compostas de pessoas influentes, que passaram a responder pelo poder político nessas localidades.

Os integrantes dessas juntas não reconheciam a autoridade de José Bonaparte e se negavam a obedecer ao governo espanhol enquanto este estivesse nas mãos dos franceses.

O processo de independência na região foi impulsionado por essa crise de legitimidade do governo da Metrópole. Em 1811, a Junta de Caracas (capital da capitania) proclamou a independência da Venezuela. As forças da Metrópole reagiram com bastante violência, dando início a um período de intensos conflitos armados. As forças a favor da independência foram mais tarde chamadas de **patriotas** e tinham **Simón Bolívar** como principal liderança.

Estátua equestre de Simón Bolívar em Tunja, Colômbia. Foto de 2019. Simón Bolívar (1783-1830) nasceu em Caracas, em importante família de proprietários rurais. Viajou pela Europa e, em contato com as ideias iluministas, passou a gestar o sonho de ver sua pátria tornar-se independente da Espanha, além de idealizar a integração hispano-americana. Voltou à América para se engajar nas lutas de independência e tornou-se um dos maiores líderes do processo de emancipação desse continente.

Anamaria Mieja/Shutterstock.com/IDBR

(IN)FORMAÇÃO

Há uma imensa distância entre o ícone otimista e antiamericano construído por Hugo Chávez (1954-2013) e o Simón Bolívar histórico, pragmático e ambíguo que viveu no século XIX. Veja aspectos dessa diferença no trecho de texto a seguir.

Bolívar deixou muitos escritos, sobre temas políticos diversos, carregados de ideias que variaram conforme os problemas e as dificuldades do momento histórico. O regime chavista, para efeitos de propaganda, se apropriou de certas frases e excertos de Bolívar, transformando-os em "lemas da liberdade", enquanto silenciava sobre afirmações mais polêmicas.

[...] Bolívar era um liberal e, como tal, defendia a necessidade da manutenção da ordem como garantidora da segurança social e acreditava na legitimidade da propriedade privada como base da organização da sociedade.

Por outro lado, Bolívar plantou uma ideia que permanece atual. Lançou a possibilidade de construção de uma unidade latino-americana e esse "sonho" ganhou novas roupagens com o passar das gerações. Enfim, entre o Bolívar apresentado por Chávez – otimista, coerente, defensor da liberdade, da democracia e das causas sociais e precursor do anti-imperialismo – e o Bolívar histórico – pragmático, controverso, ambíguo e até mesmo contraditório – existe notável distância.

PRADO, Maria Lígia Coelho. Bolívar em várias versões. *Folha de S.Paulo*, 21 jan. 2007. Caderno Mais. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2101200707.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

A GRÃ-COLÔMBIA

Nascido em uma família abastada, Simón Bolívar teve uma educação de inspiração liberal. Ele defendia, além da independência, a unificação das colônias espanholas após a conquista da autonomia. Acreditava na república como forma de governo, mas não defendia a participação popular ou mudanças estruturais na sociedade.

Para colocar esse plano em prática, contou com reforços de indígenas, negros escravizados e mestiços em seu exército. Após anos de luta, em 1819, o exército bolivariano venceu a Batalha de Boyaca contra os **realistas** (partidários do rei da Espanha) e Bolívar proclamou a independência do vice-reino, que passou a se chamar **Grã-Colômbia**. Tornou-se, então, presidente do novo país.

Em 1821, a Venezuela foi incorporada à Grã-Colômbia. Bolívar sonhava que todas as ex-colônias da América hispânica pudessem formar uma só nação, mas esse projeto encontrou forte oposição de grande parte das elites locais.

Em 1830, a Grã-Colômbia foi dissolvida e dividida nos atuais países Colômbia (até 1903 também abrangendo o Panamá), Venezuela e Equador.

Nos novos Estados criados, a divisão política e ideológica entre as forças de liberais e conservadores deu o tom da organização das novas repúblicas. Na **Colômbia**, por exemplo, os liberais assumiram o poder em 1849, após longa temporada sob o domínio dos conservadores.

Nesse período, aboliram a escravidão (1851) e passaram a restringir a atuação da Igreja católica, tradicional aliada dos conservadores colombianos.

A tensão entre os grupos desencadeou guerras civis e períodos de acentuada violência. Na década de 1870, os conservadores voltaram ao poder e reverteram várias medidas adotadas durante a República Liberal.

Alburin/Agência Images/Fotoarena

R. Weibezahl. *Desfile da vitória de Simón Bolívar em Caracas*. Litografia com giz, 1832. Bolívar foi chamado de *El libertador* e é cultuado como herói em muitos países da América Latina.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Sugerimos a exibição de trechos do filme *O libertador* (Direção: Alberto Arvelo. Venezuela/Espanha, 2013. (119 min), que mostra a vida e as campanhas militares de Simón Bolívar. Escolha trechos adequados à faixa etária dos estudantes. Depois, organize uma discussão a respeito do filme, que pode ter como foco as diversas representações da figura de Simón Bolívar.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente com a turma que o desejo de emancipação política traz consigo o desejo de liberdade cultural. No período da independência da América espanhola, muitos artistas latino-americanos buscaram não só essa liberdade, mas criar uma identidade própria.
- Aproveite as leituras e atividades do capítulo para levar os estudantes a refletir sobre aquilo que já conheciam, ou não, sobre a América Latina. Converse sobre os aspectos políticos, sociais e culturais, tentando aproximá-los daquilo que estudam, e questione-os sobre a posição do Brasil em relação ao continente com esta pergunta: "Será que conhecemos nossos vizinhos?".

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Faça um quadro na lousa e, com o auxílio dos estudantes, compare o ideário de Simón Bolívar e de José de San Martín. Considere algumas semelhanças, como a defesa da liberdade comercial e da propriedade privada. Considere também as diferenças, como as distintas formas de governo defendidas por eles: Simón Bolívar defendia a república federativa, e José de San Martín, a monarquia constitucional.

AS CAMPANHAS DO DESERTO

A partir da década de 1870, o governo argentino passou a patrocinar ofensivas contra as comunidades indígenas ao sul do território para ocupar suas terras. Essas ofensivas ficaram conhecidas como *Campanhas do Deserto*, e a justificativa do governo era "civilizar" os indígenas e expandir a fronteira agrícola.

Os indígenas se organizaram para enfrentar as tropas militares, mas o desequilíbrio de forças resultou na morte de milhares deles; os que escaparam foram forçados a deixar suas terras em direção ao norte do país.

A INDEPENDÊNCIA DO VICE-REINO DO RIO DA PRATA

A independência do vice-reino do Rio da Prata (atuais Argentina, Paraguai, Bolívia e Uruguai) também foi articulada pelas elites. Assim como em Nova Granada, havia ali um conflito de interesses entre as elites locais e a Coroa espanhola.

Em 1810, formou-se em Buenos Aires uma junta governativa que passou a exercer o poder político local. Liderada por Cornelio Saavedra, era composta de membros de diferentes vertentes políticas, mas enfrentou resistência das regiões do interior, que temiam que sua economia local ficasse subordinada a essa cidade.

Após várias batalhas entre realistas e patriotas, em 1816, no **Congresso de Tucumán**, foi declarada a independência das Províncias Unidas do Rio da Prata. Essa denominação vigorou até 1826, quando a primeira carta constitucional mudou o nome do país para **Argentina**. Um dos principais líderes da emancipação política argentina foi **José de San Martín** (1778-1850), governador da província de Mendoza, na atual Argentina. Ele era contra a dominação da Espanha e o absolutismo e tendia a defender, para os novos países da América hispânica, uma monarquia constitucional.

San Martín e seus aliados acreditavam que, para garantir a independência da Argentina, seria necessário libertar também outras regiões da América do Sul, como a capitania do Chile e o vice-reino do Peru, uma vez que o domínio espanhol nessas regiões poderia representar ameaça ao novo país. Diante disso, ele avançou com as tropas em direção a essas áreas. A primeira independência conquistada foi a do **Chile**, em 1818, na Batalha de Maipu, na qual San Martín se aliou ao líder local Bernardo O'Higgins (que governou o Chile independente até 1823). Dois anos depois, as tropas de San Martín deslocaram-se para o Peru.

A **Bolívia** conquistou sua autonomia política apenas em 1825, no contexto da luta pela independência do Peru, e seu nome foi uma homenagem a Simón Bolívar.

ToniFlap/iStock/Getty Images

↑ Estátua equestre do General Artigas na Plaza Independencia, Montevidéu, Uruguai. Foto de 2019.

A INDEPENDÊNCIA DO URUGUAI

No início do século XIX, em meio aos processos de independência, o território hoje correspondente ao Uruguai foi disputado por dois "gigantes" que o circundavam: Brasil e Argentina. Antiga parte do vice-reino do Rio da Prata, o Uruguai foi invadido pelo Brasil em 1825 e então batizado de Província Cisplatina. Com o apoio dos argentinos, a resistência local conseguiu a independência do Império Brasileiro. Na disputa, destacou-se a liderança de José Artigas (1764-1850), militar que também havia lutado pela independência do vice-reino do Rio da Prata. A independência uruguaia foi oficializada em 1828 com o Tratado de Montevidéu.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

O texto a seguir aborda o conceito de América Latina. Propomos que seja lido para os estudantes e que se promova um debate sobre a posição do autor: Como ele se posiciona em relação ao conceito de América Latina? Os estudantes concordam ou não com essa posição?

Assegure que os estudantes se expressem livremente e alerte-os de que não é necessário chegar a um consenso. Reforce a importância, contudo, de elaborarem argumentos consistentes para apoiar suas opiniões, levando em consideração tanto as informações do texto como seus conhecimentos e suas experiências pessoais.

Dificilmente encontraremos uma interpretação da América Latina a partir do conceito de região natural. A diversidade de ambientes naturais dessa parte do continente não permitiria uma generalização desse porte, apesar de não negarmos a possibilidade de surgimento de sub-regiões com base no conceito de região natural, de acordo com sua formação climato-botânica ou relevo, por exemplo.

[...] O discurso regionalista e reivindicações de uma identidade regional latino-americana, principalmente na linguagem comum, criaria o mito de que é possível uma unidade através de elementos culturais e econômicos, principalmente. [...]

[...]

Nos dias atuais, essa ideia de latinidade na América baseada apenas em aspectos linguísticos cria alguns equívocos, uma vez que a composição da América Latina geográfica vai muito além. Podemos considerar latinos o Suriname, a Jamaica,

A INDEPENDÊNCIA DO VICE-REINO DO PERU

Na área que abrangia o vice-reino do Peru ficava grande parte dos recursos minerais explorados durante o período colonial. Lima, a capital, fundada em 1535, concentrava a maior parte do fluxo de pessoas, mercadorias e de ideias da região.

As relações entre os colonizadores e a população envolvia uma trama de interesses. Os indígenas haviam se revoltado contra os espanhóis diversas vezes ao longo do período colonial, e o ponto máximo desse confronto foi a revolta liderada por Tupac Amaru em 1780. Entretanto, parte da elite *criolla* sentia-se amparada pelo regime colonial e apoiava os espanhóis. Assim, quando, nas primeiras décadas do século XIX, os territórios da América espanhola declararam-se independentes do poder colonial, o vice-reino peruano também viveu o clima de instabilidade política e jurídica, mas permaneceu sob o domínio espanhol.

O complexo processo de independência do Peru envolveu as tropas de San Martín e as de Simón Bolívar, que acreditavam que, para vencer definitivamente os espanhóis na América, seria essencial expulsá-los daquela região. Após campanhas militares bem-sucedidas, San Martín chegou ao Peru vindo do sul e ocupou Lima. Parte da população local apoiou o movimento, e a independência do Peru foi decretada em 1821. Todavia, havia focos de resistência ao projeto de independência, pois alguns *criollos* eram realistas e não queriam romper o vínculo colonial.

Por esse motivo, após a luta pela independência do vice-reino de Nova Granada, as tropas de Bolívar entraram no vice-reino do Peru pelo norte e reforçaram as forças patriotas. Depois da decisiva batalha de Ayacucho, em 1824, o Peru tornou-se, em definitivo, um país independente.

PARA EXPLORAR

Fundação Memorial da América Latina

A Fundação Memorial da América Latina é um centro cultural situado na cidade de São Paulo. Sedia diferentes eventos e tem exposições permanentes com temas relacionados à América Latina. No *site*, além da programação dos eventos, há documentos e imagens de países latino-americanos.

Disponível em: http://www.memorial.org.br/. Acesso em: 10 mar. 2022.

Museu Nacional de Arqueologia, Antropologia e História do Peru. Fotografia: GL Archive/Alamy/Fotoarena

← **Juan Lepiani. *A independência do Peru*. Óleo sobre tela, 1904.**
Nessa pintura, San Martín (no centro) proclama a independência do Peru e saúda a multidão. Ao seu redor, podem-se observar os estratos sociais que garantiram a condução do processo de independência peruana e a elaboração da Constituição desse Estado: membros da elite *criolla*, na maioria militares, e um sacerdote católico.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para as ausências no quadro *A independência do Peru*, de Juan Lepiani: na obra não aparecem indígenas, grupo social bastante expressivo no Peru, negros ou mulheres. A representação da independência peruana de Lepiani (1864-1932) coloca em primeiro plano os líderes proclamadores da república, representantes da elite *criolla* e da Igreja católica. O povo aparece como espectador, ao fundo, e o curioso é que mesmo entre o povo quase não aparecem indígenas e negros.
- A Fundação Memorial da América Latina, cujo *site* é indicado no boxe *Para explorar*, é um centro cultural de grande importância. Incentive os estudantes a explorar o *site* de modo a terem contato com o espaço e com o acervo da instituição. No caso de a escola se situar na Grande São Paulo, seria interessante, se possível, programar uma visita ao local com a turma.

Belize, Bahamas, entre outros, de língua inglesa ou holandesa? E por que não considerar latinas algumas regiões dos Estados Unidos ou a província de Quebec, no Canadá? [...]

Ainda cabe destacar a presença de grupos radicalmente não latinos: os africanos e afrodescendentes e os grupos indígenas estariam excluídos da latinidade dessa parte da América. As populações negras chegaram aos milhões, trazidos pelos fluxos do tráfico de escravos, ocupando várias porções do continente no norte, no centro e no sul. [...]

Apesar dessas imprecisões, muitos acreditariam em uma identidade subcontinental muito forte, entrelaçada por uma solidariedade cultural ou outros laços de qualquer natureza. Se examinassem a própria diversidade, as nações latino-americanas refutariam tal justificativa. A história, a geografia, as fracas relações econômicas e culturais fizeram as nações dessa região procurarem mais a Europa e os Estados Unidos que seus vizinhos, desfavorecendo uma consciência unitária de pertencimento.

DIAS, Wagner da Silva. *A ideia de América Latina nos livros didáticos de geografia*. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. p. 23-27.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A partir do detalhe do mural *Retablo de la Independencia*, é possível suscitar a discussão de várias questões abordadas no capítulo. Promova a leitura da imagem, pedindo aos estudantes que descrevam os muitos segmentos sociais representados no mural, analisando as vestimentas, os estandartes e as bandeiras, as feições físicas, os objetos que carregam, etc.
- Elabore com os estudantes um quadro-síntese para que fique mais fácil identificar e analisar o papel e os interesses associados a cada um dos grupos retratados na obra. Para isso, oriente-os a buscar informações nos capítulos desta unidade.

Justiça

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- Resposta pessoal. Esse boxe contempla a questão da oposição entre os anseios das elites e as necessidades do povo, principalmente levando em conta o contexto da luta pela independência na América Latina. Aproveite para debater a viabilidade de processos políticos que propõem a aliança de esforços e o compartilhamento de resultados no lugar da manutenção da supremacia de apenas um grupo.

O DIREITO DE PARTICIPAR

Em muitas regiões da América espanhola, a independência era um anseio popular, mas foram as elites que assumiram a luta e o poder.

- **Discuta com os colegas o papel que as elites podem ter em uma luta política e quais são as perdas quando não existe envolvimento popular nas decisões políticas de uma nação.** MP

O MURALISMO

A imagem desta página é representativa do muralismo, manifestação artística que surgiu nas primeiras décadas do século XX, no México.

Coloridos e realistas, os murais desse movimento têm como tema recorrente a história do país. O objetivo dos muralistas é narrar uma história não oficial, em que todos os segmentos sociais estejam retratados.

CONTINUIDADES E RUPTURAS NO PÓS-INDEPENDÊNCIA

Ao longo desta unidade, vimos que os processos de independência de cada região da América espanhola tiveram particularidades, mas também algumas características em comum.

Em todas as regiões, houve o rompimento político em relação à Espanha, o que provocou debates sobre os rumos das novas repúblicas e levou à refundação das estruturas jurídicas e políticas. Contudo, quem debateu e promoveu os rumos das novas nações foram as elites, que excluíram outros grupos sociais dos projetos das nações independentes. Um quadro de inegável opressão social e sujeição política e econômica foi a realidade "independente" de comunidades indígenas, populações negras, mulheres, pequenos comerciantes e trabalhadores pobres.

O sentido de liberdade e independência propagado pelas elites estava ligado principalmente às questões comerciais. Portanto, não incluía a abolição da escravidão nem a concessão de direitos mínimos às mulheres, às comunidades indígenas ou às camadas populares.

As elites coloniais apropriaram-se de maneira particular de eventos e ideias que ocorriam em outros lugares, como a independência dos Estados Unidos, o Iluminismo na Europa e as disputas pelo trono espanhol. Interpretados com base na realidade do continente, esses acontecimentos foram adaptados às novas condições e aos interesses de diferentes grupos sociais, sofrendo modificações e reinvenções. O vínculo entre a América espanhola e os antigos colonizadores europeus envolveu a assimilação de algumas características culturais, políticas e administrativas, mas também a rejeição de outras, sendo necessário um olhar apurado para a realidade de cada novo país.

Para os estudantes compreenderem as apropriações dos ideais de liberdade e igualdade pelas elites hispano-americanas, é importante retomar seus conhecimentos sobre o Iluminismo (habilidade EF08HI01) e os desdobramentos mundiais da Revolução Francesa (habilidade EF08HI04).

Museu Nacional de História Castelo de Chapultepec, México. Fotografia: Jean-Pierre Courau/Bridgeman Images/Easypix

Detalhe do mural *Retablo de la Independencia*, 1961, em exposição no Museu Nacional de História (Cidade do México). Produzido pelo arquiteto e pintor mexicano Juan O'Gorman, o mural tem quase 16 metros de largura e mais de 4 metros de altura e retrata diversas fases do processo de independência mexicano. O detalhe representa a luta popular, simbolizada pela presença do padre José María Morelos, ao centro.

(IN)FORMAÇÃO

O trecho a seguir trata da utilização de imagens no ensino de História no Brasil.

A capacidade informativa das imagens há muito foi percebida por autores de livros didáticos e formuladores de propostas para o ensino de História. No Brasil [...], essa percepção manifestou-se desde o século XIX, embora no século XX é que a utilização de imagens tenha se tornado uma recomendação explícita e uma prática na produção de livros didáticos.

A eficácia das imagens, no entanto, não se restringe à sua competente utilização didática. As seleções feitas desde a segunda metade do século XIX para ilustrar os livros didáticos recaíram, predominantemente, sobre imagens que, além de serem narrativas visuais dos fatos, harmonizavam-se às concepções de história e [aos] objetivos gerais do ensino de História em cada época. Impregnadas de valores culturais, essas imagens, mais do que conformar a memória visual da nação, ajudaram a consolidar identidades principalmente em torno das ideias da coesão e da harmonia nacional.

SIMAN, Lara Mara de Castro. Pintando o descobrimento: o ensino de história e o imaginário de adolescentes. *In*: SIMAN, Lara Mara de Castro; FONSECA, Thaís Nivia de Lima (org.). *Inaugurando a história e construindo a nação*: discursos e imagens no ensino de história. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 115.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Estabeleça uma relação entre a independência do vice-reino do Rio da Prata e a do vice-reino do Peru.

2. Identifique pelo menos dois líderes dos processos de independência na América espanhola citados neste capítulo. No caderno, escreva o nome de cada um, o local em que atuou e suas principais ideias. MP

3. Leia o texto e, depois, responda às questões propostas. MP

> As vitórias e derrotas das forças rebeldes liderados por Simón Bolívar, no norte da América do Sul, demonstravam a dificuldade da Espanha em vencer os rebeldes e os obstáculos que estes enfrentavam para manter as conquistas. Depois da restauração de Fernando VII [...] chegou a Nova Granada a grande expedição do general Pablo Morillo para reconquistar os territórios perdidos. A repressão foi muito violenta, indicando, num primeiro momento, que esta era a estratégia correta. Mas a resistência rebelde também adensou, alimentada por insatisfação crescente frente às arbitrariedades das forças realistas. Bolívar e seus generais reorganizaram os exércitos e iniciaram a virada de tabuleiro da guerra, prometendo alforria aos escravos que se alistassem e terra aos soldados do exército.
>
> Maria Ligia Prado. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 32.

a) Quais foram os impactos da restauração de Fernando VII para as guerras de independência encabeçadas por Simón Bolívar na Grã-Colômbia?

b) Como se deu a participação dos escravizados no processo de independência da Grã-Colômbia?

4. Observe a imagem e responda às questões.

Palácio Federal Legislativo de Caracas, Venezuela. Fotografia: ID/BR

Martín Tovar y Tovar. *Batalha de Boyaca*, 1895. Afresco do Palácio Federal Legislativo de Caracas.

a) Qual evento histórico é representado nessa pintura?

b) Observe as roupas usadas pelos soldados rebeldes. O que explica essa diferenciação?

c) Qual foi a importância dos setores populares nesse evento?

5. A conformação territorial da Argentina passou pela confederação de províncias do antigo vice-reino do Rio da Prata, formando as Províncias Unidas do Rio da Prata.

a) O que configura uma confederação de territórios?

b) Qual foi a importância dessa confederação para a emancipação política e a formação da atual Argentina?

1. A atuação de San Martín pode ser apontada como um ponto comum das duas independências. O líder militar atuou em ambos os territórios, pois acreditava que a independência do vice-reino do Rio da Prata só seria completa se as regiões que o cercavam também estivessem livres do controle espanhol.

4. a) A Batalha de Boyaca, que ocorreu no vice-reino de Nova Granada, em 1819.

4. b) Os soldados rebeldes estão descalços, com roupas simples, chapéus de camponeses e sem uniforme militar, o que denota sua origem popular.

4. c) No vice-reino de Nova Granada havia um grande número de negros escravizados como mão de obra. Eles representaram um setor social fundamental nas batalhas contra os espanhóis. Os camponeses e pequenos comerciantes também se engajaram nas lutas pela independência.

5. a) A adoção de políticas comuns e uma soberania reconhecida por todas as partes, em um princípio federalista.

5. b) Essa confederação conseguiu reunir os poderes locais, que não aceitavam o protagonismo da província de Buenos Aires, então sede da nova república.

DE OLHO NA BASE

As atividades de **1** a **3** relacionam-se às habilidades **EF08HI07**, **EF08HI08** e **EF08HI11**. Trata-se de três perguntas com respostas objetivas, de verificação do aprendizado e interpretação de texto. Elas permitem que os estudantes aprofundem o entendimento sobre as especificidades dos diferentes processos de independência da América espanhola.

A atividade **4** desenvolve a habilidade **EF08HI11**, pois trabalha habilidades de leitura de imagens, levando os estudantes a identificar a atuação de diferentes sujeitos no processo de independência da América hispânica, com destaque às ações dos setores populares.

A atividade **5** explora as habilidades **EF08HI06** e **EF08HI07**. As questões levam os estudantes a perceber que a formação dos Estados nacionais na América do Sul ocorreu em meio a disputas políticas entre frações da elite local. Além disso, a atividade permite trabalhar com a **competência específica de História 3**, relativa à interpretação de contextos históricos específicos, neste caso, a independência das Províncias Unidas do Rio da Prata e da atual Argentina.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Simón Bolívar (1783-1830) atuou no vice-reino de Nova Granada e do Peru. Militar da elite *criolla*, foi presidente do Peru e da Grã-Colômbia. Defendia o sistema republicano e a unificação das colônias espanholas após a conquista da independência.

   José de San Martín (1778-1850) atuou no vice-reino do Rio da Prata e do Peru. Militar da elite *criolla*, foi o primeiro presidente do Peru. Defendia que os países independentes adotassem uma monarquia constitucional, mas suas posições políticas não eram muito claras.

3. **a)** A repressão sobre os movimentos de libertação das colônias hispano-americanas foi intensificada, o que aumentou a insatisfação e a resistência dos rebeldes.

   b) Para enfrentar a repressão da Metrópole, Bolívar reorganizou os exércitos revolucionários, prometendo alforria aos escravos que se alistassem e terras aos soldados.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Converse com os estudantes sobre o significado do termo Pan-Americanismo. Mostre que conhecer a formação de palavras pode ajudar a compreender termos complexos como esse. Peça a eles que procurem no dicionário os dois termos (pan e americanismo) e que expliquem, com as próprias palavras, o significado do termo pan-americanismo.

AMPLIANDO HORIZONTES

O Pan-Americanismo

O Pan-Americanismo corresponde ao ideário de integração dos países da América, sendo motivo de disputas, discursos e ações de diversos agentes ao longo do tempo. Durante as independências, **Simón Bolívar** foi um notório defensor da integração dos países hispano-americanos após a libertação do jugo espanhol. Na **Carta da Jamaica**, escrita em 1815, Bolívar expôs suas ideias acerca dessa integração.

> Eu desejo, mais do que qualquer outro, ver se formar na América a maior nação do mundo, menos por sua extensão e riqueza, que por sua liberdade e glória. [...] É uma grande ideia pretender formar no novo mundo uma única nação, que ligue suas partes entre si e com o todo. Já que tem a mesma origem, linguagem, costumes e religião, deve, portanto, ter um único Governo, o que confederaria os diferentes estados [...].
>
> Simón Bolívar. *Carta de Jamaica*: 1815-2015. Caracas: Comisión Presidencial para la Conmemoración del Bicentenario de la Carta de Jamaica, 2015. p. 23, 28. Tradução nossa.

O desdobramento do Pan-Americanismo de Bolívar foi o **Congresso do Panamá**, em 1826, do qual participaram o México, a República Federativa da América Central, a Grã-Colômbia (Colômbia, Venezuela e Equador) e o Peru (incluindo, então, a Bolívia). Decidiram pela abolição do tráfico de escravos e pela cooperação militar caso houvesse novas guerras contra a Espanha. Mas o principal objetivo, ou seja, o de implementar a união entre os países da América espanhola, enfrentou resistências.

Como os Estados independentes da América espanhola não avançaram muito no projeto de integração entre os países, este foi apropriado pelos Estados Unidos, no fim do século XIX. Sob um contexto de política expansionista, os estadunidenses organizaram as **Conferências Pan-Americanas**, que reuniram políticos, cientistas, empresários e vários outros segmentos da sociedade civil para debater acordos e programas comuns para os países da América. O projeto do Pan-Americanismo daria origem à **Organização dos Estados Americanos** (OEA), fundada em 1948 e atuante até hoje.

A primeira conferência Pan-Americana ocorreu em Washington, capital dos Estados Unidos, entre 1889 e 1890, à qual se sucederam outras, em várias cidades do continente americano, até 1954. Nessa fase, o Pan-Americanismo estava diretamente relacionado à expansão comercial e política dos Estados Unidos, que passaram a olhar com mais atenção para os outros países da América por razões que incluem a influência cultural e política, a garantia de mercados econômicos e a hegemonia nas relações interamericanas. Entretanto, essa proposta de pan-americanismo atrelado a um projeto político estadunidense enfrentou oposição crescente dos países da América hispânica e do Brasil, que buscavam imprimir outra identidade e outra agenda para sua integração.

Em 1891, o herói da independência cubana, José Martí, escreveu um texto defendendo a união dos países hispano-americanos fora da órbita dos Estados Unidos da América.

Nesse contexto, o discurso do intelectual argentino **José Ingenieros** (1877-1923), em 1922, atestava essa nova fase da integração regional, que passou a uma crescente crítica ao termo pan-americanismo e às ideias a ele associadas.

Não por acaso, pouco tempo depois, Ingenieros fundou a **União Latino-Americana**, instituição que evidenciou os novos sentidos da integração da América ibérica, da qual o Brasil participou cada vez mais.

> Acreditamos que nossas nacionalidades estão diante de um dilema de ferro. Entregarmo-nos submissos e louvar a União Pan-americana (América para os norte-americanos) ou prepararmo-nos coletivamente para defender nossa independência, fundando as bases de uma União Latino-Americana (América para os latino-americanos).
>
> Arthur Ardao. Panamericanismo y Latinoamericanismo. Em: Leopoldo Zea. *América Latina en sus ideas*. Ciudad de México: Siglo Vientiuno, 1986. p. 169. Tradução nossa.

FotosearchGetty Images

↑ **Participantes da Primeira Conferência Pan-Americana em visita a South Bend, Indiana, nos Estados Unidos da América, em 1889.**

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Sistematize as diferentes abordagens de instituição do Pan-Americanismo defendidas desde o início do século XIX. Indique também os agentes históricos que promoveram essa proposta de integração.
2. Pesquise e registre exemplos de organismos de integração que existem hoje no continente americano. MP
3. Debata com os colegas esta questão: Quais são as diferenças entre o processo de formação histórico-cultural da América hispânica e o da América Latina? Para responder, retomem o conteúdo estudado nesta unidade e considerem o papel do Brasil e dos Estados Unidos nesses processos. MP

1. Um dos primeiros defensores do Pan-Americanismo foi Bolívar, que defendia que as regiões que haviam se tornado independentes na América espanhola formassem um só país. Posteriormente, a ideia foi apropriada pelos Estados Unidos, que promoveu as Conferências Pan-Americanas com o intuito de garantir a influência dos estadunidenses sobre os outros países do continente americano. Mais tarde, pensadores como José Martí e José Ingenieros defenderam a união dos países hispano-americanos em oposição ao imperialismo estadunidense.

PARA REFLETIR

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Alguns exemplos de organismos de integração: Associação Latino-Americana de Integração (Aladi); Comunidade da América Latina e das Caraíbas (Celac); Comissão Econômica para a América Latina das Nações Unidas (Cepal). Mercado Comum do Sul (Mercosul). Peça aos estudantes que anotem, também, a função de cada organismo e os países que o compõem.
3. Respostas pessoais. Os estudantes podem apontar a diferença entre a América espanhola, colonizada exclusivamente por espanhóis, e a posterior ideia de América Latina, que inclui o Brasil. A exclusão dos Estados Unidos e do Canadá nesse entendimento de América é bastante expressiva, pois afirma simbolicamente uma identidade que não é só da língua, mas também das condições socioeconômicas e históricas.

DE OLHO NA BASE

Nesse conjunto de atividades, trabalha-se com o sentido da expressão América Latina e busca-se identificar organismos de integração no continente americano nos dias atuais. Assim, além de desenvolver a habilidade **EF08HI09**, a atividade se relaciona à **competência específica de História 1**, que propõe compreender e pensar criticamente os processos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, bem como de mecanismos de transformação e manutenção das estruturas, do passado e do presente.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. **a)** Uma espada. Esse objeto remete ao fato de Juana Azurduy ter participado das batalhas contra o domínio espanhol.

   b) A rebelião de Tupac Amaru, no Peru.

   c) O vice-reino do Rio da Prata teve influência direta na independência da Bolívia, visto que as tropas de San Martín também atuaram na região sul do vice-reino do Peru.

3. **a)** Como "dóceis", sem ambições, em maior número em relação aos outros habitantes dos territórios da América, mas que apenas queriam preservar a paz, a terra e a família.

   b) Aos cargos de comando nos novos Estados independentes.

   c) Não, pois Bolívar considerava que os indígenas não almejavam o poder.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Em 2015, a então presidente da Argentina, Cristina Kirchner, e o presidente da Bolívia, Evo Morales, inauguraram, em Buenos Aires, um monumento de grandes proporções, esculpido em bronze. Tratava-se de uma homenagem póstuma a Juana Azurduy (1780-1862), militar boliviana de origem indígena, reconhecida como uma das líderes do processo de independência da América espanhola e que morreu na miséria. MP

   a) O que a mulher retratada segura na mão esquerda? O que isso representa?

   b) De origem indígena, Azurduy nasceu precisamente durante uma rebelião de indígenas na América espanhola. Que rebelião foi essa?

   c) Evo Morales, o primeiro presidente de origem indígena na história da Bolívia, financiou o projeto de construção do monumento em Buenos Aires. Por que motivo, em sua opinião, a estátua foi colocada na Argentina?

Simon Mayer/Shutterstock.com/ID/BR

Monumento a Juana Azurduy em frente ao Centro Cultural Kirchner, em Buenos Aires, Argentina. Foto de 2019.

2. Em 1960, foi instituído o torneio de futebol mais importante do continente americano, a Copa Libertadores da América. Disputada por clubes de vários países da América Latina, essa competição é prestigiada até hoje.

   a) O nome Libertadores está associado à valorização de qual processo histórico ocorrido no continente americano? **Ao processo de independência na América espanhola e no Brasil.**

   b) Quem seriam os libertadores? Cite alguns deles. **Os líderes do processo de independência: Simón Bolívar, San Martí, Bernardo O'Higgins, José Artigas, entre outros.**

3. Leia atentamente este trecho de uma carta escrita por Simón Bolívar em 1815. MP

> O índio é de um caráter tão dócil que unicamente deseja o repouso e a solidão [...]. Felizmente esta espécie de homem é a que menos reclama a preponderância, ainda que seu número exceda à soma dos outros habitantes. Esta parte da população americana é uma espécie de barreira a conter os demais partidos: ele não pretende a autoridade, porque não a ambiciona nem se crê com aptidões para exercê-la, contentando-se com sua paz, sua terra e sua família.
>
> Simón Bolívar. Carta ao editor da *Gazeta Real da Jamaica*. Em: Jaime Pinsky e outros. *História da América através de textos*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 66-67.

   a) De que forma os indígenas foram caracterizados por Simón Bolívar?

   b) Bolívar afirmou que os indígenas não ambicionavam a autoridade. A que autoridade ele se referia?

   c) Muitos indígenas lutaram pela causa da independência. Pelo trecho da carta, é possível assegurar que eles teriam seus direitos garantidos nos novos Estados da América espanhola?

DE OLHO NA BASE

A atividade **1** desenvolve as habilidades **EF08HI07** e **EF08HI11**, na medida em que propõe a reflexão sobre a participação indígena e feminina na independência da América espanhola, bem como sobre seu posterior reconhecimento.

A atividade **2** explora a habilidade **EF08HI08** ao trabalhar a relação entre a Copa Libertadores da América e os líderes dos movimentos independentistas na América espanhola. Os estudantes mobilizam ainda a **competência específica de Ciências Humanas 5** ao comparar eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço.

A atividade **3** desenvolve as habilidades **EF08HI08** e **EF08HI11**, pois leva os estudantes a refletir sobre a posição de Simón Bolívar em relação à participação indígena no processo de independência. Além disso, o item **c** solicita que argumentem criticamente sobre essa visão, levando em consideração os direitos dessa parcela da população americana.

As atividades **4** e **5** contemplam a habilidade **EF08HI09**, apresentando as propostas de dois importantes líderes dos processos de emancipação da América espanhola, Simón Bolívar e José Martí.

A atividade **6** promove a prática de leitura de imagens, relacionada à **competência específica de Ciências Humanas 7**.

A atividade **7** incentiva a reflexão sobre a importância de contemplar, nas decisões governamentais, os diferentes interesses dos grupos de uma sociedade, trabalhando a **competência específica de História 4**.

Responda sempre no caderno.

4. a) Reunir os países da América espanhola, então libertos, para formar uma confederação de países.

4. Responda a estas questões referentes ao Congresso do Panamá, idealizado por Simón Bolívar em 1826.

a) Qual foi a principal motivação desse congresso?

b) A qual movimento político esse evento está relacionado? **Ao Pan-Americanismo.**

5. José Martí, um dos principais líderes do processo de independência cubano, morreu antes de ver consolidada a emancipação de Cuba. Não obstante, Martí também é apontado como um dos idealizadores do Pan-Americanismo. Que tipo de integração ele defendia?

6. No antigo território do vice-reino do Rio da Prata, houve, logo após a independência, uma ofensiva contra os indígenas que ocupavam as terras ao sul de Buenos Aires (capital da futura Argentina). MP

Museu Histórico Cornélio de Saavedra, Buenos Aires, Argentina. Fac-símile: ID/BR

↑ Calixto Tagliabúe. *Expedição nos desertos do sul*, 1833. Gravura colorizada em cuja legenda está escrito, em espanhol: "Expedição nos desertos do sul contra os índios selvagens, no ano de 1833, executada com o maior acerto e sabedoria por seu digno chefe o grande Rosas".

a) A qual episódio da história argentina se refere a cena retratada nessa gravura?

b) Nessa imagem, é possível ver homens deitados no chão e outros montados em cavalos. A que grupos sociais esses homens pertenciam?

c) Analisando a legenda da imagem, indique o que se pensava acerca dos indígenas durante a formação do Estado argentino.

7. Na atividade **3** da abertura desta unidade, você refletiu sobre a importância de os governos considerarem as opiniões de diversos grupos sociais para tomar decisões. Discuta, agora, com os colegas: No Brasil, as opiniões de todos os grupos sociais são consideradas nas decisões governamentais? Pense em exemplos que comprovem sua opinião. MP

5. A independência de Cuba contou na última fase com o apoio dos Estados Unidos, que passaram a exercer grande influência sobre a ilha. José Martí defendia o Pan-Americanismo como uma oposição à hegemonia que os estadunidenses buscavam construir na América.

6. a) Às denominadas Campanhas no Deserto.

b) No chão, há homens deitados com feições indígenas. Montados nos cavalos, estão homens brancos com fardas militares.

c) Na legenda, os indígenas são chamados de "selvagens", evidenciando que se acreditava que eles fossem inferiores aos europeus e seus descendentes. Além disso, afirma-se que a expedição contra eles foi executada com "acerto e sabedoria", endossando-se a política indigenista de extermínio que o governo argentino do general Rosas adotou.

Justiça

7. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes respondam que não. Problematize a questão com o objetivo de promover a percepção deles sobre as opiniões dos grupos sociais nas tomadas de decisão no Brasil. Os estudantes podem apresentar exemplos com base em reportagens disponíveis na internet.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Trabalhe oralmente com os estudantes as questões da seção *Ideias em construção*. Caso alguns deles tenham dificuldade de se expressar por escrito, podem se beneficiar dessa estratégia.
- A autoavaliação é uma ferramenta importante no processo de aprendizagem, pois permite a reflexão sobre o próprio desempenho, ajudando os estudantes a identificar e a corrigir seus erros.
- A autoavaliação pode se dirigir tanto à reflexão sobre a postura do estudante como à aprendizagem de conceitos e procedimentos dos conteúdos trabalhados.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 4

Capítulo 1 – Independências no México e na América Central

- Compreendo a relação entre as instabilidades políticas na Espanha e as independências da América espanhola?
- Identifico os diferentes grupos sociais presentes na América espanhola?
- Diferencio os interesses e a atuação de cada grupo social em relação à independência?
- Identifico elementos dos processos que levaram à independência do México e das colônias da América Central?
- Reconheço os projetos de nação presentes na organização dos países recém-independentes?

Capítulo 2 – Independências na América do Sul

- Reconheço e diferencio os ideais dos líderes independentistas das colônias espanholas da América?
- Identifico como foi a participação desses líderes nos processos de independência?
- Identifico elementos dos processos que levaram à independência dos vice-reinos de Nova Granada, do Peru e do Rio da Prata, bem como das capitanias do Chile e da Venezuela?
- Reconheço as características do Pan-Americanismo e identifico seus principais pensadores?

Nelson Provazi/ID/BR

108

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Por vezes, ao verificar a correção de provas, atividades e lições de casa, os estudantes afirmam que sabiam responder, mas que não entenderam o que o professor pretendia com a questão.

Isso acontece, entre outros motivos, porque eles têm dificuldade de compreender de forma precisa os comandos dos enunciados. Assim, devemos ajudá-los nessa tarefa.

Nas questões propostas nesta seção, aparece algumas vezes o comando "Identificar". É importante os estudantes entenderem que identificar pressupõe reconhecer e escolher dados significativos de um fenômeno histórico. Por exemplo, na segunda pergunta referente ao capítulo 1 (Identifico os diferentes grupos sociais presentes na América espanhola?), os estudantes devem se perguntar se podem identificar os diferentes grupos sociais presentes na América espanhola. Para isso, precisam saber o que são grupos sociais e, então, reconhecê-los nos textos do capítulo.

Brasil: A Independência e o Primeiro Reinado

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Tensões na Colônia

- Compreender o processo de crise no regime colonial português em fins do século XVIII.
- Identificar os movimentos anticoloniais.
- Caracterizar as conjurações Mineira e Baiana.
- Analisar os motivos e as consequências da mudança de dom João VI e sua Corte para o Brasil.
- Caracterizar a Revolução Pernambucana.
- Refletir sobre a visão estereotipada dos escravizados no período colonial.

Capítulo 2 – A Independência do Brasil

- Compreender o processo de efetivação da ruptura das relações coloniais entre Brasil e Portugal.
- Explicar a relação entre a Revolução Liberal do Porto e a Independência do Brasil.
- Conhecer a atuação dos grupos sociais que apoiaram a Independência.
- Caracterizar o papel de dom Pedro no processo de emancipação política do Brasil.
- Identificar as diferentes reações à Independência no Brasil, compreendendo que nem todos a aceitaram.
- Reconhecer a atuação de grupos civis na defesa da Independência em algumas regiões do Brasil.

Capítulo 3 – O Primeiro Reinado

- Compreender as disputas políticas e os conflitos militares que marcaram os anos após a Independência.
- Caracterizar o sistema de governo imposto pela Constituição de 1824 e o Poder Moderador.
- Entender como foi possível garantir o reconhecimento da independência do Brasil por outros países e manter a unidade territorial.
- Identificar a exclusão dos povos indígenas do projeto de nação no Primeiro Reinado.
- Compreender a manutenção da violência a africanos escravizados, mesmo após a formulação de leis e políticas da nova nação.
- Explicar os fatores de insatisfação com o governo de dom Pedro I, que resultaram em sua abdicação do trono.

JUSTIFICATIVA

Os objetivos dos capítulos **1** e **2** desta unidade refletem a intenção de proporcionar a compreensão dos estudantes acerca do processo de emancipação do Brasil. Para isso, serão articulados temas relacionados à crise do sistema colonial, aos movimentos anticoloniais no Brasil Colônia, à independência e aos impactos dessa ruptura tanto no Brasil quanto em Portugal. Os objetivos do capítulo **3**, por sua vez, tratam do Primeiro Reinado com a pretensão de proporcionar aos estudantes a identificação das principais mudanças e permanências desse período.

SOBRE A UNIDADE

A unidade trata do longo processo de formação do Estado nacional brasileiro, tomando como ponto de partida um recorte temporal que abarca desde os movimentos emancipacionistas de fins do século XVIII até a consolidação da independência política brasileira em relação a Portugal, durante o relativamente breve mandato de dom Pedro I (1822-1831).

A Conjuração Mineira de 1789 e a Conjuração Baiana de 1798 são tradicionalmente tratadas como movimentos emancipacionistas. Contudo, simbolizam muito mais o desgaste do sistema colonial na América portuguesa, em especial no contexto do declínio da economia aurífera, do que propriamente um projeto de independência política para o que viria a ser o Brasil – país de dimensões continentais oficialmente constituído apenas em 7 de setembro de 1822. Em outras palavras, os conjurados pensaram em projetos de emancipação política próprios para suas regiões (Minas e Recôncavo Baiano, respectivamente), bem diferentes do projeto que acabou prevalecendo no início do século XIX.

No processo de emancipação política, a transferência da Corte de Lisboa para o Rio de Janeiro, em 1808, em meio às guerras napoleônicas na Europa, foi um elemento crucial, pois foi nesse contexto que se deu a alteração do *status* de colônia da América portuguesa, convertida em 1815 em Reino Unido a Portugal e Algarves. Finalmente, a partir de 7 de setembro de 1822, começou a se organizar no Brasil o primeiro governo pós-Independência, encabeçado por dom Pedro I, filho do rei português dom João VI.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – TENSÕES NA COLÔNIA				
• As reformas pombalinas na América portuguesa • A Conjuração Mineira • A Conjuração Baiana • Causas e consequências da transferência da Corte para o Rio de Janeiro • A Revolução Pernambucana	ARQUIVO VIVO: Zumbi, Pai João ou nenhum dos dois?	(EF08HI05) (EF08HI06) (EF08HI11) (EF08HI12) (EF08HI14)	(CGEB4) (CGEB5) (CECH5) (CEH1) (CEH3) (CEH7)	Multiculturalismo: Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
CAPÍTULO 2 – A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL				
• A Revolução Liberal do Porto • As Cortes portuguesas • A Independência do Brasil • As reações à Independência		(EF08HI05) (EF08HI07) (EF08HI11) (EF08HI12)	(CGEB5) (CECH5) (CEH6) (CEH7)	
CAPÍTULO 3 – O PRIMEIRO REINADO				
• Reconhecimento externo à Independência do Brasil • A Assembleia Constituinte de 1823 e a "Constituição da Mandioca" • A Constituição outorgada de 1824 • Política indigenista no Império • A Confederação do Equador • A Guerra da Cisplatina • A abdicação de dom Pedro I e o fim do Primeiro Reinado	BOXE VALOR: Verdadeiro ou falso? AMPLIANDO HORIZONTES: Formas de governo na América pós-Independência	(EF08HI13) (EF08HI14) (EF08HI15) (EF08HI16)	(CGEB5) (CECH4) (CECH7) (CEH1)	

UNIDADE 5

BRASIL: A INDEPENDÊNCIA E O PRIMEIRO REINADO

2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a expressar seus conhecimentos prévios. Peça a eles que registrem no caderno as informações compartilhadas pela turma para que, ao final do estudo do capítulo, verifiquem que concepções mudaram e quais permaneceram.

Em 1808, a cidade do Rio de Janeiro abrigou a Família Real de Portugal e a colônia portuguesa na América tornou-se a sede dessa monarquia. Contudo, essa nova condição política não eliminou as contradições da sociedade colonial. Em 1821, dom João VI retornou a Portugal e dom Pedro I assumiu o trono. Pressionado por uma série de circunstâncias, em 1822, dom Pedro promulgou a Independência do Brasil. Em 1831, abdicou em nome de seu filho, que tinha apenas 5 anos de idade.

CAPÍTULO 1
Tensões na Colônia

CAPÍTULO 2
A Independência do Brasil

CAPÍTULO 3
O Primeiro Reinado

PRIMEIRAS IDEIAS

1. O que você imagina que deve ter mudado no cotidiano da cidade do Rio de Janeiro durante a estada da Corte portuguesa? MP
2. O que você conhece a respeito do processo de Independência do Brasil?
3. Você sabe dizer quais foram os motivos que levaram dom João VI a deixar o trono do Brasil com seu filho, dom Pedro I? MP

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que, assim como a Família Real teve de se adaptar ao Brasil, a cidade do Rio de Janeiro teve sua estrutura alterada para incorporar o aparato real. Incentive-os a refletir sobre o choque cultural enfrentado pela Família Real e sua Corte, vindas de Portugal. Caso já tenham lido algum livro ou assistido a um filme, uma série ou uma novela que tenha esse assunto como tema, peça a eles que compartilhem as impressões que tiveram das personagens e situações retratadas. Converse com eles sobre a questão, investigando em que medida essas representações de fato refletem a História.
3. Resposta pessoal. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre o tema da vinda da família real para o Brasil. Aproveite a oportunidade e incentive os estudantes a refletir tanto sobre a situação no Brasil quanto sobre a conjuntura em Portugal para explicar os motivos que levaram dom João VI a abdicar do trono brasileiro em favor de seu filho dom Pedro I.

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Trata-se do interior do prédio da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro. A ampla construção apresenta vários pisos, pé direito alto e acabamento delicado e rebuscado, com grades, lustres, corrimãos, pilastras e outros ornamentos requintados.
2. Respostas pessoais. Além de bibliotecas, é possível que os estudantes citem locais de exposição, como centros culturais, pinacotecas, museus, galerias de arte, entre outros. Aproveite para incentivá-los a frequentar espaços públicos que ofereçam cultura e arte.

Justiça

3. Resposta pessoal. Conduza a discussão, levando os estudantes a refletir sobre a forma como o governo brasileiro é constituído hoje, com representantes eleitos para defender os interesses de toda a sociedade, e não apenas os de grupos específicos. Por isso, idealmente, as transformações sociais devem atender às necessidades da população de maneira justa, para que não haja parcelas excluídas. Quando não há justiça social, acentuam-se as desigualdades na sociedade.

LEITURA DA IMAGEM

1. Que local está retratado nessa imagem? Descreva-o sucintamente. MP
2. Você conhece locais em sua cidade que têm a mesma função do local apresentado nessa foto? Já os visitou? MP

3. A instituição retratada na foto foi fundada por dom João VI durante o período em que a Família Real portuguesa viveu no Rio de Janeiro (1808-1821). A chegada da Família Real alterou os hábitos e os costumes da antiga Colônia. Houve diversas melhorias no Rio de Janeiro, mas a maior parte da população continuou vivendo em condições precárias. Em sua opinião, qual é o problema de promover mudanças que não contemplem toda a sociedade? C

Interior do prédio da Biblioteca Nacional, sede da instituição desde 1910. Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2018.

111

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao evocar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o processo de Independência do Brasil, é desejável retomar a estrutura colonial da América portuguesa. Isso auxilia na compreensão do que estava sendo questionado e do que seria transformado com o processo de emancipação política do Brasil.
- Converse com os estudantes sobre as formas pelas quais os movimentos sociais se organizaram a fim de romper com a lógica instituída. Destaque que, mesmo que esses movimentos pareçam não ter sido bem-sucedidos inicialmente, é preciso, historicamente pensando, olhar para um conjunto mais abrangente de fatos e acontecimentos que ocorrem em determinado período. Essa é a forma pela qual compreendemos melhor o contexto ou o processo histórico relacionado a diversos fatos e eventos ocorridos em certo recorte temporal. Nesse caso em específico, o processo de crise e de desgaste do sistema colonial se verifica em ao menos dois movimentos revoltosos de caráter emancipacionista: a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana.
- Cabe tematizar também o sentido de transformação conservadora que caracterizou o processo de formação do Estado nacional brasileiro. A ruptura é inegável e caracteriza-se pelo surgimento de um país independente de Portugal, com suas próprias instituições e governo. No entanto, é preciso destacar que as estruturas socioeconômicas mantiveram-se praticamente intactas, assegurando os privilégios conquistados pelas classes dominantes ao longo do período colonial.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

(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.

O capítulo desenvolve o objeto de conhecimento **Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana**, abordando o contexto histórico na Colônia e na Europa. Dessa forma, objetiva-se levar os estudantes a compreender o processo de crise no regime colonial português em fins do século XVIII.

As conjurações mineira e baiana têm destaque no capítulo, com enfoque em seus atores sociais e nos objetivos pretendidos por esses movimentos, desenvolvendo as habilidades **EF08HI05** e **EF08HI11**.

Ao longo do estudo do capítulo, os estudantes precisam ter em mente alguns conceitos estruturantes, como o de Estado, de governo e de território

Capítulo 1

TENSÕES NA COLÔNIA

PARA COMEÇAR

No fim do século XVIII, o regime colonial português apresentava sinais de crise. Você sabe dizer que sinais eram esses? E quais eram as relações deles com a transferência da Família Real para o Brasil?

Respostas pessoais. Espera-se que, ao longo deste capítulo, os estudantes compreendam como foi a organização dos movimentos coloniais. Alguns anos após a ocorrência desses levantes, dom João VI e sua Corte se transferiram para o Brasil, intensificando o clima de insatisfação.

AS REFORMAS POMBALINAS NA AMÉRICA PORTUGUESA

Entre 1750 e 1777, o Marquês de Pombal foi ministro de dom José I, monarca português considerado um **déspota esclarecido** (assunto tratado na unidade 2). Em busca de modernizar a economia portuguesa, Pombal estimulou a criação de manufaturas, facilitando a importação de matérias-primas e cobrando impostos sobre produtos estrangeiros. Além disso, incentivou o comércio e organizou a produção de vinho e a pesca.

Na América portuguesa, as reformas propostas pelo Marquês de Pombal visavam aumentar o controle do rei sobre o território e sobre as atividades econômicas, além de aperfeiçoar a arrecadação de impostos. Para melhorar a fiscalização da atividade mineradora e facilitar o controle das fronteiras do sul da Colônia, a sede do governo foi transferida de Salvador para o Rio de Janeiro em 1763. Para garantir o monopólio comercial, Pombal criou as Companhias de Comércio do Grão-Pará e Maranhão (1755) e de Pernambuco e Paraíba (1759). Embora assegurassem que as mercadorias produzidas na Colônia teriam preço mínimo e garantissem a disponibilidade de navios para transportá-las a Portugal, essas companhias restringiam a liberdade de compra e venda.

Uma das medidas tomadas pelo governo português nessa época, e que provocou mais resistência por parte dos colonos, foi o restabelecimento de um tributo conhecido como **quinto**.

Cidade histórica de Ouro Preto (MG), uma das mais importantes da economia mineradora. Foto de 2020.

Fred_Pinheiro/iStock/Getty Images

(IN)FORMAÇÃO

Antes de Tiradentes, vários foram os insurgentes contra o rei de Portugal. É o que trata o texto a seguir.

[...]

A palavra "inconfidência" significava traição ao rei. Ou seja: um dos crimes mais graves que um súdito poderia cometer. No entanto, seu significado era um pouco oscilante. Podia se referir a uma verdadeira trama subversiva ou ao hábito, que se tornaria costumeiro após a expulsão dos jesuítas, de proferir blasfêmias e impropérios contra o monarca. É que o rei no período, D. José I, viu-se bastante contestado pelos seus súditos mineiros, principalmente depois que o marquês de Pombal comandou a expulsão dos jesuítas, em 1759.

A decisão provocou a eclosão de várias inconfidências em Minas, com abertura de processos e punição dos culpados. Essas inconfidências abririam caminho para uma "dessacralização" da Coroa portuguesa, e favoreceriam a ação dos autores da Inconfidência Mineira de 1789. A primeira das Inconfidências Pombalinas aconteceu em Curvelo (1760-1763), a segunda, em Mariana (1768), depois em Sabará (1775) e novamente em Curvelo (1776).

Ao contrário da Conjuração Mineira de 1789 (na qual indivíduos se associaram secretamente para arquitetar a derrubada do governo), nas inconfidências de Curvelo, Mariana e Sabará não era intenção dos envolvidos romper os laços com a metrópole. Todas surgiram da insatisfação com o enfrentamento entre o marquês de Pombal e a Companhia de Jesus, que culminaria com a expulsão dessa ordem religiosa dos domínios portugueses. A notícia deixou consternada a população mineira. O rei português,

A CONJURAÇÃO MINEIRA

O quinto tornou-se um grande problema para os exploradores de metais preciosos de Minas Gerais, pois o esgotamento das minas de ouro dificultava a obtenção das 100 arrobas exigidas pela Metrópole.

Contudo, alegando que os mineradores contrabandeavam o ouro para não pagar os impostos, o governo metropolitano não abria mão da cobrança do quinto. Como, em 1788, o imposto em atraso era de 596 arrobas, ou seja, quase 9 mil quilos, as autoridades coloniais ameaçaram executar a **derrama**. A derrama era a cobrança forçada dos impostos atrasados: bens e objetos de ouro eram confiscados para completar a cota do imposto devido.

Revoltados com essa ameaça, membros da elite de Minas Gerais reuniram-se para promover um movimento contra a Coroa portuguesa. A notícia da independência das colônias inglesas na América do Norte, em 1776, e os ideais iluministas de igualdade e liberdade difundidos na Europa nas últimas décadas serviram de inspiração e estímulo aos colonos insatisfeitos com o governo colonial.

A rebelião foi marcada para quando começasse a derrama, prevista para fevereiro de 1789. O alferes (segundo-tenente) Joaquim José da Silva Xavier, apelidado **Tiradentes**, ficou encarregado de prender o governador e dar início ao levante. No entanto, os planos da conjuração não chegaram a ser colocados em prática, pois o movimento foi denunciado por um dos participantes, Joaquim Silvério dos Reis, que, em contrapartida, obteve o perdão de suas dívidas com a Coroa portuguesa.

Os conjurados pretendiam, caso conseguissem tomar o poder: proclamar a independência em Minas Gerais; instaurar um governo republicano, a ser sediado em São João del-Rei; criar uma universidade em Vila Rica; incentivar as manufaturas; explorar jazidas de ferro e de salitre; instalar uma fábrica de pólvora.

As autoridades portuguesas prenderam várias pessoas, a maioria membros da elite. Onze dos acusados foram condenados à morte na forca; outros, banidos da Colônia. Entretanto, dona Maria I substituiu por degredo perpétuo na África a pena de morte de dez dos conjurados. Tiradentes, preso enquanto tentava convencer outros a se juntar ao movimento, foi o único a ter sua sentença mantida. Enforcado em 21 de abril de 1792, no Rio de Janeiro, o alferes foi também esquartejado. Partes de seu corpo foram expostas em pontos do Caminho Novo, que ligava o Rio de Janeiro a Minas Gerais; sua cabeça foi exposta na praça central de Vila Rica.

Com essa punição, a Coroa pretendia mostrar aos outros colonos o que aconteceria àqueles que se rebelassem contra Portugal. Embora não tenha sido bem-sucedida, a Conjuração Mineira estabeleceu um novo cenário político na Colônia.

O QUINTO

O quinto consistia na arrecadação de 20% de todo o ouro extraído pelos colonos. Apesar de existir desde o início da exploração aurífera, ao longo dos anos esse tributo foi substituído por outras tarifas. Como as jazidas de ouro começavam, naquele período, a dar sinais de exaustão e a arrecadação de impostos vinha diminuindo, o governo retomou essa cobrança, acrescentando a obrigatoriedade de os colonos recolherem o mínimo anual de 100 arrobas (cerca de 1 500 quilos) do metal.

Romulo Fialdini/Tempo Composto

↗ **Barras de ouro quintadas entre os séculos XVIII e XIX.**

CONJURAÇÃO OU INCONFIDÊNCIA?

A Coroa portuguesa considerou a conspiração ocorrida na região de Minas Gerais em 1789 uma "inconfidência", isto é, uma infidelidade à rainha. Isso faz sentido do ponto de vista da Metrópole. Contudo, para os defensores do Brasil independente, o uso desse termo não é adequado. Por esse motivo, tem-se utilizado o termo "conjuração" – união de pessoas em torno de um juramento – para designar o movimento mineiro.

D. José I, e seu ministro Pombal foram ferozmente atacados por meio de "papéis sediciosos", brados, conversações e burburinhos que continham violentos insultos ao rei e ao marquês.

Catão, Leandro Pena. Mania de Inconfidência. *Revista de História*, 1º jun. 2008. Disponível em: http://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/wp-content/uploads/2017/02/Mania-de-Incofid%C3%AAncia-Revista-de-Hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque para os estudantes que, a partir da segunda metade do século XVIII, a economia aurífera, que se moldara no fim do século XVII, começou a apresentar sinais de desgaste, sobretudo em função do esgotamento das reservas de metais preciosos, extraídos em grande quantidade. Essa conjuntura, somada às reformas empreendidas na Colônia portuguesa pela administração do Marquês de Pombal, que visavam aumentar o controle da Metrópole e a arrecadação de impostos, explicita aos estudantes os problemas enfrentados pela Colônia, auxiliando-os a compreender o contexto histórico. Reforce também que esses problemas, evidentemente, tinham consequências para a Metrópole, a essa altura bastante dependente das riquezas extraídas na América portuguesa.
- Leve os estudantes a perceber que a Conjuração Mineira, ocorrida em 1789 em Vila Rica (atual cidade de Ouro Preto), foi um movimento majoritariamente composto de pessoas abastadas, muitas das quais se salvaram das punições impostas pela Coroa portuguesa. O único conjurado a ter sua pena de morte cumprida foi o dentista Tiradentes, depois construído como herói da nação.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Reforce que outro movimento de grande relevância no contexto da crise do sistema colonial na América portuguesa foi a Conjuração Baiana, conhecida também como Revolta dos Alfaiates, que se deu na Bahia em 1798. Destaque semelhanças e diferenças entre a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana. O movimento baiano contou com a participação de atores de classes sociais diferentes da classe dos protagonistas da Conjuração Mineira. Na Bahia, o movimento teve forte adesão da população, que se posicionou claramente contra a manutenção da escravidão. No entanto, assim como o movimento mineiro, a Conjuração Baiana propunha uma emancipação da Metrópole de forma fragmentada, ou seja, apenas daquela região onde se deu o movimento.
- Explique aos estudantes que, no contexto desses movimentos emancipacionistas, era praticamente inexistente a ideia de pertencimento a uma nação, a uma pátria – como se tornou o Brasil anos depois, em 1822, quando foi declarado independente todo o território pertencente à América portuguesa e formado um novo país. Destaque que apenas com a Independência do Brasil intensificou-se a construção da identidade nacional, pouco (ou quase nada) consolidada no período colonial da então América portuguesa.

A CONJURAÇÃO BAIANA

Quem eram os conjurados?

- oficiais militares de baixa patente
- soldados
- pequenos comerciantes
- negros libertos
- escravizados
- alfaiates e outros artesãos

ID/BR

A Conjuração Baiana também foi chamada de **Conjuração dos Alfaiates**, por contar com a participação de vários alfaiates. Além da insatisfação em relação à Coroa, a maior parte dos conjurados tinha em comum a condição social: eram pobres.

Quatro líderes do movimento foram condenados à morte após o processo contra os conjurados: Lucas Dantas de Amorim Torres, Luiz Gonzaga das Virgens, Manuel Faustino dos Santos Lira e João de Deus do Nascimento.

Outro movimento de contestação ao domínio português foi a Conjuração Baiana, ocorrida em 1798 na Bahia. Nos anos anteriores a essa mobilização, muitas terras outrora destinadas à produção de gêneros alimentícios foram destinadas ao cultivo da cana-de-açúcar. Isso provocou a escassez de alimentos e o consequente aumento dos preços, gerando profunda insatisfação na população, sobretudo nas camadas menos favorecidas, que passaram a enfrentar a fome. Além disso, a corrupção das autoridades e a pesada carga de impostos cobrados na Colônia contribuíram para o crescimento da rejeição à Coroa portuguesa.

Nessa mesma época, as **ideias iluministas** eram cada vez mais difundidas entre os intelectuais da região, que promoviam reuniões abertas para debatê-las. Desse modo, os ideais de liberdade se incorporaram também ao universo popular.

Em 12 de agosto de 1798, as ruas de Salvador amanheceram repletas de panfletos com dizeres que incitavam à luta, defendendo projetos revolucionários como a instauração de uma república, o fim da escravidão e a diminuição dos impostos. As autoridades agiram rapidamente, colhendo denúncias que resultaram na prisão de 36 pessoas. Os conspiradores da elite baiana foram poupados. Todos os conjurados presos eram negros ou mestiços.

No final do processo judicial, quatro líderes populares foram condenados à morte por enforcamento. Em 1799, eles tiveram os corpos esquartejados e expostos em locais públicos de Salvador. Os demais foram condenados à prisão ou ao banimento (expulsão) para o continente africano.

Praça da Piedade, em Salvador, no século XIX. Nesse local, foram executados os líderes da Conjuração Baiana.

Coleção particular. Fotografia: ID/BR

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Proponha aos estudantes a apresentação de seminários sobre os movimentos de contestação ao domínio português. Esse tipo de atividade é interessante de ser trabalhado com estudantes dessa faixa etária e envolve o domínio de diversas habilidades, entre elas a exposição oral, a pesquisa em fontes confiáveis, a elaboração de materiais de apoio para a apresentação, como cartazes ou *slides*, entre outras. Independentemente da forma de apresentação, o cerne da proposta reside na preparação de uma apresentação oral, com tempo de exposição previamente delimitado. Organize os estudantes em grupos, de quatro a cinco integrantes, e peça a cada grupo que faça uma pesquisa sobre as conjurações mineira e baiana. Para isso, é importante que você faça a intermediação durante a pesquisa e o preparo da apresentação dos estudantes. Os seguintes recortes temáticos podem ser sugeridos para cada um dos grupos:

1. Quem eram os conjurados em Minas Gerais? A que grupo social a maioria deles pertencia? Que profissões exerciam?
2. Quais foram as consequências para os conjurados em Minas Gerais? Eles foram punidos? Se sim, de que forma? Por quais razões Tiradentes acabou se tornando o grande símbolo do movimento dos conjurados mineiros?
3. Quem eram os conjurados na Bahia? A que grupo social a maioria deles pertencia? Que profissões exerciam?
4. Quais foram as consequências para os conjurados na Bahia? Foram punidos? Se sim, de que forma?

A TRANSFERÊNCIA DA CORTE PARA O RIO DE JANEIRO

Nos primeiros anos do século XIX, Portugal tentava manter sua independência e a integridade de seu império colonial em meio às disputas entre a Inglaterra e a França napoleônica. Os franceses pressionavam a Coroa portuguesa a aderir ao **Bloqueio Continental** (assunto tratado na unidade 3) e a fechar os portos aos navios ingleses. Já a Inglaterra, com a qual Portugal mantinha uma tradicional aliança, exigia que Lisboa ignorasse as ameaças de Napoleão e liberasse o comércio colonial aos navios ingleses.

O eficiente Exército francês representava uma ameaça real de invasão ao território de Portugal, enquanto a poderosa Marinha inglesa ameaçava a posse das colônias portuguesas, incluindo a mais rica e lucrativa delas, o Brasil.

Em meados de 1807, Napoleão deu um ultimato ao príncipe regente dom João: ou Portugal aumentava sua participação na liga anti-inglesa ou seu reino seria invadido. Entre ver o reino invadido e perder as colônias, a Coroa portuguesa optou por salvar o Império, aliando-se aos ingleses.

Em novembro do mesmo ano, o exército de Napoleão cruzou a Espanha e invadiu Portugal. Sob a ameaça da chegada das tropas francesas a Lisboa, a Família Real, grande parte dos funcionários do Estado e uma imensa comitiva, composta de cerca de 10 mil pessoas, embarcaram em 36 navios portugueses rumo ao Rio de Janeiro. Sob a proteção da frota inglesa, depois de uma breve estada em Salvador, dom João chegou ao Rio de Janeiro em 7 de março de 1808.

Com a chegada da Família Real e de parte da Corte portuguesa à Colônia na América, teve início um processo de grande transformação urbana e social na cidade do Rio de Janeiro.

PARA EXPLORAR

***Carlota Joaquina: a princesa do Brasil*. Direção: Carla Camurati. Brasil, 1995 (100 min).**

O filme apresenta, de forma caricata e satírica, a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil.

Para que os estudantes compreendam as motivações da vinda da Família Real e de parte da Corte portuguesa para o Brasil, é importante que tenham compreendido com clareza o conteúdo referente à expansão do Império Napoleônico, estudado na unidade 3.

Armando Martins Viana. *Chegada de dom João VI à igreja do Rosário* (detalhe), 1937. Óleo sobre tela. Nessa obra, o artista retratou a visita de dom João e da Corte portuguesa à igreja de Nossa Senhora do Rosário, onde haveria missa comemorativa da chegada da Família Real ao Rio de Janeiro.

Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, Brasil. Fotografia: ID/BR

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Reforce que a transferência da Corte portuguesa de Lisboa para o Rio de Janeiro, em 1808, está relacionada com as Guerras Napoleônicas na Europa e que esse fato desencadeou uma série de mudanças na Colônia. Explique que o Bloqueio Continental foi decretado pelos franceses para enfraquecer a economia inglesa por meio da ameaça (e concretização) de invasão pelo Exército francês de todos os países que ignorassem o bloqueio e seguissem comercializando com os ingleses.
- Comente que, nesse contexto, o destino da monarquia espanhola foi a deposição. Já o governo luso, visando evitar tal fim, organizou a fuga, ou a transferência, da Corte de Lisboa para o Rio de Janeiro.
- Destaque as dificuldades de uma viagem dessa envergadura naquela época. Comente que a viagem foi bastante tumultuada, citando, entre outros exemplos, o episódio do surto de piolhos nas embarcações que trouxeram a Corte, que foi solucionado raspando os cabelos de muitas pessoas, incluindo mulheres.
- A recomendação do filme *Carlota Joaquina*, no boxe *Para explorar*, tem o objetivo de oferecer aos estudantes contato com uma produção do cinema brasileiro. É importante, contudo, discutir o fato de que a diretora, apesar de basear o roteiro do filme em pesquisa histórica, usou de muita liberdade poética para caracterizar as personagens, e algumas delas são bastante caricatas.

Ao final das apresentações, conduza um debate sobre as diferenças das punições aplicadas pelo Estado aos conjurados de ambos os movimentos e solicite aos estudantes que elaborem hipóteses para essas diferenças. À medida que compartilharem suas opiniões, faça a mediação de forma a incentivar a manifestação e a participação do maior número possível de estudantes, para que as ideias circulem.

DE OLHO NA BASE

O estabelecimento de relações entre as questões internas, como a crise do sistema colonial, e as questões externas, como as Guerras Napoleônicas, reforça a ideia de processo histórico e demonstra aos estudantes, nesse caso em específico, como acontecimentos ocorridos em outro continente podem alterar o curso histórico de lugares interdependentes. Esse é o caso da relação Colônia-Metrópole, sobretudo no caso português, imerso em dificuldades econômicas e dependente das riquezas extraídas do Brasil. Ao realizar essa abordagem, trabalham-se a habilidade **EF08HI05** e a **competência específica de Ciências Humanas 5**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Enfatize como a chegada da Corte portuguesa alterou significativamente a dinâmica da vida colonial. Destaque que as medidas adotadas com a instalação da Corte no Rio de Janeiro contribuíram, paulatinamente, para a construção do processo de emancipação política do Brasil em relação a Portugal.
- Explique que, entre a chegada da Corte e a Proclamação da Independência do Brasil, muitos acontecimentos contribuíram para que a Colônia abandonasse gradualmente a condição de subordinação e rompesse os laços com a Metrópole.
- Destaque que esse processo ocorreu sem que os privilégios e as estruturas coloniais que beneficiavam as elites fossem enfrentados, resultando em um processo de transformação conservador, que, em muitos sentidos, caracteriza a formação do Estado nacional brasileiro: muito se transformou, com o surgimento do país independente, mas muito se manteve, principalmente em termos sociais (como a escravidão, por exemplo).
- Reforce com os estudantes que, diferentemente do processo de independência da América espanhola, que resultou no surgimento de dezenas de países independentes, na América portuguesa o território se manteve praticamente o mesmo.
- Converse com os estudantes sobre o incêndio pelo qual passou o Museu Histórico Nacional, destacando a importância da preservação do nosso patrimônio histórico. Comente que no *site* dessa instituição ainda é possível ter contato com o antigo acervo por meio de vídeos e fotos. Desse modo, incentive a reflexão dos estudantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Multiculturalismo**, valorizando, assim, o multiculturalismo das matrizes históricas e culturais brasileiras, assim como o papel sociopolítico necessário na prática de preservação do patrimônio histórico nacional e, dessa forma contribui para o desenvolvimento de aspectos importantes da **competência geral da Educação Básica 4**.

O REINO DO BRASIL

Em 1815, o Brasil foi elevado à condição de Reino Unido a Portugal e Algarves, deixando de ser colônia. Em 1818, dois anos após a morte da rainha dona Maria I, afastada do governo desde 1792, dom João foi aclamado rei de Portugal, do Brasil e de Algarves, com o título de dom João VI.

PARA EXPLORAR

Museu Histórico Nacional

O Museu Real, fundado em 1818, é hoje o Museu Histórico Nacional. Em 2018, um incêndio de grandes proporções destruiu o prédio e grande parte do acervo do museu. Contudo, no *site* da instituição, há vídeos, fotos e documentos sobre a história do museu e suas exposições. Disponível em: http://www.museunacional.ufrj.br/. Acesso em: 14 mar. 2022.

REFORMAS INSTITUCIONAIS E ESTRUTURAIS

Capital colonial desde 1763, o Rio de Janeiro se destacava em muitos aspectos das outras cidades da América portuguesa e dispunha de um razoável sistema de defesa, além de ter o maior contingente militar da colônia. Mesmo antes da vinda da Corte, a cidade já era uma das sedes da esquadra da Marinha de Guerra portuguesa e apresentava uma economia bastante ativa, contando com uma forte elite comerciante.

Apesar disso, em 1808, a capital ainda conservava o aspecto de uma cidade colonial comum. Suas ruas eram estreitas e sem pavimentação, e predominavam as casas térreas, construídas sem planejamento. Além disso, era extremamente **insalubre**: o sistema de distribuição de água era insuficiente e o de esgoto era quase inexistente. Havia pântanos, brejos e outros espaços alagadiços espalhados pela cidade; esses locais eram foco de grande parte das doenças e de epidemias, como febre amarela e varíola, que frequentemente atingiam a população.

A quantidade de moradias disponíveis não dava conta de abrigar o número de pessoas que chegou de Portugal com a Família Real. Em consequência disso, muitos moradores do Rio de Janeiro – principalmente os mais ricos – foram desalojados de suas residências para dar espaço à Família Real e à Corte portuguesa.

A estrutura da cidade não satisfazia às necessidades da nobreza, acostumada com o luxo de palácios e castelos. Muitas obras e melhoramentos urbanos – como o calçamento de ruas, o aterramento das áreas alagadiças e os investimentos no sistema de água, de esgotos e de iluminação – foram realizados por ordem de dom João.

Além disso, para administrar o Império no Brasil, a monarquia portuguesa precisou implantar alguns **órgãos de Estado** na cidade, como os tribunais superiores e a Intendência Geral da Polícia, que cuidava da segurança pública.

O príncipe regente também criou diversas instituições, como o Real Teatro São João; a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios; a Real Biblioteca (atual Biblioteca Nacional); e o Museu Real. Outra grande contribuição para o Brasil foi a instituição da Imprensa Régia – até então, jornais e livros não eram publicados de forma oficial na colônia.

Jean-Baptiste Debret. *Vista da cidade do Rio de Janeiro a partir da igreja de Nossa Senhora da Glória*, década de 1820. Aquarela sobre papel.

Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil. Fotografia: ID/BR

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Integrando conhecimentos de Geografia, proponha aos estudantes que se reúnam em duplas e façam uma pesquisa sobre os aterros e as transformações no espaço urbano do Rio de Janeiro. Peça a eles que investiguem procurando responder às questões: "Quais foram as transformações produzidas no espaço urbano da cidade do Rio de Janeiro no governo Pereira Passos, prefeito entre 1902 e 1906?"; "Qual foi a principal função dos aterramentos em grandes cidades, como o Rio de Janeiro?".

(IN)FORMAÇÃO

O Banco do Brasil foi criado com a chegada da Corte portuguesa às suas terras na América. No texto a seguir, escrito por um economista português, são elencadas as principais justificativas para a inauguração dessa instituição na Colônia, tendo em vista as mudanças que ocorriam na época.

A instituição do Banco do Brasil através do Alvará de 12 de outubro de 1808 integra-se no conjunto de medidas de organização económica e financeira naturalmente associadas à instalação da corte portuguesa no Brasil. Neste sentido, cumpre destacar a Carta régia inaugural de 28 de janeiro de 1808 que estabeleceu novas regras de abertura dos portos brasileiros ao comércio internacional, o novo enquadramento legislativo dado à instalação de manufacturas

AS MUDANÇAS NA ECONOMIA BRASILEIRA

O estabelecimento da Corte portuguesa no Rio de Janeiro e a ocupação de Portugal pelo Exército francês mudaram radicalmente as relações entre o Brasil e o Império português. Não havia mais Metrópole que comprasse os produtos coloniais nem era mais viável adquirir produtos europeus no porto de Lisboa. Ao mesmo tempo, a aliada Inglaterra, incapacitada de vender seus produtos para a Europa por causa do Bloqueio Continental, exigia acesso livre ao mercado brasileiro.

Diante disso, dom João decretou, em 28 de janeiro de 1808, a **abertura dos portos** brasileiros a todas as nações amigas, isto é, àquelas que não fossem aliadas à França. Tratava-se basicamente da Inglaterra, e o impacto da medida se fez sentir imediatamente.

Ainda em 1808, dom João criou o Banco do Brasil para administrar as contas do governo e oferecer crédito aos empreendedores. Seu governo adotou uma política de incentivo à instalação de manufaturas, e a própria Coroa introduziu a siderurgia, com a criação da Real Fábrica de Ferro de São João de Ipanema, em 1810, nas proximidades de Sorocaba (SP).

Mas o incentivo às manufaturas não resultou na industrialização do Brasil. Na verdade, a dependência em relação à indústria inglesa foi reforçada com a assinatura do **Tratado de Comércio e Navegação**, em 1810. Esse tratado estabelecia uma tarifa de apenas 15% para os produtos ingleses desembarcados nos portos brasileiros, o que fazia com que qualquer produto não inglês manufaturado tivesse preços muito mais altos e, portanto, ficasse sem condições de concorrer com as mercadorias inglesas. Os produtos de outros países eram taxados em 24% e, mesmo para os produtos portugueses, a taxa era mais alta do que para os itens ingleses: 16%.

PARA EXPLORAR

***D. João carioca: a Corte portuguesa no Brasil (1808-1821)*, de Lilia Moritz Schwarcz e Spacca. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.**

Esse livro, em formato de história em quadrinhos, apresenta aspectos da vida de dom João VI e da Corte portuguesa no Rio de Janeiro, além dos impactos desse acontecimento na cidade que passou a sediar a monarquia.

Represa Heldberg e, ao fundo, prédio da antiga fundição da Real Fábrica de Ferro de São João de Ipanema, no município de Araçoiaba da Serra (SP). Foto de 2019.

Monique Bassoul/Pulsar Imagens

no Brasil (Alvará, 1º abr. 1808) e a criação ou adaptação de instituições régias – tais como a Junta do Comércio ou o Real Erário – ao novo ambiente político decorrente da presença duradoura da corte no Rio de Janeiro. Estas são algumas das principais ações políticas que permitem entender a exigência de criação de um instrumento de natureza bancária e financeira com o objectivo de organizar e centralizar as indispensáveis operações de circulação monetária e de financiamento de actividades económicas públicas e privadas.

A sentida escassez de moeda metálica em circulação ou, por outras palavras, a procura excedentária de moeda motivada pela abertura dos portos e pelo consequente acréscimo das transações realizadas, por sua vez relacionadas com o aumento dos serviços públicos e das despesas de infraestruturas indispensáveis ao estabelecimento da corte no Brasil, eram factores que obrigavam a pensar em novas soluções que agilizassem os processos de criação e circulação de moeda [...].

CARDOSO, José Luís. Novos elementos para a história do Banco do Brasil (1808-1829): crónica de um fracasso anunciado. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 59, jun. 2010. Mantida a grafia original. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000100009. Acesso em: 14 mar. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Dê ênfase aos marcos mais importantes do processo de Independência do Brasil. Destaque que o princípio do exclusivo colonial – que preconizava que as colônias só fizessem trocas comerciais com a Metrópole – foi fortemente enfraquecido com a abertura dos portos às nações amigas, decretada em 1808, mesmo ano do desembarque da Família Real no Rio de Janeiro. Os Tratados de 1810 ampliaram e aprofundaram a ruptura do pacto colonial, estabelecendo tarifa alfandegária que beneficiava sobretudo os produtos ingleses. Além disso, a elevação do Brasil a Reino Unido a Portugal e Algarves o colocava em condição de igualdade perante o centro do Império Luso, em 1815. Essas medidas antecederam o grito do Ipiranga, de 1822, e ajudam a compreender o caráter da transição política no Brasil: lenta e negociada.
- O livro em formato de história em quadrinhos, sugerido no boxe *Para explorar*, pode ser bem atrativo para os estudantes dessa faixa etária.

DE OLHO NA BASE

O trabalho com os marcos mais relevantes do processo de independência política do Brasil em relação a Portugal permite o desenvolvimento da habilidade **EF08HI12** e da **competência específica de História 1**. Procure trabalhar com os estudantes a própria ideia de processo histórico, valorizando como os acontecimentos de grande importância política ocorrem por uma série de fatores, que se acumulam e se sobrepõem, em determinado período de tempo. Reforce que com a independência política do Brasil não foi diferente.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Reforce para os estudantes o contexto em que se deu a Revolução Pernambucana de 1817. De caráter emancipacionista e republicano, essa revolta eclodiu em Recife e espalhou-se com alguma rapidez, já no contexto das transformações ocorridas na Colônia com a transferência da Corte para o Rio de Janeiro.
- É importante também relacionar o movimento pernambucano com os que foram estudados anteriormente (Conjuração Mineira e Conjuração Baiana), procurando identificar semelhanças e diferenças entre eles. Essa comparação pode ser feita em conjunto com os estudantes, ajudando-os a agregar elementos interessantes para antecipar as discussões sobre o processo de independência do Brasil, que será estudado adiante.
- Relacione também o movimento pernambucano com as transformações que ocorriam na Europa, mergulhada nas Guerras Napoleônicas, e que produziram consequências decisivas para os atuais países da América Latina. Um exemplo foi a eclosão dos movimentos de independência que fragmentaram o território colonial espanhol na América em dezenas de novos países.

UMA GUERRA IMPOPULAR

A antiga pretensão portuguesa de ocupar os territórios espanhóis situados na margem norte do rio da Prata (atual República do Uruguai) foi reavivada quando, em 1810, as províncias platinas se rebelaram contra a Espanha, ocupada por Napoleão Bonaparte.

Em 1816, dom João decidiu anexar a chamada Banda Oriental (leste) do rio Uruguai ao reino do Brasil. Os brasileiros não viam, porém, utilidade nessa conquista, recebendo com grande desagrado o aumento de impostos determinado pela Coroa para custear o exército.

A REVOLUÇÃO PERNAMBUCANA

Durante a época em que dom João VI esteve no Brasil, também houve mobilizações contrárias ao domínio português. A maior delas resultou no movimento conhecido como **Revolução Pernambucana**. Entre 1815 e 1816, ocorreu grande seca nas capitanias brasileiras ao norte da Bahia. A falta de chuva arruinou parte das lavouras, o que prejudicou a produção e trouxe fome à população mais pobre. Na cidade do Recife, centro da capitania de Pernambuco e do comércio local, a situação econômica se agravou ainda mais por causa da queda dos preços internacionais do açúcar e do algodão e do domínio comercial praticado pelos portugueses, que tinham negócios na região.

Apesar dessa situação, o governo sediado na cidade do Rio de Janeiro promoveu o aumento dos impostos na região de Pernambuco, visando custear a campanha militar de conquista da Banda Oriental (Uruguai), a execução de obras públicas e os gastos da Corte, além do pagamento aos funcionários públicos.

Não demorou para que setores das elites pernambucanas, unindo militares, religiosos, comerciantes, advogados, proprietários de terras e intelectuais, começassem a se organizar contra a dominação portuguesa. O movimento revolucionário deflagrado em Recife, em março de 1817, destituiu o governador e proclamou a independência e a **República de Pernambuco**. As camadas mais pobres apoiaram a revolução, movidas pelo ressentimento contra os comerciantes portugueses. As capitanias da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Ceará também aderiram ao movimento.

Em 29 de março do mesmo ano, o governo provisório da República de Pernambuco anunciou a convocação de uma Assembleia Constituinte e proclamou uma lei que estabelecia, entre outros pontos, a igualdade de direitos dos cidadãos e a liberdade de expressão. Haveria também liberdade de culto, apesar de o catolicismo ser mantido como religião oficial.

Vista aérea da Praça da República, Recife (PE), 2021. Chamado de Campo dos Mártires nas primeiras décadas do século XIX, foi nesse local que, em 1817, os líderes da Revolução Pernambucana foram enforcados.

Hans Von Manteuffel/Pulsar Imagens

As garantias estabelecidas, contudo, não contemplaram toda a população. Ao contrário, tais garantias serviram para poucos, pois os líderes revolucionários não pretendiam abolir a escravidão.

A Coroa enviou tropas e navios de guerra para cercar Recife e prender os conjurados, que não conseguiram resistir e se renderam em maio de 1817. Seguiram-se as prisões e as execuções dos líderes do movimento.

Apesar da derrota, a Revolução Pernambucana mostrava às autoridades régias que a independência e a República haviam ganhado popularidade.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir foi escrito em 2017 em comemoração ao bicentenário da Revolução Pernambucana, ocorrida em Recife, e traz mais informações sobre as motivações desse levante no contexto histórico da época.

Há exatos 200 anos ocorria em solo pernambucano um levante que ficou conhecido pela História como Revolução de 1817 ou Revolução dos Padres. Em decorrência de seu bicentenário, uma série de homenagens, palestras e novos estudos despontam tanto no ambiente acadêmico, quanto em ações do governo do Estado, visando fortalecer a memória acerca do movimento.

Entre finais do século XVIII e meados do [século] XIX, o Ocidente passou por diversas mudanças e quebras de paradigmas, especialmente no tocante às estruturas coloniais de administração. Os grandes impérios de além-mar iam aos poucos ruindo, e cada vez mais colônias trilhavam o caminho da emancipação. Os ideais iluministas e liberais de igualdade, racionalidade e de propriedade privada ofereciam o aporte teórico para diversos desses movimentos independentistas.

A chegada e instalação da Corte portuguesa no Brasil, em 1808, requereu uma vasta gama de mudanças e melhorias na cidade do Rio de Janeiro. Para tanto, o resto das províncias tiveram que arcar com os pesados tributos. Esse aumento de impostos, somados ao sentimento antilusitano e as fortes disputas comerciais entre portugueses e brasileiros no comércio a retalho em Pernambuco, podem ser apontados como alguns dos motivos que levaram militares, clérigos e proprietários a se rebelarem contra o poder central.

Movidos pelo ideal liberal, inspirados, principalmente, pela Independência dos Estados Unidos, e impulsionados a libertar-se do julgo da Coroa, em 6 de março de 1817, os rebeldes tomam a cidade do Recife e rendem o governador da província Caetano Pinto de Miranda Montenegro [...].

Melo, Nadja Tenório Pernambucano de; Piratuá, Isabela. Apresentação. *In*: Santos, Veronilda B. (org.). *2017*: bicentenário da Revolução Pernambucana de 1817 – inventário bibliográfico – acervo da biblioteca central da Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: https://www.gov.br/fundaj/pt-br/composicao/dimeca-1/biblioteca/acervos/inventarios-documentais-e-indices/inventario_1817.pdf. Acesso em: 14 mar. 2022.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Copie no caderno o quadro a seguir e complete-o, estabelecendo comparações entre as duas conjurações ocorridas na América portuguesa.

	Conjuração Mineira	Conjuração Baiana
Período		
Objetivos		
Consequências		

2. Considerando a posição social dos conjurados, qual era a principal diferença entre a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana?

3. Explique o que era a derrama e por que ela contribuiu para a Conjuração Mineira. MP

4. Quais ideais inspiraram os conjurados da Bahia? Mencione outros movimentos internacionais que também se inspiraram nesses ideais. MP

5. Por quais motivos o príncipe regente dom João queria evitar conflitos com a Inglaterra e com a França? MP

6. Esta imagem representa a cerimônia de bênção das bandeiras dos revolucionários republicanos por sacerdotes católicos, ocorrida em 23 de abril de 1817, em Recife, capital de Pernambuco. Observe os elementos representados e, depois, responda às questões.

Arquivo Público do Recife, Pernambuco, Brasil. Fotografia: ID/BR

Dakir Parreiras. *Bênção das bandeiras dos revolucionários republicanos no Campo do Erário em Recife*, início do século XX. Óleo sobre tela.

a) O que você entende por "bênção das bandeiras dos revolucionários republicanos"? O que poderia significar o ato retratado na imagem, no contexto da cidade do Recife em 1817?

b) Tomando como referência as roupas usadas pelos participantes desse ato, a que grupo social eles possivelmente pertenciam?

c) Quais grupos sociais estão ausentes na cena representada? De acordo com o que você estudou neste capítulo, como essa ausência pode ser justificada?

DE OLHO NA BASE

As atividades da seção desenvolvem a habilidade **EF08HI05**, visto que os estudantes são levados a explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, relacionando as temáticas locais com processos ocorridos em outras partes do mundo, como na Europa e nas Américas.

O conjunto de questões apresentadas desenvolve, ainda, a habilidade **EF08HI12**, pois retoma os principais aspectos abordados no capítulo, ao reforçar o sentido das revoltas e inseri-las em um contexto mais amplo, em que o sistema colonial apresentava sérias fissuras, em uma crise que culminou na emancipação política do Brasil em relação a Portugal. Vale lembrar que esse contexto de crise se agravou não só no âmbito interno da Colônia, mas também com a eclosão das guerras napoleônicas, cujos desdobramentos atingiram as colônias ibéricas na América.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. A derrama era a cobrança dos impostos atrasados pela Coroa portuguesa. Como a elite local não considerava a cobrança justa, organizou-se para iniciar o levante em 1789.

4. Os conjurados da Bahia inspiraram-se nos ideais iluministas, assim como ocorreu no movimento pela independência das colônias inglesas, na América do Norte, na Revolução Francesa, na Europa, e na revolta de escravizados do Haiti, na região do Caribe.

5. O príncipe regente dom João evitava entrar em conflito com a França, para que Portugal não fosse invadido pelas tropas francesas, e com a Inglaterra, por temer que os ingleses impedissem o contato com as colônias portuguesas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se julgar conveniente, faça a leitura do documento com os estudantes. Isso é desejável porque a linguagem utilizada é de época e a grafia das palavras não é a que usamos na atualidade.
- Sugerimos que, após a leitura, os estudantes sejam incentivados a expressar o que entenderam do documento. Peça a eles que enumerem cada uma das exigências: dias de folga, escolha de novos feitores, locais para plantio próprio e garantia de espaços para o lazer.
- Depois que a leitura for feita e as questões forem respondidas, é possível dar mais detalhes sobre o documento: ele foi produzido em 1789, quando um grupo de escravizados do Engenho de Santana paralisou suas atividades de trabalho sob a liderança de Gregório Luís. Essa paralisação durou cerca de dois anos, até que o grupo foi atacado por uma expedição militar executada a pedido de Manuel da Silva Ferreira, então proprietário do engenho.
- Nas negociações que ocorreram em 1791, o senhor de engenho comprometeu-se a aceitar as reivindicações apresentadas, além de alforriar o líder Gregório Luís. O desfecho da história, no entanto, foi outro: quando voltaram ao trabalho, as lideranças do grupo foram vendidas para outras localidades e Gregório Luís foi preso.
- Chame a atenção dos estudantes para a importância deste documento histórico. Ele é um dos poucos relatos conhecidos escritos por escravizados durante o período colonial brasileiro e demonstra as possíveis estratégias de negociação desses sujeitos históricos.

ARQUIVO VIVO

Zumbi, Pai João ou nenhum dos dois?

A escravização, presente em todo o sistema colonial estabelecido nas Américas, é conhecida por fundamentar-se na violência e no controle absoluto sobre homens, mulheres e crianças negras que viveram no continente.

No Brasil, a expressão "entre Zumbi e Pai João" surgiu para denominar duas formas opostas de comportamento entre os escravizados. "Zumbi" seria aquele que se rebelava ou fugia do cativeiro; "Pai João", por sua vez, seria aquele que se conformava com sua posição e, assim, colaborava com a estrutura escravista.

Apesar de a quantidade de fontes históricas escritas por escravizados ser pequena, devido ao alto índice de analfabetismo entre as populações escravizadas, elas nos ajudam a discutir essa visão estereotipada. O documento a seguir é um exemplo.

Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados

Meu Senhor, nós queremos paz e não queremos guerra; se meu senhor também quiser nossa paz há de ser nessa conformidade, se quiser estar pelo que nós quisermos a saber.

Em cada semana nos há de dar os dias de sexta-feira e de sábado para trabalharmos para nós não tirando um destes dias por causa de dia santo.

Para podermos viver nos há de dar rede, tarrafa e canoas.

[...]

Faça uma barca grande para quando for para a Bahia nós metermos as nossas cargas para não pagarmos frete.

[...]

Os atuais feitores não os queremos, faça eleição de outros com a nossa aprovação.

[...]

Poderemos plantar nosso arroz onde quisermos, e em qualquer brejo, sem que para isso peçamos licença, e poderemos cada um tirar jacarandás ou qualquer pau sem darmos parte para isso.

A estar por todos os artigos acima, e conceder-nos estar sempre de posse da ferramenta, estamos prontos para os servimos como dantes, porque não queremos seguir os maus costumes dos mais Engenhos.

Poderemos brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos empeça e nem seja preciso licença.

João José Reis; Eduardo Silva. *Negociação e conflito*: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 123-124.

brejo: terreno muito úmido e alagado.

dantes: no passado, de antes.

feitor: funcionário encarregado de fiscalizar e punir os trabalhadores escravizados.

jacarandá: árvore encontrada em diversas regiões da América e ainda hoje utilizada na fabricação de móveis.

levantado: refere-se àquele que se revolta, que provoca um levante.

tarrafa: pequena rede de pesca.

DE OLHO NA BASE

Ao evidenciar a participação dos escravizados na sociedade brasileira ao final do século colonial, a seção possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF08HI14**.

Ainda que em diversos locais deste livro a **competência específica de História 3** esteja presente, nesta seção ela é especialmente trabalhada, pois os estudantes são incentivados a elaborar questionamentos em relação a duas evidências históricas diferentes: um documento escrito e um documento imagético. São motivados, ainda, a propor hipóteses em relação a esses documentos e a compará-los entre si.

1. d) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes entendam o texto como um documento de negociação, uma vez que seus autores não estavam fugindo do engenho, mas também não estavam aceitando passivamente as condições de escravizados que lhes era imposta. Nenhum dos estereótipos, portanto, se aplica aqui.
1. e) Resposta pessoal. Espera-se que, de acordo com a leitura realizada e o que foi discutido em aula, os estudantes reflitam sobre outros modos de violência contra os escravizados para além dos castigos físicos, como a ausência de direitos e de espaços de lazer.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Releia o documento e, em seguida, responda às questões.
   a) Quem são os autores do documento? **Os escravizados de uma fazenda.**
   b) A quem o texto se dirige? **Ao senhor de escravos Manuel da Silva Ferreira.**
   c) De que trata o texto? **O texto é uma série de exigências dos escravizados para voltarem ao trabalho no engenho.**
   d) Em sua opinião, os estereótipos Zumbi e Pai João dão conta de qualificar as pessoas que escreveram o texto?
   e) Converse com um colega sobre o trecho em que os escravizados pedem para brincar, folgar e cantar. Por que eles precisavam fazer essa solicitação? Registre no caderno as conclusões a que vocês chegarem.

2. Observe esta gravura e, depois, faça o que se pede. MP

Acervo da Fundação Biblioteca Nacional/DRD/Div. De Iconografia, Rio de Janeiro

↑ Johann Moritz Rugendas. *Batuque*, 1835. Litografia.

   a) Descreva as pessoas que aparecem nessa imagem.
   b) Descreva o espaço físico retratado.
   c) Por que você acha que a casa retratada ao fundo está isolada em relação ao grupo de pessoas?
   d) Em sua opinião, essa parece ser uma imagem típica da escravidão? Justifique.
   e) A imagem tem alguma semelhança com cenas de dança ou eventos sociais da atualidade? Esses eventos são aceitos hoje?

3. Em sua opinião, o texto do documento e a imagem tratam de questões parecidas? Justifique.

3. Resposta pessoal. Os estudantes deverão pensar na reivindicação por espaços de sociabilidade, indicada no texto, e no modo como esses sujeitos precisavam se encontrar, em locais afastados e escondidos, para "brincar, folgar e cantar".

ORGANIZAR IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. **a)** Em primeiro plano, a gravura retrata um grupo de mulheres e de homens negros dançando em roda, no que parece ser um momento de lazer. Os retratados usam chapéus e roupas muito simples.

b) A cena se passa em uma região rural, cercada por área verde. Ao fundo, veem-se algumas construções, com destaque para a casa-grande, onde viviam o senhor do engenho e sua família.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam que os espaços de sociabilidade dos escravos não podiam se misturar àqueles onde eram realizados os trabalhos no engenho.

d) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam as diversas camadas de sociabilidade possíveis e a resistência cultural, mesmo quando se vive em espaços extremamente violentos.

e) Respostas pessoais. Com base no que foi discutido em aula, espera-se que os estudantes estabeleçam comparações com grupos de danças ou mesmo com locais de culto das religiões afro-brasileiras atuais, os quais muitas vezes ainda são vistos com preconceito.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Planeje, em conjunto com o professor de Língua Portuguesa, a escrita de um texto do gênero reportagem para que as atividades de um componente curricular se relacionem diretamente com a outra. Outra possibilidade é definir com os estudantes o que é uma reportagem, suas características, seus propósitos e sua estrutura formal.

A turma deverá ser organizada em grupos de quatro ou cinco estudantes, conforme for conveniente. Cada grupo deverá utilizar o texto "Tratado proposto a Manuel da Silva Ferreira pelos seus escravos durante o tempo em que se conservaram levantados" como base para a redação da reportagem.

Explique aos estudantes que uma reportagem deve, necessariamente, ter um parágrafo de abertura – que, em jornalismo, é chamado de lide –, que apresente um resumo do fato a ser noticiado, respondendo a estas questões, não necessariamente nesta ordem: o quê, quem, onde, quando, como e por quê. A notícia pode incluir uma entrevista fictícia com algum sujeito envolvido no fato relatado (por exemplo, um dos líderes do movimento que redigiu o tratado, um fazendeiro dono de escravos ou um juiz que porventura intermediou a negociação). A conclusão da reportagem deve trazer informações adicionais que os estudantes julgarem pertinentes a respeito dos fatos narrados e interpretados com base no texto indicado no parágrafo anterior.

Combine com os grupos um limite de toques para a produção da reportagem e defina os recursos de diagramação (como o tipo de letra, tamanho, espaçamento entre linhas). Proponha aos estudantes que compartilhem os textos jornalísticos, verificando em que se assemelham e em que se diferenciam do texto escrito pelo próprio grupo.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

Este capítulo analisa o processo de emancipação política do Brasil e as circunstâncias específicas em que se deu a formação do Estado nacional brasileiro (habilidade **EF08HI12**). Antecipar ou retomar os diferentes processos de emancipação, tais como ocorreram na América, de maneira comparativa, é uma boa possibilidade de condução do conteúdo deste capítulo e de desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 5**. A comparação é pedagogicamente muito potente em História, servindo de maneira eficiente para que os estudantes compreendam como os processos de independência ocorrem de maneiras distintas, contando com diferentes sujeitos sociais e com diversos interesses em jogo, resultando no surgimento de países muito diferentes uns dos outros (habilidades **EF08HI07** e **EF08HI11**).

Resposta pessoal. É importante que os estudantes compreendam que uma das principais exigências da

Capítulo **2**

A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Revolução Liberal era o retorno de dom João VI e de sua Corte para Lisboa. Dessa maneira, a articulação de um movimento para proclamar a Independência se consumou na antiga América portuguesa.

PARA COMEÇAR

Durante o período em que a Família Real esteve no Brasil eclodiu a chamada Revolução Liberal em Portugal. Você sabe qual é a relação entre esse movimento revolucionário e a ruptura das relações coloniais entre Brasil e Portugal?

A REVOLUÇÃO LIBERAL DO PORTO

A ausência do rei dom João VI em Portugal e o fim do monopólio comercial com o Brasil foram muito danosos para a economia portuguesa. Além disso, a manutenção da Corte no Brasil exigia que fossem enviados para a colônia os impostos arrecadados em Portugal. Assim, grande parte dos portugueses esperava que, com o fim da guerra com a França, o rei e a Corte retornassem a Portugal. Contudo, mesmo com a derrota de Napoleão em 1815, dom João VI não dava sinais de que retornaria a Portugal nem de que a abertura dos portos brasileiros seria revogada.

A elevação do Brasil à categoria de Reino Unido alarmou ainda mais os portugueses, que viram a autonomia brasileira juridicamente consolidada.

Diante das dificuldades vividas em Portugal, em agosto de 1820 um grupo se organizou e iniciou, na cidade do Porto, um movimento que ficou conhecido como **Revolução Liberal de 1820**. O principal objetivo dos revolucionários era a realização de uma Assembleia Constituinte para elaborar uma Constituição que deveria ser aceita por todos os cidadãos portugueses, incluindo o rei, que estava no Brasil.

A Revolução Liberal de 1820 foi uma entre as várias revoluções de caráter liberal que eclodiram na Europa nas primeiras décadas do século XIX. Essas revoluções serão estudadas no capítulo 1 da unidade 7.

Oscar Pereira da Silva. *Sessão das Cortes de Lisboa* (detalhe), 1822. Óleo sobre tela.

Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Fotografia: Brasil

122

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

O texto a seguir é uma carta dirigida a dom João VI pela junta provisória do governo, formada após a Revolução Liberal do Porto, em 1820. Trata-se de um documento histórico interessante para estudar o caráter dúbio do movimento: ao mesmo tempo que os revolucionários fazem exigências duras, a lealdade ao rei de Portugal é reafirmada. Sugerimos que a carta seja lida com os estudantes, perguntando a eles: "Quem redigiu a carta e em nome de quem a carta é escrita?"; "Que sentimentos pelo rei são expressos na carta?"; "Qual seria a 'invasão pérfida' a que a carta se refere, no fim do primeiro parágrafo?"; "Que solicitação é feita ao rei no trecho reproduzido da carta?".

Carta dirigida a El Rei pela Junta Provisional do Supremo Governo do Reino, estabelecida no Porto.

Senhor.

Hum dos primeiros e principaes sentimentos, que animão os leaes corações do Povo Portuguez, he sem duvida o amor, que professão á Sagrada Pessoa de Vossa Magestade, e á Soberania da Sua Augusta Casa.

Se fosse necessario dar a Vossa Magestade provas desta verdade, facil nos seria achalas na Historia Portugueza, desde a venturosa fundação e estabelecimento da Serenissima Casa, de que Vossa Magestade descende até aos nossos dias. Basta porêm trazer á lembrança de Vossa Magestade as duas notaveis e gloriosas épocas de 1640, e 1808, nas quaes esta briosa e leal Nação se gloría de haver dado ao mundo inteiro os

AS EXIGÊNCIAS DAS CORTES PORTUGUESAS

Os liberais em Portugal pretendiam extinguir o absolutismo, submetendo o rei à Constituição. A regência, que governava Portugal em nome de dom João VI desde 1807, não teve meios de conter o movimento e acabou deposta em setembro de 1820.

Chegando ao poder, os liberais colocaram em prática seu projeto político, convocando assembleias populares – tradicionalmente chamadas de **Cortes** –, com o intuito de elaborar a Constituição. Elas se reuniram pela primeira vez em janeiro de 1821.

Inicialmente, a Revolução foi vista com bons olhos pela elite política brasileira, que considerava o fim do absolutismo uma forma de aumentar sua autonomia e participação política no reino.

Além de elaborar a Constituição, as Cortes funcionavam como Poder Legislativo, governando o reino em nome de todos os portugueses. Para assegurar a consolidação das medidas revolucionárias também no Brasil, as Cortes incentivaram a formação de **juntas governativas**, órgãos administrativos das províncias brasileiras leais à revolução, e ordenaram o imediato retorno de dom João VI a Lisboa.

Diante da hesitação do rei em obedecer à determinação, as tropas do Rio de Janeiro se rebelaram e exigiram que o rei se submetesse ao poder das Cortes. Sob risco de ser deposto e preso, dom João VI submeteu-se aos revoltosos e cumpriu as ordens vindas de Lisboa. Jurou fidelidade à Constituição e, em 26 abril de 1821, acompanhado de uma comitiva de 4 mil portugueses, embarcou rumo a Portugal.

Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Fotografia: ID/BR

← Jean-Baptiste Debret. *Partida da rainha*, 1839. Litografia. A cena representa o embarque da rainha Carlota Joaquina e sua corte, no retorno a Portugal. Ao fundo, veem-se os navios da Coroa portuguesa ancorados na baía.

Com o retorno da Corte a Lisboa, dom João VI, sem consultar as Cortes, criou uma regência para governar o Brasil em seu lugar. O regente escolhido foi o príncipe **dom Pedro**, filho mais velho do rei e herdeiro do trono português.

A permanência de dom Pedro no Brasil desagradou os liberais de Lisboa, que pretendiam restabelecer o controle político sobre o Brasil e temiam que um governante poderoso agindo a distância pudesse reinstituir o absolutismo.

testemunhos mais authenticos, e mais solemnes da sua nunca desmentida affeição á Augusta Casa de Bragança, e á Real Pessoa de Vossa Magestade, não havendo sacrificio algum, que não fizesse com gosto ou para collocar sobre o Throno Portuguez, na primeira época, o Senhor D. João IV., ou para restituir a Vossa Magestade, na segunda, os direitos da Soberania, de que huma invasão perfida pretendera despojalo.

[...]

Ah! Senhor. As consequencias de hum tal conselho não se podem bem prever; mas elIas serião por certo as mais funestas. Este Povo, cujo timbre he a fidelidade, cujo caracter he a honra, não tem jámais merecido nem a desconfiança nem o desagrado nem o abandono de Vossa Magestade. ElIe quer ser feliz: quer recobrar a preciosa herança de grandeza e de gloria, que seus maiores lhe transmittírão: e para alcançar este fim quer que o Throno de Vossa Magestade seja firme sem poder ser injusto: quer ter a ventura de receber de Vossa Magestade todo o bem, que a Sua Real Beneficencia lhe promette sem poder attribuir-Ihe mal algum, – Estes desejos, Senhor, não são criminosos. Digne-se pois Vossa Magestade attendelos. Nós lho supplicamos em nome de todos os Portuguezes, que prostrados ante o Throno de Vossa Magestade empenhão em seu favor a honra da Nação, a felicidade publicar, o amor de Vossa Magestade, e os sentimentos de Religiosa Piedade, que caracterizão o seu Real Coração.

Lisboa 6 de Outubro de 1820.

Carta dirigida a El Rei o senhor D. João VI pela Junta Provisional do Governo Supremo do Reino, estabelecida na cidade do Porto. Mantida a grafia original. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/242804/000142472.pdf?sequence=1. Acesso em: 14 mar. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Depois do estudo sobre o longo processo em que se configuraram as condições para a emancipação política do Brasil em relação a Portugal, esta unidade apresenta a concretização da Independência do Brasil.
- Retome e reforce com os estudantes a ideia de processo histórico, reafirmando sempre que as condições para a emancipação começaram a se construir muito antes de sua concretização. Nesse sentido, convém também reforçar os sujeitos sociais que comandaram a formação do Estado nacional brasileiro e ampliar o foco para além da figura de dom Pedro I, que, apesar de importante no processo, não agiu de maneira isolada, mas contou com o apoio de grupos sociais abastados e preocupados em assegurar certos privilégios. Um exemplo é a manutenção da escravidão no Brasil independente. Enquanto nossos vizinhos, ex-colônias hispano-americanas, tornavam-se independentes e aboliam a escravidão, o Brasil foi o último país a fazê-lo.
- Destaque que o fato de a integridade do território do recém-surgido país – que correu riscos efetivos de se fragmentar, tal como ocorreu no território da América hispânica – ter se mantida intacta é outro exemplo de como o projeto vitorioso de independência política do Brasil foi encabeçado por interesses de determinados grupos sociais.
- Reforce que a ruptura com Portugal concretizou-se em meio ao alvoroço vivido internamente naquele pequeno país da península Ibérica, sobretudo após a eclosão da Revolução Liberal do Porto.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente com os estudantes que o perigo real de retrocesso nos avanços emancipacionistas já conquistados na América portuguesa, desde a nomeação do príncipe regente dom Pedro e do regresso de dom João VI a Portugal, levou os membros das elites das províncias de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais a apoiar a independência, tendo dom Pedro à frente do processo.
- Destaque o contexto europeu que colaborou para que dom Pedro resolvesse ficar no Brasil. O fim da Era Napoleônica e as reviravoltas na política europeia contribuíram para a eclosão da Revolução Liberal em Portugal, que obrigou dom João VI a retornar a Portugal e a reassumir o trono português, deixando seu filho como príncipe regente no Brasil. Mas os portugueses exigiam também o retorno de dom Pedro e a administração do Brasil por uma junta de portugueses. A reação negativa da elite brasileira a essas exigências e o repúdio à ideia de recolonização do Brasil levaram dom Pedro a decidir ficar no Brasil.

AS CORTES CONTRA DOM PEDRO

Pouco a pouco, os brasileiros que, inicialmente, apoiaram os liberais portugueses começaram a perceber que as revolucionárias Cortes de Lisboa não só ignorariam os interesses locais como tinham a intenção de **recolonizar** o Brasil. Ou seja, os deputados das Cortes apresentavam projetos que, na prática, fariam o então Reino Unido retornar à condição de colônia de Portugal. Um desses projetos propunha fechar os portos brasileiros aos navios estrangeiros.

Outra medida das Cortes para diminuir a autonomia política do Brasil foi a imposição de regras que limitavam o poder do regente. Por fim, exigiram que dom Pedro também voltasse a Portugal.

Os grandes proprietários de terras das províncias de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais se opuseram aos atos das Cortes e resolveram se mobilizar para que dom Pedro permanecesse no Brasil. Entendiam que, dessa forma, teriam mais força política. Além disso, a manutenção da monarquia garantiria a continuidade da ordem escravista.

Depois de receber uma carta de José Bonifácio de Andrada e Silva, membro da Junta de Governo da Província de São Paulo, e um abaixo-assinado com mais de 8 mil assinaturas, dom Pedro decidiu permanecer no Brasil. Era o dia 9 de janeiro de 1822, que ficou conhecido como o **Dia do Fico**. Em seguida, organizou um novo ministério, liderado por José Bonifácio. Em 4 de maio de 1822, Bonifácio decretou que todas as ordens vindas de Portugal só teriam valor no Brasil após a aprovação do príncipe regente.

Em junho do mesmo ano, dom Pedro convocou uma assembleia para elaborar a **Constituição do Brasil**. Desse modo, o príncipe regente tentava conquistar a confiança dos liberais brasileiros.

Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Fotografia: ID/BR

Jean-Baptiste Debret. *Aclamação de dom Pedro I no Campo de Santana*, c. 1834-1839. Litografia colorida à mão. A decisão de dom Pedro de permanecer no Brasil foi o primeiro ato de insubordinação da regência ao governo português. A imagem retrata o evento ocorrido em 12 de outubro de 1822, no qual dom Pedro é visto como um herói que funda a nova nação com o apoio popular, nos moldes do liberalismo.

A INDEPENDÊNCIA

Em 14 de agosto de 1822, dom Pedro partiu para uma visita oficial à província de São Paulo. Após sua partida, novas ordens chegaram de Portugal, dando um ultimato ao príncipe regente: ou ele entregava a administração do Brasil às autoridades indicadas pelas Cortes, ou tropas portuguesas seriam enviadas para levá-lo à força para Lisboa.

Dom Pedro recebeu essas ordens enquanto, vindo de Santos, passava pelas margens do riacho Ipiranga, nas proximidades da cidade de São Paulo, no dia 7 de setembro de 1822, e decidiu romper com Portugal, declarando a **Independência do Brasil**.

Por sua decisão, dom Pedro foi muito festejado em São Paulo e depois no Rio de Janeiro, para onde retornou em 14 de setembro. Mas a Independência não se implantou imediatamente em todo o Brasil. As tropas portuguesas estacionadas na Bahia, no Pará, no Maranhão e no Piauí, por exemplo, permaneceram leais a Portugal. Nessas regiões, foi preciso o uso de força militar para assegurar a emancipação do país.

Segundo diversos historiadores, o processo que culminou na Independência em 1822 teve início em 1808, com a chegada da Família Real ao Rio de Janeiro. Outro evento fundamental teria sido a unificação do Brasil ao reino de Portugal em 1815, alterando sua condição de Colônia. Por isso, apesar das resistências no Brasil e em Portugal, entende-se que a declaração da Independência representou a formalização de um rompimento que já estava em processo desde a primeira década do século XIX.

PARA EXPLORAR

***A Independência do Brasil (1808-1828)*, de Márcia Regina Berbel. São Paulo: Saraiva, 2011.**

Nesse livro, você conhecerá, com riqueza de detalhes, o processo de Independência do Brasil e de consolidação do Estado imperial que se formava.

Museu Imperial, Petrópolis, Brasil. Fotografia: ID/BR

François-René Moreaux. *A proclamação da Independência*, 1844. Óleo sobre tela. Representante do Romantismo na pintura, Moreaux não se preocupou em retratar de modo realista o momento em que dom Pedro declarou a Independência. O que interessava ao artista era estabelecer a simbologia que colocaria o então príncipe regente no papel de herói daquele processo.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Reúna os estudantes em grupos de quatro integrantes para confeccionar linhas do tempo que expliquem sucintamente os principais fatos associados ao processo de independência do Brasil:

1808 – Abertura dos Portos;

1810 – Tratado de Navegação e Comércio;

1815 – Elevação do Brasil a Reino Unido a Portugal e Algarves;

1820 – Revolução Liberal do Porto;

1822 – Proclamação da Independência.

Peça aos estudantes que elaborem um texto curto explicativo para cada um dos episódios listados. Para isso, eles devem discutir quais informações são fundamentais. Ao final, as linhas do tempo devem ser apresentadas pelos grupos e comparadas entre si por toda a turma, de modo que os estudantes avaliem quais apresentam o melhor conjunto de informações.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente com os estudantes que o primeiro governante do Brasil independente não foi um brasileiro, mas o filho do rei de Portugal e descendente daquele trono. Destaque que, embora a Independência tenha ganhado como símbolo o famoso grito do Ipiranga, esse evento foi pouco conhecido quando ocorreu. A declaração de independência é um passo importante, mas a concretização da emancipação de um país e a efetivação da ruptura é um processo longo e complexo, que depende de vários fatores, entre eles o reconhecimento diplomático externo.
- Demonstre aos estudantes que houve regiões do recente país, como a cidade de Salvador, que, em um primeiro momento, recusaram-se a fazer parte do Brasil, preferindo manter-se atreladas à antiga Metrópole. Destaque que Salvador não foi o único caso de resistência ao país que surgia. Essa questão é interessante para salientar tanto o caráter negociado da nossa independência em relação a Portugal quanto os conflitos inerentes a rupturas de grande relevância, como necessariamente ocorre com o surgimento de um país.
- Indique a leitura do livro, sugerido no boxe *Para explorar*, aos estudantes que tiverem interesse em se aprofundar nesse tema.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque que as resistências, verificadas em diversas localidades do território do recém-fundado Brasil, expuseram, entre muitas coisas, a discordância de certas elites regionais sobre o projeto de país forjado pelas elites das províncias de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais em conjunto com dom Pedro, com amplos poderes emanando do Rio de Janeiro e procurando se sobrepor a todas as outras províncias do Brasil.
- Reforce com os estudantes a ausência de uma unidade e de uma identidade nacional. Explique-lhes que todo o processo que culminou na independência do vasto território colonizado pelos portugueses foi conduzido por determinados grupos economicamente poderosos. Os ideais desses grupos, porém, confrontavam-se com outros projetos, o que poderia ter resultado no surgimento de diversos países, como ocorreu com as ex-colônias espanholas. Isso, no entanto, não aconteceu. O território manteve-se íntegro, a despeito de muitas resistências que ocorreram, mas que acabaram debeladas.

MARIA QUITÉRIA E A INDEPENDÊNCIA

Nascida em uma família pobre de agricultores de Feira de Santana, no interior da Bahia, Maria Quitéria destacou-se na Guerra da Independência do Brasil.

Quando soube da guerra entre Brasil e Portugal, Quitéria teria pedido ao pai para se alistar, mas ele se opôs a que a jovem se juntasse aos combatentes. Então, ela resolveu fugir de casa e se unir ao Exército brasileiro disfarçada de homem, como "soldado Medeiros". Até onde se tem registro, Maria Quitéria foi a primeira mulher a integrar uma unidade militar no país.

Seu desempenho no campo de batalha garantiu sua permanência no Exército, mesmo após ser descoberta. Depois disso, Maria Quitéria não precisou mais se vestir com roupas masculinas.

AS REAÇÕES À INDEPENDÊNCIA

A declaração de Independência não garantiu ao novo governo o controle sobre todo o território do Brasil. Para isso, dom Pedro reorganizou o Exército brasileiro, comprou navios e contratou militares estrangeiros, que lutaram e venceram as resistências em várias províncias, como as do Grão-Pará, do Maranhão, da Cisplatina (atual Uruguai) e da Bahia.

Na **Bahia**, a luta foi muito violenta. As tropas portuguesas, aquarteladas em Salvador, foram cercadas por terra, mas continuaram a receber reforços de Lisboa por mar. Em novembro de 1822, durante a **Batalha de Pirajá**, mais de 200 soldados portugueses morreram. Com o bloqueio do porto da capital baiana pela esquadra imperial, as tropas portuguesas se renderam em 2 de julho de 1823. Quase 5 mil pessoas, entre tropas de portugueses e seus familiares, deixaram a cidade de Salvador.

Em algumas regiões do Brasil, grupos de civis se mobilizaram contra as tropas fiéis a Portugal. Na província do **Piauí**, por exemplo, ocorreu a **Batalha do Jenipapo**, no município de Campo Maior. Em 13 de março de 1823, cerca de 2 mil vaqueiros, comerciantes, roceiros e escravizados lutaram contra tropas leais aos portugueses, lideradas pelo oficial Cunha Fidié. Apesar da resistência sertaneja, as tropas de Fidié venceram o conflito e seguiram em direção à província do Maranhão. No caminho, enfrentaram outro grupo de piauienses, que capturou o oficial português e deu fim ao combate. Fidié foi transferido para o Rio de Janeiro e, posteriormente, deportado para Portugal.

Heldervan Eugênio/Prefeitura Municipal de Campo Maior, PI.

Cemitério do Batalhão, no município Campo Maior (PI). Foto de 2022. Por muito tempo, acreditou-se que nele estivessem enterrados os mortos na Batalha do Jenipapo. Ainda hoje, muitos fiéis fazem romarias ao local em busca de milagres.

OUTRAS FONTES

KRAAY, Hendrik. Em outra coisa não falavam os pardos, cabras e crioulos: o "recrutamento" de escravos na guerra da Independência na Bahia. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 22, n. 43, p. 109-126, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882002000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 mar. 2022.

Esse artigo traz à tona a história dos escravizados que lutaram na guerra pela independência brasileira na Bahia (1822 a 1823) e da convivência entre escravizados e não escravizados nas tropas.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. A notícia da Revolução Liberal foi inicialmente bem recebida no Brasil. A elite política brasileira considerava o fim do absolutismo uma forma de aumentar a autonomia e a participação política brasileira no reino.

1. O que pensavam os habitantes do Brasil em 1820 sobre a Revolução Liberal portuguesa?
2. Por que dom João VI cedeu às pressões dos portugueses e decidiu voltar para Lisboa em 1821?
3. Leia o texto a seguir, sobre a emancipação (independência) do Brasil, e faça o que se pede. MP

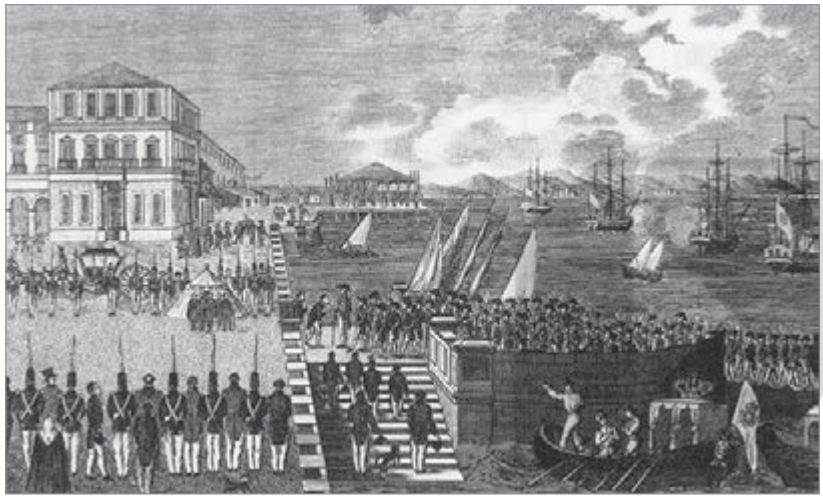
> […] nossa emancipação não deixou de ser particular e trivial. Se o movimento foi liberal, porque rompeu com a dominação colonial, mostrou-se conservador ao manter a monarquia, o sistema escravocrata e o domínio senhorial. […] Com isso, noções bastante frouxas de representatividade das instituições políticas se impuseram, mostrando como a Independência criou um Estado mas não uma Nação.
>
> Lilia Moritz Schwarcz. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 222.

a) Quais são as contradições apresentadas na emancipação do Brasil?

b) Com base na ideia de Estado (estudada no capítulo 2 da unidade 3), por que a autora afirma que as noções de representatividade das instituições políticas pós-independência eram frouxas?

c) A formação do Estado e da nação brasileira ocorreram ao mesmo tempo? Explique.

4. Esta gravura ilustra a partida de dom João VI do Rio de Janeiro. Observe-a e, em seguida, responda às questões. MP



Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil. Fotografia: ID/BR

↑ **Representação da partida de dom João VI para Portugal no cais do Rio de Janeiro. Detalhe de gravura de Alphonse de Beauchamp. s. d.**

a) Como o autor da imagem representou a partida de dom João VI?

b) Que personagens você vê retratadas nessa imagem?

c) Com base no que foi estudado acerca da Independência do Brasil, compare a obra de Debret reproduzida no tópico "As exigências das Cortes portuguesas", que também representa a partida da Corte de dom João VI para Portugal, com essa gravura. Em que elas se parecem e em que se diferenciam?

2. Dom João VI foi surpreendido com um motim das tropas imperiais, exigindo sua submissão ao poder das Cortes portuguesas. Com o risco de ser deposto e preso, o rei resolveu, então, obedecer aos amotinados e voltar para Portugal.

DE OLHO NA BASE

As atividades propostas exploram, no geral, aspectos do processo de Independência do Brasil. Ao estudar essas especificidades, inclusive em relação à independência de colônias em outras partes da América, desenvolve-se a habilidade **EF08HI07**.

A atividade **3** promove ainda o desenvolvimento da habilidade **EF08HI05** por meio da retomada dos conceitos de Estado e de nação e contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 6**, na medida em que evidencia um procedimento característico do historiador, que é o de buscar as permanências e as mudanças diante de determinado fato histórico, mostrando as contradições do processo em que ele está imerso. Os estudantes mobilizam essa competência em todos os momentos que têm contato com textos historiográficos, o que ocorre ao longo de todo este volume e nos outros volumes desta coleção.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. a) Se, de um lado, o movimento foi liberal, pois rompeu com a dominação colonial, de outro, mostrou-se conservador, ao manter a monarquia, a escravidão e o domínio senhorial.

b) Porque foi feita pela elite e não contou com a participação popular, o que comprometia a representatividade daqueles que futuramente governariam o país.

c) Não. A Independência do Brasil representou o desejo de um grupo político e social, não havendo um sentimento de nação. Para os estudantes responderem à questão, é importante que saibam distinguir os dois conceitos. Estado refere-se a um território delimitado, ocupado por uma sociedade e governado por uma autoridade soberana; nação diz respeito a um povo com sentimento de pertencimento devido a fatores como língua, cultura e história.

4. a) Semelhante a uma parada militar, pois quase todas as personagens que se conseguem identificar são soldados.

b) Na imagem, há vários guardas cercando o cais e, no mar, diversos barcos, provavelmente transportando a Corte de dom João; ao fundo, há algumas pessoas, que parecem apenas espectadores. No canto inferior direito da imagem, observa-se o bote real com três remadores.

c) A gravura de Alphonse de Beauchamp mostra um cenário militarizado, talvez indicando uma partida vigiada, para garantir que ela acontecesse de fato. Já a obra de Debret idealiza o momento, representando-o como se fosse uma partida agradável, em que a população está no cais e sem a presença maciça de guardas para garantir que dom João VI, de fato, embarcaria para Portugal.

DE OLHO NA BASE

(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.

Este capítulo trata da consolidação da emancipação política do Brasil em relação a Portugal. Para isso, foi necessário cumprir alguns requisitos, como ter uma Constituição própria, e o país ser reconhecido pelas demais nações, entre outros. Ao estudar esse processo, a proposta é conhecer melhor o primeiro governo da história do Brasil independente: o Primeiro Reinado (1822-1831).

É preciso relembrar e tematizar com os estudantes as resistências verificadas em diversas regiões da antiga América portuguesa, recém-convertida em país independente. Além disso, reforçar a ideia de que se tratou de um desafio manter a integridade do território, e que em boa medida essa integridade foi assegurada por conflitos armados, é algo de grande relevância para potencializar a compreensão do processo em questão, desenvolvendo as habilidades **EF08HI15** e **EF08HI16**.

Outro aspecto a considerar foi a instituição da monarquia como forma de governo, diferentemente do que ocorreu nos países da América hispânica, mobilizando-se, assim, a habilidade **EF08HI13**.

A primeira Constituição brasileira foi outorgada em 1824. A Carta Magna, porém, deixou de fora as populações indígenas, ou seja, não considerou os indígenas cidadãos da nação recém-independente. A discussão desse tema desenvolve a **competência específica de Ciências Humanas 4**.

O Estado brasileiro recorreu a outros meios legais para manter os povos indígenas sob controle, instituindo uma política indigenista. O novo país também manteve a violência imposta aos trabalhadores escravizados. Ao discutir essas permanências e a visão que o novo Estado brasileiro tinha do indígena, trabalha-se a habilidade **EF08HI14**.

Espera-se que os estudantes reconheçam o rápido processo de deterioração da imagem de dom Pedro,

Capítulo **3**

O PRIMEIRO REINADO

que foi forçado a abdicar do trono menos de uma década após ter declarado a Independência. Além disso, é importante destacar a necessidade de consolidação do Estado e de manter a unidade territorial em consonância com os projetos de nação.

PARA COMEÇAR

Os anos posteriores à Independência do Brasil foram marcados por disputas políticas e conflitos militares em torno da necessidade de preservar a unidade territorial e de garantir o reconhecimento de outros países. De que modo esses movimentos afetaram o governo de dom Pedro I?

O RECONHECIMENTO EXTERNO

Vencidos os conflitos militares que eclodiram logo após a declaração da Independência, o recém-formado Império Brasileiro precisava obter o reconhecimento dos países europeus e das novas nações americanas. Esse reconhecimento era fundamental porque viabilizaria as alianças militares, bem como o comércio e os empréstimos externos.

O fato de o Brasil romper os laços com Portugal, mas manter a monarquia como forma de governo, agradava aos reinos europeus que haviam restaurado fronteiras e governantes após a queda de Napoleão Bonaparte (esse assunto será visto na unidade 7). A manutenção da monarquia, embora vista com suspeita pelos Estados Unidos, não chegou a ser um empecilho para que essa nação se tornasse a primeira a reconhecer a Independência do Brasil. Afinal, para os estadunidenses era interessante considerar o direito de ex-colônias se libertarem de suas metrópoles, como eles haviam feito com a Inglaterra em 1776.

O grande interesse da Inglaterra pela Independência do Brasil pautou as negociações entre ingleses e portugueses. Mesmo pressionado, Portugal só aceitou a emancipação do Brasil em 1825, sob algumas condições, entre elas o pagamento de uma elevada indenização de 2 milhões de libras, quitada com empréstimos feitos em bancos ingleses. Depois de Portugal, Inglaterra, Áustria, França e outros influentes países da Europa reconheceram a Independência do Brasil.

Jean-Baptiste Debret. *Coroação de dom Pedro, imperador do Brasil* (detalhe), c. 1835-1839. Litografia aquarelada. A imagem representa o evento ocorrido em 1º de dezembro de 1822, promovido pelos membros mais conservadores do governo. A cerimônia é de caráter privado, com a ausência da população, segundo um modelo mais parecido com as formalidades do Antigo Regime.

Palácio Itamaraty, Brasília. Fotografia: ID/BR

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir trata do reconhecimento internacional da Independência do Brasil.

Oficializada a Independência, tornava-se necessária a obtenção do reconhecimento internacional do Império do Brasil, obstacularizado pela intransigência de Portugal quanto ao início das negociações e pela política da Santa Aliança, sempre com receio de movimentos liberais e autonomistas. Em 1822, no Congresso de Verona, a Santa Aliança expressou seu descontentamento com o surgimento de novos regimes constitucionais, implantados pelas revoluções liberais na península Ibérica, aprovando a intervenção a França na Espanha e desejando estender tal política à América Latina, em processo de emancipação política.

A Inglaterra temia, por sua vez, desagradar a Portugal, seu tradicional aliado, embora receasse igualmente ver sua influência substituída por outros países, como a França, que voltavam suas atenções para as possibilidades dos mercados em expansão no Novo Mundo. De outro lado, enquanto única monarquia num continente de repúblicas, o Brasil enfrentava a desconfiança dos Estados Unidos, ainda que eles tenham elaborado a Doutrina Monroe (1823), em que se colocavam contra qualquer intervenção de potências europeias nas guerras de independência americanas, e tenham sido os primeiros a reconhecerem a Independência do Brasil (1824).

VAINFAS, Ronaldo (org.). *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 621.

A ASSEMBLEIA CONSTITUINTE

Em maio de 1823, a **Assembleia Constituinte**, convocada por dom Pedro I em junho de 1822, reuniu-se, então, para elaborar a **Constituição** do novo Estado. Nos debates que marcaram as primeiras sessões, ficou clara a divisão em dois grupos políticos distintos: o "partido português" e o "partido brasileiro". Apesar do nome, esses agrupamentos não formavam um partido nos moldes dos atuais, mas apenas representavam correntes de pensamento.

O "partido português", formado por grandes comerciantes portugueses e pelos funcionários públicos de cargos mais altos, defendia poderes absolutos para o imperador. O "partido brasileiro", por sua vez, defendia uma monarquia constitucional e se subdividia em **liberais moderados** e **liberais exaltados**. O grupo dos moderados era composto de ricos comerciantes brasileiros e de proprietários de terras que defendiam uma monarquia institucional que restringisse o poder do imperador mantendo a ordem vigente. Os exaltados, ou radicais, eram representantes das camadas médias urbanas que defendiam reformas mais amplas, com maior participação política e a descentralização do poder, o que implicava mais autonomia para as províncias.

Em comum, a maioria dos representantes da Assembleia tinha a disposição de manter intocada uma das instituições mais lucrativas do Brasil: a escravidão.

A "CONSTITUIÇÃO DA MANDIOCA"

O projeto de Constituição formulado pela Assembleia previa eleições mediante o **voto censitário**, isto é, só poderiam votar ou candidatar-se a deputado aqueles que comprovassem renda anual equivalente a 150 alqueires de farinha de mandioca. Assim, o projeto constitucional foi apelidado de "Constituição da Mandioca" e excluiu grande parte da população do processo eleitoral. Mulheres, escravizados e indígenas também estavam excluídos.

Ao mesmo tempo que não desejavam promover mudanças radicais no Brasil, mantendo o latifúndio e a escravidão, os deputados constituintes não eram favoráveis às tendências absolutistas do imperador. Dessa forma, o projeto elaborado pela Assembleia pretendia subordinar o monarca ao **Poder Legislativo**, ou seja, o texto previa que o imperador não poderia vetar nem modificar as decisões dos deputados.

Logo, surgiram conflitos entre dom Pedro e grande parte dos membros da Constituinte. Apesar de se declarar liberal e defensor da monarquia constitucional, o imperador não pretendia abrir mão de exercer o poder máximo do Estado.

A INGLATERRA E O TRÁFICO DE ESCRAVOS

A Inglaterra obteve vantagens econômicas no comércio com o Brasil entre 1826 e 1827 por meio de taxações exclusivas sobre as importações, além de conseguir que o governo imperial se comprometesse em tornar ilegal o tráfico de escravos.

Esse acordo desagradou grande parte dos políticos do governo imperial à época, pois eles, como senhores ou mesmo vendedores de escravos, viam a medida como uma afronta à propriedade privada. Esse foi um dos principais fatores que contribuíram para o desgaste da figura de dom Pedro, que passou a ser visto como "sabotador" da nação.

Em 7 de novembro de 1831, chegou a ser promulgada a primeira lei, que ficou conhecida como Lei Feijó, proibindo o tráfico atlântico de escravos para o Brasil. Essa lei, entretanto, foi praticamente ignorada pelos traficantes e, muitas vezes, pelo próprio Estado, situação que acabou dando origem a uma expressão usada até hoje: **lei "para inglês ver"**. O tráfico escravo só seria abolido de fato em 1850, com a promulgação da Lei Eusébio de Queiroz.

Johann Moritz Rugendas. *Desembarque de escravos no Rio de Janeiro*, 1835. Litografia colorida à mão.

Fundação Biblioteca Nacional. Fotografia: ID/BR

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente com os estudantes que a estrutura política do Brasil permaneceu concentrada nas mãos das antigas elites agrárias coloniais, e os latifundiários, especialmente os do Sudeste, passaram a exercer forte influência sobre o Estado recém-fundado.
- Destaque que o projeto da Constituição é um emblemático exemplo dessa concentração de poder.
- Com relação à escravidão, explique aos estudantes que o Brasil se comprometeu com a Inglaterra ao proibir o tráfico de escravizados. Em 1831, por exemplo, foi instituída a Lei Feijó, conhecida como "lei para inglês ver", que, em tese, proibia o desembarque de africanos escravizados em terras brasileiras, mas jamais foi cumprida. Somente em 1850, com a promulgação da Lei Eusébio de Queiroz, teve fim o tráfico de escravizados para os portos brasileiros.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque o fato de o novo Estado brasileiro ter sua primeira Constituição outorgada, ou seja, imposta pelo imperador. Diferencie esse tipo de Constituição da que é promulgada, ou seja, que é debatida, discutida e votada até a aprovação final do documento. Essa diferenciação (promulgada *versus* outorgada) é bastante interessante de ser discutida com os estudantes, para que eles percebam a relação que pode ser estabelecida entre o tipo de Constituição aprovada e o tipo de governo exercido.
- Com relação ao Senado, comente que sua composição era elitista, com um agravante: além de dom Pedro I escolher os senadores, o mandato deles era vitalício, ou seja, durava até a morte.
- Explique aos estudantes que, além do caráter elitista, verificado, por exemplo, pela instituição do voto censitário, a Constituição de 1824 criou outra excentricidade que marcaria todo o período monárquico: o quarto poder (Moderador), superior aos outros três poderes. Os partidos Liberal e Conservador tinham em suas fileiras pessoas oriundas da mesma classe social, a aristocracia rural, principalmente de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Esses membros divergiam, no entanto, em relação ao peso e ao papel das províncias no exercício do poder: enquanto liberais defendiam uma descentralização política que ampliasse os poderes locais, os conservadores defendiam um poder central, exercido por dom Pedro I.

DE OLHO NA BASE

O capítulo aborda o Primeiro Reinado e a formação política do Brasil, recém-criado formalmente como Estado nacional. Ao reforçar as ideias que nortearam a formação do país, demonstrando o autoritarismo contido na criação do Poder Moderador, por exemplo, ou a instituição do voto censitário, desenvolve-se a habilidade **EF08HI15**.

Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, Brasil. Fotografia: ID/BR

↑ **Manuel de Araújo Porto-Alegre. *Retrato de dom Pedro I*, século XIX. Óleo sobre tela. Essa pintura representa o imperador do Brasil apoiando a mão direita sobre a Constituição do Império.**

outorgado: que foi concedido, dado ou aprovado por alguém.

vitalício: que vale ou dura por toda a vida.

ID/BR

A CONSTITUIÇÃO OUTORGADA

A tensão entre os constituintes e o imperador resultou na dissolução da Assembleia Constituinte. Em novembro de 1823, dom Pedro ordenou que as tropas do Exército cercassem o edifício onde se reuniam os deputados; vários deles foram presos e alguns, exilados.

Após a dissolução da Assembleia, o imperador nomeou um **Conselho de Estado**, composto de um pequeno grupo de pessoas de sua confiança, que redigiu um novo projeto de carta constitucional. Esse texto serviu de base para a elaboração da **Constituição do Império**, que foi outorgada por decreto em 25 de março de 1824.

A Constituição de 1824 formalizou a existência de quatro poderes: além do **Executivo**, do **Legislativo** e do **Judiciário**, foi criado o chamado **Poder Moderador**. As atribuições do Poder Judiciário não ficaram bem definidas no texto constitucional, o que deveria ser ajustado em legislação posterior. O Poder Legislativo, vinculado às ideias liberais de soberania popular, era exercido pela **Assembleia Geral**, formada pelo Senado e pela Câmara dos Deputados, órgãos cuja função era elaborar e aprovar as leis do Brasil.

Enquanto os deputados eram eleitos pelas províncias para um mandato de quatro anos, os senadores tinham mandato vitalício e eram escolhidos por dom Pedro com base em uma lista dos deputados mais votados de cada província. Assim, muitos desses senadores ajudavam a barrar projetos que desagradavam o imperador, que, por sua vez, chefiava os poderes Executivo e Moderador.

O Poder Moderador permitia ao monarca intervir nos poderes Legislativo e Judiciário, com possibilidade de dissolver a Assembleia e demitir juízes, instituindo, portanto, um regime autoritário semelhante ao absolutismo.

O sistema de voto era aberto, indireto e censitário. Os votantes, que deveriam ser homens livres, maiores de 25 anos e ganhar mais de 100 mil-réis anuais, escolhiam aqueles que seriam os eleitores. Esses eleitores, cuja renda mínima deveria superar 200 mil-réis anuais, elegiam os deputados.

A Assembleia reuniu-se pela primeira vez em 1826, então composta de 102 deputados e 50 senadores, que representavam as províncias do Império. Embora o imperador exercesse um poder muito maior do que aquele que a Assembleia Constituinte de 1823 pretendia estabelecer antes de ser dissolvida, o texto da Constituição ainda garantia aos deputados e senadores a liberdade de expressão e a possibilidade de influência no governo. A relação entre dom Pedro e a Assembleia, porém, foi constantemente marcada por um clima de hostilidade.

A POLÍTICA INDIGENISTA NO IMPÉRIO

O principal documento a tratar da questão indígena no início do Império, chamado *Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil*, foi elaborado por José Bonifácio em 1821, ainda antes da Independência, mas só foi apresentado à Assembleia Constituinte de 1823.

Desde a proibição da escravização dos indígenas, na segunda metade do século XVII, discutia-se como o Estado deveria agir em relação aos povos nativos. Esse debate se avolumou no início do século XIX, e essa questão passou a fazer parte das reflexões sobre a formação da nação brasileira.

O projeto de Bonifácio consistia basicamente em inserir os indígenas na sociedade brasileira fazendo-os viver de acordo com o modo de vida europeu. O documento enfatizava a importância da integração social dos indígenas por meio dos aldeamentos, da educação e da convivência desses povos com os não indígenas. A ideia era que, a princípio, tal processo ocorresse de forma pacífica e que a força e violência poderiam ser usadas quando necessárias.

Esse projeto foi aprovado pela Assembleia Constituinte de 1823, porém foi excluído da Constituição outorgada em 1824. Deixar de incluir os indígenas nas leis que regulamentavam o funcionamento do Estado brasileiro significava não considerá-los cidadãos da nação recém-independente.

Com a exclusão dos indígenas da Constituição, o Império teve de recorrer a outros meios legais para mantê-los sob controle. Para isso, foi criada uma política indigenista que, assim como o documento de José Bonifácio, distinguia os povos indígenas entre "civilizados" e "bravos".

Essa classificação utilizava como critério o nível de integração à sociedade do reinado. Os povos considerados "civilizados", como os indígenas da vila de Itaguaí, na província do Rio de Janeiro, estariam submetidos às leis comuns. Quanto aos "bravos", entretanto, era recomendado que se criassem aldeamentos específicos para que neles eles pudessem adquirir os modos, a educação, a cultura e a religião considerados, pelos europeus, necessários para o convívio social.

IDEIAS CONTESTADAS

No início do século XIX, acreditava-se que os povos indígenas viviam em um estado inferior, como se não tivessem cultura, história, religião, etc. Segundo essa perspectiva, para saírem desse estágio considerado "primitivo", seria preciso que se portassem de acordo com os costumes da civilização europeia.

Dominante por décadas, hoje essa ideia é profundamente contestada. Além disso, há uma forte mobilização indígena em busca constante da garantia de seus direitos, os quais contemplam tanto a preservação de sua organização social, tradições e língua quanto a demarcação das terras tradicionalmente ocupadas.

Johann Moritz Rugendas. *Indígenas em suas cabanas*, c. 1835. Litografia colorida à mão.

Coleção particular. Fotografia: ID/BR

OUTRAS FONTES

MOREIRA, Vânia Maria Losada. Os índios na história política do Império: avanços, resistências e tropeços. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, p. 269-274, 2012. Disponível em: https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/viewFile/52/42. Acesso em: 14 mar. 2022.

Nesse artigo, discute-se a necessidade de a temática indígena ser devidamente considerada na história política do Império, destacando a posição do nativo no processo de organização do Estado brasileiro. Para isso, é dado como exemplo positivo o trabalho feito por Fernanda Sposito na obra *Nem cidadãos, nem brasileiros*: indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845) (São Paulo: Alameda, 2012).

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque que o projeto de José Bonifácio, que deveria ter feito parte da Constituição de 1824, apresentava uma proposta de como os nativos deveriam ser tratados. A dissolução da Assembleia Constituinte, porém, impediu uma resolução sobre o tema, consagrando a invisibilidade dos povos indígenas como sujeitos históricos no século XIX.
- É importante salientar que, embora as ideias de Bonifácio não tenham sido incluídas na Constituição de 1824, elas foram referências importantes para as legislações seguintes.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente com os estudantes que o governo relativamente breve de dom Pedro I – que abdicou do trono em 1831, tendo ficado, portanto, apenas nove anos à frente do país – foi marcado por alguns conflitos bélicos, desde resistências à Independência até revoltas internas e guerras, que levaram à perda de parte do território brasileiro, a província Cisplatina.
- Destaque que, em Pernambuco, eclodiu um movimento de grande relevância política, que ficou conhecido como Confederação do Equador. Essa revolta contestava o modelo excessivamente centralizador que triunfara na Assembleia Constituinte e fortalecia o poder de dom Pedro I. Reforce que esse movimento se expandiu para outras províncias (Paraíba, Rio Grande do Norte e Ceará) e que, para ser completamente debelado e controlado pelas forças nacionais oficialmente instituídas e comandadas por dom Pedro I, foi necessária uma forte repressão, com a perseguição política aos líderes da revolta.
- Explique que, no sul do país, a província Cisplatina também se rebelou, mas o resultado foi bem diferente: em 1828, a antiga Cisplatina, área de litígio entre a América portuguesa e a espanhola e de disputa entre o Brasil e a Argentina, deu origem a um novo Estado independente: o Uruguai.

FREI CANECA E O IDEAL LIBERAL

Um dos principais líderes da Confederação do Equador foi Frei Caneca. Ele havia estudado no Seminário de Olinda, centro de discussão e de difusão de ideias liberais, e participado da Revolução Pernambucana de 1817.

Crítico das ações do Imperador Pedro I, escrevia textos acessíveis com o objetivo de divulgar suas ideias entre a população pernambucana.

Foi condenado à forca, mas, como era muito popular, o carrasco se recusou a executá-lo. Por esse motivo, foi fuzilado.

Na unidade 4, os estudantes estudaram o processo de independência das antigas colônias da América espanhola, entre as quais a do Uruguai. A Guerra da Cisplatina está diretamente relacionada com a emancipação uruguaia. É importante retomar o conteúdo relacionando-o com o da Guerra da Cisplatina, com ênfase nas características da população que lá vivia.

A CONFEDERAÇÃO DO EQUADOR

A dissolução da Assembleia Constituinte em 1823 e a imposição da Constituição de 1824 provocaram protestos em todo o território do Império, sobretudo nas províncias do Norte do novo país. A ideia de que as províncias necessitavam de autonomia era propagada pelos jornais liberais e ganhava cada vez mais força, principalmente entre os pernambucanos.

Em maio de 1824, dom Pedro demitiu o governador de Pernambuco, o liberal Paes de Andrade. Os pernambucanos, porém, recusaram-se a cumprir a ordem imperial e defenderam sua autonomia com armas. O movimento criticava a centralização do poder no Rio de Janeiro e defendia a formação de uma república federalista. Em 2 de julho, os revolucionários proclamaram a independência, formando a **Confederação do Equador**. A esse projeto aderiram as províncias da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Ceará.

A Confederação do Equador, que chegou a abolir o tráfico de africanos escravizados e a convocar uma Assembleia Constituinte, conquistou o apoio popular. Contudo, as forças imperiais terminaram por vencer os revolucionários em setembro do mesmo ano, e os líderes do movimento foram presos e executados.

A GUERRA DA CISPLATINA

Em 1816, a chamada Banda Oriental, na bacia do rio da Prata, foi tomada pelas tropas de dom João VI. Com a independência política do Brasil, a região foi incorporada ao Império e passou a se chamar **Província Cisplatina**. Com língua e cultura diferentes, os habitantes da Cisplatina, originalmente colonizados pela Espanha, não admitiam ficar sob o domínio de outro Estado. Em 1825, a província se rebelou, iniciando uma guerra pela independência. O governo de Buenos Aires, capital das Províncias Unidas do Rio da Prata (atual Argentina), apoiou a revolta, pois tinha interesse em anexar a região, cuja localização era estratégica para a navegação e o comércio na bacia do rio da Prata.

Dom Pedro fez empréstimos com os ingleses para contratar tropas mercenárias e chegou a viajar para o Sul a fim de chefiá-las. Mesmo assim, as forças brasileiras registraram inúmeros fracassos, que culminaram na derrota em 1828, quando o monarca teve de abrir mão da Província Cisplatina definitivamente. A Inglaterra ajudou nas negociações de paz, pois estava interessada em restaurar suas relações comerciais na região. O Brasil perdeu a província, o governo de Buenos Aires não conseguiu incorporá-la a seu território e o Uruguai tornou-se, então, um Estado independente.

Região da Cisplatina (1821-1828)

Fonte de pesquisa: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 36.

(IN)FORMAÇÃO

A frágil situação política em que o Brasil estava mergulhado no início do século XIX fez com que facções radicais exigissem a formação de uma Assembleia Constituinte para evitar o desmembramento político do país. A exigência foi atendida por dom Pedro I, o que é tratado no texto a seguir.

A Assembleia se compunha de 90 deputados entre proprietários de terras, magistrados, bacharéis, médicos, funcionários públicos, militares, excluindo-se a participação de segmentos marginalizados como escravos, índios e pequenos proprietários.

Sob a liderança de Antonio Carlos Ribeiro de Andrada foi criada uma comissão de seis membros com a finalidade de preparar o anteprojeto constitucional, que resultou num documento inspirado nos princípios do liberalismo econômico e soberania nacional, e que correspondia aos interesses dos grupos do poder.

Além de incentivar a aversão aos portugueses num momento em que algumas Províncias como Bahia, Pará e Cisplatina não haviam aderido à nova ordem de independência e sujeitas a recolonização, o anteprojeto excluía a participação popular uma vez que a eleição deveria ser em dois graus e os candidatos a deputados e senadores deveriam ter uma renda, não medida em dinheiro, mas sim com base no preço da mandioca, que era a mercadoria de maior consumo.

Os eleitores de paróquia, isto é, de primeiro grau, deveriam ter uma renda mínima equivalente a 150 alqueires de farinha de mandioca, elegendo os eleitores de Províncias de 2º grau, que por sua vez deveriam ter uma renda mínima de 250 alqueires, para elegerem os deputados e senadores que necessitavam de uma renda de 500 a 1 000 alqueires respectivamente, para serem eleitos. É a chamada **Constituição da Mandioca**.

[...]

ROSARIO, Adalgisa Maria Vieira do. A Constituinte de 1823 e a Constituição de 1824. *Correio Braziliense*, Brasília, n. 8560, 13 set. 1986. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/117546. Acesso em: 14 mar. 2022.

A OPOSIÇÃO SE ORGANIZA

A derrota na Cisplatina, que custou ao Império considerável perda territorial, recursos financeiros e a vida de soldados, deteriorou ainda mais a imagem de dom Pedro. Não bastassem as constantes críticas da imprensa liberal, os deputados eleitos para um novo mandato fizeram aumentar o número de opositores ao imperador na Câmara.

Em junho de 1830, uma revolução na França depôs o rei absolutista Carlos X, alimentando esperanças de liberais no Ocidente. No Brasil, estudantes e políticos comemoraram a queda do rei francês e foram reprimidos pela polícia. A tensão crescente entre dom Pedro e seus opositores agravou-se quando, em novembro de 1830, o jornalista **Líbero Badaró**, crítico do imperador, foi assassinado em São Paulo.

Após a Câmara ter encerrado seus trabalhos naquele mês exigindo reformas constitucionais, dom Pedro viajou a Minas Gerais em busca de apoio. Foi, porém, recebido com frieza e cerimônias fúnebres em homenagem a Badaró.

VERDADEIRO OU FALSO?

Dom Pedro I era visto como autoritário no Brasil, por ter outorgado a Constituição de 1824 e criado o Poder Moderador. Por outro lado, ao voltar a Portugal, ele foi reconhecido como liberal, pois lutou contra a retomada do absolutismo por seu irmão, dom Miguel.

- **Em sua opinião, é aceitável que um líder político apresente posturas contrastantes conforme a situação em que se encontra? Converse com os colegas sobre o assunto.** MP

A ABDICAÇÃO

Dia após dia, a oposição a dom Pedro se acirrava e a ela se juntava um sentimento antilusitano, mais comum nas camadas populares. Os portugueses eram associados ao aumento do custo de vida, uma vez que muitos deles eram comerciantes e locatários de imóveis. Do ponto de vista político, eram associados ao colonialismo e ao absolutismo.

Dom Pedro procurou agradar à oposição instituindo um ministério composto apenas de políticos nascidos no Brasil. Mas a pressão não diminuiu, e o imperador trocou os ministros novamente em abril de 1831. Dessa vez, escolheu como aliados pessoas de seu convívio mais próximo. Como reação, 4 mil pessoas ocuparam o Campo da Aclamação, atual Campo de Santana, no Rio de Janeiro, e pediram a reinstituição do Ministério dos Brasileiros. Além de não atender ao pedido, o imperador enviou tropas para reprimir os manifestantes.

O Exército brasileiro, contudo, também estava descontente com o governo. Muitos oficiais ocupavam cargos inferiores aos dos portugueses, e as tropas eram mal treinadas e deficientemente armadas. O soldo (pagamento aos soldados) era baixo, e os castigos físicos eram excessivos.

Assim, em vez de sufocar os focos de revolta, o Exército aderiu às manifestações. Isolado e sem o comando das forças militares, em 7 de abril de 1831 dom Pedro abdicou do trono brasileiro em favor de seu filho de apenas 5 anos de idade, dom Pedro de Alcântara. Em seu retorno a Portugal, foi coroado como rei dom Pedro IV.

A NOITE DAS GARRAFADAS

Em março de 1831, no retorno da viagem que tinha feito a Minas Gerais em busca de apoio, dom Pedro I foi recebido no Rio de Janeiro com uma festa preparada por seus partidários. Seus opositores consideraram esse evento uma provocação. Os ânimos exaltados transformaram-se em uma guerra de garrafas e cacos de vidro que ficou conhecida como Noite das Garrafadas.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Proponha aos estudantes a elaboração de dois jornais. Organize a sala em dois grupos. Um grupo será responsável pelo *Diário Liberal* e o outro, pelo *Correio Conservador*. Oriente os grupos a se organizar em grupos menores, de modo que cada um fique encarregado de elaborar uma reportagem coerente com as ideias de cada jornal.

Para isso, os estudantes devem elaborar um quadro com um resumo das principais ideias defendidas pelos partidos: o Partido Liberal e o Partido Conservador. Esse será o ponto de partida para a elaboração do jornal de cada grupo.

É importante mediar a construção da pauta das reportagens de cada um dos jornais, procurando ajudar os estudantes a definir os temas que tratarão e a abordagem que deverão assumir no texto para que representem as ideias dos jornais, conforme cada um dos grupos políticos do país na época do Primeiro Reinado. Uma sugestão é que um mesmo fato seja noticiado por ambos os jornais, mas seguindo o ponto de vista das ideias defendidas pelo jornal. A Confederação do Equador, por exemplo, é uma possibilidade de trabalho: enquanto um jornal se encarrega de defender o movimento, o outro o contesta.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique que o desgaste político de dom Pedro I aumentava e que sua figura se tornava cada vez mais impopular, enquanto a situação interna do país, sobretudo econômica, deteriorava-se ainda mais. No plano externo, havia uma disputa dinástica na família de dom Pedro I em Portugal, após a morte de seu pai, dom João VI, o que obrigou o imperador brasileiro a retomar o controle político em seu país de origem, deixando o Brasil nas mãos de regentes, uma vez que seu sucessor natural ainda era uma criança.
- É importante que os estudantes compreendam o processo que levou à abdicação de dom Pedro I. Reforce que as forças políticas internas mobilizaram-se de acordo com seus interesses e que a abdicação se tornou uma realidade em 1831.

Honestidade

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

Ao trabalhar com essa questão, leve os estudantes a avaliar os casos de corrupção que envolvem parte da classe política na atualidade. Proponha um debate entre os estudantes que considerarem aceitável um líder político mudar de postura conforme a situação e entre os estudantes que refutam essa ideia. Durante o debate, cuide para que ambos os lados apresentem argumentos e que ouçam os colegas de forma respeitosa.

O trabalho de exposição de um ponto de vista dos 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.

DE OLHO NA BASE

Esse boxe mobiliza a **competência específica de História 1**, pois incentiva os estudantes a pensar nos acontecimentos históricos e nas relações de poder do passado para analisar uma questão importante do mundo contemporâneo.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Conservadores e liberais (moderados e exaltados). Os conservadores defendiam a concentração do poder no imperador. Os liberais moderados defendiam uma monarquia institucional que restringisse o poder do imperador e mantivesse a ordem vigente; já os liberais exaltados queriam reformas mais amplas, com maior participação política e autonomia para as províncias e a descentralização do poder.
2. O projeto de Constituição que a Assembleia formulou em 1823 previa eleições mediante o voto censitário, que definia que só participariam do pleito aqueles que comprovassem renda anual equivalente a 150 alqueires de farinha de mandioca.
4. **a)** O desejo de criar um sentimento de nação levou à necessidade de dar uma identidade própria à cultura brasileira. Para isso, utilizou-se a figura do indígena.

   b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes respondam que sim, pois Bonifácio considerava que o indígena tinha hábitos "selvagens" e precisava ser tutelado pelo Estado.

   c) Espera-se que os estudantes respondam que não respeitavam, pois as políticas previam o aculturamento dos povos indígenas, despojando-os de sua condição étnica específica.
6. **a)** À Confederação do Equador.

   b) Refere-se à Revolução Pernambucana de 1817.

   c) "Dissolvendo a Constituinte e decretando a Constituição de 1824 [...]" e "a propagação das ideias republicanas, antiportuguesas e federativas [...]".
7. A região Cisplatina, território anexado por dom João VI em 1816, não se identificava culturalmente com o Império do Brasil. Após a Independência, os cisplatinos lutaram por sua própria emancipação, vencendo a disputa em 1828.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

3. O Poder Moderador permitia ao monarca intervir no Legislativo e no Judiciário, dissolvendo a Assembleia e demitindo juízes.

1. Quais foram os grupos políticos envolvidos nas discussões da Assembleia Constituinte? O que esses grupos defendiam? MP
2. Por que o projeto da Constituição de 1823 ficou conhecido como "Constituição da Mandioca"? MP
3. Explique o que era o Poder Moderador.
4. Leia o texto citado e, em seguida, faça o que se pede. MP

> As ideias de [José] Bonifácio tinham raízes num segmento da elite política brasileira que desejava criar o sentimento de uma nova nação e achava que os índios deveriam fazer parte dessa comunhão através de meios pacíficos, especialmente pela catequese. Renovou-se a ideia de que somente pela religião os índios chegariam à civilização, e pensou-se até em chamar de volta os jesuítas (cuja Ordem se havia reconstituído em 1814), ou, posteriormente, convidar os monges trapistas, terminando por se optar pelos capuchinhos italianos.
>
> Mércio Pereira Gomes. *Os índios e o Brasil*: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012. p. 86-87.

   a) Qual é a relação entre o desejo de criar um sentimento de nação e as políticas destinadas aos povos indígenas?

   b) Em sua opinião, as ideias de José Bonifácio sobre a forma de incorporar os indígenas à sociedade brasileira demonstravam algum tipo de preconceito? Justifique.

   c) Discuta com os colegas se as políticas voltadas aos povos indígenas do final do período colonial – e consolidadas por José Bonifácio em seu projeto de lei – respeitavam, ou não, as necessidades e demandas sociais dos povos indígenas.
5. De acordo com o que foi apresentado neste capítulo, podemos dizer que, durante o Primeiro Reinado, os indígenas eram considerados cidadãos do Império? **Não. Ao ficar de fora das leis que regularizavam o funcionamento do Estado brasileiro, os indígenas não foram considerados cidadãos.**
6. Leia o texto e responda às questões. MP

> Dissolvendo a Constituinte e decretando a Constituição de 1824, o imperador deu uma clara demonstração de seu poder [...].
>
> Em Pernambuco, esses atos discricionários puseram lenha em uma fogueira que não deixara de arder desde 1817 e mesmo antes. A propagação das ideias republicanas, antiportuguesas e federativas (opostas à centralização do poder) ganhou ímpeto com a presença de Cipriano Barata, vindo da Europa [...].
>
> Boris Fausto. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2006. p. 52.

   a) A que movimento o autor do texto se refere?

   b) O que o autor quis dizer com a frase "atos discricionários puseram lenha em uma fogueira que não deixara de arder desde 1817"?

   c) Identifique no texto os trechos que indicam alguns dos fatores que desencadearam o movimento.
7. Explique os motivos que levaram a Província Cisplatina a lutar contra o Império do Brasil. MP
8. Os versos a seguir teriam sido proferidos nas ruas do Rio de Janeiro, na década de 1830. Leia-os e responda às questões.

8. a) Os brasileiros queriam que dom Pedro I partisse para Portugal.

> Passa fora pé de chumbo
> Vai-te do nosso Brasil
> Que o Brasil é brasileiro
> Depois do 7 de abril.
>
> Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. Portal MultiRio. Disponível em: http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/abdicacao_dpedroi.html. Acesso em: 14 mar. 2022.

   a) O que se entende por "Vai-te do nosso Brasil" e "Que o Brasil é brasileiro"?

   b) O que aconteceu em 7 de abril? A que ano essa data se refere? **Dom Pedro I abdicou do trono em favor de seu filho Pedro de Alcântara. Trata-se de 1831.**

DE OLHO NA BASE

As atividades desta seção, no geral, abordam as divergências políticas e os problemas delas decorrentes ao longo do Primeiro Reinado, discutindo as propostas para o recente país do ponto de vista de conservadores e de liberais e as disputas entre eles, o que promove o desenvolvimento das habilidades **EF08HI15** e **EF08HI16**.

Já as atividades **4** e **5** abordam especificamente a questão indigenista no período e a visão que se tinha do indígena, desenvolvendo a habilidade **EF08HI14**.

AMPLIANDO HORIZONTES

Formas de governo na América pós-Independência

Após a Independência, é possível destacar duas grandes tendências de organização política no continente americano: a república e a monarquia.

As repúblicas se fundamentavam nos princípios de liberdade individual, de política representativa e de divisão do Estado em três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). Algumas repúblicas poderiam agrupar-se em confederações, como a Grã-Colômbia e as Províncias Unidas da América Central, regidas pelo princípio do federalismo, a exemplo dos Estados Unidos.

Na outra tendência, depois de se tornarem independentes, alguns países optaram por manter a organização política dos países colonizadores (Espanha e Portugal), isto é, a monarquia, também com viés constitucional. A formação do Estado centralizado na figura do monarca que transmite seu poder de forma hereditária foi quase uma exclusividade brasileira – outro exemplo foram as breves experiências monárquicas no México (Agustín de Iturbide, entre 1821 e 1823, e Maximiliano de Habsburgo, entre 1863 e 1867).

Dessa forma, no continente americano conviveram distintas formas de governo ao longo do século XIX, nem sempre de modo pacífico. No plano militar, irromperam guerras por questões de fronteira e de hegemonia, a exemplo da Guerra do Prata entre 1850 e 1851.

Disputas ideológicas também motivaram a adoção de diferentes formas de governo na América. Os processos de consolidação do Estado nacional e de sua respectiva identidade diferenciaram o Brasil da América espanhola, dividindo mentalidades e estruturas. Do lado brasileiro, via-se um país unitário, regido por uma monarquia constitucional, que buscava projetar uma imagem de coesão e estabilidade. Do outro lado, a fragmentação dos territórios hispânicos e os sucessivos governos conflitantes, em uma imagem que a monarquia brasileira buscava projetar como um "caos republicano", a fim de desencorajar ideias republicanas.

Tais disputas políticas e ideológicas, assim como o fato de apenas o Brasil ter sido colonizado por Portugal, ajudam a explicar uma realidade presente até nossos dias: no Brasil, grande parte da população não reconhece haver identidade cultural entre o país e as outras nações da América Latina.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Quais são as diferenças entre o regime republicano e o monarquista?
2. Qual era o interesse das elites brasileiras em caracterizar o republicanismo como um caos?
3. Em sua opinião, existe identidade cultural entre o Brasil e os demais países da América Latina? Explique.

1. A república baseia-se nos princípios de liberdade individual e política representativa e na divisão dos Estados em três poderes. A monarquia é centralizada na figura do monarca, normalmente hereditária, podendo ser constitucional.

2. Projetar uma imagem de coesão e unidade do Império do Brasil, criando um estereótipo para retratar as repúblicas espanholas e, assim, desencorajar ideias republicanas.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes possam compreender que, apesar das diferenças nas formas de governo adotadas no Brasil e nos demais países da América Latina durante o século XIX, existe sim uma identidade cultural entre esses países, o que pode ser justificado, por exemplo, pelos povos nativos que viviam nestas terras e pelo histórico colonial.

DE OLHO NA BASE

Nas atividades **1** e **2**, propomos aos estudantes que comparem as duas principais formas de governo adotadas na América, identificando seus discursos e contradições. Na atividade **3**, os estudantes devem identificar as formas de governo existentes na América, a fim de perceber a difícil relação identitária e política do Brasil com os países da América espanhola. Dessa forma, as atividades desta seção desenvolvem especialmente a habilidade **EF08HI13**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que façam a leitura individual do texto e depois expliquem do que ele trata. Eles devem perceber que o texto propõe uma reflexão sobre as formas de governo adotadas na América no processo de independência das colônias espanholas e portuguesa.
- Destaque que nos países surgidos na antiga América espanhola prevaleceu a república (com exceção do México, que de início adotou a monarquia, mas logo se tornou uma república). A fragmentação territorial é igualmente visível. Já a antiga América portuguesa não se fragmentou em diversos países e manteve o regime monárquico no novo Estado.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Resposta pessoal. Muitos livros e artigos sobre esse tema foram publicados em 2008, ano da comemoração dos 200 anos da vinda da Família Real para o Brasil. Além disso, o Google Acadêmico disponibiliza alguns artigos, como o de autoria de Kirsten Schultz, intitulado "Perfeita civilização: a transferência da Corte, a escravidão e o desejo de metropolizar uma capital colonial. Rio de Janeiro, 1808-1821", disponível em: https://www.scielo.br/j/tem/a/SjQLPTwJhxPtm9H9ZDXv9vw/?lang=pt&format=html (acesso em: 14 mar. 2022). Esses materiais podem subsidiar a pesquisa dos estudantes. Oriente-os a pensar nos diversos grupos (escravizados, trabalhadores livres, indígenas, etc.) e nos aspectos da vida cotidiana (habitação, abastecimento de água e alimentos) que foram mais afetados por esse acontecimento.
3. Revolução Liberal do Porto: originada pela desorganização política e econômica do reino, resultante da permanência da Corte no Brasil, do fim do monopólio do comércio colonial e da interferência inglesa; visava aprovar uma Constituição que extinguisse o absolutismo em Portugal e aumentasse a participação popular por meio das Cortes.
   Revolução Pernambucana: combatia a exclusividade dos portugueses no comércio da região; visava à independência do Brasil e à criação de uma República.
   Semelhanças: Ambas tiveram origem no descontentamento com a política econômica imposta pela Coroa portuguesa.
   Diferenças: A Revolução Pernambucana visava ao fim da Monarquia, à independência e à criação de uma República; a Revolução Liberal do Porto não considerava o fim da Monarquia e reivindicava maior participação política do povo por meio das Cortes.
4. **a)** No lado esquerdo da imagem, há negros; ao fundo, indígenas; e, no lado direito, alguns portugueses foram retratados.
   b) As pessoas que estão com os braços erguidos saúdam a pessoa sentada no trono, que simboliza o Império. As pessoas ajoelhadas mostram obediência à nova nação.
   c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes selecionem elementos representativos do Brasil na atualidade, percebendo a diferença entre as concepções de país do século XIX e as de hoje.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. a) À derrama em Minas Gerais.
1. b) Dois funcionários da Coroa que trazem a notícia da derrama; um homem com uma câmera registrando a notícia; duas pessoas ao fundo temem a notícia, uma vez que ela vem de Portugal.
1. c) A câmera de vídeo e o trabalho de cinegrafista, por exemplo.

1. Observe a charge e responda às questões.
   a) A que acontecimento da história do Brasil a charge se refere?
   b) Quais são as personagens representadas na charge?
   c) Nessa charge existem elementos anacrônicos, ou seja, que não faziam parte do contexto histórico nela representado. Que elementos são esses?
   d) O acontecimento a que essa charge se relaciona gerou muita insatisfação entre a população da região mineradora e contribuiu para uma revolta anticolonial. De acordo com o que você estudou nesta unidade, que revolta foi essa? **A Conjuração Mineira.**

Cesar Lobo/Lobo Studio

↑ Charge de Cesar Lobo feita no final do século XX.

2. Imagine que você é jornalista e vive na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1808. O jornal *Gazeta do Rio de Janeiro*, o primeiro publicado no Brasil, acabou de lhe encomendar um texto sobre a chegada da Família Real portuguesa à cidade. Considere o que foi apresentado nesta unidade e escreva um texto que contemple tanto as alterações ocorridas nessa cidade quanto as condições de vida da população carioca entre os anos de 1808 e 1821. Se julgar necessário, busque mais informações em livros ou na internet. Após a pesquisa e a elaboração do texto, apresente-o à turma. MP
3. Analise os motivos que levaram à Revolução Pernambucana, no Brasil, em 1817, e os que levaram à Revolução Liberal do Porto, em Portugal, em 1820. Registre-os no caderno. Então, atente para os modelos de governo propostos por esses movimentos. Em seguida, converse com um colega sobre as semelhanças e as diferenças entre as duas revoluções. Escreva no caderno as conclusões a que vocês chegarem. MP
4. A pintura a seguir, feita pelo pintor francês Jean-Baptiste Debret em 1822 para comemorar a Independência do Brasil, é uma alegoria da nação brasileira. Alegoria é uma obra de arte que, por meio de símbolos, transmite uma mensagem. Observe-a com atenção e, depois, responda às questões. MP
   a) Quais grupos étnicos podem ser identificados na pintura?
   b) Algumas personagens estão ajoelhadas e outras estão com os braços erguidos. Qual é o significado desses gestos?
   c) Se você fosse construir uma alegoria do Brasil de nossos dias, quais símbolos usaria? Justifique.

Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil. Fotografia: ID/BR

→ Jean-Baptiste Debret. Pintura em pano de boca homenageando a Independência do Brasil (detalhe), 1822. Litografia.

DE OLHO NA BASE

As atividades integradas que finalizam a unidade objetivam desenvolver distintas habilidades. Na atividade **1**, os estudantes são convidados a relacionar uma charge feita no final do século XX com a derrama, que gerou forte insatisfação da população mineradora, contribuindo para a Conjuração Mineira. Assim, eles mobilizam a habilidade **EF08HI05**.

Na atividade **2**, os estudantes são convidados a elaborar um texto para um jornal de 1808 sobre a chegada da Família Real portuguesa ao Rio de Janeiro. Ao discorrer sobre as transformações na cidade em particular, e na colônia em geral, decorrentes desse processo, desenvolve-se a habilidade **EF08HI12**.

A atividade **3** trabalha a habilidade **EF08HI11**, ao analisar as motivações para a Revolução Pernambucana de 1817 e a Revolução Liberal do Porto de 1820, bem como os modelos de governo propostos por esses movimentos.

Nas atividades **4** e **6**, explora-se o objeto de conhecimento **Os caminhos até a Independência do Brasil**, com foco nos eventos que levaram à culminância desse processo e nos seus atores. Ao analisar a imagem proposta na atividade **4**, os estudantes são levados a trabalhar com o **procedimento básico 2** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais.

Responda sempre no caderno.

5. A vinda da Família Real para o Brasil em 1808 proporcionou uma série de transformações na cidade do Rio de Janeiro. A partir de então, foram criadas por Dom João VI algumas instituições importantes para a nova sede do reino, com destaque para a Biblioteca Nacional. Agora, vamos explorar virtualmente as dependências dessa instituição? Para isso, oriente-se pelos seguintes passos: MP
   - Junte-se a um colega e acessem o *site* https://www.bn.gov.br/ (acesso em: 10 maio 2022). Deem uma olhada nas informações gerais do *site* e identifiquem seus principais tópicos.
   - Em seguida, cliquem em "visite" e depois em "espaços", que abrirá uma nova página. Nela, escolham os espaços listados da Biblioteca Nacional para visitar.
   - Vocês vão escolher três espaços que julgarem mais interessantes da Biblioteca Nacional para fazer um relatório de visita virtual.
   - O texto do relatório deve ser dividido em três partes. A primeira é uma breve introdução sobre a Biblioteca Nacional; a segunda é o desenvolvimento, que deve constar os motivos que os levaram a escolher esses espaços e indicar a função que cada um deles possui; e, por fim, a terceira deve ter a conclusão do texto do relatório.

6. Considerando o que foi apresentado nesta unidade, leia o texto a seguir e responda às questões propostas. MP

Cais do Valongo (RJ) ganha título de Patrimônio Mundial

O Brasil recebeu cerca de quatro milhões de escravos nos mais de três séculos de duração do regime escravagista, o que equivale a 40% de todos os africanos que chegaram vivos nas Américas, entre os séculos XVI e XIX. Destes, aproximadamente 60% entraram pelo Rio de Janeiro, sendo que cerca de um milhão deles pelo Cais do Valongo. A partir de 1774, [...] o desembarque de escravos no Rio foi integralmente concentrado na região da Praia do Valongo, onde se instalou o mercado de escravos [...].

A vinda da família real portuguesa para o Brasil e a intensificação da cafeicultura ampliaram consideravelmente o tráfico escravagista. Em 1811, com o incremento do tráfico e o fluxo de outras mercadorias, foram feitas obras de infraestrutura, incluindo o calçamento de pedra de um trecho da Praia do Valongo, que constitui atualmente o Sítio Arqueológico do Cais do Valongo.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Cais do Valongo (RJ) ganha título de Patrimônio Mundial. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/818/. Acesso em: 14 mar. 2022.

a) Por que a Lei Feijó, de 1831, que abolia o tráfico atlântico de escravos para o Brasil, foi considerada uma lei "para inglês ver"?

b) No dia 13 de maio é comemorada a abolição definitiva da escravidão, promulgada apenas em 1888, décadas após a primeira lei que tornou ilegal o tráfico de escravos. Quanto tempo se passou entre a publicação dessas leis? O que motivou essa demora?

c) Em 2017, o sítio arqueológico do Cais do Valongo ganhou o título de Patrimônio Mundial da Unesco. Converse com um colega sobre a importância de preservar um espaço de memória da escravidão. Depois, escrevam um breve texto com as conclusões a que vocês chegarem.

7. Na atividade **3** da abertura desta unidade, você refletiu sobre o problema de promover melhorias urbanas que não contemplem toda a sociedade. Foi o caso, por exemplo, da cidade do Rio de Janeiro, no início do século XIX, em que boa parte da população continuou vivendo em condições precárias mesmo depois das melhorias urbanas realizadas por ocasião da chegada da Família Real. Faça uma pesquisa na internet sobre a cidade em que você mora e considere sua própria experiência. Em sua opinião, qual obra deve ser realizada para assistir um setor da população que não esteja sendo bem atendido? Explique também por que essa obra deve ser executada. MP

A atividade **5** propõe a leitura de um texto sobre o Cais do Valongo e sua transformação em Patrimônio Cultural. Por meio da reflexão sobre esse evento e a manutenção da escravidão por ocasião da implantação do Estado Brasileiro, promove-se o desenvolvimento da habilidade **EF08HI14**.

Na atividade **7,** ao propor que o estudante faça uma pesquisa e se posicione em relação aos problemas de sua cidade, estimula-se o uso de tecnologias de informação para acessar informações e exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva, o que mobiliza a **competência geral da Educação Básica 5** e a **competência específica de História 7**.

5. Atividade de pesquisa. Ao dividir o problema central em etapas de pesquisa, isto é, promover um encaminhamento por etapas, mobiliza-se o desenvolvimento do pensamento computacional.

6. **a)** Porque, embora tenha sido promulgada obedecendo a acordos com a Inglaterra, que queria o fim do tráfico de escravos, essa legislação foi praticamente ignorada pelos traficantes e, muitas vezes, pelo próprio Estado. O tráfico só seria efetivamente abolido em 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz.

   b) O tempo decorrido entre a promulgação da primeira lei de proibição do tráfico, em 1831, e a abolição definitiva da escravidão, em 1888, foi de quase 57 anos. Essa demora reflete a posição de grupos políticos que estavam à frente do governo no período, compostos de muitos senhores ou comerciantes de escravos.

   c) Espera-se que os estudantes reflitam sobre a importância de preservar e divulgar a existência de espaços que representam processos significativos de nossa história, como a escravidão. O Cais do Valongo é um vestígio material que simboliza o sofrimento, mas também a sobrevivência dos antepassados dos afrodescendentes brasileiros.

Justiça

7. Respostas pessoais. Incentive os estudantes a pesquisar informações em veículos de comunicação (como jornais e *sites* da internet) e a realizar entrevistas com familiares e funcionários da escola para identificar os setores em que há maior carência de projetos assistenciais. Depois, auxilie-os a identificar que tipos de obra poderiam auxiliar na resolução dos problemas que foram levantados.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Reforce que, para uma boa compreensão do processo de Independência do Brasil, é preciso analisar fatos que remontam à vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808.
- Para que os estudantes compreendam o processo da vinda da Corte portuguesa ao Brasil e seus desdobramentos, é fundamental que entendam a expansão do Império Napoleônico e o que foi o Bloqueio Continental. Se necessário, retome esses conteúdos.
- Reforce que o Primeiro Reinado corresponde à organização do Estado brasileiro. Esse processo caracterizou-se pelas lutas de independência, pelo reconhecimento externo da emancipação brasileira e pela elaboração da primeira Constituição do Brasil, culminando com a abdicação de dom Pedro I.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 5

Capítulo 1 – Tensões na Colônia

- Sei explicar a Conjuração Mineira e a Conjuração Baiana, identificando nesses movimentos apropriações das ideias iluministas?
- Identifico, na Conjuração Mineira e na Conjuração Baiana, elementos que revelam a repercussão da Revolução Francesa e da Independência dos Estados Unidos da América na Colônia?
- Diferencio os grupos sociais participantes de uma e de outra conjuração e reconheço suas reivindicações?
- Sei caracterizar as mudanças na organização política e social do Brasil causadas pela permanência da Corte portuguesa no Rio de Janeiro?
- Identifico as razões que levaram à eclosão da Revolução Pernambucana de 1824?

Capítulo 2 – A Independência do Brasil

- Identifico a atuação dos grupos sociais que defenderam e apoiaram a Independência do Brasil em 7 de setembro de 1822?
- Compreendo que a Proclamação da Independência não foi aceita em todo o território brasileiro e identifico a existência de conflitos armados em vários locais do país?
- Reconheço o protagonismo de grupos civis na defesa da Independência em algumas regiões do Brasil?

Capítulo 3 – O Primeiro Reinado

- Reconheço que a Assembleia Constituinte de 1823 estava dividida em diferentes grupos políticos com interesses distintos?
- Compreendo o sistema de governo imposto pela Constituição de 1824 e o que era o Poder Moderador?
- Identifico os interesses e os conflitos envolvidos na formulação de projetos para a formação da nação brasileira?
- Identifico a exclusão dos grupos sociais indígenas – e de seu modo de viver – do projeto de nação desenvolvido no Primeiro Reinado?
- Reconheço que, após a formulação das leis e das políticas da nova nação, a violência imposta aos africanos escravizados foi mantida?
- Reconheço os fatores de insatisfação com o governo de dom Pedro I que resultaram em sua abdicação em 1831?

Nelson Provazi/ID/BR

138

ESTRATÉGIAS DE APOIO

É possível que os estudantes tenham dificuldade em atribuir sentido aos fatos importantes que compõem o processo de formação do Estado nacional brasileiro, desde a eclosão de revoltas emancipacionistas de caráter local até o estabelecimento de nossas próprias instituições no contexto pós-1822.

Destaque que são diversos fatos, carregados de sentido histórico, que ajudam a compor o mosaico de acontecimentos associados ao processo de Independência e de formação do Estado nacional brasileiro.

Para sanar possíveis dúvidas, vale a pena convidar alguns estudantes, especialmente os que demonstrarem dificuldade em compreender a importância de cada fato nesse extenso processo histórico, a retomar e a reforçar o sentido de cada um deles. Para isso, sugerimos trabalhar com os seguintes marcos temporais:

1808 – Abertura dos portos;

1810 – Tratado de Navegação e Comércio;

1815 – Elevação do Brasil à categoria de Reino Unido a Portugal e Algarves;

1820 – Revolução Liberal do Porto;

1822 – Proclamação da Independência;

1823 – Assembleia Constituinte e discussão do anteprojeto da Constituição da Mandioca;

1824 – Dom Pedro I e a outorga da Constituição de 1824;

1824 – Confederação do Equador;

1828 – Independência do Uruguai;

1831 – Abdicação de dom Pedro I.

As Regências e o Segundo Reinado

OBJETIVOS

Capítulo 1 – O período Regencial

- Entender o que foi o período Regencial e identificar suas características.
- Analisar os partidos políticos da época e os interesses de seus respectivos grupos sociais.
- Caracterizar as revoltas do período Regencial.
- Reconhecer a Revolta dos Malês como uma rebelião escrava, étnica e religiosa.

Capítulo 2 – O Segundo Reinado

- Caracterizar o Golpe da Maioridade.
- Compreender as semelhanças e as diferenças entre os partidos Liberal e Conservador.
- Caracterizar as revoltas liberais de São Paulo e de Minas Gerais e identificar os aspectos políticos que fomentaram a Revolução Praieira.
- Analisar a Guerra do Paraguai e conhecer as diferentes versões sobre o conflito.
- Reconhecer a importância da expansão cafeeira e de outras atividades econômicas para a economia no Segundo Reinado.
- Compreender a importância do Romantismo na produção da identidade nacional no século XIX.
- Conhecer as características das políticas imperiais relacionadas à questão indígena.

Capítulo 3 – O fim da escravidão e a imigração no Brasil

- Avaliar o movimento abolicionista no Brasil.
- Explicar as leis abolicionistas e reconhecer seus impactos na sociedade e na economia.
- Analisar os aspectos socioculturais do período posterior à abolição.
- Compreender os fatores que aumentaram o interesse dos imigrantes pela vinda ao Brasil.
- Caracterizar os projetos político e ideológico para incentivar a imigração.
- Relacionar a Lei de Terras ao processo de abolição dos escravizados e de incentivo à imigração.

Investigar - O legado da escravidão e as ações afirmativas

- Relacionar as injustiças sociais do presente à escravidão.
- Discutir os legados da escravidão e a importância de ações afirmativas no Brasil atual.

JUSTIFICATIVA

Os contextos do capítulo **1** foram os organizados com a finalidade de levar os estudantes a compreender o período imediatamente posterior à abdicação do trono de dom Pedro I, com destaque para as disputas políticas, para as revoltas regenciais e para a revolta dos Malês. Os objetivos do capítulo **2** indicam a possibilidade de mobilizar os estudantes para a compreensão do Segundo Reinado, com destaque para o Golpe da Maioridade, para os conflitos internos e externos e para o projeto de nação, enfatizando a questão indígena. Os objetivos do capítulo **3**, por sua vez, mostram outros pontos de destaque do Segundo Reinado. Os temas desse capítulo foram articulados para convidar os estudantes a reconhecer as principais mudanças ocorridas a partir de meados do século XIX que levaram à abolição da escravidão em 1888, com ênfase na economia, na imigração, na Lei de Terras e no movimento abolicionista. Os objetivos da seção *Investigar* refletem a importância de discutir os legados da escravidão no Brasil contemporâneo. Para isso, os estudantes serão mobilizados a realizar uma revisão bibliográfica sobre esse tema, visando ao desenvolvimento da empatia diante da necessidade de ações afirmativas.

SOBRE A UNIDADE

A unidade trata do período Regencial e do Segundo Reinado, destacando as revoltas regenciais contra a centralização política do Império e as transformações ocorridas na economia e na sociedade brasileiras como um todo durante o governo de dom Pedro II. Os temas são analisados com base em diferentes fontes, como documentos iconográficos, cartográficos e legislativos, além de textos didáticos e historiográficos, com o propósito de desenvolver o raciocínio espaçotemporal dos estudantes.

As atividades de abertura da unidade procuram mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes quanto à imigração, ao questioná-los se conhecem alguma família de imigrantes e se há no município onde vivem alguma comunidade de imigrantes. Também lhes é solicitado que reflitam sobre a abolição da escravidão e que levantem hipóteses a respeito das mudanças que a Lei Áurea trouxe para os ex-escravizados.

No que diz respeito aos imigrantes, é interessante comentar com os estudantes sobre os fluxos migratórios do Brasil atual, questionando-os sobre o perfil das pessoas que chegam ao país para aqui viver e trabalhando o tema das mudanças e permanências. Africanos de diferentes países, haitianos, bolivianos, venezuelanos e sírios são alguns dos povos que atualmente migram para o Brasil, por razões que dificultam ou inviabilizam sua permanência no país de origem. Entre os principais motivos da emigração estão catástrofes naturais, guerras civis e crises econômicas.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – O PERÍODO REGENCIAL				
• A herança política de dom Pedro I • Os diferentes projetos de nação no período Regencial • As revoltas regenciais • Os negros islamizados e letrados na Bahia		(EF08HI16) (EF08HI19)	(CGEB1) (CGEB4) (CGEB5) (CECH5) (CEH6)	
CAPÍTULO 2 – A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL				
• O Golpe da Maioridade • A política do Segundo Reinado • Revoltas liberais • Revolução Praieira • A Guerra do Paraguai • A importância da atividade cafeeira • A produção da identidade nacional	HISTÓRIA DINÂMICA: Os indígenas no Segundo Reinado	(EF08HI15) (EF08HI16) (EF08HI17) (EF08HI18) (EF08HI21) (EF08HI22)	(CGEB1) (CGEB4) (CGEB5) (CGEB9) (CEH1) (CEH6)	Economia: Trabalho Cidadania e Civismo: Educação em Direitos Humanos.
CAPÍTULO 3 – O FIM DA ESCRAVIDÃO E A IMIGRAÇÃO NO BRASIL				
• O fim do tráfico de escravos • O processo de abolição da escravidão • A imigração • A Lei de Terras	BOXE VALOR: Os direitos civis e a prática da cidadania INVESTIGAR: O legado da escravidão e as ações afirmativas	(EF08HI19) (EF08HI20)	(CGEB1) (CGEB4) (CGEB5) (CGEB8) (CECH2) (CEH6) (CEH7)	

2. Respostas pessoais. Caso exista uma ou mais comunidades de imigrantes no lugar onde os estudantes vivem, peça-lhes que comentem a respeito da integração desses grupos em atividades de trabalho, na escola e em espaços de lazer, por exemplo.

UNIDADE 6

3. Relembre aos estudantes que a escravidão era um dos traços mais marcantes da sociedade brasileira até o final do século XIX, e leve-os a especular sobre quais podem ter sido as consequências da abolição da escravidão para a sociedade em geral e especialmente para os ex-escravizados.

AS REGÊNCIAS E O SEGUNDO REINADO

Os anos que se seguiram à abdicação de dom Pedro I foram marcados por revoltas que refletiam a insatisfação das províncias com o governo central. Ao fim do período Regencial, o Brasil voltaria a ter um monarca: dom Pedro II. Seu governo foi marcado por fenômenos que alteraram profundamente a sociedade e a economia brasileira, como a expansão cafeeira, a imigração e a abolição da escravidão.

CAPÍTULO 1
O período Regencial

CAPÍTULO 2
O Segundo Reinado

CAPÍTULO 3
O fim da escravidão e a imigração no Brasil

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Durante o Segundo Reinado, o café passou a ter grande importância comercial na Europa. Isso influenciou diretamente a economia e a política do Brasil naquele período. Você sabia que a expansão cafeeira estimulou a vinda de imigrantes europeus para o Brasil? Você conhece alguma família de imigrantes? MP
2. No município em que você vive, existe alguma comunidade de imigrantes? O que você sabe sobre ela?
3. A Lei Áurea, proclamada em 1888, aboliu a escravidão no Brasil. Em sua opinião, que mudanças essa lei trouxe para os ex-escravizados?

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Respostas pessoais. Incentive os estudantes a compartilhar seus conhecimentos sobre a importância da atividade cafeeira no Segundo Reinado. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre os temas imigração e problemas socioeconômicos. Caso a família de algum estudante ou de alguém que eles conheçam seja de imigrantes ou tenha imigrantes nas gerações passadas, motive-os a contar o que sabem a respeito disso e a expressar opiniões sobre essa experiência. Se eles não tiverem histórias para compartilhar, encoraje-os a imaginar quais eram as condições que os imigrantes enfrentavam no local de onde partiram e quais condições encontraram no Brasil.

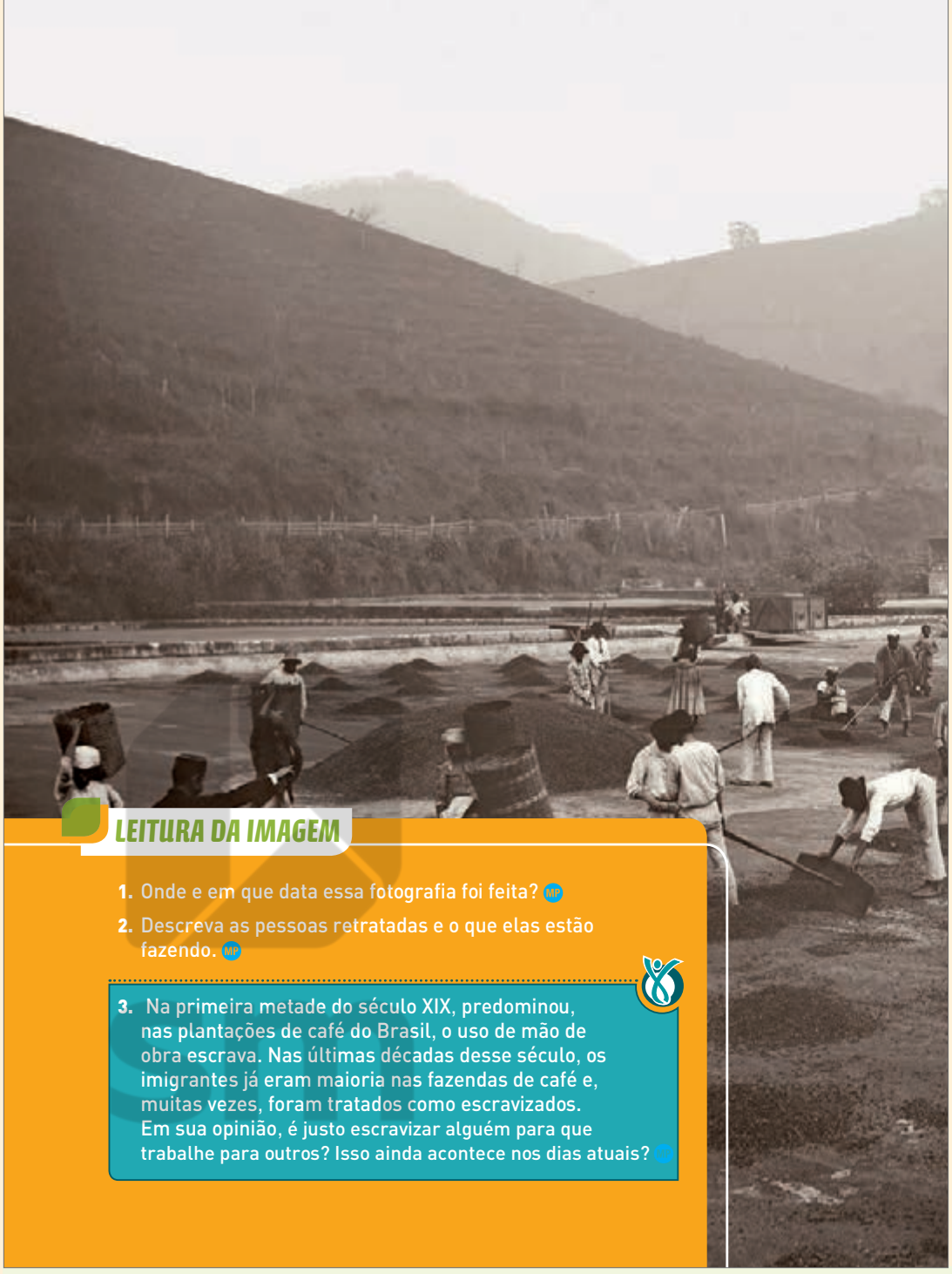
LEITURA DE IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. A fotografia retrata, em primeiro plano, o terreiro de uma fazenda de café no vale do Paraíba, em 1882.
2. Na foto, são retratados trabalhadores negros escravizados (homens e mulheres) realizando diferentes atividades relacionadas ao processo de secagem dos grãos de café depois de colhidos.

Justiça

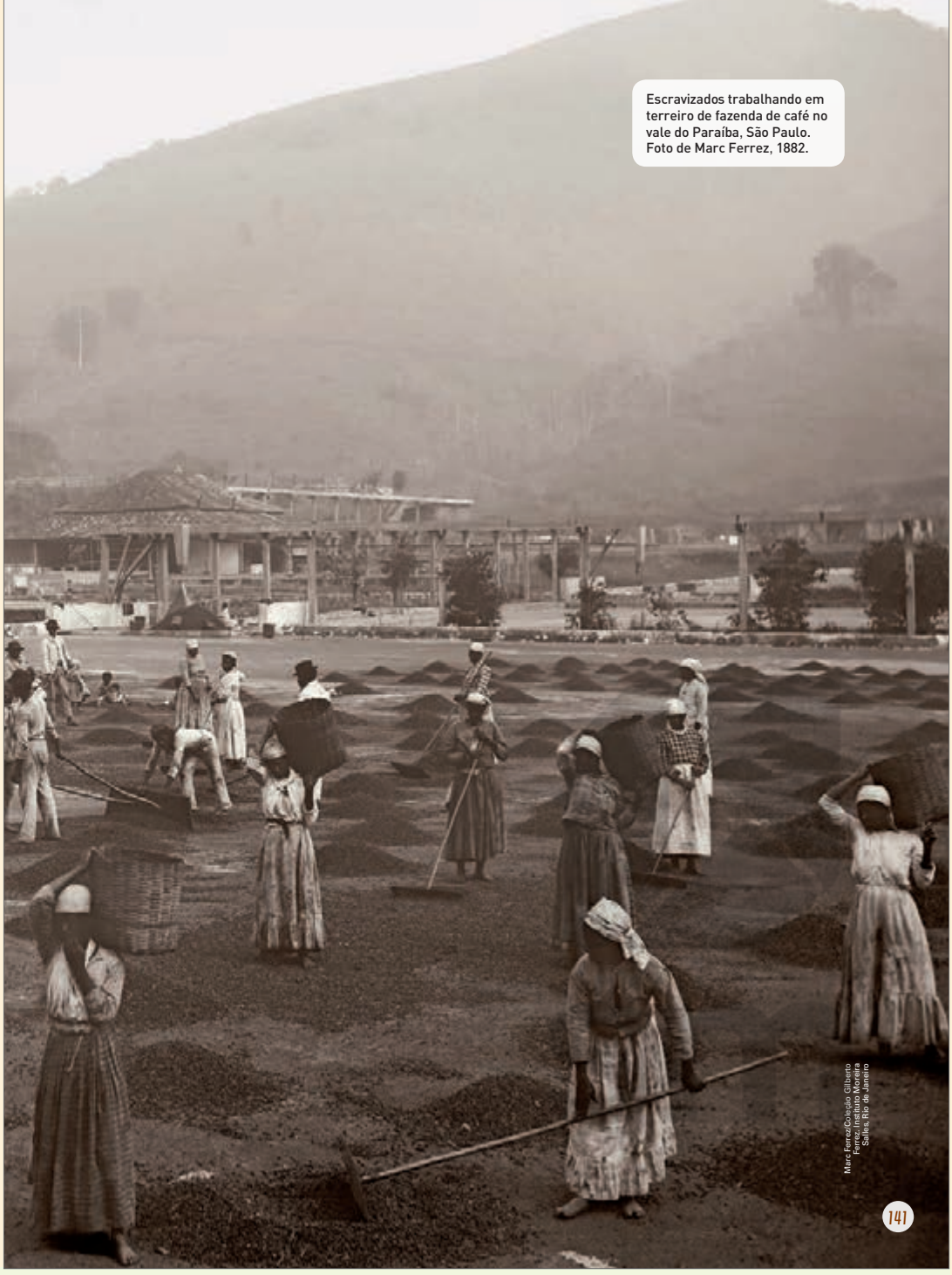
3. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes cheguem à conclusão de que em nenhum caso o trabalho escravo se justifica. A liberdade é um valor que deve ser respeitado. Explique aos estudantes que durante todo o período da escravidão no Brasil havia pessoas que a contestavam, a começar pelos próprios escravizados. Apesar de ser uma violação dos direitos humanos e de existirem ações governamentais para coibir esse tipo de exploração, ainda hoje há trabalhadores que são obrigados a exercer atividades análogas à escravidão, inclusive no Brasil.



LEITURA DA IMAGEM

1. Onde e em que data essa fotografia foi feita? MP
2. Descreva as pessoas retratadas e o que elas estão fazendo. MP

3. Na primeira metade do século XIX, predominou, nas plantações de café do Brasil, o uso de mão de obra escrava. Nas últimas décadas desse século, os imigrantes já eram maioria nas fazendas de café e, muitas vezes, foram tratados como escravizados. Em sua opinião, é justo escravizar alguém para que trabalhe para outros? Isso ainda acontece nos dias atuais? C



Escravizados trabalhando em terreiro de fazenda de café no vale do Paraíba, São Paulo. Foto de Marc Ferrez, 1882.

Marc Ferrez/Coleção Gilberto Ferrez/Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro

141

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A fotografia de Marc Ferrez é um documento histórico muito rico. Explore com os estudantes todos os seus detalhes: as vestimentas dos escravizados, seus instrumentos de trabalho, a paisagem da fazenda ao fundo.
- Chame a atenção dos estudantes para a presença de crianças, no centro e ao fundo do terreiro. Proponha um exercício de empatia: Como seria a vida das crianças filhas de escravizados?
- Se julgar conveniente, podem-se ampliar as informações sobre as fotografias de escravizados no século XIX. A fotografia chegou ao país na década de 1840, e a escravidão foi documentada por fotógrafos como Alberto Henschel, Augusto Riedel, Augusto Stahl, George Leuzinger, João Goston, Marc Ferrez e Revert Henrique Klumb. Os estudiosos identificam e criticam, nas produções desses fotógrafos, uma intenção apaziguadora, pois as imagens expressam escravizados aparentemente tranquilos, induzindo à ideia de que estariam conformados com sua situação.

DE OLHO NA BASE

(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.

(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

Com o propósito de tratar dos assuntos relacionados ao período Regencial, o capítulo aborda as disputas entre liberais moderados, exaltados e conservadores, caracterizando a situação de instabilidade política do Brasil naquela época. O capítulo oferece também um panorama das principais revoltas ocorridas durante o período Regencial: Cabanagem (1835-1840), Revolução Farroupilha (1835-1845), Sabinada (1837-1838) e Balaiada (1838-1841).

Por meio de um infográfico, que favorece a sistematização dos conteúdos, são apresentadas as mais importantes reivindicações e os principais líderes dessas revoltas, o que permite aos estudantes montar um quadro comparativo da composição social, dos interesses regionais e dos grupos políticos envolvidos nessas revoltas, desenvolvendo a habilidade **EF08HI16**.

O capítulo também trabalha as questões relacionadas ao escravismo no Brasil durante o século XIX. Assim, estuda-se a Revolta dos Malês, caracterizada como uma revolta escrava, étnica e religiosa. Dessa maneira, desenvolve-se a habilidade **EF08HI19**, que também é contemplada na seção *Atividades*.

Espera-se que os estudantes percebam as visões distintas para a saída das crises econômica e social.

Capítulo **1**

O PERÍODO REGENCIAL

Setores da sociedade almejavam maior autonomia local e participação política, contrapondo-se aos rumos tomados pelo governo sediado no Rio de Janeiro, que apresentava caráter centralizador.

PARA COMEÇAR

O período das regências foi marcado por crises econômicas e pela insatisfação geral da população, que desejava maior autonomia local e representação popular. Por que os anseios da sociedade entravam em choque com as políticas adotadas durante o período Regencial?

Para a compreensão das configurações políticas do período Regencial, é importante que os estudantes retomem a habilidade EF08HI15, tema da unidade anterior.

A HERANÇA POLÍTICA DE DOM PEDRO I

Quando dom Pedro I abdicou do trono brasileiro, em 1831, seu filho, dom Pedro de Alcântara, tinha apenas 5 anos e, evidentemente, não poderia assumir o governo. A Constituição do Império previa que, em um caso como esse, o Brasil seria governado por um conselho de três regentes até que o herdeiro do trono atingisse a maioridade. Como a Assembleia Geral, que deveria escolher os regentes, estava em recesso na época em que dom Pedro abdicou, a princípio o governo ficou sob a responsabilidade de uma **Regência Trina Provisória**. Dois meses depois, os parlamentares elegeram a **Regência Trina Permanente.**

Mesmo com o novo governo organizado, as tensões políticas que levaram à abdicação de dom Pedro I permaneciam: em várias regiões do Brasil, os poderes locais tinham interesses próprios e pleiteavam maior autonomia em relação ao poder central. Em algumas regiões, parte da população não via vantagem em fazer parte do Império e, assim, expressava tendências separatistas (ou seja, desejava que sua região se desligasse do restante do Brasil).

No outro extremo, grande parte dos portugueses que viviam no Brasil defendiam não só a unidade do país, mas também o retorno de dom Pedro I ao trono – eram os **restauradores**.

Detalhe da tela de Manuel de Araújo Porto-Alegre. *O juramento da Regência Trina Permanente*, c. 1850. Óleo sobre tela. Nessa representação, Costa Carvalho, um dos regentes, jura fidelidade à Constituição.

Museu Imperial, Rio de Janeiro. Fotografia: IBGE

A ALIANÇA ENTRE MODERADOS E EXALTADOS

A Câmara dos Deputados passou a discutir a reforma da Constituição de 1824 com o objetivo de estabilizar o quadro político, diminuindo os conflitos políticos. Durante as discussões sobre a reforma constitucional, os liberais **moderados** se aliaram aos **exaltados** (sobre esses grupos políticos, reveja o capítulo 3 da unidade 5) contra os restauradores, também chamados de **conservadores**, e possibilitaram a aprovação de uma reforma que conciliava os interesses dessas duas correntes políticas. Essa reforma ficou conhecida como **Ato Adicional de 1834**.

Os exaltados conseguiram incluir, na reforma, a garantia de maior autonomia às províncias do Império (que correspondiam, aproximadamente, aos estados atuais), dando poderes às assembleias locais para legislar sobre economia, justiça, educação, etc. Já os moderados garantiram a manutenção do Poder Moderador e a substituição da Regência Trina por uma **Regência Una**, medidas que fortaleceram o poder central. Ou seja, o Ato buscava conciliar dois projetos de país contraditórios – um com o poder centralizado no monarca, e o outro dando às províncias grande grau de autonomia. Em 1835, apoiado pelos liberais, foi eleito o primeiro regente uno, o padre **Diogo Feijó**.

O Ato Adicional, que já nasceu contraditório, não foi eficaz para acalmar os ânimos, que pioraram por causa de uma forte crise econômica. Enfraquecidas pela crise, as forças locais de algumas províncias alimentavam sentimentos contra o poder central e estimulavam revoltas sociais.

Pressionado pelas rebeliões provinciais, Diogo Feijó renunciou ao cargo em 1837. O regente foi substituído pelo conservador **Araújo Lima**, cujo governo voltou a ser centralizado, diminuindo a importância das **Assembleias Provinciais** e retrocedendo em relação às reformas de 1834.

A GUARDA NACIONAL

As manifestações do povo nas ruas e os constantes levantes das tropas militares geravam medo e insegurança nas elites. Procurando diminuir a influência do Exército na sociedade e conter o ímpeto rebelde, o então ministro da Justiça da Regência Trina Provisória, padre Diogo Feijó, criou a Guarda Nacional em 1831.

O alistamento na Guarda Nacional era obrigatório para os cidadãos com idade entre 21 e 60 anos que tivessem direito de voto. Como pela Constituição de 1824 só votavam as pessoas com renda anual acima de 100 mil-réis, os mais pobres não podiam participar da Guarda Nacional.

OS GRUPOS POLÍTICOS NA REGÊNCIA

ID/BR

- **Restauradores**
  Grupo composto de comerciantes portugueses e de funcionários públicos.
- **Liberais moderados**
  Representantes de grandes proprietários de terras e de ricos comerciantes brasileiros.
- **Liberais exaltados**
  Integrantes das camadas médias urbanas que defendiam reformas mais amplas, com maior participação política e a descentralização do poder, além de mais autonomia para as províncias.

ALRS – Memorial do Legislativo/Acervo da cedente

Prédio onde funcionou, até 1967, a Assembleia Provincial do Rio Grande do Sul, posteriormente, Assembleia Legislativa. Foto de cerca de 1900. Atualmente, o prédio é a sede do Memorial do Legislativo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome o capítulo 3 da unidade 5 (p. 128) e sintetize com os estudantes a composição e os principais interesses dos grupos políticos que atuaram durante a Regência:
  a) **Restauradores**: portugueses que viviam no Brasil e defendiam não só a unidade política, mas também o retorno de dom Pedro I ao trono.
  b) **Liberais moderados**: grupo formado por ricos comerciantes brasileiros e proprietários de terras. Eram a favor da centralização do poder na figura do monarca.
  c) **Liberais exaltados**: representantes das camadas médias urbanas, defendiam reformas mais amplas, com maior participação política, e a descentralização do poder, o que implicava mais autonomia para as províncias.

(IN)FORMAÇÃO

No texto a seguir, o historiador Boris Fausto analisa as tendências políticas dos grupos dominantes durante o período Regencial.

Um ponto importante a ser ressaltado para a compreensão das dificuldades desse período é o de que, entre as classes e os grupos dominantes, não havia consenso sobre qual o arranjo institucional mais conveniente para seus interesses. Mais ainda, não havia clareza sobre o papel do Estado como organizador dos interesses gerais dominantes, tendo para isso de sacrificar em certas circunstâncias interesses específicos de um determinado setor social.

A tendência política vencedora após o 7 de abril foi a dos liberais moderados, que se organizaram de acordo com a tradição maçônica na Sociedade Defensora da Liberdade e Independência Nacional. Entre eles, havia uma alta proporção de políticos de Minas, São Paulo e do Rio de Janeiro. Havia também uma presença significativa de padres e alguns graduados por Coimbra. Muitos eram proprietários de terras e de escravos. [...]

Na oposição, ficavam, de um lado, os "exaltados", e de outro, os absolutistas [restauradores]. Os exaltados defendiam a federação, ou seja, a efetiva autonomia das províncias, e as liberdades individuais; alguns, como Cipriano Barata e Borges da Fonseca, eram adeptos da República. Os absolutistas chamados de "caramurus", muitos deles portugueses, com postos na burocracia, no Exército e no alto comércio, lutavam pela volta ao trono de dom Pedro I. Os sonhos restauradores não duraram muito, pois dom Pedro I morreu em Portugal em 1834.

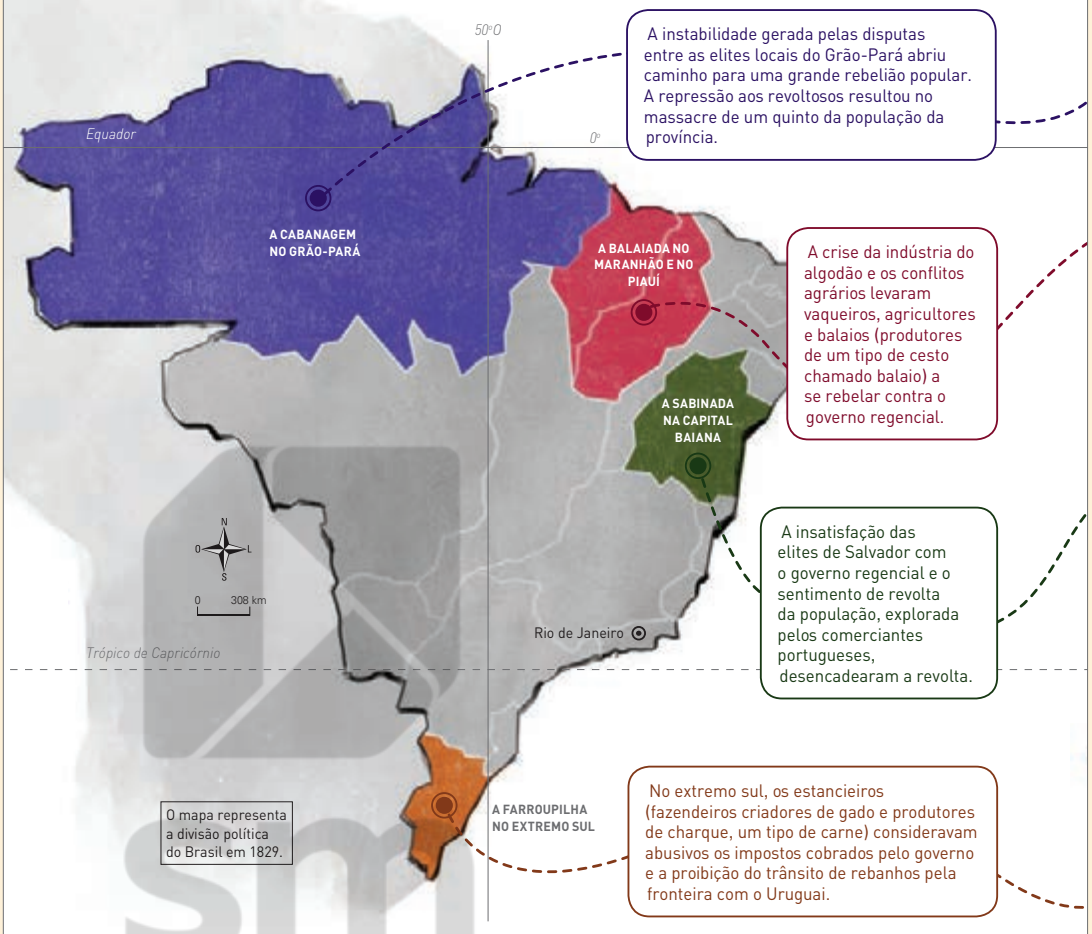
FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 162.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explore com os estudantes o infográfico que ilustra as revoltas regenciais. Por meio das linguagens visual e verbal, os infográficos buscam informar o leitor sobre determinado tema de forma atrativa e compacta, sendo largamente utilizados atualmente, sobretudo em jornais e revistas. Em geral, são bastante apreciados pelos estudantes. Por ser composto de diferentes modalidades linguísticas, o infográfico pode ser considerado um texto multimodal.
- Na primeira leitura do infográfico, procure deixar que os estudantes o apreciem livremente e peça a eles que expressem hipóteses sobre o texto. Pergunte a eles se já conhecem ou se já viram esse gênero textual e em que tipo de mídia. Em um segundo momento, identifique com a turma os elementos que constituem o infográfico. Destaque o título, os textos explicativos, as ilustrações, o mapa e as fontes de pesquisa das quais foram retiradas as informações apresentadas.

As revoltas regenciais

A insatisfação popular diante dos problemas políticos e econômicos do império no período Regencial resultou em inúmeras revoltas que contaram com ampla participação das camadas mais pobres. Contudo, cabe destacar que algumas dessas revoltas foram influenciadas pelas elites, as quais buscavam defender interesses próprios.



Fonte de pesquisa do mapa: Pierre M. Lapie. *Carte du Brésil*. Paris: Eymery Fruger et Cie, 1829.

Fontes de pesquisa: José Murilo de Carvalho. A vida política. Em: José Murilo de Carvalho (coord.). *A construção nacional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012 (Coleção História do Brasil Nação: 1808-2010. Dir. Lilia M. Schwarcz; v. 2); Boris Fausto. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002; Ronaldo Vainfas (dir.). *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

144

DE OLHO NA BASE

O conteúdo do infográfico permite aos estudantes comparar eventos ocorridos simultaneamente (o curto espaço de tempo em que ocorrem todas as revoltas representa um mesmo período, do ponto de vista do tempo histórico) em espaços variados (as diversas províncias do Brasil), promovendo o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 5**.

A leitura do infográfico também promove um trabalho interdisciplinar com Língua Portuguesa, atendendo ao que é proposto pela BNCC para essa disciplina e incentivando a prática de leitura de textos presentes na realidade do século XXI.

OUTRAS FONTES

RICCI, Magda. *Assombrações de um padre regente*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.

Esse livro apresenta diferentes pontos de vista sobre a vida e a atuação política do padre regente Diogo Antônio Feijó. A autora analisa principalmente os debates morais e teológicos que Feijó levou ao Parlamento, ao Ministério da Justiça e à Regência do Império.

A Cabanagem (1835-1840)

Os **cabanos**, como eram conhecidos os que habitavam em cabanas na região da Amazônia, reivindicavam maior participação política e a adoção do sistema de governo republicano. A repressão a essa população pobre incentivou uma revolta armada, que uniu cabanos, lavradores, seringueiros e até latifundiários. Em 1835, os rebelados tomaram a cidade de Belém e assumiram o governo. Após dois governos cabanos, Belém foi retomada pelas forças regenciais, em 1836. No interior, os conflitos duraram até 1840. Os líderes cabanos foram presos e executados.

A Balaiada (1838-1841)

A crise econômica que atingia a região – e resultava da queda do preço do algodão no mercado internacional –, os conflitos pela posse de terras e o elevado poder dos estrangeiros no comércio local motivaram os grupos sociais oprimidos, entre eles os chamados **balaios**, a lutar contra o governo. Grupos urbanos de tendência liberal apoiaram o levante. Somou-se a isso uma insurreição de escravos.

Os rebeldes chegaram a dominar Caxias, a segunda maior cidade do Maranhão, mas divergências de ideologia e de interesse facilitaram a ação das forças imperiais. Os líderes da revolta foram enforcados e o movimento resultou em 15 mil mortos.

A Sabinada (1837-1838)

A insatisfação com o governo regencial levou as camadas médias de Salvador a proclamar a **República Baiense** em 1837. A revolta foi liderada pelo médico Francisco Sabino, e o governo republicano deveria durar somente até a maioridade do imperador dom Pedro II.

Os grandes proprietários de terras e de escravos do Recôncavo Baiano não aderiram à revolta e colaboraram com o governo central. Salvador foi cercada e aproximadamente 1,8 mil pessoas morreram nos combates. A província ficou sob intervenção militar por cinco anos.

A Revolução Farroupilha (1835-1845)

No sul do Brasil, os fazendeiros e os produtores de charque e de couro divergiam do governo sobre a tributação de produtos e o alistamento militar. A tensão levou à **Guerra dos Farrapos** ou Revolução Farroupilha. Os rebeldes proclamaram, em 1836, a independência da província, fundando a **República Rio-Grandense**. Em 1839, invadiram a província de Santa Catarina.

A paz veio somente em 1845, depois de acordos feitos para anistiar os líderes revoltosos, todos membros da elite gaúcha.

Ilustrações e mapas: Otavio Costa ID/BR

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

As revoltas regenciais podem ser aprofundadas por meio da realização de seminários em grupo. Oriente cada grupo a escolher uma rebelião. Caso julgue conveniente, apresente uma lista de tópicos a serem abordados pelos grupos.

Você pode apresentar previamente aos estudantes alguns critérios para a realização e avaliação dos seminários, como os sugeridos a seguir.

1. Relacionar a revolta ao contexto político e econômico do período Regencial.
2. Apresentar os seguintes tópicos sobre a rebelião: nome; data; local; principais envolvidos; antecedentes; regime político pretendido pelos revolucionários; desenrolar e desfecho da revolta.
3. Selecionar apenas as informações mais significativas e apresentá-las corretamente, de forma sucinta.
4. Mencionar as fontes consultadas.
5. Diferenciar as opiniões do grupo e o ponto de vista das fontes consultadas.
6. Expressar-se de forma clara, adequada e precisa.

A seguir, indicamos algumas fontes que podem ser utilizadas pelos estudantes em suas pesquisas para a realização dos seminários. Se julgar conveniente, sugira-as a eles.

Andrade, Manuel Correia de. *Movimentos populares no Nordeste no período Regencial*. São Paulo: Massangana, 1989.

Janotti, Maria de Lourdes Mônaco. *A Balaiada*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

Oliveira, Roberson. *As rebeliões regenciais*. São Paulo: FTD, 1996.

Souza, Paulo Cesar de. *A Sabinada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao discutir a Revolta dos Malês, destaque a variedade de formas de resistência à escravidão protagonizadas por africanos e afrodescendentes durante o período colonial brasileiro e o Império. São exemplos: a redução do ritmo de trabalho ou a paralisação da produção; as fugas para serras, matas ou áreas urbanas; a formação de comunidades, conhecidas como quilombos; a participação em rebeliões, entre outros.
- Lembre aos estudantes que, durante o período Regencial, além da Revolta dos Malês, os escravizados participaram da Balaiada (Maranhão, 1838-1841).

AS REPERCUSSÕES DA REVOLTA DOS MALÊS

A Revolta dos Malês repercutiu em todo o Império. O texto do historiador João José Reis trata desse assunto.

> A revolta deixou a cidade em polvorosa durante algumas horas, tendo sido vencida com a morte de mais de 70 rebeldes e uns dez oponentes. Mas o medo de que um novo levante pudesse acontecer se instalou durante muitos anos entre os seus habitantes livres. Um medo que, aliás, se difundiu pelas demais províncias do Império do Brasil. Em quase todas elas, principalmente na capital do país, o Rio de Janeiro, os jornais publicaram notícias sobre o acontecido na Bahia e as autoridades submeteram a população africana a uma vigilância cuidadosa e muitas vezes a uma repressão abusiva.
>
> João José Reis. *Rebelião escrava no Brasil*: a história do levante dos malês em 1835. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 126.

OS NEGROS ISLAMIZADOS E LETRADOS NA BAHIA

Entre o final do século XVIII e o início do século XIX, muitos negros escravizados originários da África Ocidental, sobretudo da região da costa do atual Benim, chegaram a Salvador. A maioria deles era muçulmana, praticante do islamismo, e sabia ler e escrever em árabe. Na Bahia, eles ficaram conhecidos como **malês** – termo da língua iorubá que significa muçulmano.

Como os malês moravam e trabalhavam na área urbana, o grau de independência deles era maior que o dos escravizados que ocupavam áreas rurais. Muitos dos malês trabalhavam em Salvador como escravos de ganho, atuando como carregadores, vendedores de doces e quitutes, pintores, pedreiros ou barbeiros, entre outras funções. Repassavam a seus senhores uma parte do que ganhavam e, então, ficavam com o excedente. Por isso, era comum entre os malês a compra da própria alforria com o dinheiro que poupavam.

Os malês mantinham entre si laços de solidariedade étnica e religiosa, reunindo-se em determinados pontos da cidade, os chamados **cantos**, nos quais exerciam suas atividades. Nesses lugares, eram representados por lideranças, os capitães de canto, que organizavam a contratação dos serviços.

O fato de se reunirem diariamente nos cantos, o uso da língua árabe e o reconhecimento de uma identidade étnica e religiosa em comum deram aos malês a oportunidade de desenvolver ideias políticas e formas de resistência contra a escravidão, tanto que acabaram por deflagrar a **Revolta dos Malês** em 1835. Com o objetivo de tomar o poder em Salvador, a revolta foi iniciada por cerca de seiscentos negros escravizados de diferentes grupos étnicos.

O movimento, contudo, foi sufocado em poucas horas, com um saldo de setenta mortos e a punição de quinhentos rebeldes com prisões, chibatadas, exílio e fuzilamentos.

deflagrar: fazer surgir repentinamente, provocar, irromper.

Museus Castro Maya, Rio de Janeiro, Brasil. Fotografia: ID/BR

Jean-Baptiste Debret. *O colar de ferro*, 1834-1839. Gravura. Nessa obra, Debret representou escravos de ganho que viviam no Rio de Janeiro. No centro da imagem, três desses escravizados têm o pescoço envolvido pelo instrumento mencionado no título da obra (colar de ferro), que era utilizado como punição por tentativa de fuga.

(IN)FORMAÇÃO

A seguir, reproduzimos um texto das historiadoras Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling sobre alguns objetivos da Revolta dos Malês.

O Levante dos Malês, como a revolta ficou conhecida, previa uma Bahia para os africanos, e foi planejado para sacudir Salvador – não pretendia ocupar a cidade, mas virá-la de pernas para o ar, com ataques-relâmpago a quartéis, igrejas e edifícios públicos. Respeitou o protocolo militar muçulmano: não invadiu residências particulares, não matou proprietários de escravos, não incendiou a cidade; lutou somente contra as forças organizadas para combatê-lo. E os malês esperavam muito do levante: seu plano seria seguir rapidamente para o Recôncavo, base do poder da ordem escravocrata baiana, onde estava concentrada a população de cativos, e mobilizar a escravaria dos engenhos de açúcar.

Schwarcz, Lilia M.; Starling, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 257.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Os liberais moderados pleiteavam um governo central forte. Os exaltados queriam que as províncias tivessem mais autonomia.

1. Durante o período Regencial, houve uma disputa entre liberais moderados e liberais exaltados a respeito da distribuição dos poderes no Império. Qual era o projeto de cada um desses grupos?

2. Por que se considera o Ato Adicional de 1834 contraditório?

3. Observe o mapa e, em seguida, preencha no caderno a tabela com os dados sobre as revoltas regenciais. MP

Revoltas no período Regencial (1831-1840)

João Miguel A. Moreira/ID/BR

Fonte de pesquisa: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 36.

Nome da revolta		Características		
		Objetivos	Causas	Composição social
1				
2				
3				
4				

4. Reveja o infográfico "As revoltas regenciais" e compare o modo como as forças imperiais trataram os líderes derrotados da Cabanagem à maneira como lidaram com os líderes da Revolução Farroupilha. Em sua opinião, o que explica a diferença de tratamento dado a esses grupos? MP

5. Leia o texto e responda às questões. MP

> Os malês protagonizaram a maior das rebeliões escravas ocorridas na Bahia, quiçá no Brasil, mas também a última. Esses rebeldes realizaram o levante como uma rebelião escrava, mas também étnica e religiosa [...]. O levante fracassou por diversas razões [...]. O mais grave, para eles [os rebeldes], porém, foi que seus inimigos eram muitos e se uniram: toda a população livre da Bahia – branca e negra, rica ou miserável – se articulou, por laços de interesse, solidariedade ou medo, contra a insurreição africana.
>
> Lilia Moritz Schwarcz; Heloisa Murgel Starling. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 257.

a) Com base no que você estudou neste capítulo, explique por que se pode considerar que a Revolta dos Malês foi, além de escrava, étnica e religiosa.

b) No texto, as autoras afirmam que um dos motivos pelos quais a população livre da Bahia se articulou contra a revolta foi o medo. Um evento ocorrido algumas décadas antes, em uma colônia da América, certamente influenciou esse medo. Relembre as unidades anteriores deste livro e responda: Que evento foi esse?

6. Leia o texto e responda às questões. MP

> Separado do mundo da política, d. Pedro não imaginava ser convidado em breve para a missão que o aguardava. Ao contrário, "a Regência" aos poucos se firmava, já que desde o Ato Adicional de 1834 garantia-se não só uma certa descentralização no poder, como instituía-se um regente único e eleito.
>
> Lilia Moritz Schwarcz. *As barbas do imperador*: D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 64.

a) Por que a autora afirma que dom Pedro estava separado do mundo da política?

b) Você sabe qual era a missão que aguardava dom Pedro? Explique.

c) Qual é a relação entre o Ato Adicional de 1834 e a instabilidade política do período Regencial?

2. Porque ele favorecia ao mesmo tempo a descentralização (atribuindo mais poder às assembleias provinciais) e a centralização (mantendo o Poder Moderador).

DE OLHO NA BASE

As atividades **1**, **2** e **6** requerem que os estudantes retomem os conceitos de Estado e de governo para elucidar os diferentes projetos políticos de liberais moderados e exaltados durante o período Regencial, além das contradições do Ato Adicional de 1834 e a missão política que aguardava o futuro imperador.

As atividades **3** e **4** desenvolvem a habilidade **EF08HI16**. A atividade **3**, por meio da identificação e da análise da diversidade política, social e regional das diferentes rebeliões regenciais; a atividade **4**, pela comparação entre a Cabanagem e a Revolução Farroupilha no que diz respeito ao tratamento dispensado aos seus líderes pelo governo imperial, em razão das distintas composições sociais de cada uma das revoltas.

A atividade **5** trabalha a habilidade **EF08HI19**, propondo, por meio de um texto historiográfico, a caracterização da Revolta dos Malês e a relação entre o medo da população baiana e a rebelião dos negros escravizados de São Domingo.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. 1. **Balaiada** – **Objetivo**: maior participação política e instituição da república; **Causas**: crise econômica, conflitos agrários e elevado poder dos estrangeiros no comércio. **Composição social**: grupos sociais oprimidos e escravizados. 2. **Sabinada** – **Objetivo**: instituição de uma república até que dom Pedro II assumisse o trono. **Causas**: insatisfação com o governo regencial. **Composição social**: camadas médias urbanas. 3. **Farroupilha** – **Objetivo**: independência da província, organizada como república. **Causas**: impostos abusivos cobrados pelo governo e a obrigatoriedade do alistamento militar. **Composição social**: fazendeiros e produtores de charque e couro. 4. **Cabanagem** – **Objetivo**: maior participação política e instituição da república. **Causas**: repressão à população pobre. **Composição social**: principalmente camadas mais pobres da população.

4. Resposta pessoal. Os cabanos foram perseguidos e muitos foram mortos. Em contrapartida, os líderes farroupilhas obtiveram anistia após negociações. Isso se deve à composição social das duas revoltas, que foram bem diferentes: a Cabanagem foi uma revolta de caráter popular, e a Farroupilha foi comandada por representantes da elite.

5. **a)** Porque seus participantes tinham uma identidade étnica e religiosa: a maioria era muçulmana e originária de uma mesma região da África.

b) A rebelião de negros escravizados em São Domingo.

6. **a)** Pedro de Alcântara estava separado do mundo da política porque ainda era uma criança.

b) A missão que aguardava dom Pedro era a de assumir o posto de imperador do Brasil.

c) O Ato Adicional de 1834 buscava conciliar dois projetos de país contrários entre si. Por isso, o Ato não foi eficaz para acalmar os ânimos, que pioraram devido a uma forte crise econômica.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

O capítulo aborda a antecipação da maioridade de Pedro de Alcântara e destaca a atuação dos partidos Liberal e Conservador nesse processo. Assim, desenvolve-se a habilidade **EF08HI15**. Exploram-se também as revoltas de 1842 e de 1848, apresentando a diversidade de propósitos e o contexto regional de cada uma, o que aborda a habilidade **EF08HI16**.

Apresentam-se as disputas pelo controle da bacia do rio da Prata e seu desdobramento, a Guerra do Paraguai. Ao discutir os antecedentes da guerra, trabalha-se com a habilidade **EF08HI17**. As diferentes versões sobre o conflito são analisadas por meio de atividades que exploram distintas interpretações historiográficas sobre ele, desenvolvendo a habilidade **EF08HI18**.

Discute-se, ainda, o papel do Romantismo na criação de uma identidade nacional, abordando a habilidade **EF08HI22**, e, por fim, estudam-se as políticas indigenistas do Segundo Reinado, desenvolvendo a habilidade **EF08HI21**.

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre as transformações que marcaram o período do Segundo Reinado no Brasil. Eles podem indicar mudanças na sociedade, na economia e na política do Império do Brasil. Nesse momento, o importante é identificar os conhecimentos prévios da turma sobre o Segundo Reinado.

Capítulo 2

O SEGUNDO REINADO

PARA COMEÇAR

Após o período Regencial, o Brasil voltou a ter um imperador: Pedro de Alcântara, que assumiu o trono em 1840, com 14 anos de idade, e recebeu o título de dom Pedro II. Você sabe dizer quais foram as principais mudanças ocorridas no Brasil durante o período em que dom Pedro II foi imperador do país?

O GOLPE DA MAIORIDADE

Como vimos, as diversas revoltas regionais que eclodiram de norte a sul no Império do Brasil durante o período Regencial e as disputas entre liberais moderados, liberais exaltados e conservadores configuraram uma situação de instabilidade política permanente.

Interessada em manter a unidade do país, a elite política resolveu antecipar a maioridade de dom Pedro de Alcântara para coroar um monarca nascido em território brasileiro – alguém que teria legitimidade para governar e, simbolicamente, representaria a união de todas as províncias.

Os deputados ligados ao Partido Liberal tomaram a frente desse projeto, articulando uma manobra política que ficou conhecida como **Golpe da Maioridade**. O jovem Pedro de Alcântara, então com 14 anos, tornou-se legalmente dom Pedro II, imperador do Brasil, no dia 23 de julho de 1840. Com essa nomeação, iniciava-se no país o Segundo Reinado, que durou até 1889.

A antecipação da maioridade constitucional de Pedro de Alcântara garantiu a manutenção e o fortalecimento da ordem escravocrata, da centralização política e da unidade do Império.

Detalhe da tela de François-René Moreaux. *Ato da coroação de Sua Majestade o imperador*, 1842. Óleo sobre tela. Nessa representação da coroação de dom Pedro II, é possível perceber que ele era muito jovem quando se tornou imperador.

Museu Imperial, Rio de Janeiro. Fotografia: IBGE

A POLÍTICA DO SEGUNDO REINADO

Durante a maior parte do Segundo Reinado, dois partidos se revezaram no poder: o Partido Conservador e o Partido Liberal. Em termos de organização política e administrativa, os liberais defendiam um Poder Legislativo mais forte e com maior grau de autonomia regional; já os conservadores acreditavam que o Poder Executivo deveria ser centralizador e zelar pela unidade da nação.

Contudo, os dois partidos, cujos integrantes vinham da elite econômica do Império, concordavam quando se tratava de manter a estrutura social vigente, na qual estava incluída a escravidão. Existia até mesmo um dito popular que fazia graça com as semelhanças entre os dois grupos: dizia não haver nada mais parecido com um **saquarema** (como eram chamados os conservadores) do que um **luzia** (como eram chamados os liberais).

O primeiro ministério de dom Pedro II foi ocupado pelos principais articuladores do Golpe da Maioridade – ou seja, pelos liberais. Como os conservadores tinham a maioria na Câmara, dom Pedro II convocou novas eleições. Para garantir a vitória na Câmara e, portanto, sua permanência no ministério, durante essas eleições os liberais usaram diversos artifícios, inclusive de violência, para obrigar os eleitores a votar em seus candidatos. Por isso, essas eleições ficaram conhecidas como "eleições do cacete". Entretanto, a Câmara foi destituída pelo imperador antes mesmo de se reunir: dom Pedro II havia cedido às pressões dos conservadores.

PARA EXPLORAR

***As barbas do imperador: D. Pedro II, a história de um monarca em quadrinhos*, de Lilia Moritz Schwartz e Spacca. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.**

O livro, versão em quadrinhos de um estudo histórico, fala sobre a vida de dom Pedro II e a construção feita em torno de sua figura para consolidar a ideia da nação brasileira e propagar uma visão positiva sobre a monarquia. De modo leve e divertido, traz informações valiosas sobre o tema.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Os versos a seguir eram declamados pelo povo brasileiro por ocasião do Golpe da Maioridade. Leia os dois textos para os estudantes e, em seguida, peça a eles que respondam oralmente às questões.

Texto 1

Por subir Pedrinho ao trono,
Não fique o povo contente;
Não pode ser coisa boa
Servindo com a mesma gente

Texto 2

Queremos Pedro II,
Ainda que não tenha idade.
A nação dispensa a lei.
Viva a Maioridade!

Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro/Secretaria de Educação. A campanha pela antecipação da maioridade. Portal MultiRio. Disponível em: www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/antecipacao.html. Acesso em: 15 mar. 2022.

1. Os versos dos textos referem-se a qual acontecimento histórico?

Resposta: ao Golpe da Maioridade.

2. Há divergência de opinião entre eles? Justifique.

Resposta: Sim. De acordo com o primeiro texto, não haveria vantagens na posse de dom Pedro de Alcântara, uma vez que ele continuava "servindo com a mesma gente"; portanto, na prática, não ocorreriam mudanças significativas no país. O segundo texto apoia a antecipação da maioridade, nem que isso implicasse na dispensa da lei.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente com os estudantes que no final da década de 1830 surgiram no Brasil partidos cujas características se assemelham às dos partidos atuais. Esse processo difere do que ocorreu no Primeiro Reinado, quando o partido português e o partido brasileiro representavam correntes de pensamento, e não partidos propriamente ditos.
- Em relação à origem dos termos "saquarema" e "luzia", esclareça que o primeiro era uma referência ao município de Saquarema, no Rio de Janeiro, onde os principais líderes do Partido Conservador possuíam terras; já o segundo era uma alusão à vila de Santa Luzia, em Minas Gerais, onde os liberais foram derrotados em 1842.
- Aproveite a indicação de leitura do boxe *Para explorar*. A obra usa a linguagem dos quadrinhos para divulgar um estudo acadêmico e, como trata da vida de dom Pedro II, inclui informações importantes sobre a política do Segundo Reinado.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome com os estudantes o que era o Conselho de Estado e explique a eles que, depois de dissolver a Assembleia Constituinte, dom Pedro I nomeou um Conselho de Estado, composto de pessoas de sua confiança para redigir um novo projeto de carta constitucional. Esse texto serviu de base para a elaboração da Constituição do Império, que foi outorgada por decreto em 25 de março de 1824.
- Informe aos estudantes que o restabelecimento do Conselho de Estado significou um retrocesso para a autonomia das províncias, visto que, por meio dele, a corrente política conservadora restaurou a centralização política.

Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Fotografia: ID/BR

Capa do jornal *O Diario Novo*, de 13 de janeiro de 1843.

REVOLTAS LIBERAIS

O ministério conservador adotou medidas que contrariaram os liberais, como a restauração do Conselho de Estado. As funções desse Conselho eram auxiliar dom Pedro II na tomada de decisões importantes, centralizar o Poder Judiciário e reorganizar as autoridades policiais sob o controle do imperador, a fim de evitar rebeliões.

Em resposta à destituição da Câmara dos Deputados, revoltas liberais eclodiram em São Paulo e em Minas Gerais. Essas províncias se recusaram a acatar as novas medidas – que minavam ainda mais sua independência – e não reconheceram a autoridade dos presidentes de província nomeados pelo governo imperial.

Tanto o movimento paulista quanto o movimento mineiro tinham como objetivo estabelecer governos provinciais mais autônomos, mas foram rapidamente reprimidos por tropas militares vindas do Rio de Janeiro.

REVOLUÇÃO PRAIEIRA

Em Pernambuco, ocorreu uma revolta de liberais mais radicais contra o poder imperial. O **Partido da Praia**, formado em 1842, era uma ala dissidente do Partido Liberal. Seu nome se devia à rua da Praia, no Recife, onde ficava a sede do jornal *O Diario Novo*, editado pelo partido.

Em 1845, os praieiros conseguiram assumir o governo pernambucano, derrotando os representantes dos liberais e dos conservadores. No entanto, em 1848, o imperador afastou o presidente da província, Chichorro da Gama, membro do Partido da Praia.

A interferência do governo imperial em Pernambuco tornou tensa a política local. A nomeação de um conservador mineiro, Herculano Ferreira Pena, para presidente da província em novembro daquele ano foi o estopim para o confronto armado.

No início, os praieiros obtiveram algumas vitórias. Em 1849, porém, sofreram as primeiras derrotas para as forças do governo imperial. Em 1850, os últimos líderes do movimento se renderam.

Frederick Hagedorn. *Panorama de Recife*, 1855. Litografia colorida. Essa representação mostra a cidade poucos anos após a Revolução Praieira.

Museu do Estado de Pernambuco, Recife, Brasil. Fotografia: ID/BR

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir trata da presença de ideias socialistas na Revolução Praieira. As teorias socialistas serão estudadas no capítulo 2 da próxima unidade.

Em Olinda e Recife, respirava-se o que um autor anônimo, adversário das revoluções, chamara muitos anos antes de "maligno vapor pernambucano". O vapor se compunha agora também de crítica social e ideias socialistas.

Um exemplo de crítico social contundente é Antônio Pedro de Figueiredo, apelidado por seus adversários de Cousin Fusco, por ser mulato (fusco) e ter traduzido para o português uma *História da Filosofia* do escritor francês Victor Cousin. Nas páginas de sua revista *Progresso*, publicada entre 1846 e 1848, Figueiredo apontou como grandes males sociais da província a estrutura agrária, com a concentração da terra nas mãos de uns poucos proprietários, e o monopólio do comércio pelos estrangeiros.

Ideias socialistas foram veiculadas por gente tão diversa como Louis Vauthier, contratado pelo presidente da província para embelezar o Recife, e o general Abreu e Lima, autor, anos mais tarde, de um pequeno livro intitulado *O socialismo*. Não era o socialismo de Marx, pouco conhecido naquela altura, mesmo na Europa, mas o de autores franceses como Proudhon, Fourier e o inglês Owen.

Não imaginemos, porém, que a Praieira tenha sido uma revolução socialista.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 178.

A GUERRA DO PARAGUAI

Entre 1864 e 1870, o Brasil esteve envolvido na maior guerra da América do Sul, que reuniu Argentina, Uruguai e Brasil contra o Paraguai e marcou o processo de consolidação dos Estados nacionais na região. As causas do conflito foram as disputas pelo controle da bacia do rio da Prata e, nesse contexto, a interferência do Paraguai, da Argentina e do Brasil na política interna do Uruguai.

Em 1864, o Império Brasileiro invadiu o Uruguai, com o qual tinha um longo histórico de disputas por fronteiras, e promoveu a destituição do presidente do país, que fazia parte do chamado partido *blanco*. Essa atitude contrariou o governo paraguaio, que temia que o Brasil dominasse o Uruguai e assumisse o controle da embocadura do rio da Prata. Assim, em 13 de dezembro de 1864, o Paraguai declarou guerra ao Império Brasileiro.

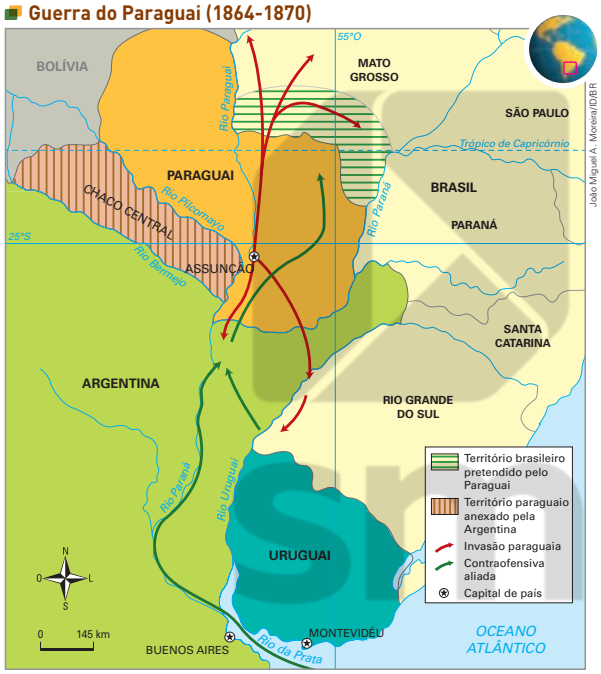
Em 1865, a Argentina, inicialmente neutra, entrou na guerra devido à invasão de seus territórios pelo Paraguai. No mesmo ano, no Uruguai, o grupo dos colorados – que era alinhado com os interesses brasileiros – derrotou os *blancos* e assumiu o controle do governo do país. Os dois países, então, se aliaram ao Império Brasileiro, formando a **Tríplice Aliança**.

Inicialmente, houve uma ofensiva paraguaia, avançando sobre os territórios dos países da Tríplice Aliança. Depois de algumas vitórias, o Paraguai foi derrotado na batalha naval do Riachuelo, ainda em 1865. No ano seguinte, iniciou-se a contraofensiva dos aliados, que, apenas em 1869, conseguiram tomar a capital paraguaia, Assunção. A guerra acabou em 1870 e arrasou o Paraguai, que perdeu quase a metade de sua população, entre militares e civis.

AS CONSEQUÊNCIAS PARA O BRASIL

Para o Império Brasileiro, a Guerra do Paraguai teve muitas consequências. O Brasil foi o país que mais contribuiu no financiamento e no fornecimento de soldados para a Tríplice Aliança, o que afetou a economia nacional. Além disso, a necessidade de incorporar escravizados às tropas combatentes estimulou os contínuos questionamentos sobre a escravidão. Por fim, o Exército, praticamente inexistente antes dessa guerra, tornou-se uma instituição mais coesa e com valores próprios, que, mais tarde, no processo que levou à instauração da república, voltou-se contra a monarquia.

Guerra do Paraguai (1864-1870)



Fonte de pesquisa: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 40-41.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente com os estudantes que a versão tradicional da historiografia brasileira responsabiliza Solano López, ditador paraguaio, pela eclosão da Guerra do Paraguai. O Brasil teria entrado no conflito para conter os planos expansionistas de López. Essa versão também glorifica as Forças Armadas brasileiras, destacando a atuação de alguns comandantes, vistos como heróis. Segundo uma vertente da historiografia paraguaia, o conflito resultou da agressão de vizinhos poderosos a um pequeno país independente, e Solano López teria sido um herói. Cabe lembrar que López está enterrado no Panteão dos Heróis e que a data da sua morte é feriado no Paraguai.

DE OLHO NA BASE

Neste tópico, é apresentada a sequência dos principais fatos relacionados à Guerra do Paraguai, ou seja, a cronologia do conflito. Trabalha-se, assim, com o **procedimento básico 1** do processo de ensino e aprendizagem de História no Ensino Fundamental – anos finais.

(IN)FORMAÇÃO

No texto a seguir, o historiador José Murilo de Carvalho analisa a participação do imperador dom Pedro II na Guerra do Paraguai.

Sua primeira decisão foi dirigir-se à frente de batalha, isto é, ao Rio Grande do Sul, invadido pelos paraguaios. Os ministros julgaram a decisão uma temeridade. O assunto foi ao Conselho de Estado, cujos membros foram postos contra a parede por dom Pedro: ou concediam permissão para a viagem do imperador, ou ele abdicaria o trono e partiria como o primeiro voluntário da pátria. A permissão foi dada. Na verdade, a viagem ao Sul apresentava diversas vantagens para a política nacional e monárquica. A principal, naturalmente, era o incentivo ao voluntariado. O Brasil era muito maior que o Paraguai, mas dispunha de um exército de apenas 16 mil homens. A Guarda Nacional era numerosa, mas não tinha treinamento militar. O voluntariado era indispensável. Ele de fato acabou fornecendo 55 mil do total de 135 mil soldados que lutaram na guerra.

CARVALHO, José Murilo de. *D. Pedro II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 110 (Coleção Perfis Brasileiros)

OUTRAS FONTES

ANTONELLI, Diego. Feridas abertas da Guerra do Paraguai. *Gazeta do Povo*, 15 dez. 2014. Disponível em: https://especiais.gazetadopovo.com.br/guerra-do-paraguai/. Acesso em: 15 mar. 2022.

Como material complementar ao estudo do tema, sugerimos a consulta a um infográfico publicado no jornal *Gazeta do Povo*, na ocasião dos 150 anos do início da Guerra do Paraguai. Nele, há diversas informações sobre o maior conflito ocorrido na América do Sul, que deixou entre 150 mil e 300 mil soldados mortos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Antes de iniciar o estudo deste assunto, pergunte aos estudantes se atualmente o café é um produto de importância para a economia brasileira. Depois, questione-os sobre como ele se tornou importante e por quê.
- Comente com os estudantes sobre a importância do café para a economia e a identidade brasileiras. Explique que o produto é um dos principais entre os itens de exportação do Brasil (o país se mantém, há anos, como o maior produtor e exportador mundial de café). Destaque também que muitas cidades brasileiras têm origem na expansão da atividade cafeeira. A relevância desse produto para nossa história é tão grande que, desde o Império, os ramos do café fazem parte do brasão de armas do Brasil.
- Enfatize que o árduo trabalho nas lavouras de café movimentou profundamente a economia. Essa é uma informação importante, que contribui com o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Economia**. Também estimula a mobilização da **competência específica de História 1**.

O IMPÉRIO DO CAFÉ

CAPITAIS PARA O CAFÉ

O café foi um dos principais produtos do Brasil Imperial, mas seu cultivo só foi possível com o investimento de lucros advindos de outras atividades econômicas. Para alguns historiadores, o capital aplicado na produção do café veio inicialmente de comerciantes de gêneros e animais no Rio de Janeiro. Para outros, a maior parte dos capitais iniciais veio de mineradores decadentes de Minas Gerais.

Durante o Segundo Reinado, o **café** se tornou o principal produto de exportação brasileiro, o que provocou significativas mudanças econômicas e sociais no país.

Até o final do século XVIII, a colônia francesa de São Domingo foi um dos principais produtores mundiais de café, mas a guerra de independência e as dificuldades ligadas à reestruturação econômica do país recém-formado – o Haiti –, levaram à diminuição da produção.

A menor oferta e o constante aumento do consumo de café elevaram seu preço no mercado internacional e incentivaram os proprietários de terras brasileiros a cultivar o produto, que já era cultivado no Brasil para o consumo doméstico.

Na década de 1830, já havia no Brasil mais lavouras cafeeiras que de cana-de-açúcar, até então o principal produto agrícola de exportação, e o café correspondia a praticamente metade das exportações do país. Assim como a produção de cana-de açúcar, a produção cafeeira se organizava com base na cultura extensiva com mão de obra escrava.

A independência do Haiti (habilidade EF08HI11) foi assunto do capítulo 2 da unidade 3. É importante que os estudantes mobilizem seus conhecimentos sobre o assunto para integrá-los às informações relativas ao mercado internacional de café.

A expansão cafeeira no Brasil compreende três grandes fases. A primeira fase corresponde à implantação das lavouras de café no Rio de Janeiro e à extensão do cultivo em direção à parte paulista do **vale do Paraíba**. Na segunda fase, por volta dos anos 1850, as fazendas de café avançaram para o interior de São Paulo, tendo como centro a região de Campinas.

A última fase iniciou-se em 1870, quando as fazendas a oeste da região de Ribeirão Preto consolidaram sua produção. Toda essa região cafeicultora do interior de São Paulo ficou conhecida como **Oeste Paulista**, ainda que não correspondesse ao Oeste geográfico do estado.

Colheita de café realizada por escravizados em fazenda do vale do Paraíba, 1880. Fotografia de Marc Ferrez.

Marc Ferrez/Coleção Ruy Souza e Silva

(IN)FORMAÇÃO

O texto do economista Celso Furtado aborda as origens da economia cafeeira no Brasil e sua relação com a formação de uma nova classe empresária e com os futuros rumos do país.

A etapa de gestação da economia cafeeira é também a de formação de uma nova classe empresária que desempenhará papel fundamental no desenvolvimento subsequente do país. Essa classe se formou inicialmente com homens da região. A cidade do Rio [de Janeiro] representava o principal mercado de consumo do país e os hábitos de consumo de seus habitantes se haviam transformado substancialmente a partir da chegada da Corte portuguesa. O abastecimento desse mercado passou a constituir a principal atividade econômica dos núcleos de população rural que se haviam localizado no sul da província de Minas como reflexo da expansão da mineração. O comércio de gêneros e de animais para o transporte desses constituía nessa parte do país a base de uma atividade econômica de certa importância, e deram origem à formação de um grupo de empresários comerciais locais. Muitos desses homens, que haviam acumulado alguns capitais no comércio e transporte de gêneros e de café, passaram a interessar-se pela produção deste, vindo a constituir a vanguarda da expansão cafeeira.

Furtado, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2000. p. 119.

MUDANÇAS PROVOCADAS PELA CAFEICULTURA

A elite cafeeira assumiu um papel importante no cenário político ao longo da segunda metade do século XIX. Organizados, os cafeicultores pressionavam as autoridades públicas para que subsidiassem a construção de ferrovias, que, em geral, eram planejadas com base na localização das fazendas.

Foram construídos milhares de quilômetros de estradas de ferro. Em 1867, a companhia férrea **São Paulo Railway** – constituída por iniciativa brasileira e com investimentos ingleses – interligou o porto de Santos às cidades de São Paulo e Jundiaí, o que ajudou na exportação do café. A esse ramo ferroviário ligaram-se outras linhas que se espalharam pelo interior paulista. Observe, no mapa "Expansão da rede ferroviária em São Paulo (1870-1890)", a expansão da rede ferroviária no estado de São Paulo nas últimas décadas do século XIX.

Com a expansão ferroviária, levava-se cada vez menos tempo para ir de um lugar a outro. Até a metade do século XX, as ferrovias foram o principal meio de transporte – de cargas e de passageiros – utilizado no sudeste brasileiro.

A pressão dos fazendeiros também impulsionou uma reforma bancária que expandiu o crédito rural para os próprios cafeicultores, os quais aplicavam-no na modernização das lavouras.

As cidades próximas às fazendas também se transformaram com o aumento de população e com a construção ou reforma de casarões e de outros edifícios, como teatros, jornais e salões literários.

OUTRAS ATIVIDADES ECONÔMICAS

Durante a maior parte do século XIX, o café foi o principal produto da economia brasileira. Contudo, outras atividades também foram economicamente importantes nesse período.

O cultivo de **açúcar**, item que desde os anos finais do século XVII disputava mercado com o concorrente holandês produzido nas Antilhas, manteve-se como atividade relevante na economia nacional, principalmente nos engenhos baianos e pernambucanos.

O plantio de **algodão** em áreas do agreste nordestino ganhou força em decorrência do mercado externo, pois a indústria têxtil, que crescera na Inglaterra durante a Revolução Industrial, necessitava dessa matéria-prima.

Por algum tempo, no final do século XIX, o **látex** brasileiro – extraído das seringueiras da região amazônica – também esteve em alta, mas pouco depois perdeu espaço para a concorrência asiática, que vendia essa matéria-prima em condições mais vantajosas para o mercado europeu.

Expansão da rede ferroviária em São Paulo (1870-1890)

Fonte de pesquisa: Flavio de Campos; Miriam Dolhnikoff. *Atlas história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2006. p. 25.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir trata do transporte de café no início da atividade cafeeira no Brasil e da construção da primeira ferrovia em São Paulo.

Nos primeiros tempos o transporte era feito por viajantes que possuíam grandes tropas de burros. Chamados de tropeiros, eles eram as "transportadoras" da época. Levavam o café para o porto de Santos [em São Paulo] e voltavam carregados com muitos outros produtos para o abastecimento das fazendas e das pequenas cidades do interior do estado e mesmo da capital. Imagine só, viajar 200 ou 300 quilômetros conduzindo dezenas de animais transportando pesadas cargas. Levava dias. Era uma forma cara, demorada e pouco eficiente de transportar qualquer produto. Mas não havia outra. [...]

Em 1867 foi inaugurada a primeira estrada de ferro do estado, a São Paulo Railway, que, construída por uma companhia sediada na Inglaterra, era carinhosamente chamada de a Ingleza. Essa ferrovia ligava o porto de Santos à cidade de Jundiaí, passando pela capital, e contava com um único par de trilhos. A sua duplicação seria concluída somente em 1901.

CARNEIRO JÚNIOR, Plínio. *Imigrantes*: viagem, trabalho, integração. São Paulo: FTD, 2000. p. 29-30.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Converse com os estudantes sobre a estreita relação entre a expansão territorial da cultura de café e a instalação das ferrovias. Esclareça-os que a produção era voltada para exportação e, para isso, era necessário garantir acesso aos portos de escoamento.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Em relação à construção de símbolos relacionados à identidade nacional, pode-se discutir com os estudantes sobre a história da nossa bandeira. Explique a eles que, após a independência do Brasil, dom Pedro I encomendou ao pintor francês Jean-Baptiste Debret o desenho da bandeira do novo país. O imperador solicitou ao artista que usasse as cores heráldicas da Casa de Bragança e dos Habsburgo, família da imperatriz Leopoldina – o verde e o amarelo, respectivamente. Portanto, essas cores nada tinham a ver com a natureza ou com as riquezas do Brasil.

A NAÇÃO BRASILEIRA IMAGINADA

Durante o Segundo Reinado, as medidas adotadas pelo governo visavam promover a centralização política e a unidade do Império em torno de dom Pedro II. Essas medidas também podem ser entendidas do ponto de vista cultural, pois o projeto imperial abrangia as artes, as letras e mesmo a escrita da história.

Desde os movimentos pela Independência, artistas, literatos e historiadores buscavam uma linguagem que transmitisse os aspectos da cultura nacional sem a influência da antiga Metrópole. A ideia de uma nação brasileira mestiça foi, então, estabelecida com base nas concepções iluministas e na escolha de um antepassado que definisse o Brasil: o indígena.

O modo como autores e pintores do **Romantismo brasileiro** imaginaram o nascimento da nação exemplifica essa intenção. Eles criaram romances e pinturas nas quais os indígenas eram representados como os primeiros brasileiros prontos para "receber" a civilização trazida pelos colonizadores. Assim, tais escritores e artistas representavam os laços com a sociedade colonial, indicando também o que deveria ser superado.

Na escrita da história, a situação era similar. A influência de dom Pedro II como patrono das artes, das letras e das ciências foi enorme. O imperador atuou, por exemplo, no **Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro** (IHGB), fundado em 1838, que tinha por tarefas a coleta e a divulgação de fontes sobre a história do Brasil e o incentivo aos estudos históricos.

A difusão da história foi fundamental para a construção dessa narrativa. Naquele momento, desejava-se que o Brasil fosse visto como um modelo de civilização e de progresso. Para que isso ocorresse, essa história teria de ser restrita aos brancos civilizados, sendo os indígenas retratados como um elemento de mestiçagem superado, enquanto os negros nem seriam mencionados.

Dessa forma, nas artes, nas letras e igualmente na história, excluía-se da nação brasileira a maior parte da população: pessoas livres e pobres e negros escravizados. Foi só nas últimas décadas do século XX que a importância das práticas culturais dessas populações excluídas, definitivas na formação da identidade brasileira, começou a ser reconhecida pelo Estado.

Victor Meirelles. *Primeira missa no Brasil*, 1861. Óleo sobre tela. Nessa representação romântica e idealizada da primeira missa ocorrida no período colonial, o artista busca mostrar a chegada dos portugueses como um evento pacífico e benéfico aos indígenas. Estes últimos, por sua vez, demonstram uma postura de respeito e de entendimento daquele rito – postura essa que, na realidade, seria muito improvável.

Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Fotografia: ID/BR

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Propomos a seguir uma atividade interdisciplinar com Língua Portuguesa, com base no poema épico "A Confederação dos Tamoios", de Gonçalves de Magalhães.

O poema aborda as lutas, ocorridas nos anos de 1556 e 1557, entre grupos indígenas Tupinambás e Aimorés, que se aliaram aos franceses e portugueses.

Segundo a narrativa de Magalhães, Aimberê é o herói romântico por definição, cuja alma indomável e o amor à pátria motivavam suas ações destemidas. Leia o trecho a seguir e responda às questões.

Demônios infernais!... Aimberê! Aimberê!
Vê quão poucos dos teus já se defendem!
Em vão lutas, oh índio!
[...]
Há de ver amanhã a cruz alçada
Nas praias do Janeiro, e dela em torno,
À voz de Mem de Sá vitorioso,
Erguer-se uma cidade, a quem destina
Grande futuro o céu!
[...]
O índio seguirei. Vítima ilustre
De amor do pátrio ninho e liberdade,
Ele, que aqui nasceu, nos lega o exemplo
De como esses dois bens amar devemos.

Magalhães, Domingos José Gonçalves de. A Confederação dos Tamoios, 1856. *In*: Costa, Richard Santiago. O último Tamoio, o último indianismo. *Anais do I Seminário Internacional "Brasil no Século XIX"*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira do Oitocentos (SEO), 2015. v. 1, p. 5.

1. Quem é a personagem principal retratada no poema?

Resposta: A personagem principal é o nativo Aimberê.

2. Que atributos da personagem caracterizam o poema como romântico?

Resposta: Aimberê corresponde à representação idealizada dos primeiros brasileiros, assistindo com admiração à chegada dos colonizadores.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Porque se acreditava que a crise política e as revoltas ocorridas na época seriam controladas se o Brasil voltasse a ser comandado diretamente pelo imperador.

1. Por que a maioridade de dom Pedro II foi antecipada?

2. Elabore um breve texto no qual discuta a seguinte questão: A situação política e social brasileira se alterou com a coroação de dom Pedro II? Dê exemplos que justifiquem seu posicionamento. MP

3. Observe a imagem e leia a legenda e o fragmento de texto que a acompanham. Em seguida, responda às questões propostas. MP

Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Fotografia: ID/BR

↑ **Famílias se despedem de jovens que vão lutar na Guerra do Paraguai. Ilustração publicada na revista *Semana Illustrada*, 1865.**

> […] o recrutamento de soldados para o exército sempre foi problemático. Na Guerra do Paraguai havia os "voluntários da pátria", mas também os "voluntários da corda", homens livres compulsoriamente incorporados nas tropas imperiais. […]
>
> Luiz Felipe de Alencastro (org.). *História da vida privada no Brasil*, v. 2: Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 308.

a) Descreva a imagem. Quais elementos nela presentes mais chamam sua atenção?

b) Segundo o texto, quem eram os "voluntários da corda"?

c) Relacione a imagem ao texto. Eles se complementam ou se contradizem? Justifique sua resposta.

4. Sobre a Guerra do Paraguai, observe o mapa "Guerra do Paraguai (1864-1870)" e responda às questões a seguir.

a) Que trecho do território brasileiro o Paraguai pretendia anexar?

b) Qual região do Paraguai foi anexada à Argentina?

5. Quais foram as consequências da vitória da Tríplice Aliança para o Império Brasileiro? MP

6. Leia o trecho a seguir. MP

> Conhecida como Guerra da Tríplice Aliança na bibliografia argentina e uruguaia ou como Guerra Grande, como chamou o escritor paraguaio Augusto Roa Bastos, a Guerra do Paraguai (1864-1870) é o nome pelo qual ficou celebrizado no Brasil o conflito militar mais importante e sangrento dentre todos os ocorridos na América Latina ao longo do século XIX. Morreram em combate cerca de 150 a 300 mil soldados, número só inferior nas Américas à Guerra de Secessão nos Estados Unidos (1861-1865), na qual a morte alcançou 600 mil soldados, entre Yankees e confederados.
>
> Ronaldo Vainfas (org.) *Dicionário do Brasil Imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. p. 322.

a) Quais foram os países que participaram da Guerra do Paraguai?

b) Por que a guerra com o Paraguai tem denominações diferentes? Justifique.

7. Considerando o que foi abordado neste capítulo, observe a tabela e responda às questões.

BRASIL – PRINCIPAIS PRODUTOS EXPORTADOS, EM % (1821-1860)

Produtos	1821--1830	1831--1840	1841--1850	1851--1860
Açúcar	30,1	24,0	26,7	21,2
Algodão	20,6	10,8	7,5	6,2
Café	18,4	43,8	41,5	48,8

Fonte de pesquisa: Alice Piffer Canabrava. *História econômica*: estudos e pesquisas. São Paulo: Hucitec/Ed. da Unesp/ABPHE, 2005. p. 144.

a) Quais eram os dois produtos mais exportados na década de 1820? **O açúcar e o algodão.**

b) O que aconteceu com esses dois produtos a partir de 1830? **Suas exportações diminuíram.**

4. a) O Paraguai pretendia anexar uma área da província do Mato Grosso.

4. b) A região do Chaco Central.

DE OLHO NA BASE

A atividade **1** trata dos propósitos do Golpe da Maioridade, que se relacionam às forças e disputas políticas do Brasil Imperial. Essa discussão possibilita o trabalho com a habilidade **EF08HI15**.

A atividade **2** contempla as habilidades **EF08HI15** e **EF08HI16**, abordando as diferenças políticas entre liberais e conservadores, além de identificar aspectos políticos e regionais das rebeliões liberais de 1842 e da Revolução Praieira. A atividade ainda desenvolve a **competência específica de História 1**, ao solicitar aos estudantes que escrevam um texto avaliando o Golpe da Maioridade. Nos textos, eles poderão interpretar de forma distinta um mesmo fenômeno histórico, apresentando argumentos para sustentar sua proposição.

As atividades **3**, **4**, **5** e **6** tratam da habilidade **EF08HI18**. Por meio da leitura de imagem, de texto historiográfico e de mapa, são retomadas informações sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutidas as diferentes denominações do conflito pelos países nele envolvidos. A atividade **6** proporciona também o desenvolvimento da **competência específica de História 6**, pois problematiza os procedimentos norteadores da produção historiográfica.

Ao analisar a tabela da atividade **7**, o estudante mobiliza a **competência geral da Educação Básica 4**, pois precisa utilizar conhecimentos da linguagem matemática para compreender um contexto histórico.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem que a antecipação da maioridade de dom Pedro II não alterou a instabilidade política do Brasil, pois liberais e conservadores continuaram a brigar pelo poder.

3. **a)** À esquerda, jovens despedem-se de mulheres, e um homem idoso acaricia a cabeça de um jovem, ajoelhado diante dele. À direita, outros jovens acenam. Eles carregam mochilas, trouxas, armas e uma bandeira. Ao fundo há um barco do qual sai fumaça. Reposta pessoal.

b) Eram os indivíduos que haviam sido incorporados obrigatoriamente às tropas para lutar na Guerra do Paraguai.

c) Imagem e texto se complementam. Na imagem, há rapazes despedindo-se de suas famílias. Por suas expressões de apreensão e de tristeza, parecem partir contra sua vontade. Pode-se inferir, portanto, que se trata de uma representação da partida dos chamados "voluntários da corda".

5. Apesar da vitória, o envolvimento no conflito foi um dos fatores que levaram à desestabilização da monarquia. Os gastos com a guerra e o fornecimento de grandes contingentes de soldados brasileiros afetaram a economia nacional. Além disso, a necessidade de incorporar escravizados às tropas combatentes estimulou os contínuos questionamentos sobre a escravidão. Por fim, o Exército tornou-se uma instituição mais coesa, que, mais tarde, se voltaria contra a monarquia.

6. **a)** Brasil, Paraguai, Argentina e Uruguai.

b) Porque a bibliografia de cada país denominou o conflito à sua maneira, segundo a visão que tiveram: na Argentina e no Uruguai, ele é chamado de Guerra da Tríplice Aliança; no Paraguai, de Guerra Grande; e, no Brasil, de Guerra do Paraguai.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se possível, faça a leitura coletiva do texto desta seção e, à medida que a leitura for realizada, solicite à turma que destaque as ideias principais do texto. Caso algum estudante tenha dúvida quanto ao conteúdo, incentive os colegas a ajudá-lo.
- Proponha uma comparação entre a situação legal dos indígenas durante o Segundo Reinado e a situação dos indígenas atualmente. O tipo de ação implementada pelo Estado nas duas ocasiões é semelhante ou diferente?
- Leve os estudantes a perceber que as políticas indigenistas nos dias atuais são voltadas para a preservação do modo de vida tradicional indígena e para a garantia de suas terras, diferentemente da concepção anterior de "integração" do indígena à sociedade não indígena.
- Por fim, chame a atenção dos estudantes para o fato de que a legislação em relação aos indígenas nem sempre é respeitada e que esses povos lutam permanentemente pelos seus direitos. Desse modo, é possível incentivar o trabalho reflexivo com questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e Civismo**, valorizando, assim, as particularidades socioculturais e a preservação dos Direitos Humanos, estes muitas vezes relegados, das muitas etnias indígenas existentes no Brasil. Esse trabalho reflexivo contribui na mobilização da habilidade **EF08HI21** e da **competência geral da Educação Básica 9**.

Os indígenas no Segundo Reinado

Em 1845, foi criado o **Regulamento das Missões**, base da legislação indigenista instituída pelo Império. Esse regulamento reafirmava a importância da catequese e a utilidade dos aldeamentos, compreendendo-os como forma de permitir que os indígenas fossem "assimilados" à sociedade colonial. Assim, de certa maneira, garantia a eles algumas terras, mas condicionava essa possibilidade à submissão ao modo de vida dito "civilizado". Isso mostra como os interesses envolvidos eram muitos, conforme a tese da historiadora Soraia Sales Dornelles.

> Além do evidente interesse sobre as terras indígenas, o sistema de aldeamentos mantinha outra perspectiva: a possibilidade do aproveitamento de seus contingentes em trabalhos rurais e na navegação. Nos aldeamentos deveriam ser instaladas "oficinas de artes mecânicas", e ser incentivadas as atividades produtivas locais, que trariam o maior proveito e a mais rápida adaptação dos índios ao novo modo de vida. Os índios poderiam ser chamados tanto ao serviço do aldeamento, quanto ao serviço público e de particulares.
>
> Soraia Sales Dornelles. *A questão indígena e o Império*: índios, terra, trabalho e violência na província paulista, 1845-1891. 2017. Tese (Doutorado em História Social) – Unicamp, Campinas. p. 35-36.

A aplicação dessa regulamentação deixou aos indígenas apenas dois caminhos: o extermínio, prática tanto física como simbólica que vinha ocorrendo desde a chegada dos portugueses, ou a integração à sociedade, mediada pelos interesses políticos do Segundo Reinado.

Aqueles que participassem do processo de aldeamento, de "civilização", integrariam o país, deixando a "vida selvagem" e, possivelmente, seriam usados como mão de obra. Os outros, segundo o Estado, estariam declarando guerra, justificando, assim, sua perseguição.

A presença indígena no Brasil Imperial foi debatida por diversos grupos e instituições. Nos gabinetes científicos, discutiam-se noções de raça e do papel do indígena na formação da história do país. Em outro grupo, a discussão se pautou pelas comunidades que estavam em contato direto com as populações indígenas e apresentavam questões locais sobre como lidar com esses povos. O Estado desempenhava o papel de agente aglutinador, mediando as diferentes perspectivas e também manifestando interesses próprios.

Arquivo da Academia de Ciência, São Petersburgo, Rússia. Fotografia The Picture Art Collection/Alamy/Fotoarena

← **Hércules Florence. *Índia Apiaká em Diamantino de Mato Grosso*, 1827. Desenho feito durante a Expedição Langsdorff, que percorreu várias partes do Brasil entre 1825 e 1829.**

E os indígenas, o que faziam com essa lei? Em geral, eles foram retratados como atores coadjuvantes, agindo sempre em função de interesses alheios ou assumindo um posicionamento passivo em reação a tais interesses ou a conflitos. Contudo, as atitudes dos indígenas não se reduziram apenas à resistência ou à submissão passiva:

> Os índios faziam, há longa data, usos das instâncias legais para promover seus interesses, usos que se ampliaram com o advento do Decreto de 1845, como mesmo atestam os primeiros documentos produzidos pela diretoria geral dos índios paulista. O uso de petições dirigidas ao poder público para reclamar os abusos sofridos no tocante ao direito territorial e chamar, com isso, as autoridades à sua responsabilidade denota grande consciência da política em curso.
>
> Soraia Sales Dornelles. *A questão indígena e o Império*: índios, terra, trabalho e violência na província paulista, 1845-1891. 2017. Tese (Doutorado em História Social) – Unicamp, Campinas. p. 63-64.

Nos aldeamentos, os índios entraram em contato com práticas culturais e étnicas que lhes serviram de recurso para as negociações com o Estado. De fato, negociar com o Estado significava também resistir; afinal, às vezes essa era a única forma de manter suas terras e suas aldeias. Ainda assim, muitas aldeias não conseguiram reagir e foram dizimadas.

Acervo da Fundação Biblioteca Nacional. Fac-símile: ID/BR

João Henrique Elliott. *Aldeamento de São Pedro de Alcântara*, 1859. Detalhe da gravura que ilustra o mapa corográfico da província do Paraná.

Em discussão

Responda sempre no caderno.

- Leia atentamente o trecho do Regulamento das Missões reproduzido a seguir e responda às questões. Observe que várias palavras são grafadas de forma diferente da que utilizamos hoje.

> Art. 1º Haverá em todas as Províncias um Director Geral de Indios, que será de nomeação do Imperador. Compete-lhe:
>
> [...] § 3º Precaver que nas remoções não sejão violentados os Indios, que quizerem ficar nas mesmas terras, quando tenhão bem comportamento, e apresentem um modo de vida industrial, principalmente de agricultura.
>
> Decreto n. 426, de 24 de julho de 1845. Mantida a grafia original. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126#:~:text=%C2%A7%203%C2%BA%20Precaver%20que%20nas,vida%20industrial%2C%20principalmente%20de%20agricultura. Acesso em: 16 mar. 2022.

a) Sob quais condições o Império permitiria que os indígenas permanecessem nos territórios deles?

b) Apesar da menção explícita ao não uso da violência, é possível afirmar que as políticas indigenistas no período eram violentas?

c) De que forma o Império buscou "civilizar" os indígenas?

a) Sob as condições de terem bom comportamento e apresentarem um "modo de vida industrial".
b) Sim, pela possibilidade de os indígenas serem escravizados, serem removidos de suas terras e serem forçosamente adaptados à "civilização".
c) Fazendo-os adquirir os costumes e o modo de vida dos não indígenas.

DE OLHO NA BASE

As atividades da seção tratam da política indigenista do Segundo Reinado, por meio da análise do Regulamento das Missões, de 1845. Assim, promove-se o desenvolvimento da habilidade **EF08HI21**, ao apresentar a base da legislação indigenista, que defendia a catequese dos indígenas e a utilização de aldeamentos como forma de assimilação dos nativos à sociedade.

Por esse regulamento, os indígenas teriam duas opções: a integração ou o extermínio. A discussão em torno desse tema mobiliza a **competência geral da Educação Básica 9**, pois fica claro como a empatia, algo que faltou no tratamento dado pelo Império aos indígenas, é importante na relação entre os povos.

Outra competência mobilizada na seção é a **competência específica de História 1**, pois ela fornece subsídios para que os estudantes possam posicionar-se quanto à questão indígena no mundo contemporâneo.

A leitura e a análise do documento histórico também se relacionam ao **procedimento básico 2** do processo de ensino e aprendizagem de História no Ensino Fundamental – anos finais, levando os estudantes a refletir sobre as formas de registro dos fenômenos históricos.

DE OLHO NA BASE

(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.

O capítulo trata do longo e gradual processo de abolição da escravidão no Brasil, relacionando-o à conjuntura externa e à forte mobilização interna pelo fim do uso de mão de obra escravizada. Abordam-se a sequência de leis criadas para abolir a escravidão e o surgimento de instituições abolicionistas. Nesse contexto, destacam-se o incentivo à imigração europeia e a instauração da Lei de Terras, medidas voltadas a promover a substituição da mão de obra escravizada.

Os estudantes são levados a compreender que a Lei de Terras dificultou o acesso à propriedade pelas camadas mais pobres da população, pelos ex-escravizados e pelos imigrantes. Assim, essa lei contribuiu para criar um contingente de trabalhadores que dependia exclusivamente da venda da sua força de trabalho para sobreviver.

Por fim, faz-se uma análise dos legados da escravidão, tanto ao tratar dos assuntos relacionados à abolição quanto na seção *Investigar*, com o objetivo de levar os estudantes a perceber as consequências dessa prática na sociedade brasileira atual e a pensar em ações que possam reparar essa situação. Assim, são contempladas as habilidades **EF08HI19** e **EF08HI20**.

Espera-se que os estudantes indiquem os impactos sobre a vida dos ex-escravizados e as medidas políticas tomadas após a segunda metade do século XIX para estimular a imigração de europeus para o Brasil. Conduza a conversa com o objetivo de levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre os quase quatrocentos anos de escravidão, promovendo o exercício da empatia, do respeito e da diversidade na atual sociedade brasileira.

Capítulo **3**

O FIM DA ESCRAVIDÃO E A IMIGRAÇÃO NO BRASIL

PARA COMEÇAR

No século XIX, o trabalho com mão de obra escrava passou a ser cada vez mais contestado no mundo ocidental. No Brasil, a proibição definitiva do tráfico de escravizados, em 1850, foi o início de um longo processo que culminou na abolição da escravidão somente no ano de 1888. Você imagina quais mudanças na sociedade brasileira essas medidas podem ter ocasionado?

O FIM DO TRÁFICO DE ESCRAVOS

Grande parte do capital que possibilitou os investimentos na indústria e a Revolução Industrial na Inglaterra veio do tráfico de escravos, pois os ingleses atuaram fortemente nesse comércio. Entretanto, à medida que a Revolução Industrial avançava, essa atividade não só perdeu a grande importância que tinha na economia inglesa, como passou a representar entraves relativos aos interesses dos empresários ingleses. Tornava-se desvantajoso, por exemplo, retirar mão de obra da África, pois havia importantes reservas de matérias-primas a serem exploradas naquele continente. Pesava contra o tráfico, ainda, uma mobilização cada vez mais forte da sociedade contra a escravidão.

Em 1807, o tráfico de escravos passou a ser ilegal na Inglaterra, e o governo inglês começou a advogar o fim do tráfico em todo o mundo. Em 1845, promulgou a lei **Bill Aberdeen**, que permitia à Marinha inglesa apreender, no Atlântico, navios negreiros de qualquer nacionalidade.

Em 1850, foi aprovada no Brasil a **Lei Eusébio de Queirós**, que proibia em definitivo o tráfico de escravos. A partir de então, o fim da escravidão parecia apenas uma questão de tempo. Assim, governo e proprietários de terras passaram a debater soluções para substituir a mão de obra escrava.

Festejos na cidade do Rio de Janeiro quando a escravidão foi legalmente abolida. Fotografia de Augusto Elias, 1888.

Augusto Elias/Coleção particular

OUTRAS FONTES

Alonso, Angela. Joaquim Nabuco: o crítico penitente. *In*: Botelho, André; Schwarcz, Lilia M. (org.). *Um enigma chamado Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 63-64.

Nesse capítulo da obra indicada, a autora expõe traços do projeto abolicionista do político Joaquim Nabuco, que, em 1883, para propagar suas ideias, escreveu o livro *O abolicionismo*.

O CRESCIMENTO DO ABOLICIONISMO

Com a proibição do tráfico de escravos, o debate em torno da abolição se intensificou. Após o fim da Guerra de Secessão (1861-1865) nos Estados Unidos, o Brasil se tornou a única nação independente da América a manter pessoas trabalhando na condição de escravizadas.

Os movimentos em prol da abolição ganhavam cada vez mais força no país, ao mesmo tempo que os ingleses continuavam a pressionar as autoridades brasileiras para abolir a escravidão.

A Guerra do Paraguai (1864-1870) também provocou diversos questionamentos sobre a escravidão, uma vez que foi necessário incorporar escravizados aos combatentes do Exército brasileiro. Por um lado, muitos escravizados haviam recebido a promessa de alforria para lutar na guerra. Por outro, era moralmente questionável que os africanos e seus descendentes combatessem em nome do Brasil, mas, em território brasileiro, não fossem considerados cidadãos.

Mesmo diante da forte mobilização pela abolição, as elites agrárias brasileiras resistiam à ideia de acabar com a escravidão. A questão tornou-se efetivamente o problema central do Império Brasileiro nos anos 1880, quando o movimento abolicionista passou a agrupar diversos setores da sociedade e diferentes partidos políticos em torno dessa causa, com a fundação da Sociedade Brasileira contra a Escravidão (1880) e a Confederação Abolicionista (1883).

O debate sobre a abolição encontrava adeptos tanto na Corte como entre intelectuais, jornalistas e profissionais liberais, e as opiniões eram difundidas pela imprensa, em livros, associações e comícios.

LEIS PARA ACALMAR OS ÂNIMOS

Para diminuir a tensão em torno do tema da abolição, foram criadas leis que, em tese, levariam à extinção gradual da escravidão. Contudo, essas leis não promoviam mudanças significativas e foram criticadas pelos abolicionistas.

A **Lei do Ventre Livre** (28 de setembro de 1871), também chamada Lei Rio Branco, declarava livres os filhos de escravizadas nascidos no Brasil a partir daquela data. No entanto, os recém-nascidos ficavam sob os cuidados dos senhores até os 8 anos de idade. Além disso, uma vez que as crianças completassem essa idade, os senhores poderiam entregá-las ao poder público e receber uma indenização do Estado ou mantê-las trabalhando até que completassem 21 anos.

A **Lei dos Sexagenários** (28 de setembro de 1885), ou Lei Saraiva-Cotegipe, declarava livres os escravizados a partir de 60 anos de idade. Entretanto, como indenização, esses ex-escravizados deviam trabalhar para seus antigos senhores por mais três anos.

Fonte: Revista *Pesquisa Fapesp*, ed. 240, fev. 2016

Integrantes da Confederação Abolicionista em 1888. Na foto, podem ser identificados dois dos mais importantes líderes do movimento: José do Patrocínio (em pé, primeiro à esquerda) e André Rebouças (sentado, primeiro à esquerda).

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Apresente aos estudantes o tema da escravidão no século XIX, perguntando o que sabem a respeito do processo de abolição e da política imperial de incentivo à imigração.
- Solicite aos estudantes que registrem suas hipóteses em folhas de papel avulsas e recolha-as. No final do estudo do capítulo, eles poderão retomar essas produções e revisá-las à luz dos novos conteúdos aprendidos.
- Comente com os estudantes que o artigo 4º da Lei do Ventre Livre regulamentava o direito do escravizado de acumular um pecúlio para a compra de sua alforria, o que constituiu uma importante vitória contra a escravidão. Para conhecer esse artigo, bem como a Lei n. 2040, de 28 de setembro de 1871, na íntegra, consulte o *site* da Casa Civil da Presidência da República, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm (acesso em: 15 mar. 2022.).

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir aborda características do projeto de abolição do engenheiro e professor André Rebouças.

Rebouças integrava um segmento social restrito, porém influente, no Brasil oitocentista, formado por negros e mulatos urbanos, instruídos, de condição social estável e razoável acesso às elites políticas e econômicas estacionadas na corte. [...]

Seu projeto de "democracia rural brasileira" [...] fora adotado, no auge da campanha abolicionista, pela ala mais radical do movimento, representada por Joaquim Nabuco, Joaquim Serra e Gusmão Lobo, dentre outros. Mas, diferente do projeto, o processo de abolição da escravidão, de natureza predominantemente parlamentar e dirigido pelas classes senhoriais, teve seu impulso transformador bastante mitigado. Rebouças sabia que a ideia de democratizar a propriedade da terra, tornando-a acessível aos futuros libertos, não era consensual entre os liberais. E sabia também que a concretização dessa ideia carecia de sustentação política nas ruas e nos campos, sob a forma de um movimento popular que agregasse, no limite, escravos e ex-escravos, ausentes do processo. [...]

Carvalho, Maria Alice Rezende de. André Rebouças e a questão da liberdade. *In*: Botelho, André; Schwarcz, Lilia M. (org.). *Um enigma chamado Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 51-52.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se possível, traga para a sala de aula cópias dos artigos 5º e 6º da Constituição de 1988, que tratam dos direitos individuais, coletivos e sociais dos cidadãos brasileiros, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de modo que os estudantes tomem contato com essas leis, refletindo sobre as mudanças e as permanências na prática da cidadania no Brasil dos séculos XIX e XXI. O texto integral desses documentos pode ser obtido facilmente em diversos *sites* da internet.

Justiça

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Espera-se que os estudantes respondam que não, justificando com a presença de desigualdades sociais relacionadas a fatores econômicos, de diferenças em relação à questão de gênero, de discriminação devido à etnia e ao baixo grau de escolaridade, etc.
2. Promova um debate no qual os estudantes possam manifestar opiniões diversas sobre o sistema de cotas nas universidades brasileiras. Ao final, solicite que registrem as principais ideias no caderno.

DE OLHO NA BASE

Além de privilegiar o desenvolvimento da habilidade **EF08HI20**, a discussão acerca da situação dos ex-escravizados após a abolição da escravidão e os questionamentos propostos no boxe *Valor* são momentos privilegiados para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 1**, na medida em que podem colaborar para a reflexão sobre como a sociedade brasileira poderia ser mais justa, democrática e inclusiva.

OS DIREITOS CIVIS E A PRÁTICA DA CIDADANIA

Na sociedade brasileira do século XIX, poucos cidadãos tinham direitos assegurados, e as leis existentes não beneficiavam as pessoas que eram mantidas escravizadas. Mesmo após o fim da escravidão, os ex-escravizados não tiveram o direito de igualdade civil respeitado. Promulgada em 1988, a Constituição que hoje vigora no Brasil determina que todos são iguais perante a lei.

1. **Considere a cidade em que você mora e responda: Em sua opinião, o fato de a Constituição determinar a igualdade civil perante a lei garante, na prática, as mesmas condições de cidadania para toda a população? Explique.** MP
2. **Você sabia que em várias universidades públicas brasileiras existe um sistema de cotas, pelo qual reserva-se uma porcentagem das vagas para pessoas negras? Converse com os colegas: Por que esse sistema contribui para a igualdade de condições do exercício da cidadania para toda a população brasileira?** MP

A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO

Em 1884, as províncias do Ceará e do Amazonas se anteciparam ao restante do Brasil e aboliram a escravidão. Na mesma época, várias cidades do sul também já não mantinham mão de obra escrava.

Por mais que as elites agrárias e os conservadores se posicionassem contra o movimento abolicionista, este havia se fortalecido e se espalhado. Nesse processo, fugas, rebeliões e compras de alforrias coletivas tiveram papel fundamental. Assim, escravizados e ex-escravizados figuram entre os protagonistas do processo de abolição da escravidão no Brasil.

Sem ter como resistir às pressões da maior parte da sociedade, em 13 de maio de 1888, a Câmara e o Senado aprovaram a lei que extinguiu definitivamente a escravidão. Como dom Pedro II estava fora do país, Isabel, a princesa regente, assinou a **Lei Áurea**, que continha apenas dois artigos: "Art. 1º – É declarada extinta, desde a data desta Lei, a escravidão no Brasil; Art. 2º – Revogam-se as disposições em contrário".

A Lei Áurea significou, em teoria, o direito dos ex-escravizados à igualdade civil. Na prática, porém, não se garantiu a inserção dos libertos na sociedade brasileira no período pós-abolição.

Motivada pelo preconceito, a elite brasileira não teve interesse em empregar os ex-escravizados: negros e mestiços – tanto escravizados quanto ex-escravizados – e trabalhadores livres – oriundos de várias gerações de descendentes de europeus, africanos e indígenas – eram considerados inferiores, o que, sabemos, não é verdade. Não há, entre os seres humanos, diferenciação de capacidade ou de personalidade definida por origem ou cor de pele; contudo, essas concepções incorretas serviram ideologicamente à elite branca, que se julgava superior.

Além de não encontrar emprego, os afrodescendentes não tiveram nenhum apoio do Estado brasileiro para inserir-se na vida do país como cidadãos com direitos. De escravizados tornaram-se pessoas livres sem recursos financeiros, sem trabalho e sem moradia. Começavam uma nova vida, mas não dispunham das condições mínimas de sobrevivência.

Coleção particular. Fotografia: IDBR

Acervo Iconographia/Reminiscências

Fotógrafo não identificado/Instituto Moreira Salles

Da esquerda para a direita: escravos de ganho (carregador e vendedora de alimento) fotografados por Christiano Júnior, em 1865; mulher escravizada carregando criança branca, em fotografia de autoria desconhecida, c. 1870.

OUTRAS FONTES

Costa, Emília Viotti da. *A abolição*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2010.

Essa obra apresenta o complexo cenário político, econômico, social e ideológico que levou à abolição da escravidão no Brasil. A autora investiga o papel desempenhado por negros libertos e escravizados nesse processo e a importância dos movimentos abolicionistas, que concederam legitimidade às revoltas dos escravizados, violentamente reprimidas durante o período colonial.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Sugerimos uma visita a um museu da imigração em seu estado. Caso não haja um museu como esse no estado ou a visita não seja possível, pode-se propor aos estudantes uma pesquisa no *site* do Museu da Imigração do Estado de São Paulo, indicado no boxe *Para explorar*.

Para apoiar a atividade, disponibilize a ficha a seguir para os estudantes.

Ficha: Visita ao Museu da Imigração

O Museu da Imigração é um lugar de memórias! Reúne histórias e lembranças de pessoas que vieram de lugares distantes para viver no Brasil.

A seguir, há uma ficha com perguntas que orientarão sua visita ao museu. Anote a maior quantidade possível de informações. Em sala de aula, retomaremos esses dados para começar um projeto sobre as origens das famílias da nossa escola.

1. Nos séculos XIX e XX, imigrantes de diversos países chegaram ao Brasil com muitos sonhos. De que países eles vieram?
2. Por que essas pessoas deixaram seu local de origem?
3. Quando chegavam ao Brasil, onde os imigrantes buscavam empregos?
4. Vieram também pessoas de outros estados brasileiros para a sua cidade? Se sim, de quais estados?
5. Observe as fotografias e os objetos do museu. Fique atento às legendas e aos textos que os acompanham. Depois, responda às questões.

A IMIGRAÇÃO

Como vimos, os debates sobre a substituição da mão de obra escrava começaram bem antes da abolição, pois essa questão já era discutida desde o fim do tráfico negreiro. Uma das soluções propostas era a vinda de imigrantes para o país.

A imigração foi incentivada desde o governo de dom João VI, mas as primeiras políticas nesse sentido visavam povoar as regiões desabitadas do território brasileiro.

Entre as décadas de 1840 e 1870, os cafeicultores do Oeste Paulista passaram a financiar a vinda de imigrantes para suas fazendas, estabelecendo um tipo de relação de trabalho conhecido como **sistema de parceria**. Cada família recebia determinado número de mudas de café pelas quais seria responsável, e todos tinham de trabalhar: adultos e crianças. Lucros e prejuízos eram divididos entre o **colono** (como era chamado o imigrante) e o fazendeiro, mas o primeiro deveria trabalhar obrigatoriamente para o segundo até saldar as despesas da viagem.

No início, o sistema de parceria funcionou. Porém, os constantes atritos entre fazendeiros (pouco acostumados com contratos de trabalho e com a divisão dos lucros) e imigrantes europeus (endividados e trabalhando dia e noite) minaram o projeto.

No final da década de 1860, o governo estabeleceu uma política de **imigração subvencionada**: a administração provincial arcava com parte dos custos da vinda de imigrantes europeus, diminuindo os gastos dos fazendeiros e dos imigrantes.

Diante da diminuição constante do número de africanos escravizados, a imigração em massa já era vista, então, como solução para o trabalho nas fazendas de café.

PARA EXPLORAR

Museu da Imigração do Estado de São Paulo

O antigo prédio da Hospedaria de Imigrantes, na capital paulista, abriga atualmente o Museu da Imigração do Estado de São Paulo. No *site* do museu, é possível consultar um amplo acervo de registros referentes à imigração para o Brasil, os quais preservam a memória daqueles que fizeram parte desse processo.

Disponível em: http://museudaimigracao.org.br/. Acesso em: 15 mar. 2022.

Nos anos 1880, na cidade de São Paulo, foi construída uma hospedaria para abrigar os imigrantes até que fossem contratados por um fazendeiro. Na fotografia, família de italianos na Hospedaria de Imigrantes, c. 1900.

Reminiscências/Iconographia

a) Como eram as vestimentas e os calçados dos imigrantes que chegaram ao Brasil entre os séculos XIX e XX? Você pode escolher um grupo específico de imigrantes para fazer essa descrição.

b) Que meios de transporte os imigrantes usaram para deixar o país de origem e chegar ao Brasil? Como se deslocavam entre os estados e as cidades do Brasil?

c) Escolha um documento histórico da exposição para apresentar aos colegas. Você deve identificar o ano, o autor e o tema da fonte escolhida e escrever um breve texto sobre o que ela revela sobre o passado dos imigrantes.

6. Após a visita, destaque algumas contribuições dos imigrantes e migrantes para a formação da cidade ou do estado onde você vive e do nosso país.

7. Descreva na forma de um texto ou retrate em um desenho o que mais chamou sua atenção durante a visita ao museu. Pode ser o prédio ou as instalações do museu, as histórias dos imigrantes ou algum objeto em especial.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com base nas informações desta e da próxima página, solicite aos estudantes que, em duplas, sistematizem as principais características do processo de imigração do século XIX, analisando suas causas e consequências, o sistema de parceria, a imigração subvencionada, o contexto europeu, as relações entre os imigrantes e os fazendeiros, as características do trabalho nas fazendas produtoras de café e as teorias racistas vigentes na época.
- A produção dessa sistematização pode ser socializada entre todos os estudantes, que poderão, então, produzir coletivamente um esquema com as ideias de todas as duplas.
- Sobre a Hospedaria de Imigrantes, em São Paulo, informe que ela foi inaugurada em 1887. Explique que essa hospedaria foi o principal local de abrigo dos estrangeiros recém-chegados, sendo cenário de expectativas, conquistas e angústias de mais de 2,5 milhões de pessoas, que formaram um intenso entrelaçamento étnico entre 1887 e 1978. Os imigrantes permaneciam nesse local até serem encaminhados para seus novos lugares de moradia e trabalho.
- O boxe *Para explorar* sugere aos estudantes uma visita ao *site* do Museu da Imigração do Estado de São Paulo, no prédio onde funcionava a hospedaria.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente que a Lei de Terras de 1850 foi aprovada 15 dias depois da extinção do tráfico negreiro, associada à preocupação das elites com a substituição do trabalho escravo. Essa lei determinava que o acesso às terras públicas só poderia ocorrer por meio da compra, ficando proibida a posse da terra pela ocupação de terrenos vagos.
- A Lei de Terras limitava as possibilidades de os futuros imigrantes, com poucas posses, tornarem-se proprietários, pois definia que as terras públicas deveriam ser vendidas por um preço relativamente alto. Além disso, os estrangeiros que tivessem passagens financiadas para vir ao Brasil só poderiam adquirir terras após três anos da sua chegada.
- Um decreto de 1854 regulamentou a Lei de Terras, determinando a medição, a legalização das posses e o registro das propriedades. O valor para registrar a propriedade era excessivamente alto para pequenos e médios proprietários. Por esse motivo, muitos perderam suas terras. Dessa forma, a Lei de Terras acentuou a concentração fundiária no Brasil, mantendo o latifúndio como traço marcante da nossa estrutura agrária.

O TRABALHO NAS FAZENDAS

O trabalho nas lavouras era árduo. Em geral, os trabalhadores estrangeiros não conseguiam acumular dinheiro suficiente para comprar um lote de terra. Além disso, endividavam-se com os fazendeiros, que mantinham, dentro das fazendas, armazéns com produtos de primeira necessidade, para onde iam os rendimentos da família imigrante.

Próximo às lavouras de café, os trabalhadores cultivavam outros gêneros alimentícios, cuja produção partilhavam com o fazendeiro.

Na próxima unidade, será tratado o contexto das revoluções e unificações europeias do século XIX, o que ajudará os estudantes a entender os fatores que levaram tantos europeus a emigrar nesse período. Caso julgue conveniente, é possível antecipar esse tema.

MÃO DE OBRA GARANTIDA PARA AS FAZENDAS DE CAFÉ

A imigração subvencionada se tornou comum a partir dos anos 1870, impulsionada por três processos: as campanhas cada vez mais intensas pela abolição da escravidão, a expansão da lavoura cafeeira (especialmente rumo ao Oeste Paulista) e a crise pela qual passavam certos países europeus, o que forçava muitos indivíduos a emigrar. A província de São Paulo foi a que mais investiu na subvenção da imigração para substituir a mão de obra escrava nas fazendas de café.

Parte da elite econômica e intelectual do país defendia o incentivo à imigração porque enxergava, na vinda de europeus brancos para o Brasil, a possibilidade de contar com trabalhadores disciplinados e "civilizar" a sociedade brasileira. Essa ideia tinha relação com as teorias raciais em voga naquele momento na Europa, hoje superadas, que defendiam a superioridade dos europeus em relação a outros povos, o que sabemos que não é verdade.

A LEI DE TERRAS

No mesmo ano em que a Lei Eusébio de Queirós foi publicada, abolindo o tráfico de escravos, foi também promulgada a **Lei de Terras**.

Até então, uma pessoa poderia ocupar e cultivar uma terra desocupada e ter direito à posse dessa terra. Essa lei tornou propriedade do Estado as terras ainda não ocupadas e determinou que estas só poderiam ser adquiridas por compra. Na prática, isso favorecia os grandes fazendeiros, que contavam com recursos para adquirir as terras, e desfavorecia quem não tinha posses.

Muitos historiadores argumentam que essa lei preparava o país para o fim do trabalho escravo, impedindo ex-escravizados e imigrantes de terem acesso à terra, ou seja, privando-os de se tornarem pequenos agricultores. De fato, sem a possibilidade de produzir para a própria subsistência, as pessoas desprovidas de recursos financeiros não tinham como sobreviver senão trabalhando para os grandes proprietários de terras.

Marc Ferrez/Memorial do Imigrante, São Paulo, SP

Imigrantes trabalham na colheita de café em fazenda de Ribeirão Preto (SP). Foto de 1902. Muitos cafeicultores tratavam os imigrantes da mesma forma que faziam com os escravizados, impondo-lhes até mesmo castigos físicos. Por isso, quando tinham oportunidade, muitos imigrantes trocavam o trabalho na lavoura pela vida nas cidades.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir apresenta uma comparação entre as legislações sobre terras no Brasil e nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século XIX.

Tanto nos Estados Unidos como no Brasil, a política rural estava ligada a uma certa concepção de trabalho. Mas[,] enquanto a Lei brasileira de 1850 dificultava a obtenção de terra pelo trabalhador livre, o *Homestead Act* de 1862, nos Estados Unidos, doava terra a todos os que desejassem nela se instalar. Usando velhos argumentos em favor da pequena propriedade – argumentos estes que estavam enraizados na experiência histórica dos primeiros colonizadores – e recorrendo a novos argumentos derivados das condições criadas pelo desenvolvimento no século XIX, o *Homestead Act* refletia, em 1862, o impacto da imigração, da urbanização e da industrialização sobre a sociedade americana.

COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República*: momentos decisivos. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007. p. 183.

ATIVIDADES

1. À medida que a Revolução Industrial avançou, a escravidão passou a representar um entrave aos interesses dos empresários daquele país. Além disso, havia uma mobilização cada vez mais forte da sociedade inglesa contra a escravidão.

Responda sempre no caderno.

1. Por que, no século XIX, a escravidão deixou de interessar à Inglaterra?
2. Quais acontecimentos intensificaram os debates sobre a abolição da escravidão no Brasil?
3. Explique por que se considera que a Lei de Terras serviu para garantir a propriedade das terras aos grandes fazendeiros e obrigou os imigrantes a trabalhar para eles. MP
4. A representação a seguir foi elaborada por um abolicionista em 1840. Ela retrata a chegada de um grupo de africanos ao Rio de Janeiro.

Acervo de Iconografia/Instituto Moreira Salles

Paul Harro-Harring. *Desembarque de escravos negros na ilha de Sant'Anna*, c. 1840. Nanquim, aquarela e guache sobre papel.

a) Descreva a imagem levando em consideração as personagens, sua postura e suas atitudes.

b) Em sua opinião, por que um abolicionista criaria essa representação? Discuta com um colega e elabore um parágrafo com suas conclusões.

5. Em 1911, o jornal paulistano *La Battaglia* (A Batalha), escrito em italiano, publicou a carta de um imigrante da Itália, trabalhador em uma fazenda de café, para o cônsul daquele país em São Paulo. Leia um trecho dessa carta e responda às questões. MP

> Há três anos trabalho na fazenda na qual o administrador tem um vício infame de maltratar os pobres filhos do trabalhador, em especial o italiano.
>
> Ora, é preciso que sua Excia. saiba que o abaixo assinado é um pobre pai de família com quatro filhos menores e mulher, o que quer dizer, unicamente dois braços à disposição do serviço da fazenda. Caí doente há três meses e não pude trabalhar por 30 dias, sendo, desde então, objeto de escárnio e maus-tratos por parte dos empregados da fazenda. Resisti pacientemente, até que, não podendo mais suportar as humilhações, resolvi abandonar a fazenda. Parti deixando meus familiares, com a esperança de que o fazendeiro em pouco tempo os deixasse livres para partir, mas, até hoje não os vi, o que me fez acreditar que estão proibidos de sair da fazenda.
>
> Mary del Priore e outros. *Documentos de história do Brasil*: de Cabral aos anos 90. São Paulo: Scipione, 1999. p. 64-65.

a) O que o trabalhador diz acerca do administrador da fazenda?

b) O que aconteceu com o trabalhador e como os empregados da fazenda reagiram?

c) Diante disso, qual foi a atitude do trabalhador?

d) Em sua opinião, por que o trabalhador decidiu relatar a situação que viveu ao cônsul italiano?

2. A abolição do tráfico de escravizados por causa das pressões inglesas; a libertação de muitos escravizados no Brasil para lutar nas batalhas da Guerra do Paraguai; e o fim da Guerra de Secessão dos Estados Unidos, que tornou o Brasil o único país independente da América a manter a escravidão.

4. a) Homens e mulheres negros, com expressões de medo e tristeza, sentados em uma embarcação. Há homens brancos vigiando-os, e um deles castiga um dos escravizados.
4. b) Resposta pessoal. Os estudantes podem concluir que a pintura foi a maneira utilizada pelo artista para denunciar os maus-tratos aos quais os africanos cativos eram submetidos no Brasil.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1**, **2** e **4** tratam do processo de abolição dos escravizados no Brasil. As atividades **1** e **2** retomam conteúdos abordados no capítulo, e a atividade **4** propõe a leitura de uma imagem que denuncia os maus-tratos aos quais os africanos escravizados eram submetidos no Brasil, desenvolvendo a habilidade **EF08HI19**.

As atividades **3** e **5** abordam a Lei de Terras e sua relação com a substituição da mão de obra escrava pela assalariada, sobretudo de imigrantes, além das péssimas condições enfrentadas pelas pessoas que vinham de outros países para trabalhar nas fazendas de café. A atividade **5** trabalha o **procedimento básico 2** do processo de ensino e aprendizagem de História no Ensino Fundamental – anos finais, ao propor aos estudantes que reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Como as terras só poderiam ser ocupadas se fossem compradas, apenas teria terras quem tivesse dinheiro para adquiri-las. Assim, os imigrantes ficavam, na prática, sem a possibilidade de possuir terras, sendo obrigados a trabalhar para os fazendeiros.
5. **a)** A carta revela os maus-tratos sofridos por um trabalhador imigrante e por seus familiares na fazenda em que trabalhava.

   b) Por ter ficado doente, foi humilhado e maltratado pelos empregados da fazenda.

   c) Abandonou a fazenda.

   d) Ao que tudo indica, ele queria denunciar as péssimas condições dos imigrantes no Brasil. Talvez ele esperasse algum tipo de intervenção do cônsul em favor dos imigrantes.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Oriente os estudantes a ler a proposta de atividade desta seção. Incentive-os a discutir possíveis ações que visem à reparação do legado da escravidão no Brasil e à superação de preconceitos, favorecendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.
- Antes de iniciar a atividade de investigação, leia com os estudantes os títulos da seção para explicar e exemplificar as fases do processo de pesquisa. Garanta que todos os estudantes entendam o que se espera em cada uma das fases.
- A aprendizagem baseada em problemas é uma das metodologias ativas mais difundidas; portanto, aproveite-a para incentivar o trabalho em grupo e a interação entre os estudantes. Além disso, a divisão do problema central da pesquisa em etapas oportuniza o desenvolvimento do pensamento computacional.
- Com relação à Parte I – Levantamento de materiais de pesquisa, reforce com os estudantes que nessa etapa do trabalho a atividade é individual. O mais importante neste momento é que eles angariem material para compreender melhor os legados da escravidão na atualidade e quais ações podem ser realizadas para repará-los.

INVESTIGAR

O legado da escravidão e as ações afirmativas

Para começar

Como vimos, a promulgação da Lei Áurea, em 1888, não significou a consolidação da igualdade civil para os ex-escravizados. Leia o trecho a seguir da historiadora Marina de Mello e Souza.

> Sem ter a pretensão de mudar o rumo da história, podemos, entretanto, pensar em superar alguns de nossos problemas fundamentais, que ajudam a perpetuar as desigualdades entre nós, como o preconceito contra o negro e o mestiço. [...] Estes se ligam diretamente ao nosso passado, no qual os africanos eram considerados seres inferiores, primitivos, incapazes de construir civilizações como as europeias.
>
> Marina de Mello e Souza. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2012. p. 140.

O PROBLEMA

Na atualidade, em quais aspectos é possível notar os legados da escravidão e quais ações podem ser realizadas para reparar as injustiças provocadas por ela?

A INVESTIGAÇÃO

- **Prática de pesquisa:** Revisão bibliográfica
- **Instrumento de coleta:** livros, artigos e *sites*

MATERIAL

- Livros e artigos sobre a condição dos negros no Brasil
- Textos sobre políticas de promoção de igualdade racial
- Computador com acesso à internet

Gil Tokio/Pingado/ID/BR

Procedimentos

Parte I – Levantamento de materiais de pesquisa

1. Formem grupos de três a cinco integrantes.
2. Para realizar a pesquisa de referência bibliográfica vocês deverão partir do trecho do texto da historiadora Marina Mello de Souza e pesquisar textos que tratem de racismo e desigualdade social. A pesquisa de referência bibliográfica, que faz parte do método científico, consiste em reunir e analisar textos que se complementam ou apresentam oposições.
3. Em data agendada pelo professor, cada componente do grupo deve trazer para a sala de aula os resultados da pesquisa individual. Os livros, os artigos e os *sites* podem ser apresentados diretamente aos outros membros do grupo. Caso julgue necessário, você pode fazer um resumo de cada fonte pesquisada para facilitar a exibição do material coletado.
4. Não se esqueçam de citar todas as fontes de pesquisa.
5. Em grupo, aproveitem esse momento para discutir as informações coletadas por todos.

DE OLHO NA BASE

Esta seção trata do legado da escravidão na sociedade brasileira com o objetivo de desenvolver as habilidades **EF08HI19** e **EF08HI20**, que dizem respeito ao legado da escravidão nas Américas e à importância de ações afirmativas na atualidade.

A seção colabora para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 2**, ao propor aos estudantes que analisem o mundo social e se posicionem diante de um importante problema do mundo contemporâneo: a desigualdade racial.

Espera-se que, com base nas pesquisas realizadas, os estudantes consigam perceber as permanências estruturais nas formas de preconceito e de desigualdades às quais a população negra é submetida.

Durante as atividades em grupo, podem ser desenvolvidas habilidades socioemocionais, como se posicionar ou compartilhar opiniões com o grupo, desenvolvendo a **competência geral da Educação Básica 8**. Além disso, a pesquisa na internet colabora com o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 5** e da **competência específica de História 7**.

Parte II – Elaboração do texto de revisão bibliográfica

1. Estabeleçam as tarefas de cada membro do grupo para a elaboração do texto.
2. Durante a elaboração do texto, fiquem sempre atentos ao problema proposto no início desta seção. O material elaborado pelo grupo deverá apresentar um texto que aborde os principais assuntos dos materiais coletados sobre essa questão e ter a seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão.
3. Retomem o material obtido por todos durante a pesquisa e definam os tópicos que vão estruturar o texto de revisão bibliográfica. Essa estrutura dependerá do tipo dos pontos abordados por cada um dos autores dos livros e artigos coletados na primeira fase do projeto.
4. Em nova data estipulada pelo professor, tragam para a sala de aula o texto finalizado e deixem o material disponível para análise dos outros grupos. O professor pode determinar um tempo máximo para que os grupos apresentem o texto aos colegas de turma.

Questões para discussão

Responda sempre no caderno.

1. Quais foram os principais dados e informações obtidos por seu grupo nas fontes pesquisadas?
2. Quais dados e informações apresentados nos textos de revisão bibliográfica de outros grupos mais chamaram sua atenção?
3. De modo geral, todos os grupos chegaram aos mesmos resultados? Algum deles apontou informações diferentes das que vocês pesquisaram? Em caso afirmativo, quais?
4. Com base na pesquisa realizada por seu grupo, nas informações apresentadas pelos outros grupos e na discussão dos resultados, qual a conclusão de seu grupo a respeito do problema proposto no início desta seção?

Gil Toko/Pingado/ID/BR

Comunicação dos resultados

Apresentação oral e debate

Com base no texto produzido, apresentem uma síntese do trabalho realizado. Combinem com o professor a data em que ocorrerão as apresentações orais e a data em que a turma debaterá sobre o problema investigado.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A Parte II – Elaboração do texto de revisão bibliográfica é voltada para as atividades em grupo. Recomende a discussão dos pontos listados para auxiliar na elaboração do texto. Aproveite para avaliar os conteúdos atitudinais dos estudantes, como envolvimento com o grupo, a participação e a colaboração nas atividades e o respeito com os colegas.
- As questões propostas no item "Questões para discussão" servem de orientação para a elaboração do texto e para a organização da apresentação oral do trabalho. Espera-se que, durante a discussão, os estudantes percebam as permanências apresentadas nos textos analisados, refletindo sobre o modo como os legados da escravidão são estruturados na sociedade brasileira atual e pensando em ações que possam transformar essa situação.
- No item "Comunicação dos resultados", é interessante promover uma discussão final sobre as conclusões de todos os grupos, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de solucionar dúvidas e formar opinião sobre o assunto, com base nas conclusões gerais. Se não for possível esse momento de discussão, destaque as conclusões após a apresentação de cada grupo.
- O trabalho de exposição de resultado feito pelos estudantes é um momento significativo para a prática da "sala de aula invertida", uma metodologia ativa na qual é possível incentivar a participação ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para os estudantes.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. **a)** Porque o período foi marcado pela fragilidade da unidade territorial do Brasil e por discussões sobre a centralização ou a descentralização do poder e o grau de autonomia das províncias.

   b) Em algumas regiões do Brasil os poderes locais tinham interesses próprios e pleiteavam maior autonomia em relação ao poder central. Em outras, parte da população não via vantagem em fazer parte do Império, expressando tendências separatistas.

   c) Sob o governo de dom Pedro II.

3. **a)** A expansão da produção cafeeira nos atuais Rio de Janeiro e São Paulo durante o século XIX.

   b) Ela seguiu do litoral para o interior, indo na direção oeste.

   c) Os mapas são complementares. A expansão da produção cafeeira estava ligada à expansão das ferrovias, uma vez que estas eram construídas principalmente para escoar o café para o litoral, de onde o produto era exportado para outros países.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Leia atentamente este trecho de texto e responda às questões. MP

> O período regencial foi um dos mais agitados da história política do país e também um dos mais importantes. Naqueles anos, esteve em jogo a unidade territorial do Brasil, e o centro do debate político foi dominado pelos temas da centralização ou descentralização do poder, do grau de autonomia das províncias e da organização das Forças Armadas.
>
> […] Nem tudo se decidiu na época regencial. Podemos mesmo prolongar a periodização por dez anos e dizer que só por volta de 1850 a Monarquia centralizada se consolidou, quando as últimas rebeliões provinciais cessaram.
>
> Boris Fausto. *História do Brasil*. 12. ed. São Paulo: Edusp, 2006. p. 161.

a) Por que o autor diz que "O período regencial foi um dos mais agitados da história política do país"?

b) Por que a unidade territorial estaria em jogo?

c) Com base no que você estudou nesta unidade, responda: Sob o governo de quem a monarquia centralizada se consolidou?

2. O texto a seguir trata do Ato Adicional de 1834. Leia-o e, em seguida, responda às questões propostas.
2. b) Para promover a conciliação entre vários grupos políticos.

> Da luta entre liberais radicais, de um lado, e moderados e conservadores, de outro, resultaria o Ato Adicional de 1834, forma conciliatória encontrada temporariamente pelos vários grupos em jogo. […] Se bem fosse produto de uma conciliação entre conservadores e liberais, ou talvez por isso mesmo, assim que o Ato Adicional foi aprovado, já se cogitava de revê-lo.
>
> Emília Viotti da Costa. *Da monarquia à república*: momentos decisivos. 9. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 2010. p. 156.

a) O que foi o Ato Adicional de 1834? **Foi uma reforma da Constituição aprovada pela Assembleia Geral.**

b) Por que, segundo o texto, o Ato Adicional foi instituído?

c) Com base no que você estudou nesta unidade, que tipo de conciliação o Ato Adicional de 1834 possibilitou? **Um acordo entre os grupos moderados e exaltados contra o absolutismo monárquico.**

3. Observe o mapa e responda às questões. MP

Expansão cafeeira no Rio de Janeiro e em São Paulo (século XIX)

Fonte de pesquisa: Flavio de Campos; Miriam Dolhnikoff. *Atlas história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2006. p. 24.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1** e **2** tratam das disputas políticas entre grupos e partidos durante o Brasil Imperial, fazendo referência às rebeliões regenciais. Assim, trabalham-se as habilidades **EF08HI15** e **EF08HI16**.

A atividade **3** trata de questões políticas e econômicas do Brasil no Segundo Reinado, dando ênfase à questão da expansão da cafeicultura e sua relação com a ampliação da malha ferroviária do país. A atividade **4** propõe aos estudantes uma peça dramatizada sobre o movimento abolicionista no Brasil. Assim, desenvolve o trabalho com a **competência geral da Educação Básica 4**, já que os estudantes devem fazer uso da linguagem teatral para expressar e partilhar informações sobre o abolicionismo no Brasil. A atividade pode ser desenvolvida em parceria com o professor de Arte.

A atividade **5** apresenta três visões historiográficas distintas sobre a Guerra do Paraguai e solicita aos estudantes que reconheçam qual delas é aplicada neste livro didático. Assim, trabalham-se a habilidade **EF08HI18** e a **competência específica de História 6**.

A atividade **6** solicita uma pesquisa sobre grupos de negros escravizados recrutados pelos estancieiros gaúchos durante a Revolução Farroupilha. Assim, a atividade explora a habilidade **EF08HI16**, levando os estudantes a conhecer características sociais e regionais das rebeliões separatistas do período Regencial, desenvolvendo a **competência geral da Educação Básica 5**.

A atividade **7** desenvolve a **competência geral da Educação Básica 1**, ao valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social para entender e explicar situações atuais, colaborando para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Responda sempre no caderno.

4. Oriente os estudantes na execução da atividade. Peça a cada grupo que crie uma peça baseada no ponto de vista de determinado grupo social que estivesse a favor da abolição: jornalistas, classe média, ingleses e escravizados.

a) O que o mapa mostra?

b) Com base nas informações do mapa e no conteúdo apresentado nesta unidade, explique como ocorreu a expansão cafeeira em São Paulo.

c) Analise o mapa "Expansão cafeeira no Rio de Janeiro e em São Paulo (século XIX)" e o mapa "Expansão da rede ferroviária em São Paulo (1870-1890)", reproduzido no capítulo 2 desta unidade. Em seguida, responda: Que relação é possível estabelecer entre esses mapas?

4. Em interdisciplinaridade com Arte, organize-se em grupos de quatro ou cinco estudantes, montem uma peça de teatro que aborde o movimento abolicionista no Brasil. Para isso, sigam estas etapas.

- Elaborem o roteiro da peça teatral utilizando o conteúdo apresentado nesta unidade. Para obter mais informações, façam uma pesquisa sobre o assunto em materiais impressos e digitais.
- Criem as personagens da peça e elaborem o texto definitivo a ser encenado, estabelecendo todos os diálogos.
- Distribuam os papéis entre os integrantes do grupo e combinem os horários dos ensaios.
- Preparem os cenários e os figurinos tomando como referência imagens de época.
- No dia marcado pelo professor, apresentem a peça à turma.

5. Leia com atenção este texto sobre diferentes interpretações acerca da Guerra do Paraguai. Em seguida, faça o que se pede. MP

> […] a guerra do Paraguai foi interpretada por pesquisadores de diferentes correntes historiográficas, desde o fim do século XIX e no decorrer do XX. Estudiosos, inseridos em contextos históricos e sociais distintos, analisaram o conflito de diferentes ângulos. Na primeira metade do século XX as abordagens mais tradicionais acerca da Guerra do Paraguai obtiveram grande destaque e, por meio de uma análise personalista, viam o governante paraguaio Solano López como sendo responsável e causador da guerra e com certo patriotismo defendiam a ação brasileira na disputa. A partir da década de 1960, a corrente revisionista propôs a influência do imperialismo britânico como fator determinante para a deflagração de guerra e destruição do Paraguai. Mais recentemente na década de 1990, […] pesquisadores […] indicaram que a guerra teria se constituído como fruto das contradições platinas e da consolidação dos Estados Nacionais na região.
>
> Gabriel Ignácio Garcia. A Guerra do Paraguai em diferentes interpretações. *Cadernos de Clio*, Curitiba, n. 5, p. 15, 2014.

a) Identifique as três hipóteses formuladas pelos historiadores para explicar a Guerra do Paraguai.

b) Qual dessas hipóteses corresponde à explicação apresentada no trecho que trata da Guerra do Paraguai no capítulo 2 desta unidade?

6. Grupos de negros escravizados recrutados por estancieiros que lutaram na Revolução Farroupilha ficaram conhecidos como lanceiros negros e foram para a guerra com a promessa de serem libertos ao final dela. Faça uma pesquisa sobre os lanceiros negros e, com as informações obtidas, redija um texto indicando a importância que eles tiveram nos embates, sua relação com os farrapos e o que aconteceu com eles após o fim da Revolução Farroupilha. MP

7. Na atividade **3** da abertura desta unidade, você refletiu sobre o trabalho escravo. As condições de trabalho impostas aos escravizados durante o regime escravista foram, em certa medida, impostas também aos imigrantes nas fazendas de café do Brasil. Você sabia que ainda hoje são noticiados casos de pessoas que trabalham em condições semelhantes às do regime escravista? Por que é fundamental combater essa prática ilegal? MP

5. a) A mais tradicional atribui ao governante paraguaio Solano López a responsabilidade sobre a guerra. A partir da década de 1960, a corrente revisionista propôs a influência do imperialismo britânico como fator determinante para o conflito. Historiadores da década de 1990 propuseram que a guerra teria se constituído como fruto das disputas na região do rio da Prata e da consolidação dos Estados nacionais.

b) No capítulo 2, adota-se a terceira interpretação, a mais recente delas.

6. Espera-se que os estudantes mencionem o modo como as pessoas escravizadas do Rio Grande do Sul eram submetidas aos grandes proprietários de terras, a atuação dos negros escravizados enviados para lutar na Revolução Farroupilha e a traição por eles sofrida durante as negociações de paz. É importante que eles indiquem as fontes utilizadas em suas pesquisas. Caso necessário, sugira alguns *sites* para que os estudantes obtenham informações:

Fundação Cultural Palmares. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?p=2067; Portal Geledés – Instituto da Mulher Negra. Disponível em: https://www.geledes.org.br/lanceiros-negros/; Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ensinodareportagem/cidades/lanceirosnegros.html. Acessos em: 15 mar. 2022.

Ao final da atividade, você pode recolher os textos elaborados pelos estudantes e utilizá-los como forma de avaliação.

Justiça

7. Respostas pessoais. A atividade trata de denúncias de trabalhadores mantidos em situação análoga à escravidão nos dias de hoje. Se achar conveniente, solicite aos estudantes que busquem na internet notícias sobre o assunto. Você também pode selecionar alguma situação em particular para apresentar a eles, complementando a discussão proposta. Dessa forma, promove-se a reflexão a respeito de valores como justiça e liberdade.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome com os estudantes os questionamentos feitos na abertura da unidade a respeito da imigração e das mudanças que a Lei Áurea trouxe para os ex-escravizados. Faça uma discussão coletiva sobre esses temas e registre na lousa as principais conclusões da turma.
- No que diz respeito aos imigrantes, como já foi assinalado, é interessante discutir os fluxos migratórios no Brasil atual. Com esse propósito, sugerimos a leitura e a discussão do seguinte texto: *Relatório Anual 2021*, OBMigra – Observatório das Migrações Internacionais. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Relato%CC%81rio_Anual_-_Completo.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 6

Capítulo 1 – O período Regencial

- Identifico as forças políticas que disputavam diferentes projetos de nação durante o período Regencial?
- Identifico e comparo os diferentes sujeitos, objetivos e interesses locais envolvidos nas rebeliões que contestaram o poder central durante a Regência?

Capítulo 2 – O Segundo Reinado

- Compreendo as diferenças e as semelhanças entre as ideias e as ações dos liberais e dos conservadores durante o Segundo Reinado?
- Relaciono as revoltas ocorridas em São Paulo e em Minas Gerais e a Revolução Praieira, em Pernambuco, aos ideais dos grupos liberais?
- Identifico as razões e os interesses que levaram o Brasil à Guerra do Paraguai e sei distinguir as diferentes versões para explicá-la?
- Compreendo a importância da produção cafeeira para a economia do Império e a relação entre a expansão do cultivo de café e o desenvolvimento da rede ferroviária no Sudeste do país?
- Reconheço a importância do Romantismo na produção da identidade nacional no século XIX?

Capítulo 3 – O fim da escravidão e a imigração no Brasil

- Compreendo o papel da Lei de Terras no contexto das intenções das elites de garantir o controle sobre as terras produtivas e regular as tensões sociais?
- Compreendo o processo que levou à abolição da escravidão no Brasil e relaciono esse processo ao incentivo do governo à imigração nas últimas décadas do século XIX?
- Identifico as características das políticas imperiais relacionadas à questão indígena?
- Sei discutir os legados da escravidão e a importância de ações afirmativas para os afrodescendentes no Brasil?

Nelson Provazi/ID/BR

168

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Você pode promover uma revisão dos conteúdos solicitando aos estudantes que construam um esquema explicativo de cada capítulo da unidade.

Elabore um modelo na lousa, mostrando a eles que é necessário dispor as informações de forma hierárquica, usando, para isso, diferentes símbolos que indiquem o assunto principal do capítulo, os temas-chave e as explicações de cada tema.

Essa revisão pode ser feita em grupos, de modo que cada um fique responsável por um capítulo ou tema-chave. Os grupos, então, apresentam seu esquema aos demais estudantes.

Ao final da revisão, certifique-se de que todos tenham entendido os aspectos mais importantes dos temas que foram estudados nesta unidade.

Revoluções e nacionalismos no século XIX

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Rebeliões e unificações

- Compreender o período da Restauração após o Congresso de Viena.
- Analisar os ideais revolucionários do século XIX na Europa.
- Reforçar os conceitos de liberalismo e de nacionalismo.
- Caracterizar as revoluções de 1830 e de 1848 na França.
- Conhecer o significado de unificação no contexto histórico de meados do século XIX.
- Compreender os distintos projetos para a unificação italiana.
- Caracterizar o processo da unificação alemã.

Capítulo 2 – A expansão da indústria na Europa

- Analisar o processo de expansão da indústria na Europa.
- Compreender o processo de urbanização europeu.
- Caracterizar o pensamento da burguesia e sua forma de ver o mundo.
- Explicar o surgimento da classe média.
- Caracterizar o processo de luta das mulheres.
- Identificar as teorias políticas que surgiram no século XIX.
- Compreender a Comuna de Paris.
- Explicar importantes teorias científicas que surgiram no século XIX: o positivismo e o evolucionismo.

JUSTIFICATIVA

A análise das rebeliões e unificações, tema do capítulo **1**, permite aos estudantes compreender algumas transformações sociais ocorridas na Europa durante o século XIX. Os conteúdos deste capítulo foram articulados de modo a levá-los a relacionar a restauração das monarquias europeias com a eclosão de rebeliões motivadas por ideais revolucionários. O tema do capítulo **2** está centrado nas transformações no continente europeu sob a perspectiva econômica, com destaque para os impactos da expansão da indústria para além da Inglaterra. Dessa forma, a intenção é que os estudantes reflitam acerca do processo de urbanização, da atuação de novos agentes históricos e dos impactos das novas teorias políticas e científicas.

SOBRE A UNIDADE

A unidade trata de temas políticos, sociais, econômicos e culturais do século XIX na Europa e de seus desdobramentos nos continentes da África, da Ásia e da América.

Esses temas são analisados em diálogo com questões contemporâneas, como os traços liberais presentes na organização dos atuais Estados e as conquistas de direitos pelos trabalhadores e pelas mulheres ao longo do tempo. Assim, busca-se dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, realizando-se um diálogo permanente entre o passado e o presente.

As atividades de abertura da unidade procuram mobilizar conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do que acontecia na Europa no final do século XVIII e no início do século XIX, além de levá-los a elaborar hipóteses a respeito dos processos de unificação de um país e dos movimentos revolucionários de caráter popular.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – REBELIÕES E UNIFICAÇÕES				
• O Congresso de Viena e a Restauração • As Revoluções Liberais na França do século XIX • Liberalismo e nacionalismo • Os processos de unificação da Itália e da Alemanha	AMPLIANDO HORIZONTES: O Romantismo e as identidades nacionais	(EF08HI01) (EF08HI06)	(CGEB3) (CGEB6) (CECH5) (CEH4)	
CAPÍTULO 2 – A EXPANSÃO DA INDÚSTRIA NA EUROPA				
• Processos de expansão da indústria e de urbanização na Europa • A ascensão da burguesia • A histórica luta das mulheres por direitos • Socialismo utópico, socialismo científico e anarquismo • A Comuna de Paris • Positivismo e evolucionismo	BOXE VALOR: Os benefícios da ciência ARQUIVO VIVO: O discurso dos dominadores	(EF08HI01) (EF08HI06) (EF08HI23)	(CGEB1) (CGEB6) (CECH1) (CECH5) (CECH7) (CEH1) (CEH3)	Ciência e tecnologia: Ciência e Tecnologia

UNIDADE 7

REVOLUÇÕES E NACIONALISMOS NO SÉCULO XIX

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a formular hipóteses com base no que já sabem sobre a Europa de fins do século XVIII e início do século XIX. Leve-os também a relacionar alguns acontecimentos da história do Brasil com o que ocorria na Europa no mesmo período. Espera-se que citem exemplos de mudanças na sociedade, na política, nas artes e na tecnologia.

O século XIX na Europa foi marcado por mudanças. As revoluções de 1830 e as de 1848 visavam pôr em prática os ideais da Revolução Francesa. O nacionalismo cresceu, culminando nas unificações da Itália e da Alemanha. O capitalismo se fortaleceu e, ao mesmo tempo, passou a ser contestado por teóricos que propunham formas mais igualitárias de organização da sociedade.

CAPÍTULO 1
Rebeliões e unificações

CAPÍTULO 2
A expansão da indústria na Europa

PRIMEIRAS IDEIAS

1. De acordo com o que já foi estudado, você saberia citar algumas das mudanças que ocorreram na Europa no século XIX? Em caso afirmativo, dê exemplos.
2. Em sua opinião, como se dá o processo de unificação de um país? MP
3. Você se lembra de algum momento da história no qual o povo assumiu o governo de um país ou foi às ruas para reivindicar melhores condições de vida? Em caso afirmativo, que momento foi esse? MP

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Resposta pessoal. Ouça as opiniões dos estudantes. Para incentivar a discussão, é possível utilizar como exemplo o que eles já sabem sobre o Brasil, retomando as divergências entre regimes e dinâmicas políticas, a organização do território, a contradição entre os interesses populares e os das elites, entre outros aspectos.
3. Respostas pessoais. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre os temas participação popular e protagonismo juvenil. Há vários exemplos na história, principalmente a partir da Revolução Francesa. Caso os estudantes tragam exemplos que encontraram em livros ou em filmes, incentive-os a contar como os governos foram representados nessas obras.

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Na foto, observam-se alguns jovens cidadãos em passeata celebrando a memória da Comuna de Paris. Em primeiro plano, o jovem à esquerda, que segura a bandeira, está caracterizado com vestimentas da época. O rapaz à direita traz na cabeça o boné frígio ou *bonnet de la liberté*, um dos símbolos da Revolução Francesa.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que a Comuna de Paris representa a memória da trajetória histórica e política do povo francês.

Justiça

3. Resposta pessoal. É importante partir da realidade dos estudantes para que essa proposta de reflexão se torne significativa para eles. Nesse sentido, é interessante levá-los a verificar também as medidas governamentais que são realizadas em âmbito municipal ou estadual no lugar em que vivem, visando ao bem-estar da população.

LEITURA DA IMAGEM

1. Que representações aparecem nessa imagem? MP
2. A bandeira de um dos manifestantes traz a seguinte frase: "A Comuna de Paris 18 março 1871 - 28 maio 1871". A Comuna de Paris foi uma das primeiras experiências de governo popular realizadas no mundo. Em sua opinião, por que esse evento é comemorado na França? MP

3. Durante a Comuna de Paris, foram instituídas diversas medidas que beneficiaram a população local. Dê exemplo de alguma medida adotada pelo governo do Brasil em benefício da população do país. G

Vincent Koebe/NurPhoto/Getty Images

Manifestantes celebram a Comuna de Paris durante uma manifestação do Dia Internacional dos Trabalhadores, em Paris, França. Foto de 2021.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome as respostas dos estudantes para a atividade **2** da seção *Leitura da imagem*, a respeito da Comuna de Paris. Solicite-lhes que revejam as hipóteses que levantaram naquele momento, considerando agora a observação da foto da página 188, feita em 18 de março de 1871.

DE OLHO NA BASE

(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.

O capítulo aborda o contexto político e social da Europa após a Restauração imposta pelo Congresso de Viena. São destacados os movimentos revolucionários que ocorreram em 1830 e 1848. Também é objetivo do capítulo analisar os processos de unificação italiana e alemã.

Para analisar e compreender esses eventos históricos, os estudantes devem relacionar os ideais liberais dos movimentos revolucionários e as ideias iluministas, estudadas na unidade 2, bem como precisam mobilizar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país, trabalhados em capítulos anteriores.

Assim, espera-se que eles gradualmente reforcem a apreensão desses conceitos para aplicá-los de forma adequada na análise de conflitos e de tensões em diferentes conjunturas históricas. Nesse sentido, desenvolvem-se as habilidades **EF08HI01** e **EF08HI06**.

O capítulo também desenvolve a **competência específica de Ciências Humanas 5**, especialmente na seção *Atividades*, que permite estabelecer relações entre o passado e o presente, com base na comparação entre teorias liberais e neoliberais e na presença, no mundo contemporâneo, de princípios iluministas, como a igualdade jurídica e a divisão do Estado em três poderes independentes.

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre os rumos tomados por diversos países da Europa. As resoluções do Congresso de Viena deixaram insatisfeitas a burguesia e as camadas populares, provocando diversos protestos e uma onda de revoluções que se espalhou pela Europa na primeira metade do século XIX.

Capítulo 1

REBELIÕES E UNIFICAÇÕES

PARA COMEÇAR

Após a queda de Napoleão Bonaparte, as monarquias europeias se reuniram no Congresso de Viena e fizeram acordos na tentativa de restaurar a ordem absolutista. Em sua opinião, quais foram os impactos dessas resoluções nos diversos países em que houve o retorno do absolutismo e dos privilégios da nobreza?

A RESTAURAÇÃO

Após a derrota de Napoleão Bonaparte, representantes das monarquias vitoriosas reuniram-se em Viena, na Áustria, para discutir a reorganização das fronteiras europeias. As reuniões aconteceram entre outubro de 1814 e junho de 1815 e foram chamadas de **Congresso de Viena**. Os encontros foram conduzidos por Áustria, Prússia, Rússia e Grã-Bretanha e contaram com a participação da França derrotada.

Nas regiões que haviam ficado sob o domínio napoleônico, tinham sido implementadas reformas que destituíram as dinastias reinantes e diminuíram consideravelmente os privilégios da nobreza e do clero. Assim, um dos princípios mais defendidos em Viena foi o da **legitimidade**.

Segundo esse princípio, a situação política das monarquias europeias deveria ser restaurada, ou seja, tudo tornaria a ser como era antes da Revolução Francesa. Para a França, por exemplo, isso significou o retorno da monarquia sob a liderança de Luís XVIII. Na Espanha, como vimos na unidade 4, o rei Fernando VII voltou ao poder. Assim, o período que sucedeu o Congresso de Viena ficou conhecido como **Restauração**.

No entanto, os princípios liberais e humanistas e o conceito de igualdade de direitos já haviam modificado de forma irreversível as sociedades europeias. Para os grupos pobres, para a classe média e para a burguesia seria difícil aceitar novamente uma sociedade com base no poder divino dos reis e nos privilégios da nobreza.

O Congresso de Viena, detalhe de gravura colorizada de J. Zutz, século XIX. No Congresso de Viena, as fronteiras que vigoravam na Europa antes da expansão territorial francesa foram restabelecidas e o poder das monarquias foi restaurado.

Museu do Congresso de Viena, Áustria. Fotografia: Album/akg-images/Fotoarena

172

OUTRAS FONTES

Zamoyski, Adam. *Ritos de paz*: a queda de Napoleão e o Congresso de Viena. Rio de Janeiro: Record, 2012.

O livro resgata a história do Congresso de Viena com base em uma variedade de fontes históricas que incluem não apenas documentos oficiais, cartas pessoais, diários e relatos originais, mas também os relatórios de espiões e de informantes da polícia.

(IN)FORMAÇÃO

No texto a seguir, o historiador britânico Eric Hobsbawm faz um balanço da Europa após as Guerras Napoleônicas.

Em certo sentido, o elogio é justificável. A estabilização da Europa após as Guerras Napoleônicas não foi mais justa nem moral do que qualquer outra, mas, dado o propósito inteiramente antiliberal e antinacional (i.e., antirrevolucionário) de seus organizadores, ela foi realista e sensata. Não foi feita qualquer tentativa para se tirar partido da vitória total sobre os franceses, que não deviam ser provocados para não sofrerem um novo ataque de jacobinismo. [...]

O mapa da Europa foi redelineado sem se levar em conta as aspirações dos povos ou os direitos dos inúmeros príncipes destituídos pelos franceses, mas com considerável atenção para o equilíbrio das cinco grandes potências que emergiam das guerras: a Rússia, a Grã-Bretanha, a França, a Áustria e a Prússia. [...]

Os estadistas de 1815 foram bastante inteligentes para saber que nenhum acordo, não obstante quão cuidadosamente elaborado, resistiria com o correr do tempo à pressão das rivalidades estatais e das circunstâncias mutáveis. Consequentemente, trataram de elaborar um mecanismo para a manutenção da paz – i.e. resolvendo todos os problemas maiores à medida que eles surgissem – por meio de congressos regulares. Claro, entendia-se que as cruciais decisões nesses congressos fossem tomadas pelas "grandes potências" (o próprio termo é uma invenção deste período). O "concerto da Europa" – outro termo que surgiu então – não correspondia por exemplo a uma ONU, mas sim aos membros permanentes do seu Conselho de Segurança.

Hobsbawm, Eric J. *A era das revoluções*: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 119 e 121.

OS MOVIMENTOS REVOLUCIONÁRIOS

A Restauração encontrou resistência em grande parte da Europa Ocidental, e vários movimentos revolucionários eclodiram, ao longo da primeira metade do século XIX, inspirados nos ideais liberais. Alguns deles também eram nacionalistas, ou seja, buscavam autonomia e independência nacional. O nacionalismo havia ganhado força nos locais invadidos pelas forças de Napoleão, pois, contra esse domínio, surgiram fortes sentimentos de identidade.

Um dos fatores que impulsionou esses movimentos foi a crise econômica que atingia tanto os grupos populares quanto a pequena e a média burguesia da Europa naquele período. O clima de insatisfação era crescente; a população sofria com a escassez de alimentos, as más colheitas agrícolas, a elevação dos preços dos produtos, o desemprego, a pobreza e a precariedade das condições de vida dos trabalhadores.

PARA EXPLORAR

***Os miseráveis*, de Victor Hugo. São Paulo: Scipione, 2011 (Coleção Reencontro Literatura).**
Clássico da literatura francesa, *Os miseráveis* narra a história de Jean Valjean, que passa 19 anos na prisão condenado por ter roubado um pão para alimentar os sobrinhos, que passavam fome na França revolucionária.

Classic Image/Alamy/Fotoarena

Distribuição de sopa feita pelos freis capuchinhos aos pobres na Rue de la Santé, em Paris. Gravura de 1860.

Na década de 1820, eclodiram revoltas na Espanha e na península Itálica e ergueu-se o movimento de independência na Grécia. Nas décadas seguintes, revoltas, revoluções e levantes em prol da independência irromperam em outras partes da Europa. O cerceamento dos direitos outrora conquistados e a limitação das liberdades individuais e da cidadania impulsionaram os primeiros movimentos.

Nesse período, com o avanço da industrialização na Europa, muitos trabalhadores do campo migraram para as cidades; o proletariado começou a tomar forma como grupo social, identificado pelas precárias condições de vida e de trabalho. As lutas desses trabalhadores, organizados em sindicatos e em associações urbanas, contribuíram para a formação de uma consciência proletária e para a elaboração das teorias socialistas, que começavam a ser difundidas na Europa.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Trabalhe com os estudantes o termo "restauração". Pergunte o que eles entendem por essa palavra e anote as conclusões da turma na lousa. Depois, faça com que eles associem restauração ao restabelecimento de um regime, no caso a restauração da administração política absolutista e antiliberal, existente antes da Revolução Francesa e do Império Napoleônico.
- Reforce a indicação da obra *Os miseráveis*, de Victor Hugo, no boxe *Para explorar*, mencionando que o livro retrata com tintas vivas a pobreza e a precariedade da vida de grande parte dos europeus no século XIX.
- Um dos temas centrais do capítulo é o nacionalismo. Investigue com os estudantes a seguinte questão: "Em que medida o sentimento nacionalista foi importante para o desencadeamento de processos revolucionários, como os que ocorreram na França na primeira metade do século XIX, e para a consolidação de novas nações europeias, como a Itália e a Alemanha?". Deixe-os falar livremente e sistematize com eles as principais hipóteses que surgirem durante a discussão. Anote-as na lousa e peça aos estudantes que as registrem no caderno, para que possam retomá-las após o estudo do capítulo.
- Retome com os estudantes a Revolução Liberal de 1820, estudada no capítulo 2 da unidade 5 (p. 122), para que eles possam relacionar os eventos ocorridos na Europa com seus desdobramentos no Brasil.
- Discuta e analise o conceito de revolução, já trabalhado em outras unidades deste livro. Explique aos estudantes que, do ponto de vista político, revolução significa a sublevação de um grupo, ou de grupos, contra a ordem vigente, com o objetivo de promover uma mudança radical no sistema de poder e de ampliar os direitos sociais.
- Retome com os estudantes os principais pontos defendidos pelo liberalismo e faça uma contraposição com os princípios do Antigo Regime. Explique-lhes que o liberalismo propõe que o Estado intervenha o mínimo possível na economia, o que contradiz o intervencionismo do Antigo Regime.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Apresente aos estudantes a origem da palavra "proletariado", do latim *proles*, que significa filho, descendência, progênie. Explique a eles que, na Roma Antiga, proletariado designava os cidadãos pobres que não tinham propriedades. Com a emergência do capitalismo industrial, o termo passou a representar os trabalhadores que, para sobreviver, precisam vender sua força de trabalho aos capitalistas – donos dos meios de produção.
- Proponha a leitura da litografia desta página, que mostra um dos levantes da população francesa durante as Revoluções Liberais. Peça aos estudantes que observem o local, quem eram os participantes e como suas atitudes foram retratadas pelo artista. Destaque a participação popular e, especificamente, a das mulheres nesses movimentos e sua importância para a conquista de direitos sociais.

AS REVOLUÇÕES DE 1830 E 1848 NA FRANÇA

Com o fim do período napoleônico e a Restauração das antigas monarquias após o Congresso de Viena, Luís XVIII foi coroado rei da França em 1815, instituindo uma monarquia constitucional. Após sua morte, em 1824, seu irmão Carlos X assumiu o trono e anulou as bases constitucionais, centralizando o poder em suas mãos e beneficiando os nobres e a Igreja católica.

O governo de Carlos X foi marcado por permanentes tensões com os políticos liberais. Em julho de 1830, o rei dissolveu a Câmara dos Deputados e submeteu a imprensa à censura. Revoltada com essas medidas, grande parte da burguesia e dos trabalhadores urbanos realizou violentos protestos em Paris naquele ano, os quais resultaram na destituição de Carlos X. Com o apoio de parte dos revoltosos, Luís Filipe, primo do antigo monarca, assumiu o poder.

Em 1846, uma forte crise econômica atingiu a França. Enfraquecido politicamente, Luís Filipe reprimiu os movimentos oposicionistas, proibiu reuniões políticas e coibiu a liberdade de imprensa. Insatisfeita com essas medidas, grande parcela da burguesia liberal, dos trabalhadores e dos estudantes ocupou as ruas de Paris em 1848, formando uma aliança da qual resultaria a revolução que derrubou a monarquia de Luís Filipe e instaurou a **Segunda República** francesa. Um governo provisório foi, então, organizado, restabelecendo a liberdade de imprensa e o voto universal masculino e abolindo a escravidão nas colônias francesas.

O proletariado, contudo, seguiu mobilizado, exigindo mudanças mais profundas e a ampliação dos direitos sociais. Alguns meses depois, os trabalhadores voltaram às ruas em grandes manifestações, que foram reprimidas com violência.

Em dezembro de 1848, após o fim das manifestações, foram convocadas eleições presidenciais das quais Luís Bonaparte, sobrinho de Napoleão, saiu vitorioso. Anos depois, após promover um golpe de Estado, ele se tornaria imperador.

Defesa de uma barricada em julho de 1830. Detalhe de litografia colorida, século XIX. Essa obra, de autoria desconhecida, retrata um dos muitos levantes populares ocorridos nas revoluções liberais de 1830 na França.

Museu Carnavalet, Paris, França. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir apresenta uma análise de algumas características da Revolução de 1830.

> A Revolução Francesa assinalou a etapa final do processo de secularização das estruturas de poder inaugurando certa modernidade ocidental. Pode-se identificar essa modernidade com a fundação da sociedade burguesa, com novos padrões econômicos (liberalismo) e com a passagem da condição de súdito a cidadão (modificações ideológicas advindas do iluminismo).
>
> [...]

VISENTINI, Paulo Fagundes; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. *Manual do candidato*: história mundial contemporânea (1776-1991). 2. ed. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. p.35.

OUTRAS FONTES

Os miseráveis. Direção: Bille August. Reino Unido/Alemanha/EUA, 1998 (134 min).

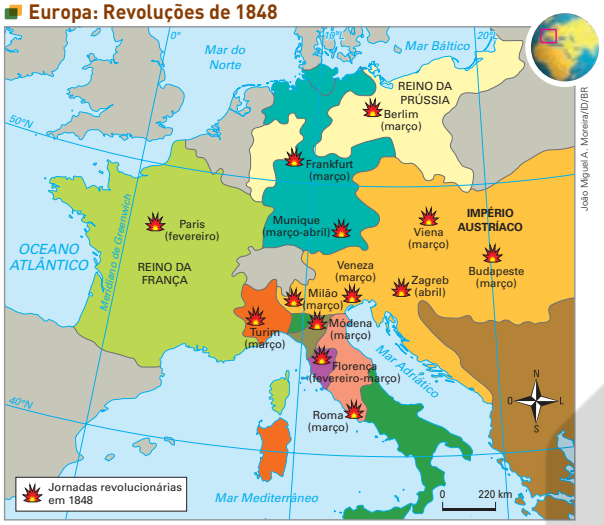
O filme é baseado no livro homônimo de Victor Hugo, cuja narrativa se passa durante a Revolução de 1830 na França.

A PRIMAVERA DOS POVOS

A França não foi o único local da Europa a experimentar revoluções ao longo do século XIX. Em 1848, movimentos revolucionários motivados pelos ideais liberais da burguesia, pelas reivindicações dos trabalhadores e pelo espírito nacionalista ocorreram em várias regiões do continente. Assim como na França, em vários casos, as revoltas se constituíram em alianças entre diferentes grupos sociais com o objetivo de frear as reações conservadoras da nobreza absolutista.

Esse momento histórico ficou conhecido como **Primavera dos Povos**. Observe o mapa.

Europa: Revoluções de 1848



Fonte de pesquisa: Georges Duby. *Atlas historique*. Paris: Larousse, 1987. p. 83.

Alguns movimentos revolucionários tinham caráter fortemente popular e reivindicavam mudanças sociais que beneficiavam os trabalhadores. Outros movimentos, como os ocorridos nas atuais Hungria, Itália e Alemanha, eram marcadamente nacionalistas.

Os nacionalistas húngaros, por exemplo, revoltaram-se contra a dinastia dos Habsburgo, que governava o Império Austríaco e dominava a região. A população iniciou a revolta reivindicando uma Constituição e um Exército nacional. A revolta foi derrotada com o auxílio das tropas russas, em 1849, e apenas em 1867 o Império Austríaco reconheceu a Hungria como Estado autônomo. Formou-se, então, o Império Austro-Húngaro.

Nas atuais Itália e Alemanha, as revoluções também contribuíram para iniciar movimentos de unificação territorial.

NACIONALISMO E IDENTIDADE CULTURAL

Os movimentos nacionalistas do século XIX tiveram como principal objetivo a independência política e territorial e a formação de Estados nacionais. Mas eles também reivindicaram o reconhecimento das identidades culturais, linguísticas, históricas e étnicas dos povos. Esses princípios ajudaram a criar o fundamento de nacionalidade como o concebemos atualmente.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Pode-se iniciar o tema desta página analisando com os estudantes o mapa "Europa: Revoluções de 1848", evidenciando a propagação do movimento revolucionário no continente europeu.
- Destaque os diferentes propósitos da Primavera dos Povos: enquanto alguns movimentos se caracterizaram pela participação da sociedade e pela exigência de mudanças sociais, outros priorizaram a defesa de Estados autônomos e unificados, baseando-se na ideologia nacionalista.
- Peça aos estudantes que produzam um texto sobre o processo revolucionário de 1848, apontando avanços e retrocessos da política liberal e absolutista. Espera-se que eles apontem o movimento pendular da política naquela época, oscilando entre as iniciativas liberais e as tentativas de restabelecimento do absolutismo.

(IN)FORMAÇÃO

O historiador Eric Hobsbawm discute no texto a seguir a eclosão de movimentos revolucionários em várias partes do mundo no ano de 1848.

[...] 1848 foi a primeira revolução potencialmente global, cuja influência direta pode ser detectada na insurreição de 1848 em Pernambuco (Brasil) e, poucos anos depois, na remota Colômbia. Em certo sentido, foi o paradigma de um tipo de "revolução mundial" com o qual, dali em diante, os rebeldes poderiam sonhar e que em raros momentos, como no pós-guerra das duas Guerras Mundiais, eles pensaram poder reconhecer. De fato, tais explosões simultâneas continentais ou mundiais são extremamente raras. A revolução de 1848 na Europa foi a única a afetar tanto as partes "desenvolvidas" quanto as atrasadas do continente. Foi, ao mesmo tempo, a mais ampla e a menos bem-sucedida revolução desse tipo. No breve período de seis meses de sua explosão, sua derrota universal era seguramente previsível; dezoito meses depois, todos os regimes que derrubara, com exceção de um, foram restaurados, e após dezoito meses de sua irrupção, com a exceção da República Francesa, estava mantendo toda a distância possível entre si mesma e a revolução à qual devia sua própria existência.

HOBSBAWM, Eric J. *A era do capital*:1848-1875. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 28-29.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Para o estudo do tema desta página, caracterize a fragmentação política da península Itálica antes da unificação, elaborando na lousa uma síntese com estas informações: a península Itálica estava dividida em Estados autônomos. Ao norte, havia o Reino de Piemonte-Sardenha; ao sul, o Reino das Duas Sicílias; e, ao centro, os Estados Pontifícios. Veneza era controlada pelo Império Austro-Húngaro, assim como os ducados da Toscana, de Parma e de Módena.
- Depois de apresentar essa síntese, oriente os estudantes a consultar o mapa "A unificação da Itália", na página 177, para que possam identificar as regiões descritas.

O PROCESSO DE UNIFICAÇÃO ITALIANA

No século XIX, a península Itálica encontrava-se dividida em várias regiões autônomas: o reino de Piemonte-Sardenha, mais industrializado, ao norte; as Duas Sicílias, basicamente agrícolas, ao sul; e os Estados Pontifícios, ao centro. Grande parte do norte da península era controlada pelo Império Austro-Húngaro. Os estados da Toscana, de Módena e de Parma eram autônomos, mas seus governantes cediam aos interesses desse Império.

Durante a Primavera dos Povos, ocorreram vários levantes na península, envolvendo organizações como as dos carbonários, que lutavam pela libertação das regiões sob o domínio austro-húngaro e pela unificação italiana. Apesar de esses levantes terem sido derrotados, a luta pela unificação se fortaleceu. Os principais líderes desse movimento foram Giuseppe Mazzini, Camillo Benso Cavour e Giuseppe Garibaldi.

carbonário: grupo nacionalista que combatia a Igreja e o absolutismo. O nome relaciona-se ao local onde se encontravam: cabanas de carvoeiros.

Estado Pontifício: território localizado na região central da península Itálica e governado pela Igreja católica.

Mazzini fundou a **Jovem Itália**, organização que propagava, com o auxílio de vários jornais, a defesa dos ideais patrióticos e de liberdade.

Cavour era o primeiro-ministro do reino de Piemonte-Sardenha e defendia a unificação da península em torno da figura do soberano desse reino, Vítor Emanuel II. Interessado em ampliar o reino de Piemonte-Sardenha, após muitas batalhas e acordos diplomáticos entre 1859 e 1860, Cavour incorporou a região da Lombardia e anexou regiões da porção central: Parma, Módena e Toscana. O êxito conquistado alimentou a esperança de unificar toda a península.

↓ **Gravura do século XIX representando a reunião dos primeiros adeptos da luta contra o domínio austro-húngaro na península Itálica. Eles ficaram conhecidos como carbonários.**

Coleção particular. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

(IN)FORMAÇÃO

A música foi uma das formas de difundir os ideais nacionalistas na Europa do século XIX.

Inspirados em lendas e histórias de seu povo, assim como em melodias e ritmos do folclore de seu país, muitos compositores europeus criaram obras de forte apelo nacionalista.

Um exemplo são as óperas do compositor italiano Giuseppe Verdi (1813-1901). Militante nacionalista, Verdi exaltava o amor à pátria em suas obras. No coro dos escravos da ópera *Nabuco*, por exemplo, ele incitava o povo italiano a lutar pela unificação do país.

A frase "Viva Verdi" era usada pelos nacionalistas italianos como propaganda em prol da unificação da Itália. Essa expressão funcionava como uma sigla, que disfarçava o grito revolucionário: **Viva V**itorio **E**manuele, **r**ei **d**a **I**tália.

A UNIFICAÇÃO SE COMPLETA

Em 1860, Giuseppe Garibaldi liderou um levante em Gênova, importante centro comercial, e prosseguiu com seu exército, conhecido como camisas vermelhas, para libertar do controle da dinastia Bourbon as regiões que iam da Sicília até Nápoles.

Diferentemente de Cavour, que defendia a unificação sem reformas sociais, Garibaldi pretendia que a Itália unificada fosse também mais justa do ponto de vista social. Contudo, para não dividir o movimento de unificação e considerando ser impossível implementar as mudanças que pretendia, Garibaldi concordou em passar os territórios conquistados no sul a Vítor Emanuel II, que se tornou, então, o primeiro rei da Itália unificada.

Roma não aceitou a unificação e contou com o apoio dos franceses para impor resistência. Entretanto, os franceses recuaram durante a Guerra Franco-Prussiana – que será estudada a seguir. Isolada, a cidade foi incorporada à Itália em 1870, tornando-se a capital do país.

O papa Pio IX não aceitou a perda dos territórios da Igreja e rompeu com o governo italiano, o que deu origem à chamada **Questão Romana**. Essa questão só seria solucionada em 1929, quando o ditador italiano Benito Mussolini, que governava o país, assinou o Tratado de Latrão e criou o Estado do Vaticano, um pequeno território autônomo dentro de Roma, dirigido pela Igreja católica.

A unificação da Itália

Fonte de pesquisa: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 136.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque que o Reino de Piemonte-Sardenha, um dos Estados mais empenhados na unificação, era um dos mais industrializados da península Itálica.
- Enfatize que a unificação da Itália acentuou as diferenças entre o norte industrializado e o sul agrário. Explique aos estudantes que, pouco tempo depois, as dificuldades sentidas pela população pobre do sul promoveram uma forte emigração dessas pessoas para a América.

OUTRAS FONTES

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi di. *O leopardo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Esse romance retrata a península Itálica nos anos 1860, quando os Estados autônomos lutavam pela unificação e pelo estabelecimento de uma nova ordem política no país.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que a Prússia liderou o processo de unificação alemã usando, para isso, uma política agressiva que levou aquele reino à guerra contra vizinhos poderosos. Comente que o primeiro-ministro Otto von Bismarck, em vez da diplomacia, defendia o uso de ações bélicas para a tomada de grandes decisões.
- Esclareça que o Segundo *Reich* ou Segundo Império Alemão (1871-1918) sucedeu o chamado Primeiro *Reich* ou Sacro Império Romano-Germânico, constituído por Oto I, em 962. O Primeiro *Reich* deixou de existir com a morte de Francisco II, em 1806.

Para entender as motivações econômicas do processo de unificação da Alemanha, é importante que os estudantes mobilizem seus conhecimentos sobre a expansão da sociedade industrial, que foi tratada no capítulo 1 da unidade 1 (habilidade EF08HI03).

O PROCESSO DE UNIFICAÇÃO ALEMÃ

O general e primeiro-ministro Otto von Bismarck, em foto de 1890. Bismarck foi um elemento fundamental no processo de unificação da Alemanha.

ducado: território sob o domínio de um duque.

Reich: palavra alemã que significa Estado.

Logo depois de encerrado o Congresso de Viena, os territórios de língua alemã uniram-se na **Confederação Germânica**, formada por cidades livres, ducados, reinos e principados. Somavam-se 39 Estados independentes, entre os quais se destacavam parte do Império da Áustria e o Reino da Prússia, que disputavam o controle da Confederação. Veja no mapa como a Confederação se organizava e quando ocorreram as anexações das quais resultou a formação da atual Alemanha.

Em 1834, a Prússia liderou a criação de uma união alfandegária (*Zollverein*) para facilitar o comércio entre grande parte dos estados da Confederação. A *Zollverein*, que tinha deixado de fora o Império Austríaco, possibilitou a seus integrantes significativa expansão econômica, unindo fontes de carvão a fábricas e mercados, o que favoreceu a indústria e os transportes e foi o primeiro passo rumo à unificação.

Com isso, a Confederação passou a identificar a Prússia, cujo rei era Guilherme I, como o elemento unificador de um possível Estado alemão. Em 1866, Otto von Bismarck, primeiro-ministro prussiano, estabeleceu uma aliança entre Prússia, Itália e alguns estados alemães do norte contra o Império Austro-Húngaro. A vitória contra os austríacos garantiu a incorporação de áreas que estavam sob o domínio austríaco, possibilitando a formação da **Confederação Germânica do Norte**.

A unificação da Alemanha (1815-1871)

Para alcançar a unificação, a Prússia ainda enfrentou uma guerra – a **Guerra Franco-Prussiana** contra a França, que não aceitara a criação de um Estado alemão próximo de suas fronteiras. Derrotados, os franceses foram obrigados a pagar uma indenização aos alemães e a ceder-lhes a região da Alsácia-Lorena, rica em minério de ferro e carvão, elementos muito valiosos e indispensáveis para o desenvolvimento industrial que marcava aquela época. Em 1871, a unificação da Alemanha se consolidou com a coroação de Guilherme I como *kaiser* (imperador) alemão, dando início ao **Segundo *Reich***.

Fonte de pesquisa: Jeremy Black (ed.). *Atlas of world history*. London: Dorling Kindersley, 1999. p. 203.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

A fim de trabalhar conceitos-chave para o entendimento dos temas tratados neste capítulo, proponha aos estudantes uma pesquisa em dicionários históricos ou de Ciências Sociais sobre os seguintes termos: nação, Estado, país e governo. Os dicionários podem ser levados para a sala de aula e, em grupos, os estudantes deverão construir, no caderno, um quadro com as definições de cada termo.

Com base nessas definições, peça aos estudantes que:

a) escrevam, com as próprias palavras, definições, as mais completas possíveis, dos conceitos de nação, Estado, país e governo;

b) criem um desenho ou recortem uma imagem que retrate cada um desses conceitos.

Alguns dicionários que podem ser consultados:

Bobbio, Norberto *et al*. *Dicionário de política*. Brasília: Ed. da UnB, 1993.

Freitas, Gustavo de. *Vocabulário de história*. Lisboa: Plátano, 1982.

Silva, Benedicto. *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. A Restauração foi o restabelecimento das antigas monarquias absolutistas, devolvendo parte dos privilégios à nobreza e ao clero.

1. Explique o que foi o período de Restauração ocorrido após o Congresso de Viena, na Europa.

2. Quais grupos foram contrários à Restauração? Por quê? MP

3. Identifique as alternativas correspondentes aos acontecimentos que ocorreram na França entre 1848 e 1852. **As alternativas b e d.**

   a) Após a Revolução de 1848, foi instituído um governo provisório com a participação de grupos populares, o que garantiu melhores condições de vida para os operários e trabalhadores urbanos, além do direito de voto para as mulheres.

   b) O governo provisório convocou eleições presidenciais e Luís Bonaparte, sobrinho de Napoleão, foi eleito presidente da França.

   c) O rei Carlos X contou com o apoio da burguesia em suas medidas.

   d) Luís Bonaparte promoveu um golpe de Estado e foi coroado imperador.

4. Em sua opinião, os ideais que influenciaram os movimentos revolucionários do século XIX são observados em nossa sociedade hoje? Justifique sua resposta.

5. Descreva a unificação alemã de acordo com a sequência em que ela aconteceu. MP

6. O trecho a seguir é parte da mensagem do rei Vítor Emanuel II ao Parlamento italiano, reunido em Turim, na Itália, em março de 1861. Leia-o com atenção e, depois, responda às questões propostas. MP

> A tarefa a que consagramos nossa vida está terminada. Depois de longos sofrimentos [...] a Itália se restaurou [...]. Aqui, onde nosso povo, depois de séculos de separação, encontra-se pela primeira vez reunido na pessoa de seus representantes [...].
>
> Proclamamos a separação entre Igreja e Estado. Havendo reconhecido a absoluta independência da autoridade espiritual, estamos convencidos de que Roma, a capital da Itália, continuará a ser a pacífica e respeitada sede do Pontificado. Desse modo, teremos sucesso em tranquilizar as consciências dos homens. Foi assim, pela afirmação de nossas resoluções e pela moderação de nossos atos, que fomos capazes de apressar a unidade nacional sem alterar as nossas amistosas relações com as potências estrangeiras [...].
>
> Rei Vítor Emanuel II. Mensagem ao Parlamento italiano, mar. 1861. Em: Adhemar Marques; Flávio Berutti; Ricardo Faria. *História contemporânea através de textos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 83.

   a) A que acontecimento o texto do rei Vítor Emanuel II se refere?

   b) Qual é o assunto principal do texto?

   c) Por que o discurso de Vítor Emanuel II tem um tom de conciliação? A quem foram dirigidas as palavras do rei?

   d) Em sua opinião, que diferença há entre um país cujo governo é laico e outro em que o governo adota uma religião oficial?

7. Observe a imagem e responda às questões. MP

Museu Carnavalet, Paris, França. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

↑ **Frédéric Sorrieu. *República universal, democrática e social* (detalhe), 1848. Óleo sobre tela.**

   a) Que acontecimento a imagem retrata?

   b) Quais elementos representados nessa obra justificam sua resposta ao item **a**?

4. Resposta pessoal. É possível que os estudantes citem no âmbito político a divisão do Estado em três poderes e a garantia de direitos iguais para todos, que são ideais fundamentais para os regimes democráticos atuais.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1** e **2** tratam da Restauração na Europa após 1815. Elas permitem trabalhar a habilidade **EF08HI06**, pois os estudantes são levados a mobilizar o conceito de Estado, entendendo-o como uma organização que controla um território, onde a população é governada por um grupo de autoridades políticas.

As atividades **3** e **5** trabalham o **procedimento básico 1** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais. A atividade **4** desenvolve a **competência específica de Ciências Humanas 5**, ao estabelecer relações entre passado e presente a partir das teorias liberais e neoliberais e da presença de princípios iluministas no mundo contemporâneo, como a igualdade jurídica e a divisão do Estado em três poderes independentes, favorecendo o desenvolvimento da habilidade **EF08HI01**.

As atividades **6** e **7** trabalham com o **procedimento básico 2** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, ao apresentar aos estudantes dois documentos históricos para que eles possam identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender diferentes formas de registro da História.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. A burguesia e as camadas populares foram contrárias à Restauração porque não aceitavam a volta de uma sociedade baseada no poder divino dos reis e nos privilégios da nobreza, anulando as conquistas que haviam obtido até então.

5. Cronologicamente, o processo de unificação alemã foi marcado pelos seguintes eventos: 1815: formação da Confederação Germânica; 1834: a Prússia liderou a criação da *Zollverein* para facilitar o comércio entre os Estados da Confederação; 1866: Bismarck estabeleceu uma aliança entre Prússia, Itália e alguns Estados alemães do norte, contra o Império Austro-Húngaro, formando, assim, a Confederação Germânica do Norte; 1870-1871: derrotados na Guerra Franco-Prussiana, os franceses tiveram de ceder aos alemães a região da Alsácia-Lorena; e 1871: a unificação da Alemanha se consolidou com a coroação de Guilherme I como *kaiser* (imperador) alemão.

6. **a)** À unificação da Itália.

b) A separação entre a religião e o Estado italiano.

c) O rei busca tranquilizar e diminuir os receios do papa, que se opunha à integração de Roma ao restante da Itália unificada, e da França, que apoiava o Pontificado.

d) Resposta pessoal. É importante que os estudantes entendam que o governo laico garante direitos iguais para todos, independentemente de qual religião se pratique ou não, enquanto o governo que se associa a determinada religião acaba privilegiando os fiéis da religião adotada em detrimento dos fiéis das demais religiões.

7. **a)** A instauração de repúblicas na Europa.

b) A estátua, que representa a República, envolta por uma multidão de pessoas comuns que carregam bandeiras de algumas nações (Alemanha, Itália), e há muitas coroas, representando a monarquia, espalhadas pelo chão.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se julgar conveniente, leia com os estudantes trechos de alguma obra literária do Romantismo brasileiro, como *O guarani*, de José de Alencar, e peça a eles que identifiquem características do Romantismo no Brasil, como a idealização do indígena, a valorização da natureza tropical, entre outras. Pode-se também solicitar a eles que busquem relações entre os elementos do Romantismo brasileiro e os do Romantismo europeu.
- Sugerimos que avalie a possibilidade de fazer um trabalho conjunto com Arte, explorando as matrizes estéticas e culturais de Goya e de outros artistas do Romantismo europeu.

AMPLIANDO HORIZONTES

O Romantismo e as identidades nacionais

Como você estudou neste capítulo, muitas das revoluções e revoltas ocorridas no século XIX foram impulsionadas por ideais nacionalistas. Nesse contexto do nacionalismo europeu, nasceu o Romantismo, uma corrente de pensamento que influenciou tanto as artes e a cultura quanto os movimentos sociais e políticos da época.

No campo da cultura e das artes, o Romantismo produziu obras que se tornaram conhecidas mundialmente e que constituem importantes registros desse momento histórico. Entre muitas outras, podemos citar as produções literárias de Lord Byron, Goethe e Victor Hugo; as composições musicais de Beethoven, Chopin, Tchaikovsky e Brahms; e as pinturas de Francisco Goya e Eugène Delacroix.

Os artistas e pensadores românticos valorizavam tanto a cultura e a identidade nacional quanto a língua e a história de seu povo. Os românticos apresentavam características como o idealismo, o sentimentalismo e o individualismo, opondo-se ao racionalismo e ao cientificismo típicos do Iluminismo.

O Romantismo e o nacionalismo caminharam juntos e se complementaram, estimulando as lutas de unificação e de independência em países que se constituíram como nação no século XIX, como Itália e Alemanha, por exemplo.

Museu do Prado, Madri, Espanha. Fotografia: ID/BR

↑ Francisco de Goya. *O 2 de maio de 1808 em Madri*, 1814. Óleo sobre tela. Nessa obra, Goya representa uma das batalhas travadas entre os espanhóis e os exércitos napoleônicos.

DE OLHO NA BASE

Esta seção mobiliza especialmente a **competência geral da Educação Básica 3**, na medida em que investiga as relações entre arte e identidade e proporciona a observação de uma produção de Francisco de Goya e, assim, promove a valorização e a fruição de manifestações artísticas e culturais.

A atividade **1** propõe a identificação de relações entre o Romantismo e o liberalismo. Nesse sentido, os estudantes devem retomar princípios do liberalismo, trabalhando a habilidade **EF08HI01**.

As atividades **2** e **3** desenvolvem a habilidade **EF08HI06**, pois trabalham com os conceitos de nação e território, associando-os ao Romantismo. Essa corrente de pensamento contribuiu para a construção de um sentimento nacional ao explorar nas artes a consciência de uma história e de uma cultura comuns a um povo, desenvolvendo a ideia de unidade de uma população com base em sua origem, língua, religião e interesses.

O conjunto de atividades leva os estudantes a interpretar diferentes textos: didático, pictórico e historiográfico (atividade **4**) para buscar compreender diversas versões sobre um mesmo fenômeno histórico, desenvolvendo, assim, a **competência específica de História 4**.

As invasões napoleônicas, e mesmo as do Império Austríaco em diversas partes da Europa, contribuíram para intensificar os ideais nacionalistas que visavam à defesa das identidades étnicas, culturais, históricas, territoriais e políticas dos povos conquistados. Nesse sentido, a idealização romântica reforçou o espírito de exaltação do povo e da nação e foi expressa por narrativas que auxiliavam na construção do sentimento nacional e da memória coletiva, retomando a origem e a singularidade de um povo, seus grandes feitos históricos e outros elementos formadores de identidade. O Romantismo também está relacionado ao liberalismo e ao contexto de ascensão da burguesia, como é possível verificar na presença do individualismo e no destaque para a subjetividade em suas produções literárias, plásticas e musicais. Assim, os artistas românticos criavam em suas obras uma atmosfera voltada principalmente para os sentimentos, a individualidade, as sensações e o universo psicológico. Tal característica representou, no século XIX, não só uma novidade, mas também uma profunda ruptura com o racionalismo e os modelos clássicos.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Quais concepções do Romantismo estão relacionadas ao pensamento liberal do século XIX?
2. O espírito romântico contribuiu para a construção das identidades nacionais e do sentimento nacionalista. Comente essa afirmação.
3. Observe atentamente a pintura *O 2 de maio de 1808 em Madri* e identifique nela alguns elementos do Romantismo. MP
4. Leia o texto do historiador britânico Eric Hobsbawm e responda às questões. MP

> O elo entre os assuntos públicos e as artes é particularmente forte nos países onde a consciência nacional e os movimentos de libertação ou de unificação nacional estavam se desenvolvendo. Não foi por acaso que o despertar ou ressurreição das culturas literárias nacionais na Alemanha, na Rússia, na Polônia, na Hungria, nos países escandinavos e em outras partes coincidisse com [...] a afirmação da supremacia cultural da língua vernácula e do povo nativo, ante uma cultura aristocrática e cosmopolita que constantemente empregava línguas estrangeiras. É bastante natural que este nacionalismo encontrasse sua expressão cultural mais óbvia na literatura e na música, ambas artes públicas, que podiam, além disso, contar com a poderosa herança criadora do povo comum – a linguagem e as canções folclóricas.
>
> Eric J. Hobsbawm. *A era das revoluções*: Europa 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. p. 355-356.

vernáculo: língua originária de um povo, uma região ou um país.

a) Segundo Eric Hobsbawm, por que havia, em alguns países, um forte elo entre os assuntos públicos e as artes?

b) Quais eram os ideais para os quais o nacionalismo e as artes nacionais convergiam nessa época? A que tipo de cultura se opunham?

1. O Romantismo apresentava características como o individualismo, um traço marcante do liberalismo, e destacava a presença da burguesia, classe social em ascensão na época do liberalismo.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam que a exaltação do povo e da nação, característica do Romantismo, deu impulso ao sentimento nacionalista e ajudou a criar o sentimento de identidade nacional, principalmente em narrativas sobre a memória coletiva dos povos.

PARA REFLETIR

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. O tema da pintura é nacionalista, mostrando uma batalha em que a população se insurge contra o domínio estrangeiro. É possível perceber também a preocupação do autor em destacar a identidade dos espanhóis e representá-los como corajosas personagens que lutam pela pátria.
4. **a)** Porque o nacionalismo também era manifestado pelas artes, sustentando uma relação de interdependência com a política.

   b) Convergiam para a defesa da nação e do povo por meio da língua vernácula, opondo-se à cultura aristocrática, que, geralmente, utilizava línguas estrangeiras.

DE OLHO NA BASE

(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.

Este capítulo trata de aspectos relacionados à estrutura econômica da Europa durante a segunda metade do século XIX, enfatizando a industrialização e sua relação com o acelerado processo de urbanização.

São discutidos também os avanços da ciência e o surgimento de novas teorias, destacando-se o evolucionismo de Darwin. Assim, são lançadas as bases para o estudo do objeto de conhecimento **Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo**. O assunto será retomado na unidade 9, em que a discussão será ampliada ao estudar o imperialismo.

A seção *Arquivo vivo* trabalha com a chamada "missão civilizatória do homem branco" e o modo como essa missão foi justificada com base em ideologias que defendiam a superioridade racial branca, desenvolvendo a habilidade **EF08HI23**.

Neste capítulo, os estudantes vão estudar, ainda, as teorias políticas do século XIX que se contrapunham ao capitalismo: o socialismo utópico, o socialismo científico e o anarquismo. Assim, recuperam-se algumas ideias relativas ao iluminismo e ao liberalismo, retomando a habilidade **EF08HI01**.

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre as mudanças que ocorreram nas cidades europeias em decorrência da Revolução Industrial. Leve-os a compreender que a instalação de indústrias em diversas cidades europeias intensificou o processo de urbanização. Em poucos anos, essas cidades evidenciavam um forte contraste entre a burguesia, a classe média e o proletariado.

Capítulo **2**

A EXPANSÃO DA INDÚSTRIA NA EUROPA

PARA COMEÇAR

Durante a segunda metade do século XIX, a Europa teve um acelerado desenvolvimento tecnológico e industrial. Como esse duplo desenvolvimento influenciou o processo de urbanização das cidades europeias?

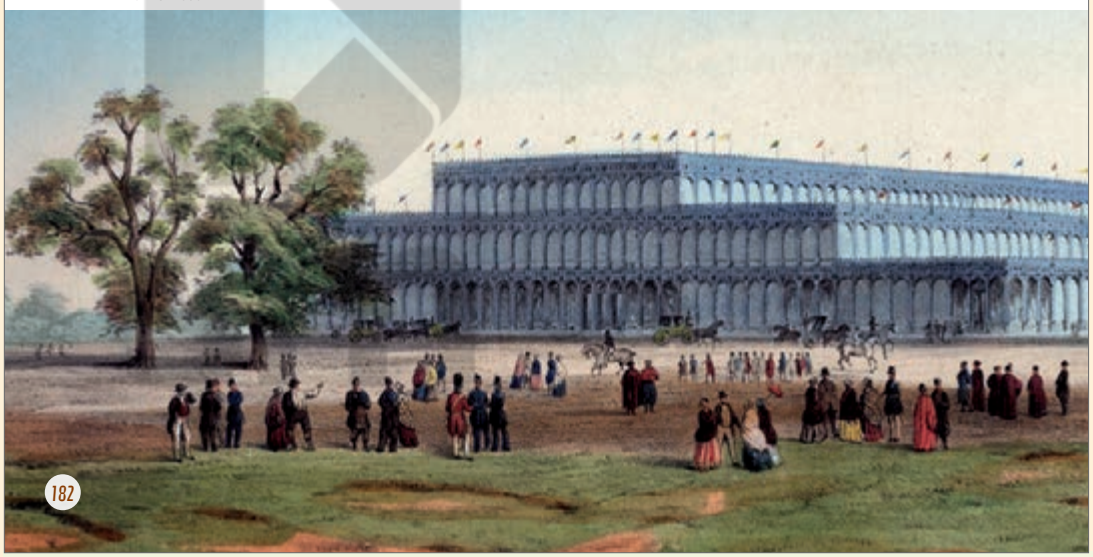
NOVAS PAISAGENS URBANAS

Por volta de 1850, Londres, capital da Grã-Bretanha, era a cidade mais importante do Ocidente. Considerada um modelo de desenvolvimento urbano, recebia produtos e pessoas de todas as regiões do planeta.

A crescente industrialização atraía migrantes da área rural britânica. O governo precisava investir em infraestrutura, como transportes, saneamento e moradias; porém, o número de indivíduos que chegava era bem superior ao esperado.

Nesse período, Londres tinha uma população de aproximadamente 2,5 milhões de pessoas, a maioria vivendo em áreas mais distantes, os **subúrbios**, onde as condições de vida eram muito duras. As moradias eram modestas e desconfortáveis e, muitas vezes, atingidas pela fuligem das fábricas. Famílias numerosas tinham de compartilhar ambientes pequenos e desconfortáveis. Não havia esgoto nem recolhimento de lixo, o que favorecia a propagação de doenças.

O contraste com as áreas mais nobres e centrais era muito grande. Nessas áreas onde os mais ricos viviam, as inovações tecnológicas possibilitaram um novo estilo de vida.



O palácio de cristal em 1851. Litografia colorizada, de autor desconhecido, 1900. O palácio foi construído para abrigar a Exposição Universal de Londres. A monumental obra procurava enaltecer a grandeza dos britânicos.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir trata da expansão industrial ocorrida na segunda metade do século XIX, também conhecida como Segunda Revolução Industrial.

Os historiadores referem-se à segunda metade do século XIX como Segunda Revolução Industrial [...]. Essa mudança no mundo foi definida pelos avanços tecnológicos e por novas formas de negócios e organização do trabalho. Caracterizou-se também a ascensão da classe média ao poder político e social equivalente a seu poder econômico; pelo declínio dos grupos ou classes tradicionais, e por mudanças significativas no papel das mulheres e crianças no seio da família.

Em meados do século, a agricultura era ainda a principal ocupação em todos os lugares. [...] Essa situação, no entanto, mudou radicalmente em dois ímpetos: o primeiro entre 1850 e 1870, e o segundo, a partir de 1890 até a I Guerra Mundial.

[...]

PERRY, Marvin. *Civilização ocidental*: uma história concisa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 444.

A ASCENSÃO DA BURGUESIA

As revoluções de 1830 e de 1848 na Europa marcaram a consolidação da **burguesia** no poder. A monarquia parlamentar e o voto censitário possibilitaram aos burgueses participar ativamente da condução do Estado.

Nessa época, a antiga aristocracia, cujo poder se firmava na posse de terras, perdeu importância política e econômica, uma vez que a burguesia estabelecia os valores e dominava as atividades industriais, mais lucrativas. Além disso, como os burgueses detinham os meios de produção, atribuía-se a eles a responsabilidade pelo progresso tecnológico.

Nesse cenário, predominavam os valores burgueses, um dos quais era a crença de que o progresso econômico dependia do esforço individual.

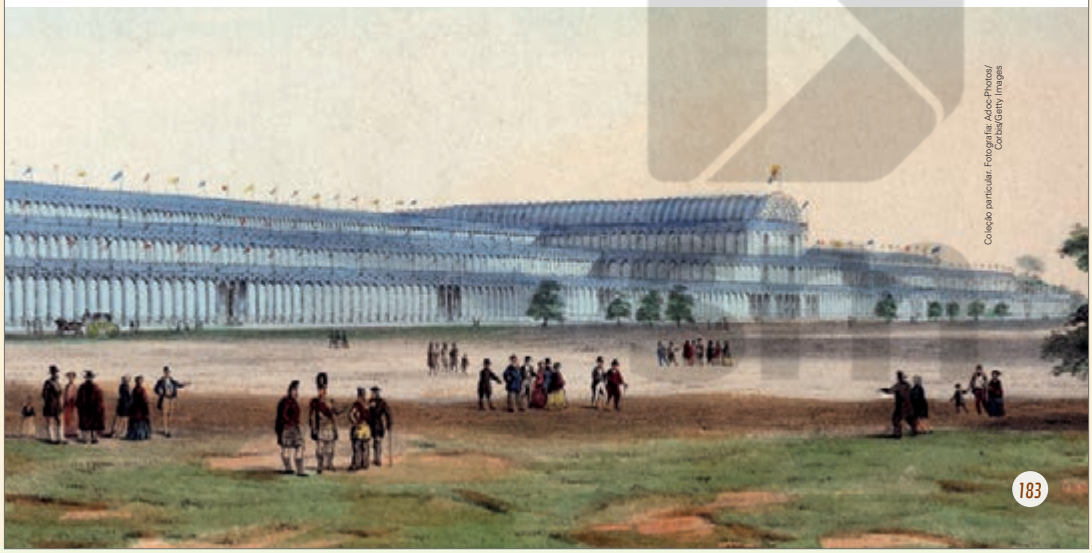
A alta burguesia defendia a liberdade econômica, isto é, a garantia de que o Estado não concederia privilégios econômicos a certos grupos, diferentemente do que ocorria no Antigo Regime. O princípio da liberdade econômica e o espírito empreendedor da classe burguesa aumentaram significativamente a importância dos bancos e das casas de investimentos. Para os pequenos comerciantes e os profissionais liberais, que estavam mais sujeitos à variação da economia, a defesa da propriedade privada era muito importante.

A burguesia criou e passou a propagar um novo estilo de existência, no qual se exaltava a convivência familiar. As cidades tornaram-se redutos dessas famílias, que habitavam casas luxuosas, não mais iluminadas por velas. A iluminação era a gás e, depois, elétrica, o que também possibilitou às pessoas passearem à noite e prolongar seus momentos de lazer.

A CLASSE MÉDIA

Com a industrialização e as configurações sociais que dela resultaram, desenvolveram-se novas profissões e outras cresceram em quantidade.

Engenheiros, jornalistas, médicos, professores, juristas, administradores e pequenos comerciantes formavam um grupo social intermediário, que não detinha os meios de produção, mas dispunha de recursos suficientes para não ter de vender sua mão de obra aos industriais. Formavam, assim, um grupo entre a alta burguesia e os proletários: a **classe média**.



Coleção particular. Fotografia: Ackermann Photos/Corbis/Getty Images

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir compara a classe média surgida no século XIX nos países industrializados com a classe média em ascensão nos países emergentes na década de 2000.

[...] Os ingleses vitorianos, pioneiros da mudança, usaram a imprensa diária que nascia para atacar vigorosamente os privilégios aristocráticos e defender uma sociedade baseada no mérito e no esforço pessoal. Datam dessa época [século XIX] as reformas educacionais que universalizaram o ensino [...]. A sociedade que conhecemos hoje [...] é, em larga medida, uma extensão dos valores e das formas de organização social e urbana construídas naquele período.

Agora, quase 200 anos depois, a nova classe média global pode ter um impacto semelhante sobre o mundo, impondo seus valores e suas ambições ao universo da política, da economia e da cultura. "A ascensão da classe média dos países emergentes vai produzir um espectro de pressões econômicas, sociais e políticas, numa escala que não era vista desde a formação da classe média nos países desenvolvidos, em meados do século XIX", diz o documento do [Banco] Goldman Sachs [estudo intitulado "O meio que cresce"]. [...] Trata-se, portanto, de entender com urgência os valores dos novos grupos emergentes.

FRIEDLANDER, David *et al*. A nova classe média do Brasil. Revista *Época*, 9 ago. 2008. Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI10070-15228,00-A+NOVA+CLASSE+MEDIA+DO+BRASIL.html. Acesso em: 20 jul. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se possível, escolha um trecho do filme *Germinal* (Direção: Claude Berri. França/Bélgica/Itália, 1993, 158 min), adaptado da obra homônima de Émile Zola (1840-1902), e exiba-o aos estudantes. O filme aborda o processo de gestação do movimento grevista, organizado pelos trabalhadores franceses das minas de carvão, no século XIX.
- Comente com os estudantes que, já no início do século XIX, Paris rivalizava em importância com Londres, tornando-se um centro cultural do Ocidente. Na segunda metade do século XIX, a cidade passou por profundas reformas urbanas e sediou duas Exposições Universais (1867 e 1889). Mencione também que para o primeiro centenário da Revolução Francesa, em 1889, foi inaugurada a torre Eiffel, um dos maiores símbolos da França.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O texto desta página trata de descobertas científicas e de invenções técnicas do século XIX. Para que os estudantes tenham uma ideia sobre essas transformações científicas e tecnológicas, apresente-lhes alguns objetos de uso cotidiano que foram desenvolvidos no século XIX, como a máquina fotográfica e o telefone. Converse com eles sobre o desenvolvimento e a ampliação do uso e da necessidade desses objetos. Por exemplo, as primeiras máquinas fotográficas (daguerreótipos) eram grandes, pesadas e levava-se muito tempo para ampliar as reproduções em preto e branco. Atualmente, as câmeras são digitais, leves, pequenas e podemos escolher a coloração da imagem (colorida, sépia ou preto e branco). Há também câmeras em celulares e em outros tipos de aparelho móvel, e podemos enviar fotografias por *e-mail* e compartilhá-las em redes sociais digitais. Além disso, esse conteúdo colabora com o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**, estimulando o reconhecimento do desenvolvimento tecnológico e o seu uso para a melhoria da vida cotidiana e, nesse contexto, mobiliza o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 1**.

Responsabilidade

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Auxilie os estudantes a perceber que os cientistas em geral buscam produzir benefícios para a humanidade. No entanto, há pesquisas relacionadas à produção de armas e bombas, além das que prejudicam o meio ambiente. Outro ponto importante a ser discutido é a questão do acesso aos benefícios das novas descobertas e invenções.
2. Resposta pessoal. É possível que os estudantes indiquem: o uso de agrotóxicos, o desenvolvimento de motores de combustão a base de combustíveis fósseis e a utilização de embalagens com sistema de aerossol.

OS BENEFÍCIOS DA CIÊNCIA

No século XIX, havia a crença de que o progresso científico traria somente benefícios à humanidade e ao planeta.

1. **Você concorda com a ideia de que a ciência pode trazer apenas benefícios e inovações para as pessoas?** MP
2. **Você sabe indicar alguma inovação ou uma descoberta inicialmente considerada um avanço, mas que, depois, foi associada a problemas?** MP

NOVAS TEORIAS CIENTÍFICAS

No decorrer do século XIX, as descobertas científicas e as invenções técnicas se multiplicavam. O progresso científico era valorizado sobretudo pela burguesia, que desfrutava diretamente dessas novidades. Isso significou a perda de influência da Igreja católica nos diversos aspectos da vida social e a consequente separação política entre Igreja e Estado.

Nesse contexto, o francês **Auguste Comte** (1798-1857) formulou os princípios fundamentais do **positivismo**, corrente de pensamento que serviu de base à reflexão sobre a ciência da época. Segundo Comte, apenas a ciência leva ao verdadeiro conhecimento, e ela deve apoiar-se no experimento e na observação, e não em crenças e ideais.

Várias áreas das ciências naturais e humanas se desenvolveram nesse período. Um exemplo é a **sociologia**, "ciência que estuda a sociedade", segundo um de seus precursores, o francês **Émile Durkheim** (1858-1917).

O botânico austríaco **Gregor Mendel** (1822-1884), pioneiro no estudo da **genética**, foi responsável por outro avanço importante. Durante anos, Mendel realizou cruzamentos entre mudas de ervilha. Esses experimentos lhe permitiram perceber que alguns traços, como a cor da semente, são transmitidos de uma geração a outra mesmo que a planta não os manifeste. Com base nessas investigações, foram formuladas as **leis de hereditariedade**.

Apoiado nos conhecimentos sobre hereditariedade, o naturalista francês **Jean-Baptiste de Lamarck** (1744-1829) estudou diversas espécies de animais e concluiu que as características dos seres vivos não são imutáveis, mas se transformam ao longo do tempo. Segundo ele, passados enormes períodos, essas transformações originariam novas espécies.

Coleção particular. Fotografia: Look and Learn/Bridgeman Images/Easypix

Representação de Mendel, que era monge agostiniano, trabalhando no jardim do monastério onde viveu. Litografia colorida, de autor desconhecido, início do século XX.

DE OLHO NA BASE

As atividades do boxe *Valor* desenvolvem a **competência específica de Ciências Humanas 5**, ao estabelecer relações entre o passado e o presente a partir da discussão dos benefícios e dos problemas associados ao avanço da ciência.

Como as perguntas exigem respostas dissertativas, nas quais os estudantes devem expressar seus pontos de vista sobre o assunto, posicionando-se diante de problemas contemporâneos, mobiliza-se também a **competência específica de História 1**.

(IN)FORMAÇÃO

O texto desta seção traz uma breve biografia de Auguste Comte, pensador e ideólogo do positivismo.

Auguste Comte nasceu em Montpellier, França, em 19 de janeiro de 1798. [...]

Com a idade de dezesseis anos, em 1814, Comte ingressou na Escola Politécnica de Paris, fato que teria significativa influência na orientação posterior de seu pensamento. [...]

[...] Comte publicou, em 1852, o Catecismo Positivista ou Exposição Sumária da Religião Universal. [...]

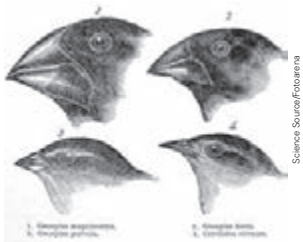
[...] Auguste Comte faleceu no dia 5 de setembro de 1857.

GIANNOTTI, José Arthur. Comte (1798-1857) Vida e obra. *In*: *Comte*. São Paulo: Nova Cultural, 2000. p. 5, 7-8 (Coleção Os Pensadores).

AS TEORIAS DE DARWIN

Com base nos estudos de Mendel e de Lamarck, o naturalista inglês **Charles Darwin** (1809-1882) elaborou uma teoria da evolução dos organismos com base no conceito da **seleção natural**: os indivíduos mais adaptados ao ambiente têm mais chances de sobreviver; à medida que os mais aptos sobrevivem, eles se reproduzem e transmitem suas características genéticas aos descendentes, fazendo que elas se perpetuem e, consequentemente, perpetuem a própria espécie.

Para Darwin, os seres humanos, assim como os demais seres vivos que existem atualmente, teriam evoluído de outras espécies. Sua teoria causou muita polêmica, pois contestava a explicação bíblica de que todos os seres vivos teriam surgido por vontade de Deus.



Science Source/Fotoarena

↑ Espécies de aves *Geospiza*, com quatro tipos de bico diferentes, desenhadas por Charles Darwin durante sua observação em Galápagos, no Equador, c. 1837.

Biosphoto via AFP

← No processo de desenvolvimento de suas teorias, Darwin fez uma longa viagem a bordo do navio HMS Beagle para estudar diversas espécies animais. O arquipélago de Galápagos, a mil quilômetros da costa equatoriana, com grande diversidade de espécies de animais e de plantas, foi um dos locais visitados por ele. Foto de 2019.

DISTORÇÕES NAS CIÊNCIAS

A teoria de Darwin, elaborada para compreender a evolução das espécies no campo das ciências da natureza, foi apropriada por alguns sociólogos e outros estudiosos. Eles buscaram aplicar essa teoria à sociedade como um todo: haveria "sociedades mais evoluídas" que outras e "raças humanas superiores" a outras. Não por acaso, sob uma camuflagem científica, os brancos europeus e sua sociedade eram considerados superiores às outras etnias e sociedades.

Essa leitura racista da teoria de Darwin forneceu justificativas a ações que, na verdade, atendiam aos interesses econômicos e territoriais de diversos países europeus e dos Estados Unidos. Por isso, teve muita aceitação à época, mas também foi contestada. Hoje, o evolucionismo social é considerado inadmissível, pois sabe-se que não há "raças" entre os seres humanos e que as sociedades não são comparáveis em termos de "evolução", mas se diferenciam quanto à cultura, às tradições e à história. Todos os seres humanos são iguais em seu valor e diferentes em seu modo de ser e de viver. A aceitação e o reconhecimento do outro como indivíduo pleno de direitos são fundamentais, bem como a diversidade, e enriquecem a vida em sociedade.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome com os estudantes o que eles já sabem sobre o evolucionismo. A teoria evolucionista foi estudada no 6º ano, associada ao objeto de conhecimento **As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização** e à habilidade **EF06HI03**.
- No 8º ano, o foco dos estudos é o conceito de seleção natural de Darwin e como ele passou a ser aplicado por alguns pensadores para explicar a vida em sociedade, originando o chamado darwinismo (ou evolucionismo) social. Segundo essa teoria, os seres humanos seriam dotados de capacidades diferentes, resultando em indivíduos mais aptos e fortes, que derrotariam os menos aptos e fracos, levando a uma seleção natural da espécie humana.

DE OLHO NA BASE

O conteúdo relativo ao darwinismo social mobiliza a **competência específica de Ciências Humanas 1**, pois proporciona aos estudantes a reflexão sobre a necessidade de compreender as diferenças entre os indivíduos em relação a identidades, culturas e experiências históricas e sobre a importância do respeito às diferenças para a superação dos preconceitos.

(IN)FORMAÇÃO

O excerto a seguir propõe uma reflexão sobre a relação entre a teoria da seleção natural de Darwin e o meio social, que influenciou o desenvolvimento de ideologias racistas e preconceituosas.

[...]

Robert Charles Darwin (1809-1882), cientista inglês que revolucionou o pensamento da Biologia do século XIX com a Teoria da Seleção Natural, chamada de Evolução das Espécies, em seu livro *A origem das espécies por meio da seleção natural* (1859), demonstra que os organismos vivos tendem a produzir descendentes ligeiramente diferentes dos pais, com o processo de seleção natural favorecendo aqueles que melhor se adaptam ao ambiente. [...] Darwin concluiu que as criaturas da fauna e da flora que não se adaptam ao meio em que vivem estão fadadas ao desaparecimento.

[...]

Todavia, difundira-se nos séculos XIX e XX interpretações que utilizavam a Teoria da Seleção Natural como instrumento de análise do meio social. Ideologias racistas e preconceituosas estas que visavam explicar e legitimar, de maneira determinista e reducionista, a desigualdade em um sistema capitalista que alega ter a igualdade como sua palavra de ordem.

[...]

SANTOS, Rodrigo. Darwinismo social, racismo e dominação: uma visão geral. *Portal Geledés*, 24 mar. 2014. Disponível em: www.geledes.org.br/darwinismo-social-racismo-e-dominacao-uma-visao-geral/. Acesso em: 21 jun. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Antes de iniciar a leitura do texto desta página, pergunte aos estudantes se eles sabem o significado da palavra "utopia" e a que eles a associam. Esclareça-os que, em um sentido amplo, a utopia política corresponde a um ideal ou a uma concepção de organização social considerada qualitativamente "melhor", se comparada à sociedade em que se vive.
- O texto assinala que o socialismo utópico foi criticado por Marx e Engels, que consideravam as proposições de Owen, Fourier e Saint-Simon muito pontuais e sem potencial para mudar o capitalismo como um todo, mantendo a desigualdade entre ricos e pobres. Questione os estudantes para saber o que eles pensam acerca do socialismo utópico e do socialismo científico.

DE OLHO NA BASE

O conteúdo das páginas 186 a 189, sobre teorias políticas que propõem justiça social e formas de organização dos trabalhadores, colabora com o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 6**, pois permite o entendimento de relações próprias do mundo do trabalho e incentiva a consciência crítica dos estudantes.

NOVAS TEORIAS POLÍTICAS

PRINCIPAIS PENSADORES DO SOCIALISMO UTÓPICO

ID/BR

Robert Owen

Criou comunidades industriais na Escócia e nos Estados Unidos, visando à melhoria da qualidade de vida dos operários e também ao aumento da produtividade.

Charles Fourier

Propôs os falanstérios, comunidades nas quais não haveria divisão social, e a produção, industrial ou agrícola, seria distribuída igualmente entre as pessoas.

Saint-Simon

Defensor da solidariedade social, criticava nobres e clérigos por se manterem no ócio enquanto outras pessoas trabalhavam em excesso.

utópico: que é fruto da imaginação, de um sonho.

A grande desigualdade social entre os burgueses mais ricos e os proletários passou a ser questionada não só pelos trabalhadores, mas também por intelectuais e membros da própria burguesia.

Nas primeiras décadas do século XIX, alguns pensadores elaboraram, então, propostas para diminuir os problemas sociais provocados pelo sistema capitalista. Destacaram-se o industrial britânico Robert Owen (1771-1858), o francês Charles Fourier (1772-1837) e o francês de origem nobre Claude-Henri Saint-Simon (1760-1825). Mais tarde, o conjunto dessas propostas (veja o esquema) foi denominado **socialismo utópico**.

Entre os principais críticos dessas propostas estavam os filósofos alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), que as consideravam irreais. De acordo com esses filósofos, as proposições dos socialistas utópicos eram muito pontuais e não tinham o potencial de mudar o capitalismo como um todo, mantendo a desigualdade entre ricos e pobres.

Marx e Engels estudaram profundamente a economia capitalista para entender como e por que ela gerava desigualdade e propuseram soluções mediante uma teoria que foi denominada **socialismo científico**.

Em 1848, Marx e Engels publicaram um livro que seria o marco do socialismo científico: o ***Manifesto comunista***. Nessa obra, eles definem a história como uma permanente luta de classes, pois sempre teria havido a exploração de uma classe social por outra, e a consequente oposição entre elas. Essa luta teria se manifestado nos conflitos que envolviam indivíduo livre *versus* escravizado, senhor *versus* servo e, no século XIX, burguesia *versus* proletariado.

Segundo esses dois pensadores alemães, a burguesia era a classe dominante porque detinha os meios de produção: as fábricas, as terras e o capital. Para obter seu sustento, o trabalhador se via obrigado a vender ao proprietário da fábrica a única coisa que possuía: a própria força de trabalho.

O socialismo inspirou a formação de partidos e grupos políticos compostos de trabalhadores. Nesta foto, integrantes da Liga Socialista Inglesa, século XIX.

Frederick Hollyer/Coleção particular

De acordo com a teoria de Marx e Engels, essa relação de dominação chegaria ao fim quando o proletariado tomasse o poder político e econômico da burguesia. Nesse momento, o Estado – comandado por proletários – assumiria o controle da produção e do capital e abriria caminho para o surgimento de uma **sociedade comunista**, na qual não existiriam mais classes sociais.

OUTRAS FONTES

ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. São Paulo: Edipro, 2011.

Nesse livro, publicado originalmente em 1880, Friedrich Engels discute os limites e os equívocos do socialismo utópico. Engels sintetiza as características do método dialético (em oposição ao metafísico) e da concepção materialista (em oposição à idealista), demonstrando que a concepção materialista de história (o materialismo dialético-histórico) permite a análise científica do modo capitalista de produção, o entendimento de como se dá a exploração do trabalho sob esse regime e a demonstração da necessidade e da possibilidade de sua superação.

O ANARQUISMO

Outra importante corrente de pensamento do século XIX foi o **anarquismo**, que tinha como princípio privilegiar a liberdade do ser humano. Segundo os anarquistas, a humanidade não era totalmente livre, pois seguia regras preestabelecidas por diversas instituições, entre as quais o Estado.

Os anarquistas negavam, portanto, a legitimidade de instituições que exerciam poder autoritário e impunham normas. Eles propunham a criação de comunidades cuja administração fosse partilhada entre todos. Além de questionar o Estado e as instituições, combatiam as crenças religiosas, pois as consideravam um mecanismo para doutrinar e dominar as pessoas.

Por pregarem o fim do Estado, as ideias anarquistas foram confundidas com incitação à confusão e ao caos. Daí a palavra anarquia ainda hoje ser associada à desordem.

O francês **Pierre-Joseph Proudhon** (1809-1865) teve contato com os socialistas utópicos, dos quais herdou algumas ideias. Contestou as propostas de Marx e Engels, pois era contrário à criação de um Estado que controlasse a sociedade, mesmo sendo proletário. Em 1840, publicou o livro *O que é a propriedade?*, no qual aponta os danos do patrimônio individual à estrutura social. O ponto fundamental do pensamento de Proudhon consiste na oposição à propriedade privada, que ele considerava "um roubo".

No capítulo 3 da unidade 6, foi tratado o tema da imigração de europeus para o Brasil. É interessante chamar a atenção dos estudantes para o fato de que alguns desses imigrantes eram anarquistas. A influência dos imigrantes anarquistas na organização dos movimentos de trabalhadores brasileiros, nas primeiras décadas do século XX, será objeto de estudo no 9º ano, conforme a habilidade EF09HI09.

Museu Petit Palais, Paris, França. Fotografia: IDBR

← Gustave Courbet. *Proudhon e seus filhos*, 1865. Óleo sobre tela. Para Proudhon, a sociedade deveria ser composta de pequenas associações, sem autoridades, nas quais as pessoas se ajudassem mutuamente.

O russo **Mikhail Bakunin** (1814-1876), filho de proprietário de terras, também foi um crítico do socialismo. Travou vários debates com Marx, para quem tentou mostrar o caráter centralizador e disciplinador do Estado proposto pelos socialistas. Em sua obra *Estadismo e anarquia*, defendia o fim das classes sociais, da desigualdade política e do direito de herança.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir discute diferentes significados da palavra "anarquia".

No sentido comum, a anarquia sempre foi o caos, a desordem. A palavra transformou-se em sinônimo de bagunça e os cronistas e historiadores de hoje jamais lograram repor o significado veraz de um passado glorioso e, no mínimo, construtivo. Por paradoxal que pareça, anarquia não é bagunça, muito menos ordem. [...]

Os anarquistas [...] têm em mira apenas o indivíduo, sem representantes, sem delegações, produtor, naturalmente em sociedade. Positivamente, eles preconizam uma nova sociedade e indicam alguns meios para isto.

COSTA, Caio Túlio. *O que é anarquismo*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985. p. 11.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Converse com os estudantes sobre a importância que os grupos anarquistas tiveram na organização dos movimentos grevistas do século XIX em todo o mundo.
- Uma maneira de abordar os movimentos operários e as correntes filosóficas e políticas adotadas por esses grupos sociais no século XIX é enumerar na lousa as conquistas trabalhistas que foram obtidas pela mobilização dos sindicatos ou de movimentos sociais em todo o mundo. São exemplos: o direito ao salário mínimo, às férias remuneradas, ao décimo-terceiro salário e à licença-maternidade.
- A fim de facilitar a sistematização dos conteúdos abordados nesta página, faça com os estudantes um quadro esquemático na lousa, organizando as principais ideias defendidas por Proudhon e Bakunin:
  - **a)** Proudhon: contrário à criação do Estado; oposição à propriedade privada; crença de que o patrimônio individual danifica a estrutura social.
  - **b)** Bakunin: crítica ao caráter centralizador e disciplinador do Estado proposto pelos socialistas; defensor do fim das classes sociais, da desigualdade política e do direito de herança.
- O mesmo procedimento pode ser utilizado para auxiliar os estudantes a estabelecer as diferenças apontadas no capítulo entre o socialismo científico e o anarquismo:
  - **a)** Socialismo científico: defesa de um Estado proletário.
  - **b)** Anarquismo: contra a existência do Estado, que representaria a desigualdade política.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que comparem a imagem mostrada nesta página com a da abertura da unidade. Espera-se que eles percebam que a celebração feita no presente é um marco para a memória histórica da França e um símbolo que remete a um fato do passado: a Comuna de Paris. A análise de documentos históricos contempla o **procedimento básico 2** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, que tem o propósito de incentivar os estudantes a assumir uma atitude historiadora ao refletir sobre os significados da produção, da circulação e da utilização de documentos históricos como instrumentos para o registro do passado e para a construção de uma memória coletiva.
- A obra indicada no boxe *Para explorar* pode ter especial interesse para os estudantes pelo fato de ser uma história em quadrinhos. Comente com eles que para a elaboração de seu roteiro o autor fez uma consistente pesquisa histórica e que o livro retrata especialmente a participação das mulheres na Comuna de Paris.

PARA EXPLORAR

***O grito do povo: os canhões de 18 de março*, de Jean Vautrin e Jacques Tardi. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2005.**

A história em quadrinhos narra os eventos que antecederam a Comuna de Paris. Nela, mostra-se a participação de homens e de mulheres comuns na tomada de poder diante da ameaça de dissolução da Guarda Nacional.

A COMUNA DE PARIS

Em 1871, ocorreu na França um movimento considerado, por muitos historiadores, a primeira revolução proletária: a **Comuna de Paris**.

Naquele ano, em meio à Guerra Franco-Prussiana, havia sido proclamada a **Terceira República Francesa**. Durante essa guerra, a resistência concentrou-se na cidade de Paris, que contava com a **Guarda Nacional**, formada por pessoas do povo, sem treinamento bélico, mas bem armadas. Foram organizados batalhões de operários dos bairros mais pobres, todos na expectativa de que, com a vitória, fosse instituído um regime caracterizado por mais justiça e mais políticas voltadas ao bem-estar social da camada mais desfavorecida da população.

Após o fim da guerra, contudo, o governo da França demonstrou não pretender implantar as reformas políticas e sociais esperadas e começou a desarmar os batalhões populares de Paris. O Exército republicano tentou confiscar os canhões da Guarda Nacional, mas não obteve sucesso.

Os dirigentes do governo, com medo, fugiram para Versalhes e de lá tentaram controlar a capital. Porém, a Guarda Nacional tomou os palácios parisienses e convocou eleições municipais. Em 27 de março de 1871, a Assembleia eleita proclamou a **Comuna de Paris**, um governo proletário, independente da República sediada em Versalhes.

O governo proletário era gerido pelo povo, que participava das decisões, e adotou medidas de cunho socialista. As dívidas e os aluguéis foram congelados, o que beneficiou os pobres. Foram instituídas pensões para órfãos e viúvas. Os funcionários públicos tiveram seus salários igualados aos dos operários – era o fim dos privilégios do funcionalismo. Os trabalhadores passaram a gerir as fábricas, a jornada de trabalho foi reduzida, foram criadas creches e escolas e, pela primeira vez, determinou-se a igualdade civil entre homens e mulheres.

Barricada na rua de Ménilmontant em Paris, em 1871.

Album/akg-images/Fotoarena

Enquanto os *communards*, como eram conhecidos os participantes da Comuna, governavam Paris, o governo de Versalhes planejava a ocupação da capital. Assim, em 21 de maio de 1871, as tropas republicanas invadiram Paris.

Os *communards* ergueram barricadas nas ruas, resistindo enquanto puderam, mas foram derrotados em poucos dias. A retaliação do governo foi brutal: as tropas de Versalhes fuzilaram todos os opositores e suspeitos que encontraram. Cerca de 20 mil pessoas foram mortas.

OUTRAS FONTES

MERRIMAN, John. *A Comuna de Paris*: 1871: origens e massacre. São Paulo: Rocco, 2015.

Nesse livro, o autor reconstrói, com riqueza de detalhes, os 64 dias, de março a maio de 1871, em que Paris foi tomada por um conflito feroz entre o Exército da Terceira República e um movimento revolucionário radical, que transformaria para sempre a capital francesa e os rumos da política moderna. O livro mergulha na história de homens e mulheres que terminaram massacrados pelo governo, mas cujos ideais de justiça e de igualdade influenciam até hoje movimentos políticos em nossa sociedade.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Sugerimos que a leitura do excerto a seguir, que aprofunda explicações sobre a burguesia, seja feita com os estudantes. Depois, discuta com eles as questões apresentadas.

[...] [No século XIX] tornava-se claro que aumentava rapidamente o número de novos candidatos à classe média, ou de aspirantes ao *status* da classe média, o que propunha problemas práticos de demarcação e definição, dificultados ainda pela incerteza dos critérios teóricos relativos a essas definições. Aquilo que constituía "a burguesia" sempre foi mais difícil de determinar do que aquilo que, em teoria, definia a nobreza (por exemplo, nascimento, títulos hereditários, propriedade de terras) ou a classe operária (por exemplo, o salário e o trabalho manual). Todavia, [...] esperava-se que os membros dessa classe

A LUTA POR DIREITOS ÀS MULHERES

Desde o início da industrialização, os papéis desempenhados pelas mulheres já haviam se transformado. As mulheres mais pobres trabalhavam nas fábricas a fim de contribuir para o sustento familiar; aquelas que haviam recebido mais instrução e tinham melhor condição social, mas não eram ricas, trabalhavam em escritórios e no comércio.

O trabalho feminino passou a ser essencial para o orçamento familiar. Muitas mulheres casadas e com filhos conciliavam o trabalho doméstico com a profissão.

A partir da segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento acelerado das tecnologias, exigia-se cada vez mais a qualificação dos trabalhadores. As mulheres da classe média atenderam rapidamente a essa demanda por mais estudos. A crescente presença de meninas nas escolas transformou o magistério, abrindo caminho para que as mulheres seguissem essa profissão.

Essa inserção no mercado de trabalho, porém, não foi acompanhada por conquistas sociais. Assim como nas primeiras décadas da Revolução Industrial, o salário pago aos homens era bem maior que o salário das mulheres. O clima revolucionário do período tinha também protagonistas femininas. Durante a Comuna de Paris, por exemplo, a participação das mulheres foi intensa.

Sob a influência dos princípios de igualdade liberais e socialistas, os movimentos feministas ganharam vulto nos países industrializados. Refutando as alegações que buscavam justificar a inferioridade feminina, esses movimentos lutavam pelo princípio de igualdade entre homens e mulheres. Muito influente na Inglaterra e nos Estados Unidos, a causa feminista ganhou apoio nessas sociedades e, no início do século XX, atingiu outros países da Europa e de outros continentes.

A IMPRENSA FEMININA EM 1848

As revoluções liberais que ocorreram na França em 1848 estimularam as mulheres francesas a se mobilizar para ter voz própria, mostrando que a igualdade de direitos não podia se restringir aos homens. Naquele ano, surgiram os jornais *A Voz Feminina*, de Eugénie Niboyet, e *A Política das Mulheres*, de Jeanne Deroin e Desirée Gay. Enquanto o primeiro jornal discutia a igualdade de direitos entre homens e mulheres, o segundo reivindicava melhores condições de vida para as mulheres trabalhadoras.

GL Archive/Alamy/Fotoarena

Mulheres inglesas durante manifestação, em 1910, exigindo o direito ao voto. Somente em 1928, o Parlamento britânico aprovaria o sufrágio universal feminino.

possuíssem capital ou renda proveniente de investimentos e/ou que agissem como empresários independentes, que auferiam lucros e empregavam operários, ou que fossem membros de uma profissão "liberal", o que era uma forma de iniciativa privada.

HOBSBAWM, Eric J. *A era das revoluções*: 1789-1848. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 423.

a) Qual é o tema central do texto?

Resposta: A dificuldade de estabelecer critérios para definir um burguês.

b) Segundo o texto, por que sempre foi mais difícil distinguir um burguês do que um nobre ou mesmo um operário?

Resposta: No caso da nobreza ou da classe operária, os critérios de definição eram claros: nascimento, títulos, propriedades, no primeiro caso; e salário e trabalho manual, no segundo. Quando se tratava da burguesia, os critérios já não eram tão evidentes: entre os profissionais liberais, os possuidores de capital e de renda e os empresários, havia uma gama enorme de níveis sociais.

c) Ainda que fosse difícil definir a burguesia como classe social, como se identificava um burguês no século XIX?

Resposta: O burguês deveria possuir capital ou renda proveniente de investimentos e/ou ser empresário.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O conteúdo sobre o trabalho feminino desenvolvido neste capítulo favorece uma reflexão sobre o papel da mulher no mundo contemporâneo. Explique aos estudantes que o movimento feminista ganhou impulso no século XIX e que, desde então, várias conquistas foram alcançadas. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer em busca da igualdade de direitos. Proponha à turma algumas questões para auxiliar na reflexão sobre esse tema: "Atualmente, as mulheres conquistaram a igualdade em relação aos homens?"; "As mulheres têm o mesmo espaço na sociedade e no mercado de trabalho que seus pares masculinos?"; "Quais desafios as mulheres trabalhadoras enfrentam nos dias atuais?".

DE OLHO NA BASE

O conteúdo sobre o trabalho feminino favorece a reflexão sobre o papel da mulher no mundo contemporâneo, desenvolvendo a **competência específica de Ciências Humanas 5**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. A escolaridade e a participação das mulheres no mercado de trabalho aumentaram e elas passaram a reivindicar igualdade de gênero.

4. **Socialismo científico** – **Principais ideias**: entender o processo histórico de dominação e a luta de classes; tomada do poder político e econômico pelo proletariado; **Principais pensadores**: Karl Marx e Friedrich Engels; **Publicações ou realizações**: *Manifesto comunista*, de Marx e Engels; *O capital*, de Karl Marx.

Anarquismo – **Principais ideias**: criar comunidades sem Estado; **Principais pensadores**: Pierre-Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin; **Publicações ou realizações**: *O que é a propriedade?*, de Proudhon, e *Estadismo e anarquia*, de Mikhail Bakunin.

6. **a)** O trecho se relaciona ao aumento da industrialização na Europa e à paisagem urbana.

b) As lamparinas e as vitrines brilham em contraste com a escuridão que as rodeia. Os apetitosos jantares em contraste com os passantes famintos.

c) Resposta pessoal. O texto de Dickens, no estilo realista, narra cenas do cotidiano, permitindo ao historiador conhecer aspectos da sociedade inglesa do século XIX.

7. **a)** Um homem gordo, simbolizando o capital, sendo sustentado por quatro homens cansados, que representam o trabalho.

b) A exploração dos trabalhadores.

c) Espera-se que os estudantes respondam que a charge está de acordo com as teorias socialistas e anarquistas.

d) Assim como os socialistas, os anarquistas defendiam o fim da desigualdade social, representada na charge por meio da relação estabelecida entre o capitalista e a exploração dos trabalhadores.

ATIVIDADES

1. A crescente industrialização atraiu muitas pessoas do campo para o trabalho nas fábricas, o que levou ao crescimento das cidades.

Responda sempre no caderno.

2. A crença de que o progresso econômico dependia do esforço individual.

1. Relacione a industrialização ocorrida no século XIX ao processo de expansão urbana na Europa.

2. Cite um dos principais valores defendidos pela burguesia europeia no século XIX.

3. Durante esse século, a vida das mulheres passou por quais transformações? MP

4. Copie esta tabela no caderno, comparando o socialismo científico ao anarquismo. MP

Teoria	Principais ideias	Principais pensadores	Publicações ou realizações
Socialismo científico			
Anarquismo			

5. Explique as causas da Comuna de Paris.

6. Em 1836, o escritor inglês Charles Dickens (1812-1870) publicou uma coletânea de contos e crônicas que tinham como inspiração a cidade de Londres. Leia, a seguir, um trecho de uma dessas crônicas e faça o que se pede. MP

> Se quisermos conhecer as ruas de Londres em seu momento mais glorioso, devemos observá-las em uma escura, sombria e triste noite de inverno. [...] É quando também uma névoa densa e preguiçosa paira sobre todos os objetos, tornando a luz das lamparinas ainda mais brilhantes e aumentando a luminosidade das vitrines, em contraste com a escuridão que a tudo rodeia. [...] Nas melhores e mais largas ruas as cortinas da sala de jantar estão bem abertas, as chamas do fogão na cozinha crepitam e os vapores apetitosos de um jantar quente acariciam as narinas dos famintos passantes.
>
> Charles Dickens. Cenas da manhã. Em: *Retratos londrinos*. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 79.

a) Retome o conteúdo do capítulo e relacione esse trecho com as transformações ocasionadas pela industrialização na Europa.

b) Para caracterizar a vida social em Londres no século XIX, o escritor recorreu a diferentes contrastes. Identifique-os.

c) Uma crônica é um texto literário breve que narra cenas do cotidiano. Em sua opinião, de que forma a crônica de Charles Dickens pode auxiliar um historiador a analisar a sociedade londrina no século XIX?

7. Observe a charge, leia a legenda e responda às questões. MP

Biblioteca do Arsenal, Paris, França. Fotografia: ID/BR

↑ **Émile Pouget. *Capital e trabalho*. Charge publicada no jornal *Le Père Peinard*, em 1894.**

a) O que o autor representa nessa charge?

b) Qual crítica está explícita na imagem?

c) Em sua opinião, essa charge está relacionada a quais teorias políticas do século XIX?

d) De acordo com o que você aprendeu neste capítulo, relacione o conteúdo da charge com as ideias anarquistas.

5. A população pobre esperava que, ao fim da guerra contra a Prússia, fosse instituído um regime mais justo e com bem-estar social, o que não ocorreu, desencadeando a Comuna de Paris.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1** a **5** visam retomar conteúdos estudados no capítulo pelos estudantes: a relação entre a crescente industrialização e a expansão das cidades; os valores burgueses; as mudanças nos papéis sociais das mulheres no século XIX; as teorias políticas do século XIX; e, por fim, a Comuna de Paris.

A atividade **2** desenvolve a habilidade **EF08HI01**, pois recupera aspectos conceituais do liberalismo. Já as questões **4** e **5** desenvolvem a habilidade **EF08HI06**, aplicada na análise das teorias políticas do século XIX e da Comuna de Paris.

Nas atividades **6** e **7**, a crônica e a charge permitem trabalhar com a análise de documentos e discutir opiniões acerca da realidade retratada, mobilizando a **competência específica de História 3**. Além disso, as duas atividades exploram a **competência específica de Ciências Humanas 7**, ao utilizar linguagem iconográfica e um gênero textual específico com o intuito de desenvolver o raciocínio espaçotemporal dos estudantes.

ARQUIVO VIVO

1. a) O poema foi escrito para o cidadão dos Estados Unidos da América, especialmente aos capitalistas envolvidos na expansão territorial e na exploração dos recursos naturais de regiões como a Ásia.
1. b) Kipling indicava ao leitor estadunidense como a missão de civilizar os povos "selvagens" era uma empreitada necessária, ainda que fosse um grande "fardo".

O discurso dos dominadores

1. c) O trecho refere-se em particular aos filipinos, população que estava em guerra contra os Estados Unidos. No entanto, de maneira mais ampla, ele também diz respeito aos demais povos da África e da Ásia, subjugados por nações europeias.

Na segunda metade do século XIX, os europeus realizaram uma nova expansão colonial (esse assunto será tratado na unidade 9), que visava à exploração dos recursos naturais encontrados na Ásia, na África e na América, fundamentais para a economia industrial. Como vimos neste capítulo, no mesmo período surgiram teorias que justificavam essa expansão apoiadas na ideia da superioridade racial branca e da definição de negros, asiáticos e indígenas como povos inferiores. Em meio a essas questões, as nações europeias e os Estados Unidos da América passaram a debater suas funções "civilizadoras". Nesse contexto, também ligado à Guerra Filipino-Americana (1899-1902), o escritor inglês Rudyard Kipling (1865-1936) expressou no poema "O fardo do homem branco: os Estados Unidos e as ilhas Filipinas" (1899) sua visão política colonizadora do período.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Leia o trecho do poema "O fardo do homem branco", de Rudyard Kipling, e responda às questões.

Toma o fardo do Homem Branco	Para esperar, com arreios pesados
Envia teus melhores filhos	O povo agitado e selvagem
Vai, condena teus filhos ao exílio	Teus povos cativos e intratáveis
Para servirem à necessidade dos teus cativos	Metade demônio, metade criança

Rudyard Kipling. O fardo do homem branco. *McClure's*, 1899. Tradução nossa.

a) A quem você acha que o poema se dirige?
b) O que o autor deseja transmitir ao leitor? Justifique.
c) O trecho "Metade demônio, metade criança" se refere a quem?

2. Observe a charge e responda às questões. MP

a) Na cena, há homens carregando outros homens. À frente, um indivíduo caracterizado como originário de alguma região da África carrega uma personagem que representa os Estados Unidos. Logo atrás, um indiano carrega um britânico. Em seguida, há mais dois africanos: um carrega um belga, e o outro, um francês. Com base nessas informações, explique o significado dessa charge.
b) Observe o título da charge. Em sua opinião, por que o ilustrador usou o ponto de interrogação nesse título?

3. Com qual das visões sobre a expansão colonial você concorda: a do autor do poema ou a do autor da charge? Explique. MP

William H. Walker. *O fardo (?) do homem branco*. Charge publicada na revista estadunidense *Life*, em 1899.

William H. Walker Cartoon Collection. Fotografia: Biblioteca de Manuscritos Mudd - Biblioteca da Universidade de Princeton

ORGANIZAR IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. a) A charge é uma crítica à exploração da África e da Ásia pelas potências europeias.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam na marca de interrogação o questionamento do ilustrador a respeito da ideia de "fardo". A ilustração indica uma inversão do fardo, que seria o homem branco para os sujeitos das nações sob domínio europeu e estadunidense.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes observem que as personagens retratadas são as mesmas, ainda que haja uma inversão nas ideias expressas no texto e na imagem. Na charge, o autor questiona justamente a ideia que foi defendida no poema de Kipling sobre a ida de europeus e estadunidenses aos países da Ásia, da África e mesmo da América como um "fardo". Sugere-se na imagem que o "fardo" seria, na verdade, do subjugado, entendendo-se a missão civilizatória como mera exploração.

DE OLHO NA BASE

Esta seção pretende debater a "missão civilizatória" do homem branco e o modo como ela foi justificada com base em ideologias que defendem a superioridade racial branca. Nesse sentido, as atividades trabalham o objeto de conhecimento **Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo,** visando ao desenvolvimento da habilidade **EF08HI23**.

Rudyard Kipling, ao definir os povos subjugados por nações imperialistas como "metade demônios, metade crianças", em *O fardo do homem branco*, dialogava diretamente com debates da época a respeito do darwinismo social, do racismo "científico" e da eugenia, teorias que foram a base para as expansões coloniais europeia e estadunidense à época.

Para além da Guerra Filipino-Americana (1899-1902), objeto do poema de Kipling, a questão da partilha da África é fundamental para o entendimento desse processo. A Ata da Conferência de Berlim, assinada pelas potências europeias em 1885, pode ser mais um objeto de estudo interessante, uma vez que as nações envolvidas empreendiam uma "missão civilizatória", justificada pela suposta infantilidade das populações africanas e por uma pretensa necessidade de proteger e tutelar esses povos.

Por fim, com a utilização da charge (linguagem iconográfica) e do poema (gênero textual específico) trabalha-se também a **competência específica de Ciências Humanas 7**, visando desenvolver o raciocínio espaçotemporal dos estudantes.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. **a)** 1831 foi o primeiro ano do governo de Luís Filipe, após a queda de Carlos X, na França; 1847 foi o ano seguinte a uma grande crise econômica na Europa, que afetou tanto a população mais pobre quanto a burguesia; em 1848, ocorreu a queda do rei Luís Filipe, a consequente restauração da República francesa e a eclosão da Primavera dos Povos.

   b) As revoluções ocorridas em 1789, 1830 e 1848 na França inspiraram movimentos semelhantes em outras regiões da Europa. Assim, Paris se colocava como o centro dessa busca de liberdade e de reafirmação dos valores nacionais, do mesmo modo como o eixo central de uma mina se conecta aos veios e às galerias subterrâneas.

2. **a)** Segundo o conceito de seleção natural de Darwin, os indivíduos de cada espécie animal mais aptos têm mais chance de sobreviver e de se reproduzir, transmitindo suas características aos descendentes.

   b) Resposta pessoal. Explique aos estudantes que, para Darwin, alguns indivíduos sobrevivem e se reproduzem na natureza porque têm maior capacidade de adaptação ou aptidão especial para lidar com as adversidades, em relação a outros indivíduos da mesma espécie. Biologicamente, portanto, os mais aptos teriam, segundo o darwinismo, mais chances de sobreviver. Para justificar a suposta superioridade de certos grupos humanos em relação a outros, representantes desses grupos se valeram das teorias de Darwin.

ATIVIDADES INTEGRADAS

3. A Questão Romana foi solucionada em 1929, quando Benito Mussolini assinou o Tratado de Latrão e criou o Estado do Vaticano, território autônomo dirigido pela Igreja católica.

1. Leia, a seguir, um texto do historiador britânico Eric J. Hobsbawm sobre o período que antecede a Primavera dos Povos. MP

> […] Raras vezes a revolução foi prevista com tamanha certeza, embora não fosse prevista em relação aos países certos ou às datas certas. Todo um continente esperava, já agora pronto a espalhar a notícia da revolução através do telégrafo elétrico. Em 1831, [o escritor] Victor Hugo escrevera que já ouvia o "ronco sonoro da revolução, ainda profundamente encravado nas entranhas da terra, estendendo por baixo de cada reino da Europa suas galerias subterrâneas a partir do eixo central da mina, que é Paris". Em 1847, o barulho se fazia claro e próximo. Em 1848, a explosão eclodiu.
>
> Eric J. Hobsbawm. *A era das revoluções*: 1789-1848. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 481.

   a) Relacione as datas citadas no texto com os fatos ocorridos na Europa, de acordo com o que você estudou nesta unidade.

   b) Analise a previsão de Victor Hugo, citada por Hobsbawm, e responda por que o escritor compara Paris ao eixo central de uma mina subterrânea.

2. O texto citado explica uma das teorias de Charles Darwin. Leia-o com atenção e faça o que se pede em seguida. MP

> […] a teoria da origem das espécies […] é o tema fundamental da […] obra [de Charles Darwin]. Ela se baseia na luta pela vida, ou seja, na existência de uma permanente concorrência entre os indivíduos de cada espécie animal. Sobre a evolução das espécies, Darwin explica ainda que somente os mais fortes e mais aptos conseguem sobreviver e a própria natureza se encarrega de fazer essa seleção natural.
> […]
>
> Thais Fernandes. Charles Darwin. *Ciência Hoje das Crianças*. Disponível em: http://chc.org.br/charles-darwin/. Acesso em: 17 mar. 2022.

   a) Explique o conceito de seleção natural proposto por Charles Darwin.

   b) Reflita sobre o texto e, com base nele e no que você estudou nesta unidade, elabore uma explicação para o fato de teóricos racistas terem se apropriado do estudo de Darwin para justificar a suposta superioridade de um povo.

3. O papa Pio IX se recusou a reconhecer o Estado italiano e rompeu com o governo no episódio conhecido como Questão Romana. Considere tal fato e responda: Quando e como foi solucionada essa questão entre a Igreja católica e o Estado italiano?

4. O processo tardio de unificação territorial e política da Itália criou condições para a formação da grande diversidade cultural do país. Muitas regiões italianas têm identidade própria e se caracterizam por dialetos e costumes muito diferentes dos encontrados no restante do país. Considerando essa afirmativa, leia um trecho escrito pelo romancista e político Massimo d'Azeglio em 1865, pouco tempo depois da unificação italiana, que ocorreu em 1861. Depois, faça o que se pede.

> A primeira necessidade da Itália é que se formem italianos dotados de caráter elevado e forte; no entanto, se foi feita a Itália, não se fazem os italianos.
>
> Massimo d'Azeglio. Lettere di Massimo d'Azeglio. Citado por: Giulio Carcano. *Lettere di Massimo d'Azeglio a sua moglie Luisa Blondel*. Milano: Libreria di Educazione, 1870. Tradução nossa.

   a) Explique o significado da afirmação "se foi feita a Itália, não se fazem os italianos".

   b) A diversidade cultural italiana era vista de forma positiva ou negativa pelo autor? Justifique sua resposta.

4. a) Para o escritor italiano, embora a Itália contasse com um Estado unificado, não havia uma identidade nacional definida.

4. b) Massimo d'Azeglio via a diversidade cultural como uma característica negativa da Itália. Para ele, é justamente essa diversidade que impede a formação de verdadeiros italianos.

DE OLHO NA BASE

Na atividade **1**, os estudantes são convidados a relacionar o texto de um dos mais reconhecidos historiadores do século XX com as Revoluções de 1830 e 1848. Assim, aplicam tanto a habilidade **EF08HI06** como desenvolvem o **procedimento básico 1** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, ou seja, a organização cronológica de eventos históricos.

Na atividade **2**, os estudantes retomam o objeto de conhecimento **Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo**. Eles são convidados a explicar o conceito de seleção natural e a refletir sobre as distorções das teorias de Darwin feitas por alguns estudiosos. Nesse sentido, podem aparecer distintas explicações e interpretações de um mesmo fenômeno histórico, o que está de acordo com o **procedimento básico 3** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais.

Nas atividades **3** e **4**, trabalha-se a habilidade **EF08HI06**, propondo a diferenciação entre Estado, nação e país.

A atividade **5** propõe uma leitura de imagem. Por meio da análise dos elementos que compõem a pintura, os estudantes devem identificar aspectos conceituais do Iluminismo, sobretudo a ideia de liberdade e o direito de sublevação do povo contra um governo injusto, aplicando, assim, a habilidade **EF08HI01**.

Responda sempre no caderno.

5. Observe a imagem. Depois, faça o que se pede. MP

Museu do Louvre, Paris, França. Fotografia: ID/BR

↑ Eugène Delacroix. *A liberdade guiando o povo*, 1830. Óleo sobre tela. Delacroix (1798-1863) foi um dos principais representantes do Romantismo francês.

a) Descreva a cena representada na pintura.

b) Em sua opinião, qual personagem representa a liberdade? E quais personagens representam o povo? Justifique.

c) Essa obra foi produzida durante a onda revolucionária do século XIX. Sabendo disso, estabeleça uma relação entre a pintura e os acontecimentos da Primavera dos Povos.

6. Ao longo do século XIX, as mulheres se mobilizaram exigindo direitos, como o sufrágio feminino e a equidade de salários. Pesquise em livros ou na internet a situação das mulheres brasileiras na atualidade, incluindo os direitos a elas garantidos. Elabore um texto sobre as conquistas alcançadas pelas mulheres desde o século XIX e os desafios da luta pelo respeito aos direitos conquistados.

6. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem como conquistas o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a conquista da autonomia legal e social e o direito ao voto. Leve-os a perceber que, embora a desigualdade tenha diminuído, ela ainda persiste, em grande medida, porque muitas mulheres trabalham com salários menores e em cargos mais baixos, comparado aos homens da mesma área. Promova uma discussão a respeito das razões pelas quais isso acontece.

7. Volte à abertura da unidade e retome a atividade **3**, sobre a Comuna de Paris e as medidas que beneficiaram o povo. Você saberia dizer como os trabalhadores se organizam atualmente para defender seus direitos? Dê exemplos. MP

Já a atividade **6** incentiva os estudantes a relacionar passado e presente para refletir sobre a conquista de direitos pelas mulheres no século XIX e os desafios enfrentados pelas mulheres brasileiras na atualidade, trabalhando, assim, a **competência específica de Ciências Humanas 5**.

A atividade **7**, igualmente, leva os estudantes a relacionar passado e presente, na medida em que devem recuperar os benefícios conquistados pelo povo durante a Comuna de Paris e investigar sobre as formas atuais de organização dos trabalhadores. Ao abordar as condições dos trabalhadores, desenvolve-se, também, a **competência geral da Educação Básica 6**.

5. a) Uma mulher, com os seios à mostra, atravessa um campo de batalha. Na mão direita ela carrega a bandeira da França e na mão esquerda, uma espingarda com baioneta. Há várias pessoas armadas e algumas estão caídas ao chão.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem a figura da mulher em destaque na cena, "guiando o povo", como sugere o próprio título da pintura como a liberdade e as personagens em luta como o povo.

c) A tela foi pintada para celebrar a Revolução de 1830. Na cena, a liberdade aparece em destaque, conduzindo os revolucionários à vitória. Explique aos estudantes o simbolismo da figura da liberdade, representada na pintura como uma mulher, contando-lhes que ela foi desenhada pelo artista como uma deusa clássica, sinônimo de virtude e de eternidade.

Justiça

7. Resposta pessoal. Se necessário, auxilie os estudantes, lembrando-os, por exemplo, das diferentes formas de luta e de organização na atualidade, como associações, sindicatos de classe e partidos políticos. Caso seja possível, oriente-os a conversar com parentes ou conhecidos sobre o modo como eles defendem seus direitos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Em relação ao desenvolvimento da habilidade **EF08HI23**, é importante que os estudantes reconheçam que houve uma apropriação indevida da teoria evolucionista de Darwin por teóricos racistas e que identifiquem as consequências dessa apropriação. Cabe ressaltar ainda que essa habilidade começou a ser tratada nesta unidade e que será aprofundada na unidade 9, que trata especificamente do imperialismo.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 7

Capítulo 1 – Rebeliões e unificações

- Compreendo os motivos pelos quais a Restauração, ocorrida após o Congresso de Viena, provocou forte resistência entre os liberais?
- Reconheço os motivos que levaram às revoluções liberais na França do século XIX?
- Identifico as relações entre as revoluções liberais na França e a Primavera dos Povos?
- Reconheço as características do nacionalismo que se configurou ao longo do século XIX e identifico suas relações com as invasões napoleônicas?
- Compreendo os processos que levaram às unificações da Itália e da Alemanha?

Capítulo 2 – A expansão da indústria na Europa

- Identifico os fatores que levaram à formação da classe média na Europa no século XIX e reconheço as principais características desse grupo?
- Identifico algumas das teorias científicas mais importantes do século XIX?
- Reconheço a apropriação indevida da teoria evolucionista de Darwin por teóricos racistas e identifico as consequências dessa apropriação?
- Reconheço as mudanças ocorridas no trabalho e na participação política das mulheres?
- Identifico as principais características e os pensadores mais importantes do socialismo e do anarquismo?
- Compreendo as características da Comuna de Paris e os processos nela envolvidos?

Nelson Provazi/ID/BR

194

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Com o objetivo de explorar a relação entre a crescente industrialização e a expansão urbana, sugerimos uma aproximação do tema com a realidade dos estudantes. Para isso, as propostas a seguir podem ser desenvolvidas com o professor de Geografia.

Se no município em que os estudantes vivem, ou próximo a ele, houver um distrito industrial, você pode trazer a discussão do tema para os dias atuais. Peça a eles que identifiquem, por meio de entrevistas, as áreas onde os trabalhadores dessas fábricas moram, quais são as condições das moradias, se a infraestrutura é adequada, se as residências deles se situam perto ou longe do local de trabalho, qual é o meio de transporte utilizado pelo trabalhador, etc.

Em seguida, solicite aos estudantes que realizem uma breve pesquisa sobre como ocorreu o processo de urbanização do município em que eles vivem. É importante que levantem nessa pesquisa os seguintes pontos: como ocorreu a urbanização; o que a motivou; em que período ocorreu; e que mudanças aconteceram no decorrer da história do município.

Esses dois trabalhos podem garantir maior variabilidade didática para a abordagem desses temas, facilitando a compreensão e a reflexão dos estudantes.

Os Estados Unidos no século XIX

OBJETIVOS

Capítulo 1 – A expansão para o Oeste

- Compreender o processo de expansão territorial dos Estados Unidos da América.
- Identificar a maneira pela qual a Doutrina Monroe potencializou os interesses econômicos e políticos dos Estados Unidos no continente.
- Conhecer os princípios norteadores da doutrina do Destino Manifesto e compreender de que forma eles foram usados para legitimar a Marcha para o Oeste, avançando sobre os territórios indígenas.
- Avaliar a questão indígena nos Estados Unidos no contexto da expansão para o Oeste.
- Identificar os fatores que desencadearam a aprovação da Lei de Terras e suas consequências para os povos indígenas.

Capítulo 2 – A Guerra de Secessão

- Compreender o cenário econômico e a organização social estadunidenses pré-Guerra de Secessão.
- Identificar as divergências entre abolicionistas e escravistas.
- Entender o desenrolar da Guerra de Secessão e a vitória do Norte.
- Identificar a segregação racial como desdobramento da Guerra de Secessão.
- Caracterizar o processo de industrialização dos Estados Unidos.
- Comparar o fordismo ao taylorismo.
- Reconhecer a luta dos negros estadunidenses por direitos civis.

JUSTIFICATIVA

O trabalho com o tema Estados Unidos no século XIX nos capítulos **1** e **2** possibilita aos estudantes compreender os principais que pontos que levaram à consolidação como Estado-nação. Os contextos mobilizados no capítulo **1** permitem analisar a expansão territorial para o Oeste e identificar os interesses econômicos e políticos envolvidos tanto em seu território quanto no restante do continente americano. No capítulo **2**, o foco está na formação da sociedade industrial estadunidense. Os assuntos desse capítulo foram articulados de modo que os estudantes tenham subsídios para identificar os antecedentes econômico e social que levaram à Guerra de Secessão, analisar as divergências internas do país, compreender o processo de industrialização e reconhecer o protagonismo da população negra estadunidense por direitos civis.

SOBRE A UNIDADE

A unidade trata da história dos Estados Unidos da América no século XIX, destacando a expansão territorial desse país, sua política externa e suas relações com a América Latina, a Lei de Terras e a imigração, a ideologia do Destino Manifesto, a Guerra de Secessão, a segregação racial praticada no país e o avanço da industrialização.

Os temas são analisados com base em variadas fontes, como documentos iconográficos, cartográficos e legislativos, além de textos didáticos e historiográficos, com o propósito de desenvolver o raciocínio espaçotemporal nos estudantes. Dessa forma, atende-se à **competência específica de Ciências Humanas 7**.

As atividades de abertura procuram mobilizar conhecimentos prévios dos estudantes sobre os principais temas desta unidade. São mencionados os filmes de faroeste para investigar a respeito da expansão territorial dos Estados Unidos e são feitas observações sobre a atual condição estadunidense de potência mundial, questionando-se como se deu esse crescimento econômico.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – A EXPANSÃO PARA O OESTE				
• A expansão territorial dos Estados Unidos da América • A doutrina Monroe e o Destino Manifesto • A Marcha para o Oeste • A Lei de Terras • A representação do indígena nos filmes	BOXE VALOR: Dominar ou conhecer? AMPLIANDO HORIZONTES: A construção da memória: o faroeste estadunidense entre 1930 e 1960	(EF08HI14) (EF08HI25) (EF08HI27)	(CGEB1) (CGEB6) (CBEB9) (CECH5) (CECH7) (CEH3) (CEH4)	
CAPÍTULO 2 – A GUERRA DE SECESSÃO				
• As diferenças entre as colônias do Norte e do Sul • A Guerra de Secessão (1861-1865) • A segregação racial após o fim da escravidão • O processo de industrialização estadunidense • Fordismo e taylorismo • A luta dos negros por direitos	ARQUIVO VIVO: A luta dos negros por direitos civis	(EF08HI14) (EF08HI27)	(CGEB6) (CGEB8) (CGEB9) (CECH1) (CECH3)	Cidadania e civismo: Educação em Direitos Humanos

1. Respostas pessoais. Relembre aos estudantes a configuração das Treze Colônias e o processo de colonização da América do Norte. Se possível, mostre-lhes um mapa atual dos Estados Unidos e estimule a formulação de hipóteses sobre como os novos territórios foram incorporados.

2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a opinar sobre os aspectos comumente representados em filmes de faroeste, relacionando-os à história dos Estados Unidos no século XIX.

UNIDADE 8

OS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX

3. Resposta pessoal. Solicite aos estudantes que formulem hipóteses com base no contexto político mundial do século XIX. Caso considere pertinente, mencione a importância da independência das Treze Colônias para as outras colônias na América.

A consolidação dos Estados Unidos da América como nação não ocorreu imediatamente após sua independência: foi fruto de um longo processo histórico que envolveu expansão territorial e imposição de um projeto político único a todos os estados desse país em formação. Ao final desse processo, estavam estabelecidas as bases para a realização de um acelerado desenvolvimento econômico e de um reposicionamento do país no cenário internacional.

CAPÍTULO 1
A expansão para o Oeste

CAPÍTULO 2
A Guerra de Secessão

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Você sabia que, no século XIX, os Estados Unidos tinham um território bem menor que o atual? Como você imagina que as novas regiões foram incorporadas ao país?
2. Você já assistiu a um filme de faroeste? Em caso afirmativo, conte aos colegas quais eram as personagens e como era o local onde se passava o filme.
3. Os Estados Unidos são hoje uma grande potência mundial, mas nem sempre foi assim. Em sua opinião, quais fatores contribuíram para que o país se desenvolvesse até se tornar tão influente?

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. A foto foi tirada em Washington, capital dos Estados Unidos, em 2021, diante da Casa Branca, durante um protesto no Dia dos Povos Indígenas.
2. O cocar que o manifestante traz na cabeça é elemento da cultura indígena. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos e a capacidade de identificação das carcaterísticas socioculturais dos povos originários da América do Norte.

Justiça

3. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes concluam que o respeito aos direitos das chamadas minorias, como é o caso dos povos indígenas estadunidenses, é importante para toda a sociedade, pois é responsabilidade de todos garantir a cada indivíduo seus direitos. Se necessário, esclareça o significado do termo "minoria", que, nesse caso, não tem valor quantitativo, referindo-se a uma situação de desvantagem social, originada das relações de dominação entre diferentes grupos da sociedade.

Sarah Silbiger/Reuters/Fotoarena

LEITURA DA IMAGEM

1. Em que data e local essa foto foi tirada? Como você chegou a essa conclusão? MP
2. Que elementos presentes na imagem revelam a identidade indígena do manifestante que está em primeiro plano na foto? MP
3. Em sua opinião, a garantia dos direitos indígenas é importante apenas para os indígenas ou para toda a sociedade? Por quê? G

Manifestante nativo americano durante protesto do Dia dos Povos Indígenas em frente à Casa Branca em Washington, Estados Unidos. Foto de 2021.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Aproveite a oportunidade para conversar com os estudantes sobre a importância do envolvimento das pessoas de toda a sociedade na luta pelos direitos dos povos indígenas.
- É importante salientar aos estudantes que o respeito aos direitos individuais e coletivos é a base das sociedades democráticas e que a luta pela igualdade de direitos é uma luta de toda a sociedade.

DE OLHO NA BASE

(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.

O capítulo trata da expansão territorial dos Estados Unidos a partir de sua independência e no decorrer do século XIX. Nesse contexto, as terras indígenas conquistadas com a Marcha para o Oeste foram integradas ao desenvolvimento capitalista do país, com o aculturamento e a dizimação de diversas comunidades indígenas, vistas pelo governo e pelos colonos como obstáculos à expansão rumo ao Pacífico. Assim, na construção desse projeto de país e de nação, os indígenas foram excluídos e não foram considerados cidadãos.

O estudo desse conjunto de fatos históricos desenvolve a habilidade **EF08HI14**, que também é trabalhada na seção *Ampliando horizontes*, ao discutir a representação estereotipada dos indígenas nos filmes de faroeste entre as décadas de 1930 e de 1960. O objetivo é mostrar aos estudantes que isso favoreceu a permanência de preconceitos contra os povos indígenas na cultura estadunidense.

Destaca-se também a Doutrina Monroe (1823), pela qual os Estados Unidos se proclamaram "protetores" legítimos do continente americano diante da nova expansão colonialista europeia. Ressalta-se que, a partir de 1870, essa doutrina foi retomada para intensificar a influência estadunidense em muitas regiões da América Latina. Assim, desenvolve-se a habilidade **EF08HI25**, caracterizando e contextualizando aspectos das relações entre os Estados Unidos e a América Latina no século XIX.

Para legitimar tanto a política interna (Marcha para o Oeste) quanto a externa (Doutrina Monroe), os governantes estadunidenses usaram princípios do chamado Destino Manifesto, que, baseado na crença da predestinação, imbuía os Estados Unidos de levar o progresso e a civilização para seus vizinhos, vistos como "atrasados". Esse discurso justificou a expulsão e o extermínio de populações indígenas, além da conquista de territórios mexicanos. A exploração desse tema desenvolve a habilidade **EF08HI27**.

Capítulo 1

A EXPANSÃO PARA O OESTE

PARA COMEÇAR

Logo após a independência, os Estados Unidos da América iniciaram uma política de expansão territorial que se estendeu por boa parte do século XIX. De que modo esse processo atingiu os povos que habitavam os territórios ocupados durante o processo de expansão?

Estimule os estudantes a compreender os impactos desse modelo expansionista adotado pelos Estados Unidos da América sobre os povos que viviam nos territórios almejados para o projeto de nação estadunidense. Diante disso, comunidades indígenas inteiras foram expulsas de seus territórios e grande parte dessa população foi exterminada.

A EXPANSÃO TERRITORIAL

As Treze Colônias das quais se originaram os Estados Unidos ocupavam uma faixa restrita da costa atlântica da América do Norte (reveja o mapa "Os Estados Unidos da América pós-independência", na unidade 2). Essa faixa era limitada a oeste pelos montes Apalaches.

Conforme vimos na unidade 2, em 1763, o governo britânico proibiu que os colonos ocupassem as terras além dos Apalaches, reservando-as aos indígenas (veja no mapa "A expansão dos Estados Unidos da América (1763-1853)" a Linha da Proclamação que delimitava essas terras). Após o reconhecimento da independência pela Inglaterra, em 1783, as áreas entre os montes Apalaches e o rio Mississípi passaram a integrar o território do novo país. Assim, o governo estadunidense começou a dar respaldo à ocupação dessas áreas pelos colonos, por vezes negociada com lideranças indígenas, mas, em muitos casos, realizada à força.

Em 1803, conforme visto na unidade 3, os Estados Unidos compraram a Louisiana, território francês que fazia fronteira com o rio Mississípi. Ainda na primeira metade do século XIX, como resultado de aquisições negociadas com a Inglaterra, a Espanha e o México e de uma guerra travada com este último país, o território estadunidense se prolongou até a costa oeste do continente. A enorme área delimitada pelas novas fronteiras seria o cenário de disputas sangrentas entre indígenas e não indígenas. Em seu projeto de nação, os Estados Unidos não viam os indígenas como cidadãos, mas como obstáculos a serem superados.

Gravura de 1878, de autoria desconhecida, mostrando as dificuldades que os imigrantes enfrentavam ao avançar em direção ao Oeste.

Coleção particular. Fotografia: Granger/ Fotoarena

OUTRAS FONTES

MARQUES, Adhemar; LOPEZ, Luiz Roberto. *Imperialismo*: a expansão do capitalismo. Belo Horizonte: Lê, 2000. p. 21.

Nesse livro, os autores analisam a expansão territorial dos Estados Unidos, relacionando-a ao desenvolvimento do capitalismo estadunidense.

A DOUTRINA MONROE

Nas primeiras duas décadas do século XIX, ao mesmo tempo que os Estados Unidos expandiam seu território, diversos países da América, incluindo o Brasil, tornavam-se independentes (assunto estudado nas unidades 4 e 5). Na Europa, os Estados absolutistas tentavam se reorganizar desde o fim do Congresso de Viena, em 1815.

Diante de tais circunstâncias, em 1823, o então presidente dos Estados Unidos, James Monroe, enviou uma mensagem ao Congresso de seu país afirmando que os "continentes americanos", livres e independentes, não deveriam mais ser colonizados por potências europeias. O presidente temia que o restabelecimento do absolutismo na Europa viesse acompanhado de uma tentativa de recolonizar a América.

Essa mensagem, aprovada pelo Congresso, deu origem à política externa estadunidense conhecida como **Doutrina Monroe**, cujo lema era "A América para os americanos". O presidente havia sido claro: os Estados Unidos deveriam se tornar os "protetores" legítimos do continente americano.

Teoricamente, os Estados Unidos estavam apenas defendendo os países americanos, mas, na verdade, queriam assegurar os próprios interesses políticos e econômicos no continente. Nos anos 1870, quando o país começou a se recuperar da Guerra de Secessão – que você estudará no próximo capítulo – e a aumentar seu poder econômico e militar, a Doutrina Monroe foi retomada para intensificar a influência estadunidense em muitos lugares na América.

DOUTRINA MONROE

- Os países americanos não poderiam ser recolonizados.
- As potências europeias não deveriam interferir na política nem na economia desses países.
- Os Estados Unidos não se envolveriam em assuntos especificamente europeus.

A expansão dos Estados Unidos da América (1763-1853)

Fonte de pesquisa: SciencesPo – Atelier de Cartographie. Disponível em: http://cartotheque.sciences-po.fr/media/La_construction_du_territoire_des_Etats-Unis_dAmerique_1763-1912/1477. Acesso em: 22 mar. 2022.

(IN)FORMAÇÃO

No texto a seguir, o historiador Leandro Karnal analisa o fascínio que os Estados Unidos exerceram em várias partes do mundo no fim do século XVIII e início do século XIX.

[...] O mundo observa os EUA há mais de dois séculos. Seria difícil constituir uma coerência nas opiniões. No fim do século XVIII, a Declaração de Independência e a Constituição circulavam por lugares que iam dos grotões das Minas Gerais a Paris. Tiradentes no Brasil e Robespierre na França pareciam ter encontrado naquelas colônias recém-libertas um exemplo concreto do Novo Mundo pelo qual lutavam.

O interesse cresceu no século XIX. O governo da França mandou um magistrado nobre, Alexis de Tocqueville, observar aquela nova organização social e política. [...] Os olhos dos imigrantes queriam as terras fartas e as promessas de um sonho americano de ascensão social. Nenhum outro país parece ter recebido tantos observadores e tantos imigrantes como os Estados Unidos da América.

KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008. p. 14.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explore o mapa apresentado nesta página a fim de que os estudantes percebam a amplitude da expansão territorial dos Estados Unidos ao longo do século XIX. O mapa também possibilita analisar a brutal investida contra os indígenas durante a Marcha para o Oeste, por meio da identificação das inúmeras batalhas empreendidas contra esses povos.
- Trabalhe os aspectos da Doutrina Monroe, problematizando seu significado para a América Latina. Por meio dessa doutrina, os Estados Unidos colocavam-se como "protetores" legítimos do continente americano. Além disso, ela serviu para intensificar a influência dos Estados Unidos na América Latina, principalmente a partir de 1870.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Problematize com os estudantes a expulsão dos indígenas de suas terras e o extermínio dessas populações nativas pelo colonizador.
- Se considerar oportuno, apresente algumas cenas do filme *Dança com lobos* (Direção: Kevin Costner. EUA, 1990, 181 min). Além de abordar a questão da expansão para o Oeste, o filme apresenta a problemática do deslocamento forçado e da dizimação das populações indígenas. Essa produção cinematográfica possibilita, ainda, uma reflexão sobre estranhamento cultural e alteridade.
- Com o intuito de explorar o Oeste do país, ainda desconhecido, o presidente dos Estados Unidos Thomas Jefferson (1743-1826) enviou uma expedição para encontrar a nascente do rio Missouri e dali seguir até o litoral do Pacífico. Ele acreditava que os exploradores se depariam com mamutes, vulcões e montanhas de sal pelo caminho. O que encontraram não foi menos surpreendente: cerca de trezentas espécies de animais ainda desconhecidas, cinquenta povos indígenas e as Montanhas Rochosas. A versão para crianças da revista *National Geographic – National Geographic Kids* – mostra vários aspectos dessa expedição, realizada pelos exploradores Lewis e Clark. Na página Lewis and Clark's expedition, disponível em: https://kids.nationalgeographic.com/explore/history/lewis-and-clark/ (acesso em: 22 mar. 2022), podem ser vistos o percurso, os mapas, as ilustrações, os diários e as imagens da viagem. Se considerar adequado, indique o *site* aos estudantes. Como o texto está em inglês, a consulta promove a integração dos conhecimentos históricos com os de Língua Inglesa.

OUTRAS FONTES

Brown, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

Por meio de relatos de grandes chefes e guerreiros de tribos indígenas da América do Norte, entre outras fontes, o autor traz informações sobre as batalhas entre brancos e indígenas na segunda metade do século XIX.

A MARCHA PARA O OESTE

Em relação à política interna, ao governo estadunidense interessava ocupar as terras conquistadas de maneira a integrá-las à economia capitalista que se firmava no país. Nessa perspectiva, os indígenas não eram vistos como parte do projeto que formaria a nação estadunidense, mas como obstáculos ao progresso e à expansão rumo ao Pacífico.

Em 1829, Andrew Jackson assumiu a presidência dos Estados Unidos e, em uma de suas primeiras mensagens ao Congresso, recomendou que os indígenas fossem afastados para o Oeste, para além do rio Mississípi. Jackson incentivou perseguições a vilas e também queimas de casas e expulsão dos respectivos habitantes, causando a morte de milhares de indígenas de povos como os Cherokee, os Chickasaw e os Creek, entre outros.

Gradativamente, os indígenas foram "empurrados" cada vez mais na direção oeste do continente. A expulsão dos indígenas de suas terras foi respaldada juridicamente pela **Lei de Remoção dos Índios**, de 1830, que autorizava o governo estadunidense a transferi-los para a chamada "reserva indígena" localizada no atual estado de Oklahoma. Sob intensa pressão do governo, muitos povos foram obrigados a aceitar a remoção. Outros resistiram e foram exterminados.

Em geral, os povos transferidos com base na Lei de Remoção eram obrigados a andar por distâncias muito longas, escoltados por militares a serviço do governo, atravessando um ou mais estados do país até chegar à reserva. Populações inteiras viajavam a pé, percorrendo trajetos difíceis, e uma grande parcela de indígenas – crianças, idosos, homens e mulheres – morria no caminho. Por esse motivo, esses deslocamentos ficaram conhecidos como "marchas da morte" ou "trilhas das lágrimas".

Robert Lindneux. *A trilha de lágrimas*, 1942. Óleo sobre tela. Essa obra representa a remoção dos Cherokee de suas terras de origem, a leste do rio Mississípi, para a região de Oklahoma, fato ocorrido entre 1838 e 1839.

Museu Woolaroc, Oklahoma, Estados Unidos da América. Fotografia: ID/BR

(IN)FORMAÇÃO

A ideologia do Destino Manifesto serviu como justificativa aos estadunidenses para policiar a América Latina e garantir os interesses do país.

[...]

O destino manifesto não foi uma teorização aceita de forma incontestável, pois havia críticas internas, especialmente na questão da escravidão, como atesta Frederick Merk (1995, p. 121-209). Quando analisou esse quadro, o autor constatou que a crença na eleição divina e a consequente expansão territorial não se [constituíam] em prioridade nacional, chamando a atenção para o fato de que, em 1843, John Quincy Adams, grande estimulador inicial da ideia, flexibilizou sua opinião deixando de apoiar o expansionismo porque isso envolveria um prolongamento também da escravidão para o Oeste, através do Texas (MERK, 1995, p. 215-216).

A despeito dessas oscilações quanto à unanimidade da teoria do destino manifesto e das diferenças quanto aos objetivos e efeitos da política expansionista, o movimento da disseminação colonizadora nos Estados Unidos em direção ao Oeste e Sul acarretava, ainda que parcialmente, a justificativa moral da ideologia do destino manifesto.

A crescente dominação do governo nacional pelos escravocratas, entre 1841 e 1861, [eclodiu] as agitações políticas do novo período liberal, que seguiu entre 1861 e 1869, com a abolição da escravatura e o poslúdio da guerra civil entre confederados do Sul e os federados da União. James Davidson (2016) descreve como Abraham Lincoln (1861-1865), do partido Republicano

O DESTINO MANIFESTO

Ao longo do século XIX, muitos povos indígenas foram atacados, expulsos de suas terras ou mesmo assassinados. Essas ações visavam retirar esses povos das terras mais férteis – que seriam ocupadas por colonos – e abrir caminho para novos usos, com empreendimentos ferroviários, urbanos e agrícolas.

Apesar dos evidentes interesses econômicos que envolviam a expansão territorial estadunidense, ela era justificada como o cumprimento de uma missão civilizatória determinada pela Providência Divina.

A expressão **Destino Manifesto**, usada pela primeira vez em 1845 pelo jornalista estadunidense John O'Sullivan, sintetizava essa ideia. Sullivan, assim como boa parte da sociedade dos Estados Unidos da época, acreditava que o país tinha como missão moral levar o progresso e a civilização para seus vizinhos tidos como "selvagens" e "atrasados".

Por conseguinte, a ampliação do território dos Estados Unidos era considerada algo natural. Isso isentava de culpa o povo e os governantes daquele país de eventuais atos de violência. A Marcha para o Oeste, sobre os territórios indígenas e mexicanos, era, de acordo com o Destino Manifesto, inevitável (obra do destino) e evidente (manifesta).

DOMINAR OU CONHECER?

Em nome de uma "missão civilizatória" justificada pela crença na predestinação, os colonos estadunidenses ocuparam as terras dos povos nativos, expulsando-os ou impondo-lhes sua cultura. Com a exploração de novos territórios, esses colonos conquistaram terras e riquezas.

- **Em sua opinião, a imposição da cultura europeia e a desvalorização da cultura local trouxeram desvantagens apenas para os povos nativos ou também para os conquistadores? Explique.** MP

Estados Unidos da América: Deslocamentos indígenas (século XIX)

Fonte de pesquisa: *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 217.

União Nacional, liderou o movimento que impediu a autonomia política dos estados do sul e consolidou a Federação.

[...]

ABREU, Jonas. A teoria do Destino Manifesto: revisitando os ciclos da história americana e o governo Trump. Universidade Federal do Paraná. *Revista Conjuntura Global*, v. 10, n. 2, p. 77-88, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/conjglobal/article/view/78590/44867. Acesso em: 21 mar. 2022.

DE OLHO NA BASE

A atividade desenvolve a **competência geral da Educação Básica 1**, no sentido de promover, por meio de conhecimentos históricos, o entendimento da exploração de povos originários da América, levando os estudantes a refletir sobre as desvantagens da desvalorização dessas culturas nativas tanto para os indígenas quanto para os conquistadores. O intuito é que essa reflexão colabore para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva nos dias atuais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Aborde o Destino Manifesto, levando os estudantes a identificar a formação da ideia de predestinação estadunidense, que remonta à chegada do navio Mayflower. Explore o mito em torno da fundação da nação e da história do povo estadunidense. Os tripulantes do Mayflower eram puritanos (calvinistas britânicos) que fugiam do clima de guerra e perseguição na Inglaterra no século XVII. Esses peregrinos julgavam-se predestinados por Deus a ocupar as terras do Novo Mundo e nelas prosperar. A influência da doutrina protestante foi decisiva nesse processo.
- Solicite aos estudantes que, em duplas, produzam um texto sistematizando as principais características do pensamento estadunidense que fundamentava as ações de expansionismo territorial e de extermínio dos povos indígenas no decorrer do século XIX. Peça a eles que definam o que foi a doutrina do Destino Manifesto e pergunte-lhes se é possível identificar suas marcas no discurso dos estadunidenses de hoje. Promova um debate e peça aos estudantes que complementem seus textos com as conclusões a que chegarem. Recolha as produções, que podem ser usadas como forma de avaliação.

Respeito

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- Resposta pessoal. Este é um bom momento para promover um debate sobre a necessidade de reconhecer e respeitar a diversidade, o que possibilita inclusive aprender com a tradição cultural e a organização social de povos diversos. Aproveite a discussão e compare a história estadunidense com a história do Brasil, abordando a escravização e o extermínio de povos indígenas, além de sua sujeição ao domínio português.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Promova uma discussão a respeito das consequências da Lei de Terras para as populações que viviam no atual território estadunidense antes da chegada dos ingleses.
- Retome a Lei de Terras de 1850 promulgada no Brasil, estudada no capítulo 3, da unidade 6. Discuta com os estudantes as diferenças entre a lei brasileira e a estadunidense e anote na lousa as principais conclusões da turma. Enquanto a lei brasileira de 1850 definiu que o acesso às terras públicas só poderia ocorrer por meio da compra, proibindo a posse da terra por ocupação de terrenos vagos, a lei estadunidense de 1862 permitia que chefes de família ou maiores de 21 anos de idade se apossassem das terras públicas, tornando-se proprietários depois de cinco anos de ocupação e melhoramentos.

A LEI DE TERRAS

No decorrer do século XIX, os Estados Unidos da América receberam um grande contingente de imigrantes. Os primeiros grupos começaram a chegar ainda no início do século. Vindos da Inglaterra, da Alemanha e da Irlanda, entre outros lugares, esses imigrantes passavam por sérias dificuldades financeiras em seus países de origem, além de perseguições políticas e religiosas. No Novo Mundo, esperavam encontrar liberdade, oportunidade de trabalho e riqueza.

Tais imigrantes compuseram grande parte dos colonos que ocuparam as terras do Oeste. Para regulamentar essa ocupação, em 1862, foi promulgada a **Lei de Terras** pelo então presidente Abraham Lincoln. A nova lei determinava que as "terras vazias" do Oeste passavam a ser consideradas de "domínio público", isto é, pertencentes ao governo. Mesmo habitando essas terras havia séculos, os indígenas não eram considerados seus proprietários. Por essa lei, chefes de família ou maiores de 21 anos de idade que nunca tivessem se envolvido em luta armada contra o país estavam autorizados a migrar para o Oeste e se apossar de parte das terras públicas. Após cinco anos de ocupação, a posse das terras se tornaria definitiva, mas condicionada ao trabalho e aos melhoramentos nelas realizados.

Apoiados pelo Estado, os colonizadores disputavam terras com os indígenas. A luta, desigual, levou à expulsão dos indígenas de suas terras. Estima-se que a população indígena no início da colonização inglesa na América do Norte somava mais de 2 milhões de pessoas e que, na segunda metade do século XIX, foi reduzida para menos de 300 mil.

Coleção particular. Fotografia: VCG Wilson/Corbis/Getty Images

↑ Cartaz de 1872 anunciando a venda de milhões de hectares nos estados de Iowa e de Nebraska.

O processo de independência dos Estados Unidos foi tema da unidade 2, dando aos estudantes subsídios para o desenvolvimento da habilidade EF08HI07. É importante que eles percebam que a emancipação política e o avanço econômico estadunidense não melhoraram as condições de vida das populações indígenas. Pelo contrário, o governo do país que se formava incentivou a expulsão de populações inteiras de suas terras durante a expansão para o Oeste.

Hulton Archive/Getty Images

Grupo de indígenas Ute em foto de 1867. Após batalhas e mesmo obtendo vitórias sobre a cavalaria do governo estadunidense, em 1880 os Ute foram dominados. Atualmente, a etnia vive nas reservas dos estados do Colorado e de Utah. →

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir, da historiadora Emília Viotti da Costa, relaciona a Lei de Terras dos Estados Unidos, ou *Homestead Act* como também é conhecida, com a concepção de trabalho e de terra predominante nos estados do sul e do norte do país.

O projeto foi inicialmente (1842) defendido por deputados sulistas interessados na expansão para o Oeste. Estes retiraram seu apoio quando se tornou claro que a expansão em direção ao Oeste implicaria trabalho livre. Para os representantes do Norte e do Oeste, que defendiam o projeto, terra livre e trabalho livre eram conceitos inseparáveis.

O conflito entre os que defendiam e os que se opunham ao *Homestead Act* pode ser visto como um conflito entre diferentes concepções de terra e de trabalho, mas também como um conflito entre o Norte e o Sul, entre o empresário e o grande proprietário rural, entre o capitalismo industrial e o capitalismo comercial.

Costa, Emília Viotti da. *Da monarquia à república*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007. p. 183.

ATIVIDADES

1. Para fugir das perseguições políticas ou religiosas em seu país de origem, com esperança de liberdade e enriquecimento.
2. O papel de protetores, o que favorecia os interesses econômicos estadunidenses no continente.

Responda sempre no caderno.

1. Por que tantos imigrantes foram para os Estados Unidos no século XIX?

2. Com a adoção da Doutrina Monroe, que papel os Estados Unidos atribuíam a si na relação com os países da América Latina?

3. O que era o Destino Manifesto? O que ele representou para as populações indígenas dos Estados Unidos? MP

4. Leia o fragmento de texto a seguir, escrito na década de 1940 por dois historiadores estadunidenses. MP

> Os Estados Unidos saíram da escuridão para penetrar na História há quase quatro séculos. [...] É interessante porque, desde o seu começo, seu povo teve consciência de um destino peculiar, porque de lá vieram as esperanças e aspirações do gênero humano e porque não deixou de realizar tal destino ou de justificar tais esperanças.
>
> Allan Nevins; Henry Steele Commager. *História dos Estados Unidos*. Citado por: Mary Anne Junqueira. *Estados Unidos*: consolidação da nação. São Paulo: Contexto, 2001. p. 9.

a) Esse texto se relaciona ao Destino Manifesto. Retire do texto um trecho que confirme essa afirmação e justifique sua escolha.

b) O que os autores quiseram dizer com a frase "Os Estados Unidos saíram da escuridão"?

c) Em sua opinião, o fragmento de texto defende ou condena a ideia do Destino Manifesto? Como você chegou a essa conclusão?

d) Discuta com um colega a seguinte questão: Por que a alegação dos autores de que os Estados Unidos ingressaram na história havia quatrocentos anos não é correta? Registre no caderno as conclusões a que vocês chegarem.

5. Leia a seguir uma notícia sobre as comemorações do Dia de Cristóvão Colombo e do Dia dos Povos Indígenas nos Estados Unidos, em 2021. Em seguida, responda às questões propostas. MP

> O Dia de Cristóvão Colombo atraiu multidões [...] com desfiles em cidades dos Estados Unidos marcando a viagem do explorador e a cultura ítalo-americana, enquanto o foco se volta cada vez mais para a herança e as condições dos povos indígenas subjugados pelos colonizadores europeus.
>
> Na Casa Branca, onde o presidente dos EUA, Joe Biden, havia declarado o dia 11 de outubro como o Dia dos Povos Indígenas, ativistas comunitários promoveram protestos sobre mudanças climáticas, combustíveis fósseis e o coronavírus, que afetam desproporcionalmente os indígenas norte-americanos.
>
> [...]
>
> Maria Caspani. Desfiles e protestos marcam Dia de Colombo nos EUA, hoje também Dia dos Povos Indígenas. *Istoé Dinheiro*, 11 out. 2021. Disponível em: https://www.istoedinheiro.com.br/desfiles-e-protestos-marcam. Acesso em: 7 abr. 2022.

a) Em sua opinião, qual teria sido o motivo para a escolha da mesma data do Dia de Cristóvão Colombo para a celebração do Dia dos Povos Indígenas?

b) De acordo com o que você estudou neste capítulo, como o governo tratou os indígenas na época da expansão territorial estadunidense?

c) No Brasil, as populações indígenas também se manifestam para garantir seus direitos. Converse com o professor e os colegas e anote no caderno alguns exemplos dessas reivindicações.

6. Observe a imagem do tópico "A Marcha para o Oeste" e, em seguida, responda às questões.

a) Que fato da história dos Estados Unidos essa imagem representa? O confisco das terras indígenas.

b) Qual grupo aparece nessa obra? Os Cherokee.

c) Que elementos da pintura chamaram sua atenção?

d) Relacione o fato histórico que essa imagem representa com o título da obra.

6. c) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a observar os detalhes das personagens representadas.

6. d) Populações indígenas inteiras foram expulsas de suas terras e encaminhadas para reservas após a Lei de Remoção de Terras, em viagens que levavam muitos indígenas à morte. Esses deslocamentos ficaram conhecidos como "trilhas das lágrimas".

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Foi uma expressão cunhada em 1845 para justificar a ocupação das terras indígenas pelos colonos, que teriam a missão de "civilizar" os nativos. Para os indígenas, representou a perda de suas terras e, muitas vezes, a morte e o extermínio de seu povo.

4. **a)** "[...] desde o seu começo, seu povo teve consciência de um destino peculiar [...]." O trecho sugere que a história dos Estados Unidos forjou-se com base em uma missão civilizadora.

b) Que os europeus chegaram à América para "civilizá-la", considerando que só a partir daí sua história teria começado.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem que o texto defende o Destino Manifesto.

d) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes cheguem à conclusão de que, se havia povos indígenas antes da chegada dos europeus no território, havia, sim, história.

5. **a)** Espera-se que os estudantes identifiquem que a data foi escolhida como uma forma de homenagear os povos originários norte-americanos.

b) Espera-se que os estudantes mencionem que os indígenas foram tratados com desrespeito e autoritarismo, tiveram suas terras roubadas e aqueles que não cederam foram exterminados.

c) Resposta pessoal. Oriente a turma a pesquisar sobre as reivindicações atuais dos povos indígenas brasileiros.

DE OLHO NA BASE

As atividades de **1** a **3** retomam os principais conteúdos estudados neste capítulo. A atividade **2** discute o papel que os Estados Unidos atribuíram a si e aos demais países do continente com a adoção da Doutrina Monroe (habilidade **EF08HI25**). A atividade **3** propõe uma reflexão sobre o que representou a doutrina do Destino Manifesto para as populações indígenas (habilidades **EF08HI14** e **EF08HI27**).

As atividades de **4** a **6** envolvem a leitura de diferentes gêneros textuais (texto historiográfico e jornalístico) e de imagem. Nesse sentido, atendem à **competência específica de Ciências Humanas 7**, que pressupõe a utilização de linguagens variadas para desenvolver o raciocínio espaçotemporal dos estudantes.

A atividade **4** apresenta aos estudantes o ponto de vista defendido por dois historiadores estadunidenses em relação à doutrina do Destino Manifesto e os convida a questionar essa concepção, com base em conhecimentos históricos sobre os povos indígenas que habitavam o continente americano antes da chegada dos europeus (habilidades **EF08HI14** e **EF08HI27**). Assim, mobiliza a **competência específica de História 4**, ao levar os estudantes a identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos e a se posicionar criticamente em relação a elas.

Ao expor reivindicações recentes das populações indígenas dos Estados Unidos, a atividade **5** requer que os estudantes estabeleçam relações entre o passado e o presente no que diz respeito ao tratamento da questão territorial indígena pelo governo estadunidense. Ela proporciona também a identificação da luta dos indígenas por direitos tanto nos Estados Unidos como no Brasil. Dessa forma, promove o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 5**.

A atividade **6** trata da questão da remoção dos indígenas de suas terras no contexto da Marcha para o Oeste (habilidade **EF08HI14**).

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque que as tramas das produções cinematográficas estereotipavam os povos indígenas, buscando sempre evidenciar a natureza "selvagem" como justificativa para a expulsão e o genocídio dessa população.
- Discuta o fato de que, nos filmes de faroeste, enquanto os colonos, os brancos e os imigrantes são representados como heróis, os indígenas são retratados como selvagens, primitivos e atrasados, constituindo um obstáculo para o progresso. Essa visão reforça preconceitos contra as comunidades indígenas, dificultando o reconhecimento de seus direitos de cidadãos e de manutenção do seu modo de vida.

AMPLIANDO HORIZONTES

A construção da memória: o faroeste estadunidense entre 1930 e 1960

O cinema começou a se desenvolver no final do século XIX, com o avanço tecnológico e o surgimento do cinematógrafo. Desde as primeiras filmagens, vem conquistando cada vez mais espaço e hoje é, sem dúvida, uma linguagem de importância mundial para as diferentes áreas do conhecimento.

A história do cinema produzido nos Estados Unidos se confunde com um gênero criado no país, o *western*, também conhecido no Brasil como faroeste. Entre os estadunidenses, esse gênero foi difundido tanto no campo do cinema como na literatura popular e nas histórias em quadrinhos. As narrativas contam histórias de mocinhos e bandidos, pistoleiros, caubóis, caçadores de recompensas, xerifes, moradores de pequenas cidades e indígenas. O primeiro filme de faroeste foi produzido em 1903, mas foi entre a década de 1930 e a de 1960 que esse gênero se tornou o mais popular nos Estados Unidos.

20th Century Fox Film Corp/Everett Collection/Fotoarena

Cena do filme *No tempo das diligências*, de 1939, dirigido por John Ford, com a atriz Claire Trevor e o ator John Wayne.

Em geral, o enredo dos filmes de faroeste se baseava no período histórico da expansão para o Oeste dos Estados Unidos. Por isso, revelava o sonho dos colonizadores de construir não só uma identidade étnica e cultural, mas também a memória coletiva acerca da formação histórica da nação. Essa forma de entretenimento se desenvolveu apoiada na ideologia do **Destino Manifesto** e, assim, buscou justificar a expansão territorial e a dominação dos colonizadores sobre os povos indígenas que viviam nas áreas disputadas.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Propomos uma atividade complementar de análise de filmes de faroeste, buscando usar o cinema não apenas como simples ilustração de aulas e conteúdos, mas também como instrumento de identificação e de crítica à representação de fatos históricos, relacionando as produções cinematográficas ao contexto sociocultural em que foram produzidas. Para a atividade, sugerimos o filme *Matar ou morrer* (Direção: Fred Zinnemann. EUA, 1952, 85 min).

1. Os estudantes devem assistir ao filme fora do horário de aula, sem orientação prévia, realizando a chamada "assistência livre", e elaborar uma sinopse.
2. Para orientar a discussão em sala de aula, você pode apresentar a ficha técnica do filme e o contexto histórico dos fatos narrados, retomando as informações estudadas no capítulo.
3. Em sala de aula, podem ser apresentadas cenas ou sequências curtas para a identificação das representações dos indígenas e dos colonos brancos ou de outros aspectos importantes do filme.
4. Em relação às representações estereotipadas dos indígenas, os estudantes devem vinculá-las ao momento histórico de produção do filme, enfatizando os valores ideológicos nele presentes. Essa etapa e a anterior constituem a chamada parte interpretativa do filme.
5. Como conclusão, peça aos estudantes que registrem as informações mais pertinentes da discussão e produzam uma resenha crítica sobre o filme analisado.

Os indígenas também foram frequentemente representados em filmes e em histórias de faroeste. Os povos nativos eram caracterizados como selvagens, primitivos, atrasados e como empecilhos ao progresso do país. Muitas vezes, essas personagens eram estereotipadas no sentido de destacar seu instinto e "má índole", que deveriam ser subjugados pelo colonizador branco. Este, por sua vez, simbolizava os valores mais elevados, o empreendedorismo e a valentia dos "heróis", que venciam as dificuldades naturais e os nativos do Oeste. Desse modo, era construída uma memória que legitimava a dominação e o extermínio dos indígenas.

Everett Collection/Fotoarena

← Cartaz italiano do filme estadunidense *Rastros de ódio*, de 1956, outra produção dirigida por John Ford e protagonizada por John Wayne. A história narra a saga ficcional de um caubói que procura vingar a morte de familiares e o rapto de uma sobrinha por indígenas da etnia Comanche.

1. O gênero faroeste representava o período da expansão para o Oeste, nos Estados Unidos. Geralmente ambientados em cidades pequenas, com clima desértico e mais afastadas dos grandes centros, filmes desse gênero apresentavam os indígenas como vilões e os brancos como heróis, em enredos que giravam em torno de conflitos entre a "má índole" dos nativos e os "valores elevados" dos colonizadores.
2. O cinema de faroeste surgiu em consonância com a ideologia do Destino Manifesto.
3. Os heróis representavam os colonizadores brancos que rumavam para o Oeste almejando "civilizar" os indígenas e desenvolver o país.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam as origens históricas dos preconceitos contra os indígenas. No caso estadunidense, a visão estereotipada veiculada nos filmes, nos livros e nas histórias em quadrinhos de faroeste contribuiu para a difusão desses preconceitos na sociedade, dificultando o reconhecimento dos indígenas e de suas demandas. É importante considerar que o gênero faroeste foi exportado para outras regiões do mundo, como o Brasil, reforçando estereótipos culturais também em escala global.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Explique as principais características do gênero faroeste mencionando os tipos de personagem, os enredos mais comuns, o ambiente representado, etc.
2. O cinema de faroeste surgiu em consonância com que tipo de ideologia vigente à época nos Estados Unidos?
3. Os heróis do faroeste representavam quais personagens da história estadunidense?
4. Os indígenas costumavam ser representados de maneira estereotipada no cinema de faroeste. Em sua opinião, esse tipo de caracterização pode ter contribuído para a difusão do preconceito contra esses povos na cultura estadunidense?

DE OLHO NA BASE

O conjunto de atividades trabalhadas na seção desenvolve as habilidades **EF08HI14** e **EF08HI27**, ao discutir as representações estereotipadas dos indígenas em filmes de faroeste, consonantes com o discurso civilizatório associado à ideologia do Destino Manifesto.

Ao questionar a influência desse gênero cinematográfico na construção de determinada memória coletiva sobre a formação da nação, apoiada na ideologia do Destino Manifesto, as atividades desenvolvem também a **competência específica de História 3**, pois levam os estudantes a refletir sobre os significados da produção, da circulação e da utilização de filmes de faroeste. Assim, é possível elaborar críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

Este capítulo trata da Guerra de Secessão (1861-1865), levando os estudantes a perceber que as divergências entre os estados do Norte e os do Sul foram aprofundadas depois da independência e da Marcha para o Oeste.

Mesmo com a proibição do trabalho escravo nos Estados Unidos, em 1863, a discriminação aos ex-escravizados permaneceu, com o estabelecimento de uma legislação segregacionista e o surgimento de associações racistas.

Ao trabalhar esses aspectos, desenvolve-se a habilidade **EF08HI14**, levando os estudantes a identificar preconceitos e violências em relação às populações negras dos Estados Unidos.

Essa discussão estende-se para o questionamento do preconceito racial baseado na suposta superioridade de brancos sobre negros. Os estudantes são convidados a refletir sobre essas práticas racistas no passado e no presente e a sugerir propostas para diminuir ou extinguir a segregação racial nos Estados Unidos. Também são abordadas as lutas dos negros por direitos civis após a Guerra de Secessão, o que permite o desenvolvimento da habilidade **EF08HI27**.

Durante a Guerra de Secessão, os investimentos do governo estadunidense na indústria foram ampliados. Após o conflito, o governo manteve esses investimentos e financiou obras de infraestrutura. Essa política de apoio à industrialização resultou em grande crescimento econômico na segunda metade do século XIX. No início do século XX, foram implementados o fordismo e o taylorismo, aumentando a produtividade. No tratamento desse assunto desenvolve-se a **competência geral da Educação Básica 6**, na medida em que se discutem relações próprias do mundo do trabalho, como a busca de maior produtividade, e incentiva-se uma reflexão sobre os interesses envolvidos na organização das fábricas.

Capítulo **2**

A GUERRA DE SECESSÃO

PARA COMEÇAR

Desde o período colonial, existiam diferenças significativas de ordem econômica, política e social entre as colônias do Norte e as colônias do Sul dos Estados Unidos. Qual é a relação entre essas divergências e a Guerra de Secessão?

Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre a relação entre o legado colonial e a ampliação das divergências entre as ex-colônias. É importante destacar que, após a independência e a Marcha para o Oeste, as divergências entre as antigas colônias do Norte e as do Sul se acentuaram, levando a um violento conflito nos Estados Unidos: a Guerra de Secessão.

QUESTÕES ECONÔMICAS E SOCIAIS

Uma vez independentes, as antigas Treze Colônias inglesas na América formaram uma federação. Esse sistema político permitiu a cada estado conservar certa autonomia em relação ao poder central. Contudo, a divergência de interesses entre os estados sulistas e os nortistas motivou constantes tensões.

Uma das principais diferenças entre os estados do Norte e os do Sul dos Estados Unidos da América estava relacionada às suas características econômicas. Enquanto no Sul predominavam os latifúndios voltados para o cultivo de produtos de exportação, com base no trabalho de africanos escravizados; no Norte, a economia estruturava-se na pequena propriedade e no trabalho livre, o que favorecia o desenvolvimento do comércio e da atividade manufatureira. Dessa diferença decorria uma profunda divergência: Qual seria o sistema ideal de trabalho, o livre ou o escravista?

Na segunda metade do século XIX, a maioria dos estados do Norte já tinha abolido a escravidão, que era vista como entrave à expansão do mercado interno e ao desenvolvimento da economia industrial. Além disso, muitos pensadores estadunidenses advogavam a abolição em todo o país, por motivos humanitários. Já os estados do Sul defendiam veementemente a manutenção da escravidão, pois a base de sua economia era a produção agrícola destinada ao mercado externo, e essa produção dependia da mão de obra escrava.

John Bachmann. *Vista panorâmica de Nova York e do Brooklyn*, 1851. Litografia colorizada. Nos estados do Norte, havia se desenvolvido uma intensa vida urbana.

Coleção particular. Fotografia: Historical Picture Archive/Corbis/Getty Images

A GUERRA DE SECESSÃO (1861-1865)

As divergências entre os estados nortistas e sulistas atingiram o ponto mais crítico com a eleição de Abraham Lincoln (1809-1865) para presidente, em 1860. Lincoln defendia que não deveria haver escravidão nas terras conquistadas durante a Marcha para o Oeste. Logo após a eleição, a Carolina do Sul iniciou um movimento separatista. Um ano depois, Carolina do Norte, Virgínia, Geórgia, Flórida, Alabama, Mississípi, Louisiana, Arkansas, Tennessee e Texas aderiram ao movimento, formando os **Estados Confederados da América**, uma unidade política independente e com presidente próprio.

Lincoln ainda tentou negociar um acordo com os separatistas para que retornassem à federação, mas, em abril de 1861, um ataque dos Estados Confederados a um posto militar federal na Carolina do Sul desencadeou o início de uma guerra civil entre esses estados e aqueles leais ao governo federal, os chamados estados unionistas (de União). Esse conflito, que ficou conhecido como **Guerra de Secessão**, durou quase cinco anos e provocou a morte de mais de 600 mil pessoas.

PARA EXPLORAR

***Lincoln.* Direção: Steven Spielberg. Estados Unidos, 2013 (149 min).**

A cinebiografia narra a trajetória de Abraham Lincoln, o 16º presidente estadunidense, abordando o primeiro e o segundo mandatos, a Guerra de Secessão e a luta para acabar com a escravidão nos Estados Unidos.

Estados Unidos da América: A Guerra de Secessão (1861-1865)

Fonte de pesquisa: Geoffrey Parker. *Atlas Verbo de história universal*. Lisboa: Verbo, 1996. p. 98-99.

A guerra terminou em fevereiro de 1865, com a vitória dos unionistas. Alguns fatores foram determinantes para essa vitória: a devastação de grandes áreas do Sul, principal palco dos combates, o que paralisou as atividades agrícolas nessa região; e o fato de o Norte dispor de maior poder bélico e tecnológico, aliado à escassez de combatentes separatistas, já que boa parte da população dos Estados Confederados era formada por escravizados.

Após o fim da guerra, o modelo industrial do Norte se expandiu. Com trabalho livre e investimentos em indústrias, em novas tecnologias e em educação, os Estados Unidos reuniram condições para engrenar um acelerado progresso econômico.

OUTRAS FONTES

AMEUR, Farid. *Guerra de Secessão*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2010.

A obra retrata a história dos quatro anos da guerra civil e faz uma síntese dos debates historiográficos mais recentes sobre esse episódio trágico da história dos Estados Unidos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Introduza o assunto deste capítulo perguntando aos estudantes o que significa a palavra "secessão". Em seguida, solicite a eles que procurem o significado em um dicionário. Por fim, questione-os: "Por que houve uma Guerra de Secessão nos Estados Unidos?".
- Se considerar oportuno, elabore uma análise comparativa entre a federação dos estados estadunidenses e a realidade brasileira contemporânea. Lembre os estudantes de que o Brasil é uma república federativa, na qual vigora a união de estados com certa autonomia, com governos próprios, mas que estão submetidos ao Governo Federal e à Constituição.
- Promova uma pesquisa que ajude os estudantes a compreender o que é uma guerra civil e o que a diferencia de uma guerra entre países. Para subsidiar o debate sobre aspectos da guerra civil estadunidense, incentive-os a assistir ao filme indicado no boxe *Para explorar*.
- Se julgar conveniente, proponha uma atividade complementar, com o componente curricular de Língua Inglesa, de análise de fotos produzidas por daguerreótipo (primeira máquina fotográfica) durante a Guerra de Secessão, pelo fotógrafo Mathew Brady (1822-1896), um dos pioneiros do fotojornalismo de guerra. Nascido em Nova York, Brady era descendente de imigrantes irlandeses e apoiava a causa nortista. É possível encontrar mais informações a respeito da biografia de Brady e reproduções de suas fotos no *site* dos Arquivos Nacionais dos Estados Unidos, disponível em: https://www.archives.gov/education/lessons/brady-photos#documents (acesso em: 23 ago. 2022).

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Quando tratar da Ku Klux Klan, questione os estudantes: "Por que algumas pessoas se dão o direito de agredir, torturar ou até matar em nome de uma suposta superioridade racial?". Pergunte-lhes, também, se eles conhecem outros exemplos históricos de casos de preconceito racial levado ao extremo. Ao abordar o assunto, é fundamental reforçar a importância do respeito às diferenças e ao outro.
- Para ampliar a reflexão, solicite aos estudantes que assistam ao filme *Infiltrado na Klan* (Direção: Spike Lee. EUA, 2018, 135 min), que conta a história verídica de um policial negro do Colorado infiltrado na Ku Klux Klan nos anos 1970.
- O conteúdo planejado para esta página incentiva o trabalho reflexivo com questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e Civismo**, valorizando, assim, a preservação dos direitos humanos e a urgente necessidade de promover o respeito à população negra e de reconhecer, sobretudo, a dívida histórica existente em relação a essa população e seus descendentes, e, dessa maneira, contribuir para o desenvolvimento de aspectos importantes da **competência específica de Ciências Humanas 1**.

DE OLHO NA BASE

O conteúdo desta página favorece a mobilização da **competência geral da Educação Básica 9** e da **competência específica de Ciências Humanas 1**, pois propõe a reflexão sobre a discriminação e o racismo, de modo a incentivar a visão crítica dos estudantes em relação a esse tipo de ação, para que eles se tornem agentes da promoção dos direitos humanos e do combate a preconceitos de qualquer natureza.

A SEGREGAÇÃO RACIAL

A vitória do Norte antiescravista na Guerra de Secessão não garantiu aos ex-escravizados sua integração na sociedade estadunidense. A escravidão foi proibida ainda durante a guerra, em 1863, mas a discriminação em relação aos ex-escravizados permaneceu.

Entre 1865 e 1867, nos estados do Sul, vigoraram os ***Black Codes*** (Códigos Negros), leis que estabeleciam regras para a vida dos afro-americanos (ex-escravizados e seus descendentes). Entre outras prescrições ficava determinado que eles trabalhariam exclusivamente em plantações, não deveriam aprender a ler nem a escrever e seriam punidos com castigos físicos em caso de violação às normas.

Os códigos foram proibidos a partir de 1867 em razão da política do Congresso estadunidense de inserir os afro-americanos na sociedade sulista. Contudo, a partir da segunda metade da década de 1870, os estados do Sul passaram a aprovar nova legislação **segregacionista**, ou seja, que instituía a separação entre negros e brancos nos transportes, em restaurantes e em outros espaços públicos, tornando os negros cidadãos de segunda classe. Houve estados que proibiram casamentos entre negros e brancos e destinaram escolas diferentes para um e outro grupo. Essa legislação, conhecida como **Leis de Jim Crow**, vigorou até a década de 1960.

Além da discriminação oficial, os afro-americanos enfrentaram perseguições e violência por parte de associações como a Ku Klux Klan (KKK). Essa organização racista, fundada no Tennessee em 1865 por ex-soldados confederados, praticava o linchamento e o assassinato de ex-escravizados e de "brancos liberais" defensores do fim da segregação. A KKK também perseguia católicos, judeus e outros povos que considerava inferiores. Os integrantes da organização ficaram conhecidos por usar túnicas e capuzes brancos, que ajudavam a esconder sua identidade. Outros grupos extremistas, como os Cavaleiros das Camélias Brancas, a Irmandade Branca e a Liga Branca, seguiam a mesma linha de atuação.

CÓDIGOS NEGROS (*BLACK CODES*)

[...] [Os códigos] restringiam a liberdade dos negros em diversos aspectos. Entre essas leis estavam as de vadiagem, que obrigavam os ex-escravos a trabalhar sem poder escolher seus empregadores. Em alguns estados, os negros não tinham permissão para se reunir, casar-se com brancos, beber álcool, possuir armas de fogo, ou atuar em ofícios especializados. [...] Na Carolina do Sul, uma lei definiu os contratos de trabalho: os negros só poderiam trabalhar em empregos rurais ou domésticos. [...] Até mesmo alguns sulistas brancos acharam que essas medidas eram muito provocadoras para os nortistas, que as consideravam uma "escravidão disfarçada".

Leandro Karnal e outros. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008. p. 142.

The Granger Collection, New York/Fotoarena

Desfile dos membros da Ku Klux Klan, em Washington D.C., em setembro de 1926.

(IN)FORMAÇÃO

O artigo a seguir trata da história da associação racista Ku Klux Klan, do século XIX até os dias atuais.

[...]

Depois de 1871, a KKK parecia morta. A repressão do governo havia funcionado. [...]

Mas os EUA estavam mudando. O ódio aos negros rapidamente encontrou outro alvo. O ressurgimento veio com a chegada de imigrantes europeus a partir do final do século 19, especialmente os católicos e judeus. [...]

Em 1915, perto de Atlanta, na Geórgia, o coronel e pastor metodista William Simmons lançou as bases da segunda geração da KKK, inspirado pelo livro *The clansman* (O homem do clã), de Thomas Dixon, publicado dez anos antes, e no extraordinário sucesso do filme *O nascimento de uma nação*, de D. W. Griffith, baseado no livro. O grupo permaneceu pequeno, mas com uma agenda de ódio mais abrangente – que incluía xenofobia e antissemitismo –, e progredia baseado na defesa do patriotismo e de um modo de vida protestante e branco típico das pequenas cidades americanas.

No cenário internacional, um novo elemento funcionou como combustível: a ascensão dos comunistas na Rússia e o crescimento do movimento sindical. Na década de [19]20, os membros da KKK passavam de 4 milhões. Ao contrário de 1865, a organização se expandiu geograficamente, chegando a regiões que sofriam as pressões sociais da industrialização. [...]

Duarte, Fernando. Símbolo do racismo: a história da Ku Klux Klan. Revista *Aventuras na História*, 14 nov. 2019. Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/civilizacoes/fantasmas-do-odio-a-historia-da-ku-klux-klan.phtml. Acesso em: 21 mar. 2022.

A INDUSTRIALIZAÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS

Durante a guerra civil, o apoio do governo federal à indústria estadunidense cresceu muito. Para aumentar os recursos e o poder de combate contra os Estados Confederados, grandes somas foram investidas no Norte e no Nordeste dos Estados Unidos.

Terminado o conflito, o governo manteve os investimentos em infraestrutura, financiando a expansão da indústria (energia, siderurgia e petróleo) e a construção de ferrovias e incentivando o desenvolvimento científico e tecnológico e o aprimoramento das comunicações. Além dos recursos estatais, houve grande investimento por parte da iniciativa privada.

Por volta de 1900, cidades como Chicago e Nova York tinham se tornado grandes centros urbanos, com mais de um milhão de habitantes cada uma. Por outro lado, o crescimento urbano e industrial era mais lento no Sul, que se recuperava da destruição provocada pela guerra civil, e no Oeste, ainda pouco povoado.

Album/AKG Images/Fotoarena

Avenida Broadway, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos, em foto de 1902. No início do século XX, Nova York já era um grande centro urbano.

A FERROVIA TRANSCONTINENTAL

A expansão do sistema ferroviário no século XIX foi fundamental para o crescimento econômico dos Estados Unidos, pois tornava mais rápidas e dinâmicas as atividades financeiras (empréstimos, financiamentos e pagamentos) e permitia o transporte de cargas e de pessoas das regiões portuárias para o interior do país. Essa ampliação da malha ferroviária simbolizava o otimismo tecnológico e modernizador dos estadunidenses e lhes causava orgulho.

Desde a construção das primeiras linhas de trem, os estadunidenses alimentavam o sonho de implantar uma ferrovia transcontinental que atravessasse seu país de leste a oeste. Esse sonho tornou-se realidade em 1869. Até o início do século XX, outras quatro linhas já cortavam o país de uma costa a outra.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Incentive os estudantes a levantar suposições sobre as características do processo de industrialização dos Estados Unidos, tomando como base os conteúdos trabalhados até agora.
- Destaque os principais eixos do processo de industrialização estadunidense: a construção de ferrovias e o investimento em fontes energéticas, principalmente em petróleo e em energia elétrica.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Como atividade complementar, solicite aos estudantes a produção de um texto que apresente dados do processo de desenvolvimento dos Estados Unidos no século XIX e que contenha, ao final, a opinião deles sobre o assunto. Se considerar necessário, indique algumas fontes de pesquisa.

Essa atividade pode ser realizada em conjunto com o componente curricular de Geografia, para a comparação entre as características econômicas dos Estados Unidos atualmente (principais mercadorias produzidas e importadas, renda *per capita*, principais empresas, etc.) e aquelas do final do século XIX, indicando as semelhanças e as diferenças.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Introduza os termos "fordismo" e "taylorismo". Avalie os conhecimentos prévios dos estudantes perguntando-lhes o que sabem a respeito desses modelos de produção industrial.
- Se julgar oportuno, ao tratar do fordismo e do taylorismo, conte aos estudantes um pouco sobre a vida e os feitos de seus protagonistas: Henry Ford (1863-1947), empreendedor estadunidense que fundou a fábrica de automóveis Ford Motor Company e é considerado o pai da linha de montagem; e Frederick Winslow Taylor (1856-1915), engenheiro mecânico estadunidense que idealizou a moderna administração de empresas. Taylor inventou um sistema de cronometragem do trabalho e outro de remuneração que recompensava o trabalhador por seu esforço, incentivando-o a produzir cada vez mais.

DE OLHO NA BASE

Os conteúdos relativos às novas formas de produção industrial e às mudanças no trabalho dos operários proporcionam aos estudantes conhecimentos para que entendam as relações próprias do mundo do trabalho, desenvolvendo a **competência geral da Educação Básica 6**.

A acelerada industrialização dos Estados Unidos, na segunda metade do século XIX, entre outros fatores, mudou o posicionamento do país na geopolítica mundial e impulsionou políticas imperialistas. Esse assunto será tratado na unidade 9.

FORDISMO E TAYLORISMO

As novas fontes de energia, os avanços tecnológicos e o aumento da produção industrial alteraram também o ritmo das atividades nas fábricas. Os operários, o tempo e o próprio local de trabalho deveriam se adequar ao ritmo das máquinas: era preciso produzir a maior quantidade de mercadorias no menor tempo possível.

HENRY FORD E A LINHA DE MONTAGEM

O empreendedor Henry Ford (1863-1947) apresentou, em 1908, o Ford-T, um modelo de automóvel de baixo custo. Para agilizar a fabricação de veículos, Ford idealizou um modelo de produção industrial em grande escala, com base em uma **linha de montagem**. Sua proposta ficou conhecida como **fordismo** e revolucionou não só o mercado de automóveis, mas também toda a indústria.

Linha de montagem de automóveis da Ford, em Michigan, Estados Unidos. Foto de 1913.

Bettmann/Getty Images

A linha de montagem era um sistema constituído por uma sequência de operários organizados em série. Cada um dos operários cumpria uma função na confecção de determinado produto. Desse modo, o operário, em vez de realizar várias etapas e controlar muitas máquinas, ao mesmo tempo, passava a operar uma única máquina e a realizar apenas uma etapa restrita da produção.

Com o aperfeiçoamento desse sistema de linha de montagem, os lucros das grandes indústrias aumentaram bastante. Assim, os Estados Unidos se consolidavam como a mais influente potência industrial do mundo, exportando produtos e tecnologia para outras partes do planeta.

TAYLOR E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NAS FÁBRICAS

Para tornar o processo produtivo mais eficiente e diminuir o desperdício de materiais utilizados na produção, o engenheiro Frederick Taylor (1856-1915) propôs mudanças na organização do trabalho nas fábricas.

Sua proposta, conhecida como **taylorismo** e resultante da observação da rotina nas indústrias, indicava as etapas necessárias para o melhor aproveitamento de máquinas e de trabalhadores.

Taylor concluiu que, antes do início de qualquer trabalho, era preciso analisar o espaço da fábrica, planejar a produção, treinar e equipar todos os operários, dividir e padronizar as tarefas e controlar o tempo.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir permite traçar paralelos entre Brasil e Estados Unidos no que se refere à evolução do transporte ferroviário.

O Brasil deste século 21 é uma grande nação, mas que amarga carências na área de logística de transporte, sobretudo no que toca a malha ferroviária. [...]

Em escala internacional, temos exemplos para nos espelhar, alguns vindos do século 19. [...]

A mais importante ferrovia norte-americana, a Union Pacific Railroad, foi a primeira a perfazer uma rota entre as margens dos oceanos Atlântico e Pacífico. Foi iniciada em 1862, portanto, no bojo da Guerra de Secessão, no mandato de Abraham Lincoln. Hoje ela faz parte de uma malha que interliga várias rotas, como a que atende a Chicago, à margem dos grandes lagos, num país que tem a mais extensa malha ferroviária, cerca de 200 mil km, à altura da pujança da nação mais rica do mundo.

Entre os países de proporções territoriais semelhantes, o Brasil é o retardatário na história do modal ferroviário.

RABELO, Gregório. Vastos territórios e grandes ferrovias. *O Estado de S. Paulo*, 12 fev. 2008. p. B2.

ATIVIDADES

1. Economia – Norte: Caracterizada pela pequena propriedade e pelo desenvolvimento do comércio e da atividade manufatureira. Sul: Predomínio dos latifúndios, com o cultivo de produtos para exportação. Trabalho – Norte: Mão de obra livre. Sul: Mão de obra escrava.

Responda sempre no caderno.

1. Copie o quadro no caderno e complete-o com base no que você estudou sobre os Estados Unidos.

Aspecto	Norte	Sul
Economia		
Trabalho		

2. Observe a imagem e, em seguida, responda: Que elementos dessa imagem representam uma propriedade típica do Sul dos Estados Unidos no século XIX? **A extensa lavoura e a presença de trabalhadores escravizados.**

Coleção particular. Fotografia: ID/BR

↑ William Aiken Walker. *Plantação de algodão no Mississípi*, 1883. Litografia.

3. Relacione e explique os fatores que levaram à Guerra de Secessão.

4. Leia o texto e responda às questões. MP

> *A segregação legal nos Estados Unidos pode ter acabado há mais de 50 anos. Mas, em muitas partes do país, americanos de raças diferentes não são vizinhos, não frequentam as mesmas escolas, não compram nas mesmas lojas e nem sempre têm acesso aos mesmos serviços.* [...]
>
> Testemunhei isto em muitos locais do país – da Louisiana ao Kansas, do Alabama ao Wisconsin, da Georgia ao Nebraska. Em muitos destes lugares, pessoas de raças diferentes simplesmente não se misturam, não devido à escolha, mas devido às circunstâncias.
>
> E, se não há interação entre as raças, é mais difícil até começar uma conversa sobre como resolver o problema.
>
> Dados do censo divulgados recentemente e analisados pelo instituto de pesquisa americano Brookings Institution mostram que a segregação entre brancos e negros está caindo um pouco em cidades grandes, mas continua alta.
>
> Se o número zero é considerado [...] a medida para a perfeita integração e 100 é a segregação completa, a análise da Brookings mostrou que a maioria das grandes áreas metropolitanas do país tem níveis de segregação variando entre 50 e 70.
>
> Rajini Vaidyanathan. Por que brancos e negros ainda vivem separados em algumas partes dos EUA. *BBC Brasil*, 10 jan. 2016. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/01/160110_eua_segregacao_fn. Acesso em: 21 mar. 2022.

a) Qual é o assunto principal do texto?

b) De acordo com o autor, a situação relatada no texto ocorre apenas em locais específicos?

c) Para o autor, qual é um dos maiores problemas de não haver interação racial?

d) De que maneira o assunto estudado neste capítulo se relaciona com esse artigo sobre a realidade dos Estados Unidos?

e) Que medidas você sugeriria para tentar diminuir ou extinguir a segregação racial nos Estados Unidos?

5. Leia o texto e, depois, responda às questões. MP

> "Desde sua criação, a Ku Klux Klan passou por vários ciclos de crescimento e colapso, e em alguns desses ciclos a KKK foi mais radical que em outros", afirma a Liga Antidifamação, conhecida pela sigla em inglês ADL.
>
> "Mas em todas as suas encarnações ela manteve sua herança dupla de ódio e violência", diz a organização, que estima haver hoje cerca de 40 filiais da KKK nos EUA, com 5 000 membros.
>
> Arturo Wallace. O ressurgimento da Ku Klux Klan no ano de seu 150º aniversário. *BBC Brasil*, 30 dez. 2015. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/12/151230_kkk_aniversario_tg. Acesso em: 21 mar. 2022.

a) Com base no que foi estudado neste capítulo, explique a origem da Ku Klux Klan, citando a época e o contexto em que foi fundada, bem como os responsáveis por sua formação.

b) A Ku Klux Klan existe ainda hoje? Em sua opinião, por que as pessoas se organizam em grupos racistas? Discuta suas ideias com os colegas.

3. Os estudantes devem citar as diferenças entre as economias dos estados do Norte e do Sul. Devem também enfatizar que havia uma divergência de interesses entre o Norte, industrializado, que necessitava de mão de obra livre, e o Sul, agrícola e escravista, que precisava manter a mão de obra escrava.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1** a **3** são de retomada de conteúdos e tratam do objeto de conhecimento **Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX**. Essas atividades envolvem diferentes linguagens (quadro comparativo, leitura de imagem, questão dissertativa), a fim de desenvolver o raciocínio espaçotemporal dos estudantes a respeito da Guerra de Secessão.

As atividades **4** e **5** desenvolvem as habilidades **EF08HI14** e **EF08HI27**. A atividade **4** propõe a leitura de um artigo sobre a segregação racial nos Estados Unidos na atualidade, e a turma é convidada a relacionar esse artigo aos conteúdos vistos no capítulo. Busca-se incentivar o protagonismo dos estudantes, levando-os a pensar em propostas para extinguir a segregação racial nos Estados Unidos e motivando-os a aplicar os conhecimentos estudados a contextos sociais, econômicos e políticos atuais, mobilizando a **competência específica de Ciências Humanas 3**.

Na atividade **5**, os estudantes retomam informações vistas no capítulo sobre a Ku Klux Klan para discutir com os colegas os motivos que levam as pessoas a se organizar em grupos racistas nos dias atuais, desenvolvendo a **competência geral da Educação Básica 9** e a **competência específica de Ciências Humanas 1**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

4. a) O assunto principal do texto é a segregação racial que ainda ocorre nos Estados Unidos.

b) Não. Em maior ou em menor grau, a segregação racial está presente em todo o país.

c) O autor acredita que sem diálogo e a interação entre as pessoas a busca de soluções para a segregação torna-se mais difícil.

d) Espera-se que os estudantes relacionem a história de segregação racial com a permanência dessa situação nos Estados Unidos atualmente, compreendendo que, embora tenha havido avanços, essa questão ainda não foi totalmente resolvida.

e) Resposta pessoal. É fundamental que os estudantes reconheçam a importância do governo e da sociedade civil para que se alcance a igualdade racial.

5. a) A Ku Klux Klan foi fundada por antigos soldados confederados, que combatiam ao lado dos estados do Sul, depois do fim da Guerra de Secessão, em 1865.

b) Sim. De acordo com o texto, calcula-se a existência de cerca de 40 filiais da Ku Klux Klan nos dias de hoje, as quais somam 5 mil membros. Resposta pessoal. É importante os estudantes considerarem que, apesar de no Brasil não haver organizações que se autodeclarem racistas, mesmo porque essa postura é considerada crime no país, a discriminação racial ainda é muito presente em nossa sociedade. Durante a exposição das ideias, oriente os estudantes a praticar a atenção para ouvir e compreender o que o outro tem a dizer, visto que a escuta ativa faz parte dos processos de metodologias ativas. Comente com a turma que essa técnica auxilia a manter um diálogo eficiente e possibilita que o ouvinte seja capaz de interpretar e assimilar o conteúdo que é expresso pelo interlocutor.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome com os estudantes o conceito de direitos civis. Comente que estes se relacionam às liberdades individuais, como liberdade de expressão, de manifestação, de pensamento e de crença.
- Ressalte que, no caso do ex-escravizados nos Estados Unidos, a luta era pelo fim da discriminação e da segregação racial e pelo reconhecimento de seus direitos como cidadãos.
- Trabalhe com a turma a importância das associações que lutam por ideais voltados para o bem-estar social. Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre as ações que esse tipo de movimento promove.
- Destaque que não era apenas a população negra que reivindicava o fim da discriminação racial nos Estados Unidos. Comente que havia simpatizantes brancos que também participavam ativamente dos movimentos.

ARQUIVO VIVO

A luta dos negros por direitos civis

Durante todo o período marcado pela segregação racial, os afro-americanos lutaram pela garantia de direitos civis e contra a discriminação. Até hoje, eles continuam se organizando para promover a justiça e a igualdade nos Estados Unidos.

Após a Guerra de Secessão e as lutas abolicionistas, das quais muitos negros participaram aderindo às forças da União, iniciou-se o período denominado **Reconstrução**, e alguns dispositivos legais favoreceram as comunidades negras do país. No entanto, esse período também foi marcado por reações, principalmente dos proprietários de terras e dos políticos sulistas, que pressionavam pela retirada desses direitos e pela permanente exclusão social e política dos negros nos Estados Unidos.

A emancipação trouxe novas reivindicações dos negros libertos, como a defesa da distribuição de terras e do direito à propriedade – como compensação pelo longo tempo em que trabalharam sem remuneração. Além disso, muitos intelectuais negros passaram a difundir ideias voltadas à questão da participação política e da educação pública e superior para os negros e também aos direitos das mulheres.

Entre o final do século XIX e o início do século XX, surgiram movimentos de luta pela conquista de direitos civis dos negros, como o **Movimento Niágara**, em 1905, e a **Associação Nacional para o Progresso da Gente de Cor** (NAACP, na sigla em inglês), em 1909. Esses movimentos estimularam a criação de projetos relacionados à educação de negros e à atuação de associações de bairros e igrejas que constituíam núcleos de ajuda mútua e de solidariedade. Eles também promoveram a formação de sindicalistas e militantes que se posicionavam contra as práticas de segregação e de desigualdade.

Library of Congress/Corbis/VCG/Getty Images

↑ Na foto, membros e delegados do Conselho da Juventude da NAACP, na conferência anual realizada em Richmond, Virgínia, entre 1916 e 1917.

1. Não. A luta pelo fim da discriminação racial nos Estados Unidos existe até hoje.
2. As principais reivindicações foram a distribuição de terras e o direito à propriedade, o direito de participação política e de educação pública e superior, e os direitos das mulheres.
3. Segundo W. E. B. Du Bois, os negros deveriam reivindicar o direito ao voto e à educação e também requerer o fim da discriminação racial.

Muitos ativistas e intelectuais negros, assim como simpatizantes brancos, tiveram intensa participação nos movimentos pela libertação dos escravizados e pelos direitos dos afro-americanos, como Frederick Douglass, Ida B. Wells e Harriet Tubman, entre outros. Alguns deles também se destacaram nas lutas pelos direitos das mulheres e pelo sufrágio feminino nos Estados Unidos.

Ao longo do tempo, os movimentos pelos direitos civis dos negros contribuíram para diversas conquistas não apenas da população negra, mas também das mulheres e dos trabalhadores do país. Leia, a seguir, o trecho de um texto publicado em 1903 pelo escritor, sociólogo e historiador afro-americano William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963) sobre a situação dos negros nos Estados Unidos.

The Granger Collection, New York/Imagebus

Filha de escravizados, Ida B. Wells foi jornalista e ativista pelos direitos civis dos afro-americanos entre o final do século XIX e o início do século XX nos Estados Unidos. Foto de 1893.

> […] Eles não esperam que o livre direito de votar, de desfrutar direitos civis e ser educado virá num instante; eles não esperam ver a propensão e o preconceito desaparecer ao acorde de uma corneta; […] pelo contrário, os negros devem insistir, continuamente, […] que votar é uma necessidade da atualidade; que discriminação de cor é barbarismo, e que os meninos negros necessitam de educação, tanto quanto os meninos brancos.

William Edward Burghardt Du Bois. *As almas do povo negro*. Tradução e notas de José Luiz Pereira da Costa. p. 79. Disponível em: https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/as-almas-do-povo-negro-w-e-b-du-bois.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

4. Não. Também havia brancos simpatizantes da causa, alguns dos quais podem ser vistos na foto. Na parte inferior direita, por exemplo, vê-se, no primeiro degrau da escada, um homem de origem caucasiana entre dois negros. Se julgar necessário, peça aos estudantes que identifiquem outras pessoas brancas na foto.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. O período pós-emancipação e de Reconstrução, nos Estados Unidos, significou a conquista da plena cidadania pelos afro-americanos? Explique.
2. Após a abolição da escravidão, quais foram os principais direitos reivindicados pelos afro-americanos?
3. Quais eram os direitos que, segundo W. E. B. Du Bois, os negros dos Estados Unidos deveriam reivindicar?
4. Observe novamente a foto dos membros da Associação Nacional para o Progresso da Gente de Cor (NAACP). Apenas pessoas negras participavam dessa associação? Justifique.
5. Escreva um texto explicando a importância e as principais contribuições das organizações estadunidenses que lutavam pelos direitos dos negros. Se necessário, releia o texto desta seção para retomar algumas ideias.
6. Faça uma pesquisa em livros, revistas, jornais ou na internet sobre as ideias e a atuação de um dos ativistas citados nesta seção. Depois, compartilhe com os colegas as informações que você obteve.

5. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam que essas organizações possibilitaram a oferta de educação para os negros e a criação de núcleos de ajuda mútua. Elas contribuíram para a organização de sindicatos e para a libertação dos escravizados, exercendo grande importância na luta contra a desigualdade racial e de gênero.

6. Resposta pessoal. Oriente os estudantes na pesquisa. Relembre-os de que as buscas devem ser realizadas em fontes confiáveis. Caso seja possível, combine com eles um dia para que exponham as informações pesquisadas e ajude-os a concluir quais foram as maiores contribuições de cada ativista.

DE OLHO NA BASE

Ao apresentar personagens e organizações que lutaram em prol dos direitos dos negros, das mulheres e dos trabalhadores dos Estados Unidos após a Guerra de Secessão, as atividades desta seção promovem o desenvolvimento das habilidades **EF08HI14** e **EF08HI27**.

Na atividade **5**, os estudantes são solicitados a escrever um texto sobre a importância e as contribuições das organizações estadunidenses que lutavam pelos direitos dos negros. Os textos da turma podem fornecer interpretações diversas sobre um mesmo fenômeno histórico, explorando, assim, o **procedimento básico 3** do processo de ensino e aprendizagem de História no Ensino Fundamental – anos finais.

A atividade **6** mobiliza a **competência geral da Educação Básica 8**, pois, ao pesquisar as ideias e a atuação dos ativistas negros estadunidenses citados, os estudantes podem exercitar a empatia, colocando-se no lugar dessas pessoas, reconhecendo os sentimentos delas em relação à discriminação racial que viviam.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. O Exército do Norte era mais bem equipado que o Exército do Sul; os estados sulistas contavam com menor número de soldados – visto que grande parte da população era composta de escravizados; os estados do Sul foram devastados pelas batalhas e tiveram suas atividades econômicas paralisadas.

3. **a)** Tocqueville faz referência à expulsão dos indígenas de suas terras no contexto da Marcha para o Oeste.

b) O autor se mostra pessimista em relação ao destino dos povos indígenas dos Estados Unidos. Para ele, a extinção desses povos é inevitável, e eventuais recuos apenas aceleram esse processo.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam que, segundo Tocqueville, os europeus foram acuados pela reação agressiva dos indígenas à civilização, mas essa situação logo seria revertida, com um ataque ainda mais veemente dos colonizadores.

4. **a)** Pelas leis e pela violência.

b) O direito à escola pública de qualidade e equidade com os estudantes brancos.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que essa demora contribuiu para a exclusão sociocultural e a humilhação impostas à população negra.

d) Resposta pessoal. Durante a discussão, é importante os estudantes compreenderem que, ainda que não tenham presenciado ou vivido casos de discriminação racial, explícitos ou velados, o racismo é uma realidade no Brasil. Caso considere oportuno, incentive-os a conversar a respeito das atitudes urgentes e necessárias para enfrentar o racismo e o preconceito na sociedade brasileira.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Relacione a chegada de imigrantes aos Estados Unidos, no século XIX, com a assinatura da Lei de Terras. **A Lei de Terras foi promulgada com a intenção de regulamentar e estimular a ocupação das terras a oeste do rio Mississípi, principalmente pelos imigrantes.**

2. Indique três fatores que ajudam a entender a vitória dos estados do Norte na Guerra de Secessão. MP

3. O jurista francês Alexis de Tocqueville (1805-1859) visitou os Estados Unidos em 1831. Em seus cadernos de viagem, ele registrou as impressões que teve acerca do tratamento dado pelos estadunidenses aos povos indígenas. Leia um trecho do relato: MP

> […] As raças indígenas fundem-se em presença da civilização da Europa como as neves debaixo do sol. Os esforços que elas fazem para lutar contra o seu destino só faz acelerar para elas a marcha destrutiva do tempo. A cada dez anos, aproximadamente, as tribos indígenas que foram repelidas para os desertos do Oeste se dão conta de que nada ganharam ao recuar e que a raça branca avança ainda mais rapidamente do que elas recuam. Irritadas pelo sentimento de sua própria impotência, ou inflamadas por alguma nova injúria, elas se reúnem e se fundem impetuosamente nas regiões onde habitavam outrora e onde se erguem agora as habitações dos europeus, as cabanas rústicas dos pioneiros e mais adiante as primeiras aldeias. Percorrem o país, queimam as habitações, matam os rebanhos […]. A civilização recua então, mas recua como a onda do mar que sobe. […]
>
> Alexis de Tocqueville. *A democracia na América*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. XXVIII-XXIX.

a) A qual processo histórico estudado o autor faz referência em seu relato?

b) O ponto de vista do autor é otimista ou pessimista em relação ao destino dos indígenas dos Estados Unidos? Justifique.

c) Em sua opinião, o que Tocqueville quis dizer ao afirmar que "A civilização recua então, mas recua como a onda do mar que sobe"?

4. Leia o texto e responda às questões. MP

> […] Nos Estados do Sul, a segregação foi uma forma de supremacismo branco fundamentado em lei e apoiado por violência. Foram os estados do Sul que se revoltaram, em 1861, para preservar a escravidão depois da eleição de um presidente abolicionista, Abraham Lincoln […]. […] Quando os brancos do Sul, gradativamente, recuperaram o poder local, voltaram a criar leis obrigando a separação racial e restringindo os direitos de pessoas Afro-Americanas.
>
> […]
>
> Quando Du Bois se pronunciou em 1935 sobre a influência Afro-Americana sobre a formação da educação pública, ele convivia com a distorção desse projeto educacional por parte de supremacistas brancos. Ao voltarem ao poder no Sul, impuseram a segregação não apenas para separar brancos e negros, mas também para criar diferenças de condições de ensino entre alunos brancos e negros, que serviam como espetáculo público, de modo a demonstrar a superioridade de qualquer pessoa branca sobre todas as pessoas afro-americanas. Ainda foi necessário aguardar algumas décadas até o Supremo Tribunal […] declarar a segregação escolar do ponto de vista racial como procedimento inconstitucional. [...].
>
> Jerry Dávila. Raça, memória e educação na formação nacional dos estados unidos (XIX-XXI). *Revista História da Educação* [*online*], v.25, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2236-3459/106499. Acesso em: 22 mar. 2022.

a) Segundo o texto, como os supremacistas sustentaram o processo de segregação racial nos Estados Unidos?

b) Durante o período da segregação racial, qual direito fundamental foi negligenciado para os estudantes negros?

DE OLHO NA BASE

As atividades **1** e **2** retomam conteúdos estudados no capítulo (Lei de Terras, imigração e Guerra de Secessão), verificando os conhecimentos apreendidos pelos estudantes sobre o objeto de conhecimento **Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX**.

As atividades **3** e **4** trabalham as habilidades **EF08HI14** e **EF08HI27**. A atividade **3** aborda o tratamento dispensado aos indígenas no contexto da Marcha para o Oeste, evidenciando o preconceito e a violência contra essas populações, justificados por uma suposta missão civilizatória dos colonos. A atividade **4** trata da discriminação aos negros nos Estados Unidos pós-Guerra de Secessão e questiona os estudantes sobre já terem presenciado ou terem sido vítimas de discriminação racial. Nesse sentido, eles são incentivados a aplicar em situações do próprio cotidiano os conteúdos estudados, mobilizando a **competência geral da Educação Básica 9**.

A atividade **5**, por evidenciar aspectos do mundo do trabalho, mobiliza a **competência geral da Educação Básica 6**.

A atividade **6** também promove o desenvolvimento das habilidades **EF08HI14** e **EF08HI27**. Nela, os estudantes são solicitados a elaborar um panfleto contra o tratamento dispensado pelo governo estadunidense aos povos indígenas no decorrer do século XIX. Os textos da turma podem fornecer interpretações diversas sobre um mesmo fenômeno histórico, explorando

Responda sempre no caderno.

5. a) A foto retrata o ambiente de uma fábrica, com operários trabalhando em uma linha de montagem (no caso, uma esteira para montar rodas de automóveis).

c) Em sua opinião, quais foram os prejuízos vivenciados pela população negra devido à demora do Supremo Tribunal em declarar a segregação escolar como um procedimento inconstitucional?

d) Você já presenciou algum caso de discriminação racial ou já foi alvo de discriminação? Converse com os colegas sobre essa questão.

5. b) A imagem ilustra bem os princípios de Henry Ford e de Frederick Taylor. Há a linha de montagem proposta pelo fordismo, em que os operários ficam parados enquanto os produtos

5. Observe a foto e faça as atividades propostas. se movem, executando etapas específicas da produção. Além disso, o espaço de trabalho está organizado e bem equipado, seguindo o que prescreve o taylorismo.

BettmannGetty Images

↑ Operários trabalham em linha de montagem da Ford, em Highland Park, Michigan, Estados Unidos. Foto de 1912.

a) Descreva os elementos retratados na imagem.

b) Relacione essa imagem ao fordismo e ao taylorismo.

6. Resposta pessoal. Lembre os estudantes de que o governo dos Estados Unidos propôs a criação de uma grande reserva territorial para os povos indígenas, sem considerar a radical mudança no modo de vida imposta a essas populações. Os estudantes

6. Imagine que você seja um jornalista que vive nos Estados Unidos no século XIX e discorda do tratamento dado pelo governo aos povos indígenas. Elabore um panfleto que descreva a situação desses povos, propondo algum tipo de mudança. O panfleto deve fornecer informações sobre essa questão em uma única página, de forma breve e objetiva. Nele deve haver elementos textuais e imagéticos. Em seguida, combine com o professor a melhor forma de divulgar sua produção.

Justiça

7. Como você estudou nesta unidade, os povos indígenas nativos dos territórios que formariam os Estados Unidos da América foram desrespeitados em seus direitos e em sua cultura. Atualmente, os indígenas ainda lutam por garantia de direitos, nos Estados Unidos e em outros lugares do mundo. Na abertura desta unidade, tratamos de uma manifestação relacionada à luta pelos direitos indígenas, como o direito que eles têm de manter suas terras. Por que é importante a garantia desses direitos? MP

devem sugerir soluções que respeitem o modo de vida desses povos, que não envolvam qualquer tipo de imposição e que lhes garantam o território de que são nativos, reconhecendo seu direito à terra onde vivem.

Justiça

7. Resposta pessoal. É importante comentar com os estudantes que a manutenção do território dos povos nativos assegura a esses povos a própria forma de viver, de proteger suas práticas culturais tradicionais e de lhes garantir o trabalho, o sustento e a sobrevivência.

o **procedimento básico 3** do processo de ensino e aprendizagem de História no Ensino Fundamental – anos finais.

A atividade **7** igualmente desenvolve as habilidades **EF08HI14** e **EF08HI27**, ao propor a discussão sobre o desrespeito aos direitos e à cultura dos povos nativos durante o processo de formação da nação estadunidense. Apresentam-se as lutas atuais dos povos indígenas por direitos tanto nos Estados Unidos como em outros lugares do mundo, e propõe-se uma reflexão sobre a importância de garantir o direito das populações indígenas às terras que ocupam.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Antes de iniciar o trabalho com as questões de autoavaliação propostas nesta seção, peça aos estudantes que retomem suas respostas às questões da seção *Primeiras ideias*, fazendo as adequações e complementações necessárias, com base no que foi estudado sobre a expansão territorial dos Estados Unidos e o avanço da industrialização estadunidense no decorrer do século XIX e início do século XX.
- Solicite-lhes também que revejam os elementos apontados sobre os filmes de faroeste e caracterizem as personagens e o cenário de acordo com o que foi discutido no capítulo.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 8

Capítulo 1 – A expansão para o Oeste

- Compreendo o papel que os Estados Unidos se atribuíam, com a Doutrina Monroe, em sua relação com a América Latina?
- Identifico o discurso civilizatório contido na ideologia do Destino Manifesto?
- Compreendo o impacto negativo do Destino Manifesto para os indígenas?
- Identifico as determinações da Lei de Terras?
- Reconheço os impactos da Lei de Terras para os povos indígenas, habitantes das terras que seriam ocupadas?

Capítulo 2 – A Guerra de Secessão

- Identifico as divergências entre o Norte e o Sul dos Estados Unidos do século XIX, as quais levaram o país à Guerra de Secessão?
- Compreendo os dispositivos que regularam a situação dos ex-escravizados nas colônias do Sul?
- Identifico os impactos negativos da política segregacionista para a população negra dos Estados Unidos da América?
- Sei caracterizar as inovações introduzidas por Henry Ford e Frederick Taylor na produção industrial?

Nelson Provaz/ID/BR

216

ESTRATÉGIAS DE APOIO

A fim de auxiliar os estudantes que apresentarem dificuldades ao longo do estudo da unidade, sugerimos a utilização das perguntas da seção *Ideias em construção* como roteiro de orientação de estudos. As questões propostas reúnem os principais fatos, conceitos e objetivos desenvolvidos em cada um dos capítulos desta unidade.

Proponha aos estudantes que respondam às questões como lição de casa. Assim, eles podem identificar o que já sabem e o que ainda não compreenderam. Em sala de aula, você pode discutir as respostas e as dúvidas dos estudantes e, coletivamente, fazer uma revisão dos temas abordados nesta unidade.

Imperialismos e resistências

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Industrialização e imperialismo

- Identificar os impactos da Segunda Revolução Industrial nas cidades europeias e no cotidiano das pessoas.
- Analisar a passagem do capitalismo industrial para o capitalismo financeiro.
- Compreender o conceito de imperialismo e suas consequências.
- Entender a formação de novos mercados consumidores por parte das grandes potências.
- Reconhecer a política imperialista do Japão no Oriente e as causas da Guerra Sino-Japonesa.
- Conhecer a política imperialista dos Estados Unidos em relação aos países da América Latina.

Capítulo 2 – O imperialismo na África

- Relacionar a Conferência de Berlim à partilha da África entre as potências europeias, os Estados Unidos e o Império Otomano.
- Compreender a participação dos portugueses, dos franceses, dos belgas e dos britânicos na expansão imperialista na África.
- Reconhecer os movimentos de resistência dos povos africanos contra o imperialismo europeu.

Capítulo 3 – O imperialismo na Ásia

- Identificar as ações imperialistas das potências industrializadas na Ásia.
- Reconhecer o controle do comércio indiano pela Grã-Bretanha.
- Conhecer os movimentos de resistência ao imperialismo britânico na Índia.
- Perceber os efeitos do comércio de ópio para os chineses.
- Identificar as ações de resistência dos chineses contra a dominação estrangeira.

Interação – A Missão Artística Francesa

- Compreender a influência da Missão Artística Francesa na produção cultural do Brasil.
- Conhecer características das produções artísticas realizadas pelos principais artistas dessa missão.
- Desenvolver o trabalho colaborativo por meio do diálogo e da organização.

JUSTIFICATIVA

Os objetivos do capítulo **1** têm a intenção de levar os estudantes a refletir sobre a relação entre industrialização e imperialismo a partir da segunda metade do século XIX. Para sua efetivação, eles devem identificar as transformações sociais e econômicas ocorridas nas cidades europeias com o advento da Segunda Revolução Industrial, analisar a transição do capitalismo industrial para o financeiro e compreender o conceito de imperialismo. Os objetivos dos capítulos **2** e **3** visam ao aprofundamento do conceito de imperialismo nos continentes África e Ásia. Para isso, os estudantes são mobilizados a relacionar a Conferência de Berlim com a partilha da África e a identificar os movimentos de resistência entre os povos africanos e asiáticos.

Por fim, os objetivos da seção *Interação* refletem a intenção de motivar os estudantes a realizar um projeto que inclui uma pesquisa sobre a Missão Artística Francesa no Brasil com a elaboração de um mural com a história dessa missão e com os principais artistas que a integraram.

SOBRE A UNIDADE

Na segunda metade do século XIX, na Europa Ocidental, ocorreu a consolidação dos ideais liberais do Iluminismo e da Revolução Francesa. O mundo do Antigo Regime estava definitivamente superado. Existia uma confiança de que a razão conduziria a humanidade a um progresso constante e, assim, teríamos uma vida mais confortável e próspera, otimismo que se reafirmava em razão dos avanços tecnológicos e científicos conquistados nesse período.

A Segunda Revolução Industrial foi um dos marcos desses avanços e uma das consequências dela foi a implementação, por parte dos países industrializados, de uma política externa denominada imperialismo, justificada por discursos de uma pretensa "missão civilizatória". Esses são os principais temas tratados nesta unidade, analisados com base em uma variedade de fontes, como documentos iconográficos, cartográficos, legislativos, textos didáticos e historiográficos, com o propósito de desenvolver o raciocínio espaçotemporal dos estudantes. Dessa forma, atende-se à **competência específica de Ciências Humanas 7**.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – INDUSTRIALIZAÇÃO E IMPERIALISMO				
• A Segunda Revolução Industrial • Do capitalismo industrial ao capitalismo financeiro • Os imperialismos japonês, estadunidense e europeu • A América Latina no contexto do imperialismo dos Estados Unidos • A Revolução Mexicana	BOXE VALOR: A ideia de superioridade do Ocidente AMPLIANDO HORIZONTES: Os discursos civilizatórios e a Revolução Mexicana	(EF08HI24) (EF08HI25) (EF08HI27)	(CGEB9) (CECH4) (CECH5) (CECH7) (CEH5) (CECH4)	Economia: Educação Financeira
CAPÍTULO 2 – O IMPERIALISMO NA ÁFRICA				
• A Conferência de Berlim e a partilha da África • A resistência africana • Máscaras africanas	ARQUIVO VIVO: Máscaras africanas	(EF08HI23) (EF08HI24) (EF08HI26)	(CGEB3) (CGEB9) (CECH4) (CECH5) (CECH7) (CEH4) (CEH6)	
CAPÍTULO 3 – O IMPERIALISMO NA ÁSIA				
• Impérios asiáticos • Índia britânica • Imperialismo na China • Resistências às ações imperialistas • O impacto do imperialismo na África e na Ásia	AMPLIANDO HORIZONTES: O impacto do imperialismo nas comunidades africanas e asiáticas	(EF08HI23) (EF08HI24) (EF08HI26)	(CGEB9) (CECH2) (CECH4) (CECH5) (CECH7)	
INTERAÇÃO **– A MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA**				
• Propósitos da Missão Artística Francesa no Brasil. • Características das produções dos artistas da Missão Artística Francesa. • Principais temas e estilos dos artistas da Missão Artística Francesa.		(EF08HI12) (EF08HI22)	(CGEB2) (CGEB3) (CGEB10)	

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a formular hipóteses sobre a relação entre muitos dos eletrodomésticos utilizados atualmente, como o aspirador de pó, o liquidificador e a geladeira, e o desenvolvimento industrial ocorrido no século XIX.

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes saibam que a circulação de produtos entre os continentes durante o século XIX era bastante intensa e, de certa forma, parecida com a que ocorre hoje. No entanto, como ainda não havia aviões, os principais meios de transporte de carga eram os navios e os trens.

3. Resposta pessoal. Auxilie os estudantes a relembrar o papel que os Estados Unidos começaram a desempenhar diante das nações durante o século XIX, em especial a partir da instituição da Doutrina Monroe.

UNIDADE 9

IMPERIALISMOS E RESISTÊNCIAS

A partir da segunda metade do século XIX, novas formas de dominação surgiram com o crescimento da indústria nos Estados Unidos, no Japão e em alguns países da Europa. Essas nações partiram em busca de novos mercados consumidores e de fontes de matérias-primas, lançando-se na disputa e na conquista de territórios que pudessem ser explorados. Mesmo quando não houve conquista territorial formal, esses países exerceram forte influência econômica e política em vários lugares do mundo.

CAPÍTULO 1 Industrialização e imperialismo

CAPÍTULO 2 O imperialismo na África

CAPÍTULO 3 O imperialismo na Ásia

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Você sabia que muitos eletrodomésticos comumente usados nas residências atuais foram inventados a partir da segunda metade do século XIX, com o desenvolvimento industrial de países como os Estados Unidos e a Grã-Bretanha?
2. Como esses eletrodomésticos e outros objetos produzidos pela indústria daquele período chegaram a diversos lugares do mundo?
3. Em sua opinião, por que os Estados Unidos são vistos, atualmente, como uma nação imperialista?

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

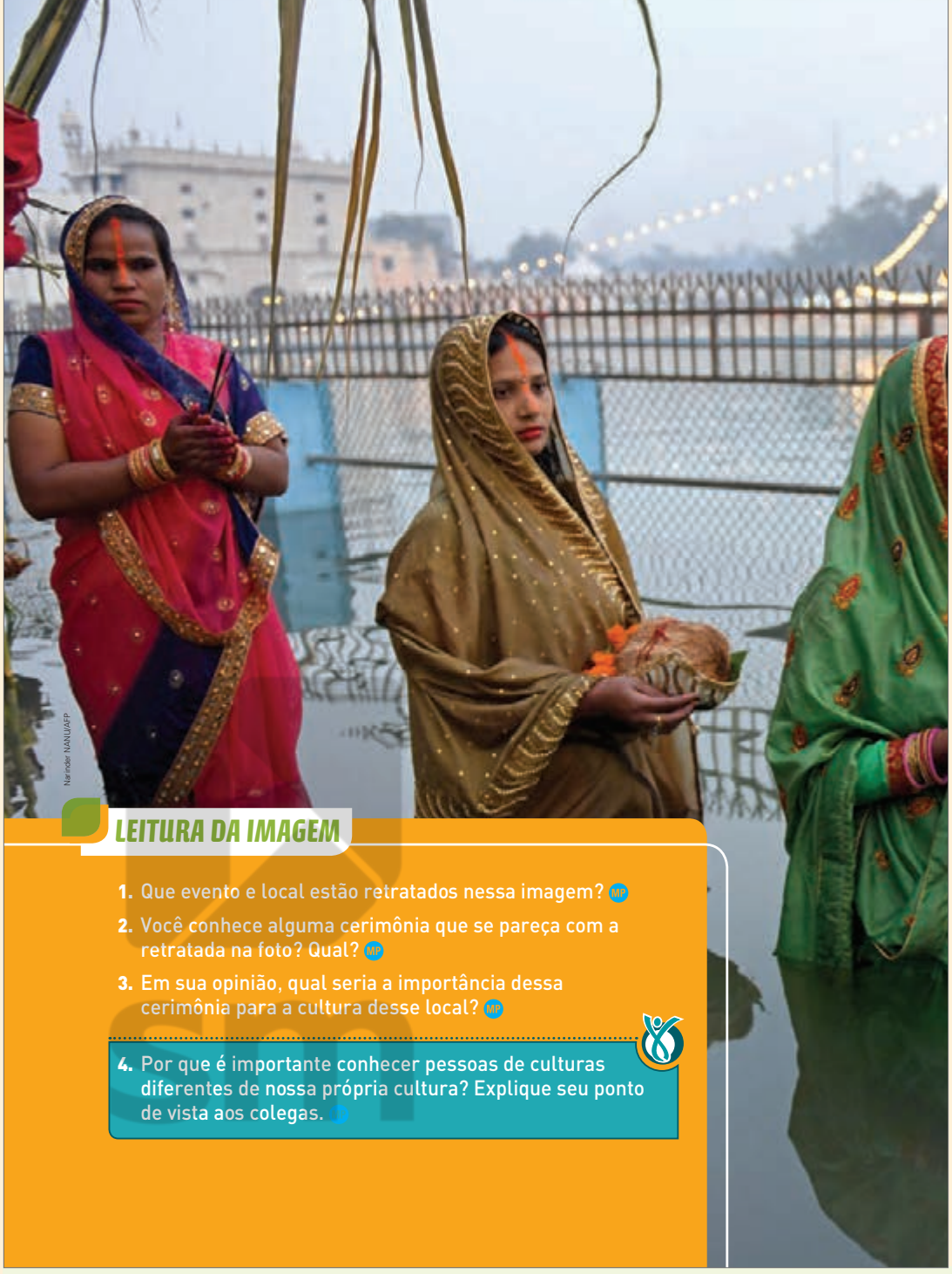
1. Festival Chhath, que celebra o sol e a água, na praia Juhu, em Mumbai, Índia.
2. Respostas pessoais. Ouça o relato dos estudantes sobre outras cerimônias que conheçam ou que pratiquem, incentivando entre eles atitudes de respeito e de valorização da diversidade cultural.
3. Resposta pessoal. Os estudantes deverão perceber que se trata de um ritual religioso importante para os praticantes do hinduísmo.

Respeito

4. Resposta pessoal. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre o tema diversidade cultural. Nesse contexto, espera-se que os estudantes reconheçam que o contato com a diversidade cultural permite ampliar nossa visão, ajuda-nos a entender e a respeitar o outro e o que é diferente, além de favorecer a superação de preconceitos. Comente com os estudantes que conhecer e respeitar outras culturas e valores é essencial para o bom convívio. Esse é um bom momento para promover um debate sobre a importância do respeito à diversidade e à tradição cultural de diferentes povos.

DE OLHO NA BASE

A questão de valor, bem como toda esta unidade, mobiliza a **competência geral da Educação Básica 9** e a **competência específica de Ciências Humanas 4**, pois incentiva o entendimento das diversas sociedades, com suas diferentes formas de identidade, e evidencia a importância de respeitar e valorizar a diversidade de culturas, sem preconceito de qualquer natureza.



Narinder NANU/AFP

LEITURA DA IMAGEM

1. Que evento e local estão retratados nessa imagem? MP
2. Você conhece alguma cerimônia que se pareça com a retratada na foto? Qual? MP
3. Em sua opinião, qual seria a importância dessa cerimônia para a cultura desse local? MP
4. Por que é importante conhecer pessoas de culturas diferentes de nossa própria cultura? Explique seu ponto de vista aos colegas. MP

Festival Chhath, que celebra o sol e a água, na praia de Juhu em Mumbai, Índia. Foto de 2021.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Mostre aos estudantes um mapa-múndi e peça-lhes que localizem a Índia. Pergunte a eles o que sabem a respeito da cultura, religião e dos costumes desse país. Solicite que anotem suas observações no caderno e que as compartilhem com os colegas.
- Oriente os estudantes a observar a imagem de abertura da unidade, identificando os detalhes da fotografia, a paisagem, a postura e as vestimentas das pessoas retratadas.
- Após a exploração inicial da imagem, explique aos estudantes que o Festival Chhath é um dos mais antigos rituais do hinduísmo, religião indiana na qual os fiéis oram em agradecimento ao dom da vida na Terra e pedem as bênçãos das forças da natureza, em especial do sol. O ritual inclui oferendas, jejuns e banhos em rios e no mar.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

O capítulo estabelece relações entre a Segunda Revolução Industrial e o imperialismo. Os estudantes são levados a refletir sobre o desenvolvimento tecnológico da segunda metade do século XIX e a expansão imperialista.

A justificativa ideológica para a dominação da África, da Ásia e da América Latina é discutida para que os estudantes possam desconstruir o discurso de uma pretensa superioridade ética e cultural de europeus e estadunidenses, que seriam responsáveis por uma "missão civilizadora" nos territórios submetidos. Assim, o capítulo propõe-se a desenvolver a habilidade **EF08HI27** e mobiliza a **competência específica de Ciências Humanas 4**.

As relações entre os Estados Unidos e a América Latina são caracterizadas e contextualizadas com a análise de políticas externas, como o *big stick* e a diplomacia do dólar, e também com o estudo de casos concretos de intervenção estadunidense em Porto Rico, em Cuba e no Panamá. Dessa forma, trabalha-se a habilidade **EF08HI25**.

Por fim, vincula-se o desenvolvimento tecnológico à necessidade de novas matérias-primas, contemplando a habilidade **EF08HI24**. Essa habilidade será retomada e aprofundada nos próximos capítulos, que tratam do imperialismo na África e na Ásia.

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre os motivos que levaram alguns países da Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Japão a ampliar o mercado consumidor de produtos industrializados e também a buscar novas fontes de matérias-primas.

Capítulo 1

INDUSTRIALIZAÇÃO E IMPERIALISMO

PARA COMEÇAR

No século XIX, o uso de matérias-primas, como o aço, e de fontes de energia, como o petróleo, favoreceu o desenvolvimento das indústrias, dos transportes e das comunicações. Você sabe qual é a relação entre o uso das fontes de energia e de matérias-primas e o imperialismo?

A SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Na segunda metade do século XIX, alguns países da Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Japão alcançaram um grande desenvolvimento industrial. As descobertas científicas e as inovações tecnológicas impulsionaram esse desenvolvimento, além de contribuir para a modernização dos meios de transporte e de comunicação.

Nesse período, surgiram novas indústrias e houve a expansão progressiva de ferrovias. As principais fontes de energia passaram a ser o petróleo e a eletricidade, que substituíram o carvão vegetal e o carvão mineral, muito usados durante a Primeira Revolução Industrial. Além disso, o aço tornou-se o material mais utilizado na indústria e, aos poucos, os motores de combustão interna e os motores elétricos foram substituindo as máquinas a vapor. O emprego do aço na indústria, aliado ao uso de novas fontes de energia, tornou o ritmo de produção mais acelerado, favorecendo a produção em larga escala.

Conhecido como **Segunda Revolução Industrial**, esse processo foi responsável por muitas mudanças na sociedade e na economia da época.

Trem da companhia ferroviária Chicago & Rock Island and Pacific Railroad (CRI&PRR), nos Estados Unidos. Foto de 1852.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir pode auxiliá-lo a abordar com os estudantes o significado do termo imperialismo e as questões a ele ligadas.

O termo imperialismo foi utilizado pela primeira vez na década de 1870, na Inglaterra vitoriana, dando o nome a uma política orientada para criar uma federação imperial baseada no fortalecimento da unidade dos Estados autônomos do império. Vinte anos depois, em 1890, no decorrer das discussões sobre a conquista colonial, integrando a dimensão econômica que permanece até os dias atuais, passou a fazer parte do vocabulário político e jornalístico.

[...] Mas é necessário destacar que os fenômenos ligados ao termo imperialismo têm em comum o fato de se referirem a uma expansão por parte dos Estados caracterizada por forte assimetria e violenta dominação que se manifesta de formas diversas, como nas relações de preponderância das metrópoles sobre as áreas de influência, protetorados e colônias, ou como no pós-1945, entre os Estados Unidos da América, e a União Soviética e os Estados integrantes dos dois blocos hegemônicos liderados por essas potências [...].

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 71 e 73.

OS NOVOS INVENTOS E A ERA DO OTIMISMO

As inovações promovidas pela Segunda Revolução Industrial causaram grandes transformações no cotidiano das pessoas. O uso da **eletricidade** foi uma das principais inovações dessa época, pois possibilitou que mais atividades pessoais ou profissionais fossem realizadas no período noturno.

A energia elétrica proporcionou também a invenção de diversos aparelhos eletrodomésticos e o desenvolvimento da versão elétrica da geladeira e do ferro de passar roupas.

Inúmeros equipamentos foram inventados nesse período, como o fogão a gás, o aparelho de raios X, o microfone, o telégrafo, o telefone, a furadeira elétrica, a máquina fotográfica, o cinema, a descarga em vasos sanitários e o automóvel. Muitos deles são utilizados ainda hoje, em nosso dia a dia e em diversos lugares do mundo.

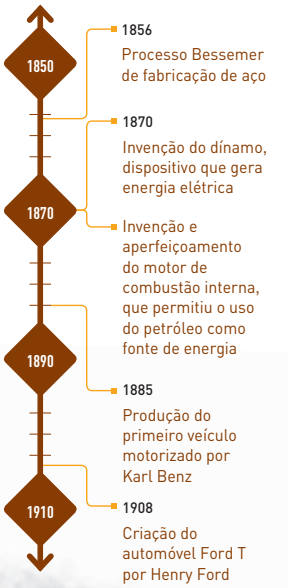
Os países industrializados incentivavam o consumo desses novos produtos e serviços, e a população, estimulada pela publicidade, era tomada por grande otimismo e euforia.

No entanto, os principais consumidores desses produtos e serviços pertenciam, em geral, à burguesia. Os operários que trabalhavam nas indústrias fabricantes desses inventos pouco se beneficiaram das inovações urbanas.

Além disso, as condições de trabalho dessas pessoas nas fábricas eram precárias, assim como as condições de moradia. As residências dos operários ficavam próximas aos locais de trabalho e nelas não havia rede de esgoto nem abastecimento de água ou de gás.

PRINCIPAIS INVENTOS E INOVAÇÕES DA SEGUNDA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

ID/BR



PVDE/Bridgeman Images/Easypix

221

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se considerar oportuno, exiba na sala de aula trechos do filme *Frankenstein* (Direção: James Whale. EUA, 1931, 70 min). Esse filme conta a história do cientista Henry Frankenstein, que, em experimentos para reanimar cadáveres, cria um monstro em laboratório, contextualizando a aceleração tecnológica e os aspectos culturais do século XIX. Após a exibição, solicite aos estudantes que anotem os fatos que mais chamaram a atenção deles. Aproveite o momento para relacionar as cenas do filme aos conteúdos apresentados nos tópicos "A Segunda Revolução Industrial" e "Os novos inventos e a era do otimismo".

OUTRAS FONTES

HOBSBAWM, Eric J. *A era dos impérios*: 1875-1914. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

O historiador Eric Hobsbawm analisa, nessa obra, o desenvolvimento do capitalismo no fim do século XIX e a intensa dominação europeia sobre outras regiões do mundo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Converse com os estudantes sobre as inovações promovidas pela Segunda Revolução Industrial na Europa e nos Estados Unidos a partir de meados do século XIX, enfatizando o tema da industrialização.
- Peça aos estudantes que imaginem como seria o cotidiano deles sem a eletricidade, levando-os a refletir a respeito das importantes transformações decorrentes das invenções tecnológicas da Segunda Revolução Industrial.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com base na leitura deste tema, diferencie com os estudantes o capitalismo industrial do capitalismo financeiro. Explique a eles que no capitalismo industrial a produção de uma indústria era garantida por recursos próprios. Já no capitalismo financeiro, ocorre a associação entre o capital industrial e o capital financeiro, isto é, banqueiros e outros grupos de investidores começam a investir em empresas, promovendo a criação de ações, que passam a ser comercializadas como mercadorias.
- Ao trabalhar com o texto do boxe "As associações entre empresas no Brasil", converse com os estudantes e incentive-os a pensar na importância de aprender a lidar com o dinheiro de forma inteligente. Falar sobre finanças, investimentos, formas de poupar dinheiro com os estudantes é essencial para trabalhar o Tema Contemporâneo Transversal **Economia**, valorizando, assim, a administração consciente dos recursos financeiros e o protagonismo juvenil, ao mesmo tempo que se faz possível contribuir para a mobilização de aspectos da **competência específica de História 5**.

DO CAPITALISMO INDUSTRIAL AO CAPITALISMO FINANCEIRO

Até a metade do século XIX, a produção de uma indústria era garantida por recursos próprios. Por isso, essa fase é conhecida como **capitalismo industrial**. No entanto, ainda no século XIX, ocorreu a associação entre o capital industrial e o capital financeiro, isto é, banqueiros e outros grupos de investidores começaram a investir em empresas, promovendo a criação de ações, que passaram a ser comercializadas como mercadorias. Iniciava-se, assim, a fase do **capitalismo financeiro**.

Muitas empresas pequenas entraram em processo de falência, e as grandes empresas uniram-se em associações, visando à própria preservação. Observe no esquema a seguir os tipos de associação realizados entre essas empresas no século XIX.

TIPOS DE ASSOCIAÇÃO ENTRE GRANDES EMPRESAS NO SÉCULO XIX

ID/BR

Truste
Associação de empresas de um mesmo ramo, com o objetivo de manter o controle sobre toda a linha de produção.

Cartel
Conjunto de empresas independentes que, por meio de acordos, dividem o mercado entre si, com o objetivo de combater a concorrência.

Holding
Empresa que obtém o controle de outras empresas – do mesmo ramo ou não – e que detém a posse majoritária das ações de suas associadas.

Essas associações propiciaram um acúmulo de capital por grandes grupos de empresas, dando origem às **transnacionais**, corporações empresariais com matriz em um país e diversas filiais em diferentes partes do mundo.

AS ASSOCIAÇÕES ENTRE EMPRESAS NO BRASIL

Atualmente, no Brasil, as *holdings* atuam nas bolsas de valores, controlando os mercados das ações de suas empresas associadas. Já a formação de cartéis e trustes é proibida por lei. Para evitar a organização de trustes, o governo brasileiro criou o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade). No caso dos cartéis, mesmo com a proibição, ainda há setores que o praticam de certo modo, padronizando o preço de seus produtos para impedir a concorrência.

Coleção particular. Fotografia: The Granger Collection, New York/Imagebus

Charge política feita em 1902 na qual o cartunista estadunidense Homer Davenport critica com ironia os contrastes econômicos e sociais causados pelo truste.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir trata do acúmulo de capital por grandes empresas e da associação de instituições financeiras ao capital industrial no contexto estadunidense da virada do século XIX para o século XX.

[...]

Em todos os setores industriais, astuciosos e eficientes homens de negócios erguiam impérios, livravam-se da concorrência, mantinham preços elevados e salários baixos, aproveitando-se do apoio financeiro dos poderes públicos. Na virada do século, a American Telephone and Telegraph detinha o monopólio da rede telefônica nacional, enquanto a International Harvest detinha 85% do mercado de material agrícola. Em todos os setores, os recursos eram cada vez mais concentrados e controlados. Os bancos tinham dinheiro aplicado em tantos trustes que promoveram uma rede de grandes empresários que, ao mesmo tempo, eram membros da diretoria de outras empresas. [...] [no] início do século XX, Morgan, no auge de sua glória, pertencia a 48 conselhos de administração; e Rockefeller, a 37.

Teoricamente neutro, o Estado servia aos interesses dos mais ricos, reprimia a revolta dos desfavorecidos e adotava políticas destinadas a garantir a estabilidade do sistema. [...]

Em 1887, quando o Tesouro norte-americano apresentava um superávit, [o presidente Grover] Cleveland vetou um decreto que previa conceder cem mil dólares aos agricultores do Texas, vítimas da seca. "Em ocasiões como essas", declarou, "a ajuda federal incentiva a expectativa de um apoio governamental paternal e enfraquece o vigor do caráter nacional". No mesmo ano, Cleveland utilizou esse excedente em ouro para pagar, 28 dólares acima de seu valor, títulos na posse de indivíduos que, eles sim, não estavam passando necessidade. [...]

ZINN, Howard. "Barões ladrões", há cem anos... *Le Monde diplomatique Brasil*, 1º set. 2002. Disponível em: https://diplomatique.org.br/baroes-ladroes-ha-cem-anos/. Acesso em: 22 mar. 2022.

O IMPERIALISMO

No século XIX, o mercado consumidor nos países capitalistas industrializados da Europa, nos Estados Unidos e no Japão crescia em proporção menor que a produção de sua indústria. Além disso, o desenvolvimento tecnológico possibilitava a utilização de novas matérias-primas, mas muitas delas eram escassas nesses países. Era o caso, por exemplo, do látex, abundante na Amazônia e em parte da África e da Ásia, e do cobre, extraído no Chile, no Peru e no Congo.

Esse contexto levou grupos financeiros a fazer grandes investimentos no exterior com o apoio do Estado. Assim, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, as potências industriais buscaram garantir o domínio sobre novos territórios para obter matéria-prima, mão de obra barata, novos mercados consumidores e oportunidades de investimento de capital. Esse processo é chamado de **imperialismo**.

Países europeus, como Grã-Bretanha, França, Alemanha, Bélgica e Itália, partiram sobretudo em direção à Ásia e à África; os Estados Unidos se dirigiram principalmente para os países da América Latina e para as ilhas do oceano Pacífico; e o Japão voltou-se para a China e a Coreia.

Para dar uma justificativa ideológica às práticas imperialistas, os europeus se autorrepresentavam como seres ética e culturalmente superiores. Afirmavam que cabia a eles uma "**missão civilizadora**" e defendiam que representavam um modelo de sociedade, alegando a superioridade do "homem branco". Utilizavam, para isso, os argumentos do "evolucionismo social" (assunto visto na unidade 7).

Uma das várias táticas utilizadas para consolidar a dominação e a exploração dos territórios sob domínio imperialista foi enviar missionários religiosos cristãos para a conversão de africanos e de asiáticos ao cristianismo. Os missionários cristãos buscavam impor os valores do cristianismo, alegando que as religiões dos povos nativos eram inferiores. Outra estratégia muito empregada pelos europeus foi estimular as rivalidades já existentes entre as populações locais.

As potências imperialistas não respeitavam as fronteiras estabelecidas até então nesses territórios, assim como desconsideravam sua política, suas leis, suas culturas e suas tradições, e introduziam, forçadamente, as formas ocidentais de organização social, política e econômica.

A IDEIA DE SUPERIORIDADE DO OCIDENTE

A ideia de que os europeus e os estadunidenses (que fariam parte da linhagem britânica) seriam povos superiores e responsáveis por difundir para outros povos um modelo de organização social, política e econômica esteve diretamente ligada ao expansionismo imperialista.

1. **Você percebe, em seu cotidiano, a persistência dessa ideia? Como isso ocorre? Explique.** MP
2. **Em sua opinião, o modo de vida dos europeus e dos estadunidenses é melhor, em algum aspecto, do que a forma de viver de outros povos? Isso poderia classificá-los como superiores a outros povos? Discuta com os colegas sobre o assunto.** MP

Capa de uma revista francesa de 1900. A ilustração traduz e reforça a visão de que a França seria a portadora de progresso e civilização para suas colônias.

Coleção particular. Fotografia: ID/BR

DE OLHO NA BASE

As atividades do boxe *Valor* mobilizam a **competência geral da Educação Básica 9** e a **competência específica de Ciências Humanas 4** ao propor uma reflexão sobre a visão de superioridade ou de inferioridade de um povo em relação a outro. Para refletir sobre isso, é necessário que os estudantes possam olhar para si mesmos e para a sociedade em que vivem e comparar sua forma de viver e a dos grupos a que pertencem a outras formas de viver, entendendo as diferenças como positivas e acolhendo-as, bem como fortalecendo sua identidade como indivíduo pertencente a um grupo social.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explore o significado do termo imperialismo, promovendo uma discussão em sala de aula. Pergunte aos estudantes o que eles entendem por imperialismo, se conhecem práticas imperialistas e em quais países elas foram aplicadas. Explique que o termo se refere a uma política de expansão adotada por potências europeias, além dos Estados Unidos e do Japão. Essa política é caracterizada pela relação de dominação (territorial, política, econômica e cultural) das metrópoles sobre as colônias, os protetorados ou as áreas de influência. Enfatize que essa relação acontece frequentemente de forma violenta e sob justificativas ideológicas.

Respeito

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Respostas pessoais. Incentive os estudantes a refletir sobre afirmações como "Na Europa (ou nos Estados Unidos) tudo funciona" e sobre a ideia de que produtos estadunidenses ou europeus são de melhor qualidade, por exemplo. Comente que a concepção de que os estadunidenses e os europeus são povos mais eficientes e "civilizados" é bastante presente em nossa sociedade. É preciso relativizar essa visão e, principalmente, salientar o fato de que não há povos superiores ou inferiores, mas sim diferenças, sempre enriquecedoras, nas experiências, nas formas de organização, nos modos de ser e de ver o mundo de cada povo.
2. Respostas pessoais. O objetivo da pergunta é incentivar a desconstrução da ideia de que existem povos superiores a outros. Em muitos aspectos, as sociedades mais ricas, como a dos Estados Unidos e de vários países europeus, oferecem a seus cidadãos melhores condições de vida.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Antes da leitura deste tema, aproveite para fazer, com a ajuda dos estudantes, uma comparação entre o colonialismo mercantilista, estudado no 7º ano, e o imperialismo. Destaque que o colonialismo mercantilista era voltado para o capital comercial e que seus principais objetivos eram a obtenção de especiarias, de produtos caros que pudessem ser vendidos no mercado europeu e de metais preciosos. Já o imperialismo do século XIX surgiu da necessidade de ampliação do mercado consumidor e da utilização de novas matérias-primas, ambas fundamentais para o desenvolvimento do capitalismo industrial e financeiro.

O EXPANSIONISMO JAPONÊS

Até o século XIX, o Japão manteve uma política de isolamento em relação aos demais países. Sua economia era essencialmente agrária, o que dava grande poder e prestígio aos proprietários de terra.

O país era governado por um imperador que, na prática, não tinha poder político. Esse poder estava nas mãos do **xógum**, o chefe militar. Outro grupo importante na hierarquia japonesa era o dos **samurais**, guerreiros que serviam aos proprietários de terra.

A partir de 1854, o Japão se abriu ao Ocidente, apesar da grande resistência dos grupos tradicionais. A elite agrária se uniu, então, ao jovem imperador Meiji (1852-1912), que empreendeu uma série de reformas: contratou engenheiros ocidentais para construir fábricas e ferrovias e militares ocidentais para modernizar a Marinha e o Exército. Esse período ficou conhecido como **Era Meiji** e transformou o Japão agrário em uma sociedade capitalista e imperialista.

No final do século XIX, o Japão já era uma potência industrial. Como precisava de matéria-prima e de mercado consumidor, o governo japonês adotou uma política imperialista no Oriente.

Os japoneses avançaram pela Coreia e pela China, quando ocorreu a **Primeira Guerra Sino-Japonesa** (1894-1895). O Japão saiu vitorioso e conquistou o território da Manchúria e a ilha de Formosa, também conhecida como Taiwan.

Entre 1904 e 1905, a Rússia entrou em conflito com o Japão, reivindicando a Manchúria. Esse conflito ficou conhecido como **Guerra Russo-Japonesa**. Mais uma vez, os japoneses venceram e, além de firmar seu poder na região, conquistaram a ilha de Sacalina.

Ainda no início do século XX, o Japão entrou em disputa com os Estados Unidos pelo domínio de ilhas no Pacífico.

Gravura do século XIX que representa uma fábrica no Japão durante a Era Meiji.

Coleção particular. Fotografia: Erich Lessing/Album/Fotoarena

OUTRAS FONTES

O último samurai. Direção: Edward Zwick. EUA/Nova Zelândia/Japão, 2003 (154 min).

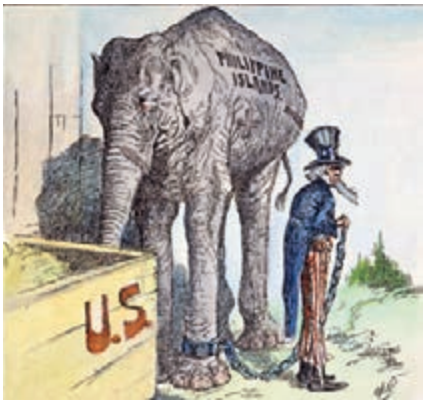
O filme mostra que a Era Meiji (1852-1912) foi marcada por uma série de eventos que colocou os costumes japoneses milenares em choque com as profundas mudanças trazidas pelo projeto de modernização do país, após a abertura à cultura ocidental.

O IMPERIALISMO ESTADUNIDENSE

Como vimos na unidade 8, a Marcha para o Oeste expandiu o território dos Estados Unidos da costa do Atlântico até a costa do Pacífico. Essa expansão se deu à custa da ocupação de metade do território do México e mediante o massacre de diversos povos indígenas, que, apesar de muita resistência, tinham sido praticamente extintos no final do século XIX. O expansionismo estadunidense voltou-se, então, para Cuba e Porto Rico, as últimas colônias espanholas na América, e para as Filipinas, na Ásia.

Outro território dominado economicamente pelos Estados Unidos foi o **Havaí**, arquipélago localizado no oceano Pacífico. No século XIX, predominavam na economia do Havaí fazendeiros estadunidenses que ali cultivavam cana-de-açúcar e frutas tropicais. Havia também fazendeiros franceses, alemães, ingleses, chineses e japoneses no arquipélago.

Em 1894, em razão das tensões entre o poder local e os empresários estrangeiros, os Estados Unidos invadiram o Havaí. Após quatro anos de disputas legais, o Havaí foi incorporado como **protetorado**, ou seja, uma forma de sujeição em que o território ou país dominado mantém algumas estruturas governamentais, assim como sua nacionalidade. Cabe à potência dominante decidir a política externa praticada no protetorado e garantir-lhe proteção. Em 1959, o Havaí tornou-se a 50ª unidade federativa dos Estados Unidos.

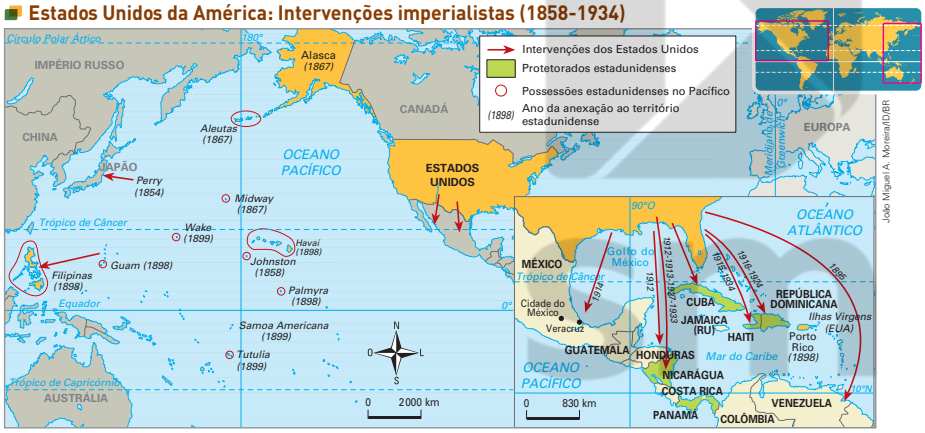


The Granger Collection, New York

↑ **Charge de Charles Nelan, datada de 1898, sobre a aquisição das Filipinas pelos Estados Unidos. Nessa representação, o Tio Sam, personagem-símbolo estadunidense, pondera sobre como lidar com o novo território conquistado.**

Para o entendimento do imperialismo estadunidense, é importante que os estudantes dominem os conteúdos da unidade 8 referentes à expansão do território dos Estados Unidos, à Doutrina Monroe e ao Destino Manifesto.

Estados Unidos da América: Intervenções imperialistas (1858-1934)



João Miguel A. Moreira/ID/BR

Fonte de pesquisa: *Atlas do censo demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. p. 58.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Depois de relembrar com os estudantes as ideias que fundamentam a Doutrina Monroe e o Destino Manifesto, incentive-os a refletir sobre a relação entre essas ideias e o avanço do imperialismo estadunidense.
- Outro aspecto a ser analisado com a turma é a participação dos Estados Unidos na corrida imperialista no século XIX. Explique que, apesar de não disputar territórios na África, o país procurou reservar para si territórios que lhe garantissem sobretudo o fornecimento de matérias-primas para amparar seu crescimento industrial.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Sugira aos estudantes a análise da charge desta página, propondo questões que os orientem a verificar o que ela significa no contexto da expansão imperialista das potências mundiais. Nesse caso, o imperialismo dos Estados Unidos está em posição de superioridade, com o Tio Sam segurando o elefante, que simboliza as ilhas Filipinas, preso por uma corrente.

Os estudantes deverão perceber que as intervenções estadunidenses tinham como base a disseminação de uma verdade segundo a qual as nações imperialistas seriam superiores aos demais países, considerados atrasados. Essa suposta "verdade" justificou as ações imperialistas e deixou consequências nos países subjugados até os dias atuais. Uma delas, já discutida na atividade do boxe *Valor* da página 223, é o senso comum de que os europeus e os estadunidenses são mais organizados, ordeiros e eficientes. É interessante mostrar aos estudantes que a ideia de que o branco ocidental é "superior" está bastante presente em nosso cotidiano e que, muitas vezes, as características culturais dos povos brasileiros são depreciadas em função desse estereótipo.

É possível também que os estudantes acreditem que haja povos "menos evoluídos", pois vivemos em um contexto em que o preconceito e os estereótipos são comumente observados, por exemplo, em relação aos povos islâmicos e aos povos africanos. É importante desconstruir essa ideia, valorizando a diversidade cultural, a paz e a tolerância.

A discussão proposta nesta atividade mobiliza a **competência geral da Educação Básica 9** e a **competência específica de Ciências Humanas 4**, e pode ser feita em conjunto com Língua Portuguesa, explorando-se o gênero textual charge.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente com os estudantes, se achar conveniente, que durante a administração do presidente estadunidense Theodore Roosevelt (1901-1909) foi organizada a Grande Frota Branca, despachada para realizar uma volta ao mundo, demonstrando que os Estados Unidos da América possuíam uma grande frota naval, ou seja, poder militar marítimo. Esse poderio, expandido extraordinariamente durante a Segunda Guerra Mundial, tem sido até hoje um dos pilares da política externa estadunidense.

A AMÉRICA LATINA E O EXPANSIONISMO ESTADUNIDENSE

Alguns historiadores consideram que o primeiro passo do imperialismo estadunidense na América foi estabelecer barreiras às intervenções europeias no continente, com a criação da Doutrina Monroe na década de 1820. Isso ocorreu porque, ao mesmo tempo que defendiam a autonomia dos países americanos, os Estados Unidos condicionavam as fronteiras e os interesses da América aos deles próprios. As ideias expressas no Destino Manifesto também serviram de justificativa para a política expansionista estadunidense, pois remetiam a uma "missão civilizatória" para legitimar as ocupações ou as intervenções territoriais.

Para que os estudantes compreendam as intenções estadunidenses ao retomar a seu modo as ideias pan-americanistas, é importante relembrar o conteúdo da unidade 4, em que a habilidade EF08HI09 foi desenvolvida.

Na segunda metade do século XIX, a retomada do Pan-Americanismo (conceito visto na unidade 4) por pensadores estadunidenses explicitou as ambições expansionistas do país. Na integração proposta, os Estados Unidos se colocavam como centro de decisões, enquanto os outros países da América tinham papel secundário. Isso foi logo percebido e rejeitado por alguns setores da sociedade e dos governos latino-americanos. Assim, uma modalidade mais agressiva de negociação e de intervenção foi implementada por Theodore Roosevelt (1858-1919), que assumiu a presidência do país em 1901.

A partir de então, a ação imperialista estadunidense materializou-se em ocupações militares e manipulações políticas. Roosevelt dizia que, em relação aos países latino-americanos, principalmente aos da América Central, era necessário "falar com suavidade e um grande porrete na mão", uma política que ficou conhecida como ***big stick*** (grande porrete) e perdurou até a década de 1930. Nesse período, os Estados Unidos atuaram consolidando sua liderança não só no continente, mas em todo o mundo.

Granger/Bridgeman Images/Easypix

Charge publicada em 1905 ironiza a atuação dos Estados Unidos no continente americano. No bastão, que simboliza a política do *big stick*, está escrito "Doutrina Monroe".

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir trata da Marinha estadunidense e sua vinculação com a política externa do país.

O ressurgimento da Quarta Frota da Marinha dos EUA (USN), administrativamente funcionando desde o dia 1º de julho de 2008, gerou um verdadeiro alvoroço por toda a América Latina. A reação por parte dos diferentes Estados do continente foi, dominantemente, negativa. Além disso a mídia deu amplo e inflado destaque ao acontecimento, despertando as mais apaixonadas opiniões na população local e nos seus representantes políticos.

[...]

A assimilação da importância do poder marítimo na condução da política externa dos EUA ocorreu ainda no século XIX, tendo como base os estudos do almirante Alfred T. Mahan. Dentre os seus trabalhos, o mais significativo deles foi "A influência do Poder Marítimo ao longo da História 1660-1783", publicado em 1890.

Mahan influenciou toda uma geração de militares e políticos nos EUA e no mundo. Através dos seus trabalhos, a USN cresceu em número e em poder bélico. Suas ideias foram especialmente receptivas durante a administração do presidente Theodore Roosevelt (1901-1909). [...]

Poggio, Guilherme; Silva, José da. A Quarta Frota e a estrutura militar unificada dos EUA. *Poder Naval*, 16 ago. 2010. Disponível em: https://www.naval.com.br/blog/2010/08/16/a-quarta-frota-e-a-estrutura-militar-unificada-dos-eua/. Acesso em: 22 mar. 2022.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

A seguir, sugerimos uma atividade complementar de interpretação de um texto sobre a construção do canal do Panamá.

A invenção da República do Panamá é um dos fatos mais caricaturais do imperialismo ianque.

Desde o final do século XIX, financistas franceses, dirigidos por Fernando de Lesseps, o construtor do canal de Suez, projetaram a construção de um canal no istmo do Panamá. [...]

A companhia francesa havia iniciado os trabalhos por volta de 1888, mas logo abandonou o projeto por falta de recursos e propôs sua venda ao governo dos Estados Unidos, por 40 milhões de dólares.

Surgiu um problema, pois o Panamá pertencia à Colômbia, que não concordou com o tratado que o governo e o Congresso americanos

AMÉRICA CENTRAL

A política imperialista dos Estados Unidos foi especialmente forte na América Central. O caso da intervenção no Panamá é bastante significativo.

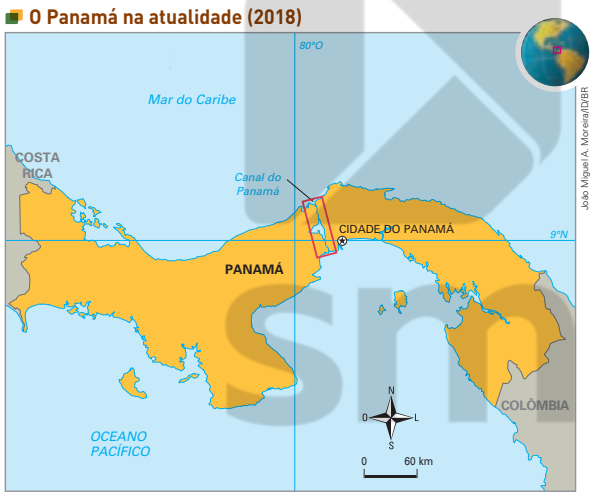
O Panamá tornou-se independente da Espanha em 1821, incorporando-se à Grã-Colômbia. Após a dissolução da Grã-Colômbia, em 1830, passou a fazer parte da República de Nova Granada, que, mais tarde, foi chamada de Colômbia. A partir de então, houve alguns movimentos pela independência do território panamenho, mas nenhum deles obteve êxito até o final do século XIX.

O território do Panamá é um istmo, estreita porção de terra que conecta duas grandes extensões territoriais. Essa situação geográfica era muito favorável à construção de um canal que ligasse os oceanos Atlântico e Pacífico (veja o mapa "O Panamá na atualidade (2018)"). A possível existência de uma passagem rápida e segura entre esses oceanos integraria o fluxo comercial entre duas grandes áreas de consumo e de produção no mundo. Por isso, a partir de 1880, o governo colombiano iniciou a construção do canal. Contudo, sucessivos revezes impediram a conclusão das obras.

Os Estados Unidos também se interessaram pela construção de um canal no Panamá. Assim, Roosevelt tentou fazer um acordo com o governo colombiano para viabilizá-la. Como não teve sucesso, o governo dos Estados Unidos apoiou militarmente um movimento separatista do Panamá. O movimento saiu vitorioso e, em 1903, foi fundada a República do Panamá.

As obras do canal foram concluídas em 1914. A partir de então, os Estados Unidos intervieram várias vezes na região para assegurar seus interesses, violando a autonomia política do Panamá. Em 1977, essa situação foi oficializada por um acordo que determinava a gestão conjunta do canal pelos dois países. A interferência estadunidense na área do canal só cessou em 1999, quando o governo local assumiu o controle definitivo da região.

O Panamá na atualidade (2018)



Fonte de pesquisa: *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 39.

PARA EXPLORAR

Infográfico: como funciona o Canal do Panamá?

O infográfico apresenta o funcionamento e como ocorreu a construção do Canal utilizado há mais de 100 anos para encurtar a distância entre o Atlântico e o Pacífico, atalho que é peça-chave para o comércio marítimo.

Disponível em: https://super.abril.com.br/tecnologia/infografico-como-funciona-o-canal-do-panama/. Acesso em: 23 mar. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Após a leitura do texto desta página, peça aos estudantes que observem um mapa-múndi político e que localizem o canal do Panamá e o território dos Estados Unidos, levando-os a perceber a importância da construção desse canal no contexto da política imperialista, uma vez que a passagem encurtaria o tempo e a distância de deslocamento dos navios entre os oceanos Atlântico e Pacífico, otimizando o comércio internacional.
- O infográfico recomendado no boxe *Para explorar* acrescenta informações relevantes para o entendimento da questão.

lhe propuseram. Esse tratado feria a soberania colombiana, uma vez que a propriedade, o controle e a proteção do canal ficariam nas mãos dos Estados Unidos. O governo Roosevelt decidiu forçar as coisas, desenvolvendo uma política de intriga internacional onde tudo era válido. Em 10 de outubro de 1903, Roosevelt escrevia: "Ficaria encantado de ver o Panamá converter-se em um Estado independente".

Como a companhia francesa estava interessada em que os americanos comprassem os direitos, prestou-se a servir de trampolim para a política ianque. Enquanto os franceses estimulavam a insurreição interna, os Estados Unidos enviaram navios de guerra. Quando a rebelião começou, em novembro de 1903, a esquadra americana impediu a entrada das tropas colombianas. A insurreição triunfou, foi declarada a independência, e organizou-se rapidamente um governo provisório, que foi reconhecido imediatamente pelos americanos.

Dessa forma, em três semanas, o Panamá foi arrancado da Colômbia e transformado em uma república dependente da zona do canal, administrada pelos Estados Unidos.

BRUIT, Héctor H. *O imperialismo*. São Paulo: Atual, 1994. p. 58-60.

1. De acordo com o texto, como ocorreu a intervenção estadunidense na região do atual Panamá?

Resposta: O governo dos Estados Unidos tinha interesse em construir um canal na região para interligar os oceanos Atlântico e Pacífico. Como a região pertencia à Colômbia, que não concordava com a proposta dos Estados Unidos para o canal, o governo estadunidense estimulou movimentos locais em favor da independência do Panamá em relação à Colômbia.

2. Relacione a intervenção estadunidense no Panamá à política do *big stick*.

Resposta: A atuação dos Estados Unidos no Panamá evidencia uma modalidade mais agressiva de negociação e de intervenção, implementada por Theodore Roosevelt, que assumiu a presidência dos Estados Unidos em 1901. A partir de então, a ação imperialista estadunidense materializou-se em ocupações militares e em manipulações políticas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque que, no caso cubano, o chamado imperialismo informal, que pressupunha a dominação de um território sem a conquista e a administração direta da metrópole, converteu-se em um documento, a Emenda Platt.
- Explique aos estudantes que a Emenda Platt foi elaborada por um senador estadunidense, Orville Platt. Dois de seus principais pontos eram: a determinação de que o governo de Cuba deveria permitir aos Estados Unidos que interviessem em território cubano para preservar a independência cubana (mas, na prática, essa permissão servia para defender interesses estadunidenses ameaçados, ou supostamente ameaçados); e o estabelecimento da obrigação, por parte do governo cubano, de vender ou alugar terras aos Estados Unidos, dispositivo que foi utilizado tanto para a extração de carvão de solo cubano como para a construção de bases navais estadunidenses no território de Cuba.

CARIBE

Cuba, como vimos na unidade 4, foi o último país da América a se tornar independente da Espanha, em 1898. Por muito tempo, empresas estadunidenses obtiveram grandes lucros com a produção de açúcar e o cultivo de tabaco e de frutas tropicais nessa colônia.

Assim, os estadunidenses tinham fortes interesses no território cubano e, como no Panamá, apoiaram militarmente o processo de independência do país, declarando guerra à Espanha. Após a independência de Cuba, exerceram forte interferência na elaboração da constituição do novo país e fizeram aprovar a **Emenda Platt**. Essa emenda assegurava aos Estados Unidos o direito de intervir nos assuntos internos do novo Estado cubano.

A manutenção de um padrão político e econômico similar ao colonial, mantido por governos autoritários alinhados aos Estados Unidos, sufocou as aspirações populares e gerou tensões que permearam a primeira metade do século XX. Na prática, apesar de independente, Cuba estava sob a tutela dos Estados Unidos, que controlaram a economia e a política do país até a Revolução Cubana, em 1959.

A DIPLOMACIA DO DÓLAR

Além do controle sobre Cuba, após a guerra hispano-americana, os Estados Unidos garantiram a posse de Porto Rico, no Caribe, bem como das ilhas de Guam e de Filipinas, no oceano Pacífico. Os desdobramentos dessa guerra colocaram fim ao domínio colonial espanhol e, ao mesmo tempo, consolidaram uma nova potência imperialista, os Estados Unidos.

Gilbert Gaul. *Nas trincheiras diante de Santiago*, 1898. Litografia. A pintura representa a participação dos Estados Unidos no processo de independência de Cuba.

Granger/Bridgeman Images/Easypix

Mas não foi apenas com intervenções armadas que os Estados Unidos asseguraram seus interesses. Companhias produtoras de frutas, investidores estrangeiros, controle de mercados e entrada maciça de capitais foram algumas táticas usadas para consolidar seu poderio econômico na região durante as primeiras décadas do século XX. Essa política de incentivos econômicos e de expansão capitalista, denominada **Diplomacia do dólar**, consistiu em investimentos e na exploração econômica das pequenas repúblicas da América Central.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir apresenta características do imperialismo na América Latina.

[...] As Américas eram, em 1914, o que haviam sido em 1875, ou neste sentido, nos anos 1820: uma coleção única de repúblicas soberanas, com exceção do Canadá, das ilhas do Caribe e de partes do litoral caribenho. A exceção dos Estados Unidos da América, seu *status* político raramente impressionava alguém, além de seus vizinhos. Era perfeitamente claro que, do ponto de vista econômico, elas eram dependentes do mundo desenvolvido. Contudo, nem os EUA, que crescentemente afirmavam sua hegemonia política e militar na área, tentaram seriamente conquistá-las e administrá-las. [...] Na América Latina, a dominação econômica, e a pressão política, quando necessária, eram implementadas sem conquista formal. As Américas constituíam, é claro, a única região importante do globo onde não houve rivalidade séria entre grandes potências.

HOBSBAWM, Eric J. *A era dos impérios*: 1875-1914. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 90.

ATIVIDADES

1. Sociais: transformações na vida cotidiana em razão do uso da eletricidade; maior acesso a bens de consumo, como eletrodomésticos; grande otimismo e euforia entre a população. Econômicas: produção industrial em larga escala; surgimento do capitalismo financeiro; início das associações de grandes empresas; origem das empresas transnacionais.

Responda sempre no caderno.

1. Copie o quadro no caderno e complete-o com base nos impactos da Segunda Revolução Industrial.

Principais mudanças promovidas pela Segunda Revolução Industrial	
Sociais	
Econômicas	

2. Leia o trecho de texto e, em seguida, responda às questões. MP

> O desenvolvimento tecnológico agora dependia de matérias-primas que, devido ao clima ou ao acaso geológico, seriam encontradas exclusiva ou profusamente em lugares remotos. O motor de combustão interna, criação típica do período que nos ocupa, dependia do petróleo e da borracha. O petróleo ainda vinha predominantemente dos EUA e da Europa (da Rússia e, muito atrás, da Romênia), mas os campos petrolíferos do Oriente Médio já eram objeto de intenso confronto no conchavo diplomático. A borracha era um produto exclusivamente tropical, extraída com uma exploração atroz dos nativos nas florestas equatoriais do Congo e da Amazônia, alvo de protestos anti-imperialistas precoces e justificados. Com o tempo, foi exclusivamente cultivada na Malaia [nome da Malásia antes de sua independência]. O estanho provinha da Ásia e da América do Sul. Os metais não ferrosos, que anteriormente eram irrelevantes, tornaram-se essenciais para as ligas de aço exigidas pela tecnologia da alta velocidade.
>
> Eric J. Hobsbawm. *A era dos impérios*: 1875-1914. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 107-108.

a) Identifique as principais matérias-primas que eram utilizadas pelas indústrias dos países imperialistas.

b) Quais eram os locais de origem delas?

c) Relacione o uso dessas matérias-primas com o desenvolvimento tecnológico que caracterizou a Segunda Revolução Industrial.

3. O que justificava o interesse dos Estados Unidos na construção do canal do Panamá?

3. O interesse dos Estados Unidos na construção do canal do Panamá devia-se ao fato de a região ser estratégica do ponto de vista comercial, pois permite a ligação entre os oceanos Atlântico e Pacífico.

4. Observe a caricatura e faça o que se pede. MP

Museu de Arte de Delaware, Wilmington, Estados Unidos da América. Fotografia: ID/BR

↑ Caricatura do presidente Theodore Roosevelt na capa da revista *Judge Magazine* de maio de 1907.

a) Descreva os elementos representados nessa caricatura.

b) Qual prática política essa imagem critica? Explique-a.

5. Leia o trecho da Emenda Platt e, em seguida, faça as atividades propostas. MP

> III. Que o governo de Cuba permita que os Estados Unidos exerçam o direito de intervir no sentido de preservar a independência cubana [...] [e manter] um governo adequado para a proteção da vida, propriedade e liberdade individual [...].
>
> VII. Que, a fim de auxiliar os Estados Unidos a sustentar a independência cubana, e para proteger a população dali, tão bem como para a sua própria defesa, o governo de Cuba deverá vender ou alugar terras aos Estados Unidos [...].
>
> Richard B. Morris (org.). *Documentos básicos da história dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964. p. 182-183.

a) Explique o papel dos Estados Unidos no processo de independência de Cuba.

b) Quais foram as implicações da Emenda Platt para os cubanos?

c) Relacione esse fragmento de texto com o que você estudou sobre a política externa estadunidense.

DE OLHO NA BASE

As atividades da seção retomam conteúdos estudados no capítulo. A questão **1** trata das principais mudanças sociais e econômicas promovidas pela Segunda Revolução Industrial. A atividade **2** vincula o desenvolvimento tecnológico à necessidade de novas matérias-primas, explorando-se, assim, a habilidade **EF08HI24**.

As atividades **3**, **4** e **5** desenvolvem a habilidade **EF08HI25** ao caracterizar a política externa dos Estados Unidos da América, conhecida como *big stick*, e exemplificá-la com as intervenções estadunidenses em Cuba e no Panamá.

O conjunto dessas atividades proporciona também o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 5** ao permitir aos estudantes identificar eventos relacionados ao imperialismo ocorridos em diferentes localidades.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. **a)** Petróleo, borracha e estanho (um metal não ferroso).

b) O petróleo vinha inicialmente da Europa e dos Estados Unidos e, depois, do Oriente Médio. A borracha era um produto tropical das florestas equatoriais do Congo e da Amazônia e, com o passar do tempo, começou a ser produzida também na Malásia. Por fim, o estanho originava-se da Ásia e da América do Sul.

c) Espera-se que os estudantes mencionem que, a partir do século XIX, o desenvolvimento tecnológico que marcou a Segunda Revolução Industrial tornou necessário o uso dessas matérias-primas, que, então, passaram a ser utilizadas em larga escala.

4. **a)** Na caricatura, o presidente Roosevelt segura um bastão com os dizeres *the big stick* (o grande porrete) durante uma partida de beisebol. Seu uniforme lembra a bandeira estadunidense.

b) A imagem critica o lema da política do *big stick*, ou seja, "falar com suavidade e com um grande porrete na mão". Na prática, essa política indicava que os Estados Unidos estariam dispostos a usar a força para defender seus interesses no continente americano.

5. **a)** Os Estados Unidos, interessados no território cubano, apoiaram militarmente o processo de independência de Cuba, declarando guerra à Espanha.

b) A Emenda Platt possibilitava a interferência dos Estados Unidos na política cubana.

c) O texto é exemplo emblemático de como os Estados Unidos interferiram na política interna dos países latino-americanos, como Cuba.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se considerar pertinente, amplie a discussão desta seção apresentando aos estudantes algumas características do muralismo. Surgido no México, após a Revolução de 1910, esse movimento artístico almejava ser popular não somente em termos estéticos e artísticos, mas também políticos e sociais. Para tanto, foram feitas grandes pinturas em edifícios e locais com grande circulação de pessoas e frequentados por diversos segmentos da sociedade mexicana. Em geral coloridas e realistas, essas obras buscavam resgatar elementos nacionais e reivindicatórios, suscitados pelo processo revolucionário. Nesse movimento, destacam-se Diego Rivera, David Siqueiros, José Orozco, entre outros artistas.
- Se possível, mostre aos estudantes a reprodução de algum mural desses artistas para que eles possam observar e identificar nas obras elementos da história mexicana.

AMPLIANDO HORIZONTES

Os discursos civilizatórios e a Revolução Mexicana

A América Latina não deve ser vista apenas como vítima na história do imperialismo estadunidense. Setores da elite dos países latino-americanos, incluindo alguns comerciantes, tinham muito interesse nos ganhos econômicos resultantes da aproximação com os Estados Unidos. Alguns governos das repúblicas recém-formadas apoiaram-se no suporte dado pelo governo estadunidense para se firmar no poder, beneficiando-se disso. As sociedades latino-americanas eram plurais, regidas por diversos interesses, muitas vezes conflitantes entre si. Mas isso não diminuiu os impactos da política predatória e imperialista dos Estados Unidos nem as hierarquias sociais visíveis nas populações do continente.

Classic Image/Alamy/Fotoarena

↑ General Porfirio Díaz, presidente e ditador do México entre 1876 e 1911. Foto de 1915.

Os discursos e as atuações estadunidenses seguiam o pretexto de "civilizar" a América Latina, integrando os países latino-americanos sob a lógica de expansão do capitalismo. Nesse processo, as demandas de alguns setores sociais das cidades em crescimento eram desconsideradas sob o pretexto de argumentos ditos científicos e técnicos. O caso do México mostra as tensões ocasionadas por essa conduta, expondo as contradições do discurso civilizatório, principalmente em relação aos povos indígenas e às populações negras.

Em 1876, o México passou a ser governado por Porfirio Díaz, que permaneceu no poder por 35 anos. Esse período ficou conhecido como **porfiriato**. Nessa época, houve a propagação do ideal civilizatório, sustentada em grande parte pela política ditatorial, com o apoio da Igreja católica e dos militares, e pela concentração de renda no México. O país viveu, então, um relativo crescimento econômico em razão da entrada de capital estadunidense, utilizado para financiar o avanço industrial, a urbanização de algumas cidades, a modernização dos setores de transporte e de comunicação, entre outros usos. As transformações ocorridas visavam colocar o México em um "novo patamar civilizatório". Ainda que muitas mudanças fossem necessárias e importantes para a população mexicana, elas foram estabelecidas de maneira desigual. O nascente movimento operário foi reprimido, as comunidades indígenas foram colocadas à margem da modernização e os problemas estruturais relacionados à posse de terra foram intensificados.

As medidas "civilizatórias" adotadas por Porfirio Díaz não satisfizeram as demandas de significativos setores da sociedade mexicana, criando uma onda de descontentamento em várias partes do país. Indígenas e camponeses reivindicavam melhor distribuição de terras (reforma agrária) e de impostos, além de maior participação política. Os trabalhadores tinham condições de vida e de trabalho muito precárias, além de pouca proteção social. Os mexicanos simpáticos ao nacionalismo, que faziam parte de diversas camadas sociais, também estavam insatisfeitos com os es-

treitos laços comerciais e políticos entre o México e os Estados Unidos durante o porfiriato. Dessa forma, os impasses gerados pelo discurso civilizatório no México criaram um ambiente de acalorada discussão e de pressão política e social.

O clima de tensão resultou na revolução que derrubou Porfirio Díaz e mobilizou intensamente as principais vítimas do processo civilizatório: os indígenas e os camponeses, que reivindicavam terras e reconhecimento social. A **Revolução Mexicana** teve início em 1910 e caracterizou-se pelo confronto entre os ideais liberais das elites mexicanas e as reivindicações populares. Terminou em 1917, com a promulgação da Constituição mexicana e o apaziguamento das lutas camponesas.

For Alan/Alamy/Fotoarena

↑ Na foto, sentados, da esquerda para a direita, Tomás Urbina, Pancho Villa e Emiliano Zapata, líderes populares da Revolução Mexicana, na Convenção de Aguascalientes, em 1914.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. De que forma o discurso civilizatório foi implementado no México?
2. Quais foram as reações populares à política adotada por Porfirio Díaz?
3. A Revolução Mexicana foi um dos maiores acontecimentos históricos da América Latina no século XX. Com forte apoio popular, teve grande influência na política e na sociedade mexicanas. Faça uma pesquisa na internet sobre essa revolução e seus desdobramentos ao longo do século XX no México. Registre as conclusões no caderno e, depois, compartilhe-as com os colegas.

1. O discurso civilizatório teve maior repercussão no México durante o regime de Porfirio Díaz (porfiriato), com a modernização de setores da economia (transportes, comunicação, urbanização, etc.) e da sociedade mexicana.

2. Como a política praticada por Díaz não atendia à maioria das demandas de grande parte da população mexicana, o porfiriato foi cada vez mais contestado pela resistência popular, especialmente no interior do país. A eclosão da Revolução Mexicana, em 1910, foi o ápice dessa reação.

3. Atividade de pesquisa. Os estudantes podem apontar os sucessivos governos do Partido Revolucionário Nacional, que nasceu durante a revolução, que vigoraram até os anos 2000. Também podem ser citados: os movimentos zapatistas no interior do país, a exemplo da criação da Frente Zapatista de Libertação Nacional; o anti-imperialismo que se desenvolveu no México e na América Latina; as reivindicações de indígenas e camponeses por distribuição de terras; entre outros exemplos.

DE OLHO NA BASE

As atividades desta seção tratam dos impactos do discurso civilizatório no México, esclarecendo que esse discurso, configurado no projeto de modernização do país durante o regime de Porfirio Díaz, excluiu grande parte da população mexicana. Dessa forma, trabalha-se a habilidade **EF08HI27**, avaliando os impactos do discurso civilizatório, sobretudo para as populações indígenas e camponesas do México.

DE OLHO NA BASE

(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.

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

O capítulo aborda o imperialismo na África, particularizando a atuação de diferentes potências europeias na exploração desse continente, como França, Portugal, Bélgica e Grã-Bretanha. Ao especificar a ação imperialista de cada um desses Estados, são descritos os impactos da ação estrangeira sobre as populações locais no que concerne à exploração econômica desses povos e à legitimação da dominação, por meio da Conferência de Berlim e das ideologias raciais. Nesse sentido, desenvolvem-se as habilidades **EF08HI23** e **EF08HI24**.

No tema "A resistência africana", as ações de resistência das comunidades locais são estudadas, desenvolvendo-se a habilidade **EF08HI26**.

Para prosseguir nos estudos sobre o imperialismo europeu na África, é necessário que os estudantes dominem os conteúdos relativos à Revolução Industrial (tanto a Primeira Revolução, estudada na unidade 1, como a Segunda Revolução, estudada no capítulo 1 desta unidade), para que compreendam, principalmente, a importância que as potências europeias davam às matérias-primas que podiam obter na África.

Capítulo **2**

O IMPERIALISMO NA ÁFRICA

PARA COMEÇAR

Em 1900, quase todo o continente africano estava sob o poder de potências europeias. Os conflitos entre as nações industrializadas, que disputavam entre si o domínio de novos territórios, e os povos de regiões por elas colonizadas não tardaram a surgir. Você sabe como se deram esses conflitos?

Resposta pessoal. Oriente os estudantes sobre os diferentes tipos de conflito que colocaram em lados opostos as potências imperialistas e os povos nativos do continente africano. É importante destacar as inúmeras ações de resistência dos povos nativos diante da ofensiva imperialista.

A CONFERÊNCIA DE BERLIM

Conforme vimos no capítulo anterior, o imperialismo levou vários países europeus a buscar novos territórios na Ásia e na África a partir da década de 1870. Os europeus estavam interessados principalmente em obter matérias-primas para suas indústrias.

O aumento do interesse de potências industriais europeias pelo continente africano preocupou Portugal, que já tinha colônias nesse continente desde o século XVI. Temendo perdê-las, o governo português propôs uma conferência sobre a ocupação da África.

Para garantir as possessões de seu país, Otto von Bismarck, primeiro-ministro da Alemanha, patrocinou a **Conferência de Berlim**. Entre 1884 e 1885, as principais potências europeias, os Estados Unidos e o Império Otomano, reunidos em Berlim, estabeleceram diretrizes para a partilha imperialista da África.

A partir dessa conferência, as áreas de domínio de cada país participante foram progressivamente delimitadas por uma série de tratados bilaterais. Em 1914, as possessões europeias já estavam definidas. Compare os mapas "África (1880)" e "África (1914)" a seguir e observe que, após pouco mais de duas décadas, todo o continente africano, com exceção apenas da Etiópia e da Libéria, era dominado por países europeus.

Boulevard de la Gare, em Casablanca, Marrocos, tomado durante o protetorado francês. Detalhe de cartão-postal de cerca de 1920.

OUTRAS FONTES

Cruz, Duarte Ivo. *Portugal na Conferência de Berlim*. Coimbra: Almedina, 2013.

Nesse livro, revela-se e analisa-se a correspondência inédita do capitão Carlos Roma du Bocage a seu pai, o Ministro dos Negócios Estrangeiros, Barbosa du Bocage, no âmbito da Conferência de Berlim (1884-1885), em que as potências europeias – e, pela primeira vez, os EUA – debateram a ocupação e a colonização africana no contexto da política da época e das grandes viagens de exploração ao continente.

A PARTILHA IMPERIALISTA DA ÁFRICA

Os países imperialistas defenderam apenas os próprios interesses ao partilhar a África entre si. O poder político-militar desses países foi decisivo para determinar o tamanho e a localização dos territórios atribuídos a cada um deles.

África (1880)

Fonte de pesquisa: *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 234-235.

África (1914)

Fonte de pesquisa: Geoffrey Parker. *Atlas Verbo de história universal*. Lisboa: Verbo, 1997. p. 104-105.

OS FRANCESES

Os interesses imperialistas franceses se manifestaram muito antes da Conferência de Berlim. Em 1830, a França invadiu a região onde atualmente fica a Argélia, no norte da África, utilizando a **Legião Estrangeira** – exército paramilitar francês criado pelo rei Luís Filipe em meados do século XIX – no combate aos berberes, povos muçulmanos que habitavam a região. Da invasão à independência, em 1962, a Argélia nunca foi completamente dominada; contudo, foi palco de inúmeras revoltas.

Mais conquistas se sucederam, e a França foi tomando territórios onde hoje se localizam o Gabão, o Marrocos, a Tunísia e o Senegal, entre outros países.

Em suma, a França dominou grande parte do noroeste africano (as chamadas África Ocidental Francesa e África Equatorial Francesa), além da atual República Popular do Congo e da ilha de Madagascar, como é possível observar no mapa "África (1914)".

paramilitar: organização de cidadãos armados e fardados, sem relação com as forças militares regulares.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que observem atentamente e comparem os mapas "África (1880)" e "África (1914)", questionando-os: "Quais mudanças ocorreram no continente africano?"; "Quais países estavam presentes na partilha da África em 1880 e em 1914?".
- Chame a atenção dos estudantes para o curto intervalo de tempo entre as duas configurações representadas nos mapas. Em pouco mais de 30 anos, todo o território africano foi dominado por países europeus.
- Se julgar conveniente, promova um debate com os estudantes sobre a seguinte questão: "Um país, por interesses econômicos, tem o direito de se apropriar de territórios que são ocupados historicamente por outros povos?". A ideia é que os estudantes percebam que não há justificativa plausível para a exploração de povos e de territórios por qualquer Estado.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Apresentamos a seguir um artigo da Conferência de Berlim e propomos uma atividade complementar sobre esse tema.

[...] Art. 34 – Potência que, de futuro, tome posse de um território nas costas do continente africano situado fora das suas possessões atuais, ou que, não as tendo até então, venha a adquiri-las, e do mesmo modo uma potência que assuma um protetorado, acompanhará a Ata respectiva duma notificação dirigida às outras potências signatárias da presente Ata, a fim de as pôr em condições de fazer valer, se disso for caso, as suas reclamações. [...]

Ata Geral, elaborada em Berlim a 26 de fevereiro de 1885 entre França, Alemanha, Áustria-Hungria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Grã-Bretanha, Itália, Países Baixos, Portugal, Rússia, Suécia, Noruega e Império Otomano. *In*: Marques, Adhemar; Lopez, Luiz Roberto. *Imperialismo*: a expansão do capitalismo. Belo Horizonte: Lê, 2000. p. 27.

1. Do que trata o artigo da Ata Geral da Conferência de Berlim?

Resposta: O artigo reproduzido tem como objetivo regular as conquistas futuras das potências imperialistas no continente africano.

2. Explique de que forma a Conferência de Berlim consolidou a dominação das potências capitalistas na África.

Resposta: Entre 1884 e 1885, as principais potências europeias, os Estados Unidos e o Império Otomano, reunidos em Berlim, estabeleceram as diretrizes para a partilha imperialista da África. A partir dessa Conferência, as áreas de domínio de cada país participante no continente africano foram progressivamente delimitadas por uma série de tratados bilaterais, obrigando os povos locais a assinar acordos com as potências imperialistas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que o continente africano foi inteiramente fracionado entre as potências europeias, os Estados Unidos e o Império Otomano. No entanto, as fronteiras criadas por essas potências eram artificiais, ou seja, não consideraram as divisões naturais, sociais e políticas do continente. Comente com os estudantes que essa divisão artificial trouxe consequências que podem ser observadas até os dias atuais, como as disputas étnicas entre povos que foram agrupados no mesmo território, o que, por vezes, ocasiona sangrentos conflitos.

O FIM DA MONARQUIA PORTUGUESA

O recuo de Portugal diante do Ultimato de 1890 foi decisivo para o fim da monarquia portuguesa. Fortalecido, o movimento republicano português acusou a monarquia de ser fraca e aceitar os desmandos da Grã-Bretanha.

Em 1910, dom Manuel II teve de abandonar seu palácio em virtude de um bombardeio da Marinha portuguesa. A República foi proclamada, e o rei exilou-se na França.

OS PORTUGUESES

O objetivo de Portugal durante a Conferência de Berlim era garantir a posse de suas duas colônias, **Angola** e **Moçambique** – veja o mapa "África (1880)" –, e da região entre elas, unindo-as em um só território. A Grã-Bretanha, contudo, apresentou forte objeção a esse projeto, pois também tinha interesse na região e pretendia construir uma ferrovia que atravessaria todo o continente africano, unindo a Cidade do Cabo ao Cairo.

Para acabar com qualquer pretensão portuguesa, a Grã-Bretanha determinou o **Ultimato de 1890**, segundo o qual Portugal deveria retirar suas forças militares da região reivindicada. Caso os portugueses não se retirassem, a Coroa britânica declararia guerra. Sem condições de lutar contra a maior potência do mundo, Portugal recuou, abandonando suas pretensões.

OS BELGAS

A Bélgica era governada por uma monarquia constitucional. Assim, o rei Leopoldo II não tinha poderes suficientes para organizar um projeto imperialista na África. Todas as propostas de ocupação territorial que ele apresentava ao Parlamento eram refutadas sob a alegação de que os investimentos e os esforços requeridos não valiam a pena. Por isso, resolveu, por iniciativa pessoal, criar a **Associação Internacional do Congo** e contratou o explorador inglês Henry Morton Stanley para estabelecer relações comerciais com os habitantes do interior daquela região.

Em 1884, na Conferência de Berlim, o rei belga conseguiu garantir a posse das terras congolesas, fundando o **Estado Livre do Congo**. A intenção de Leopoldo II era explorar o látex das seringueiras e o marfim das presas de elefantes e, para alcançá-la, impôs um dos mais violentos governos instaurados nas colônias africanas. Ele exigia que a população local atingisse cotas de produção e mantinha uma **Força Pública** – exército que reprimia brutalmente os trabalhadores que não cumprissem as metas estabelecidas. Muitos congoleses, incluindo crianças, tiveram as mãos decepadas como punição por descumprir tais metas.

Essas atrocidades tornaram-se públicas, e, em 1908, o Parlamento belga tomou o Estado Livre do Congo do domínio pessoal do rei e assumiu a administração congolesa. O Parlamento buscou, a partir de então, diminuir a violência do tratamento dado aos povos nativos.

Durante a administração belga no Congo, praticou-se ali uma contínua caça a elefantes para a obtenção do marfim de suas presas. Nessa foto de 1900, colonizadores e congoleses posam com as presas de elefantes.

Universal History Archive/UIG/Getty Images

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir exemplifica a violência sofrida pela população nativa do Congo Belga nas mãos do conquistador.

[…] A colheita de vinte cestas de borracha costumava durar dez dias. Ficávamos o tempo todo na floresta, e quando demorávamos éramos assassinados. Tínhamos que penetrar cada vez mais longe no mato para encontrar as seringueiras, ficávamos sem comida, e nossas mulheres tinham que abandonar a cultura dos campos e das hortas. Morríamos de fome. Alguns eram mortos por animais selvagens – leopardos – quando trabalhavam na floresta, e outros se perdiam ou morriam à míngua. Nós implorávamos aos brancos para deixar-nos em paz, dizendo que não podíamos encontrar mais borracha, mas os brancos e os soldados diziam: "Vão! Vocês não são mais do que animais" […].

Depoimento de um nativo no interior do Congo, em resposta à pergunta sobre quanto lhe pagavam pela colheita da borracha. Extraído de Diários negros. *In*: *História do século XX*: 1900-1914. São Paulo: Abril, 1974. v. 1. p. 314.

OS BRITÂNICOS

Em 1859, o governo egípcio iniciou as obras para a abertura do **canal de Suez**. Esse canal uniria o mar Mediterrâneo ao mar Vermelho e encurtaria radicalmente a distância para a navegação e o comércio entre Europa, Ásia e África. Entretanto, o governo egípcio não teve condições de continuar financiando as obras. Para viabilizar a construção e saldar dívidas, foi obrigado a vender ao Império Britânico sua participação no canal.

A Grã-Bretanha estava interessada no controle total do canal, pois isso facilitaria a rota dos navios britânicos à Índia, anexada ao Império Britânico em 1876. Portanto, além de assumir essas obras, a Grã-Bretanha ocupou o Egito de 1882 a 1954, apesar da resistência e dos protestos da população local. Os britânicos também ocuparam as regiões dos atuais Sudão, Sudão do Sul, Gana e Nigéria.

A GUERRA DOS BÔERES (1899-1902)

Quando o empresário e administrador inglês Cecil Rhodes (1853-1902) chegou ao sul da África, em 1870, o Império Britânico possuía duas modestas colônias na região: Cabo e Natal. Após ficar milionário com a exploração local de minérios, Rhodes, então governador do Cabo, liderou a invasão às colônias dos africânderes, ou **bôeres**, colonizadores de ascendência holandesa estabelecidos nas colônias do Transvaal, desde 1848, e do Orange, desde 1854, também ao sul da África.

A invasão dessas colônias, ricas em ouro, ferro e diamantes, provocou o conflito entre colonos britânicos e bôeres denominado **Guerra dos Bôeres**. Após terem suas terras arrasadas, suas tropas cercadas e cerca de 25 mil civis – homens, mulheres e crianças – confinados em campos de concentração, os bôeres se renderam em 1902.

Então, firmou-se um tratado que extinguiu as repúblicas bôeres e colocou seus cidadãos sob a autoridade do Império Britânico.

Coleção particular. Fotografia: The Granger Collection, New York/Imagebank

Charge representando Cecil Rhodes, publicada em 1892. Rhodes tornou-se um dos principais símbolos da expansão territorial que marcou o imperialismo europeu.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente com os estudantes que ainda hoje persiste o estereótipo da África como um continente no qual habitam povos e animais exóticos e onde imperam a miséria e a fome.
- Ressalte que grande parte do nosso imaginário sobre o continente africano foi criada pelos europeus, sobretudo durante o período imperialista.
- Problematize com os estudantes a questão do senso comum em relação à história, à cultura e ao cenário atual do continente africano.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir trata dos interesses europeus na África nas últimas décadas do século XIX e da maneira como se apropriaram dos recursos naturais da região.

[…] O descobrimento casual do diamante no Transvaal em 1867, depois o do ouro no Rand em 1881 e do cobre na Rodésia, colocaram a África entre os continentes onde, como na Austrália e na América, emigrantes de espírito aventureiro podiam realizar fortunas fabulosas. […] A onda de emigrantes que rebentou sobre os camponeses bôeres, constituindo da noite para o dia as cidades de Kimberley ou de Johanesburgo, a sucessão de descobertas de minérios, despertaram as velhas lendas sobre a presença do ouro em outras regiões. Os portugueses o haviam inutilmente procurado em Benguela, os franceses e os ingleses sabiam que ele existia no Sudão – não afirmavam as crônicas antigas que Tombuctu aí estava enterrada? – os viajantes exaltavam tesouros ocultos nas montanhas da Abissínia. […]

[…]

Para explorar minas, construir vias férreas ou barragens, criar plantações em países novos e em sua maioria inexplorados, tornava-se necessário chegar até eles e neles permanecer. Entre os capitais, simples fundos de giro das firmas comerciais, e os investimentos exigidos por esses trabalhos de infraestrutura, havia uma diferença fundamental. A técnica moderna permitia aos brancos penetrar na África e aí se manter. Cabia à política assegurar-lhes o controle desses territórios e de assumir os custos de sua aquisição. A maioria dos governos europeus não estava, entretanto, disposta a engajar-se em custosas expedições de conquista. Os governos procuraram evitar tais operações, agindo por diversos meios que os levassem a entendimentos para delimitar as esferas de influência concedidas a cada um e para cedê-las, depois, aos interessados, deixando para esses a realização dos indispensáveis investimentos. Este foi o início da colonização moderna, oposto às operações de conquista e de prestígio da colonização tradicional.

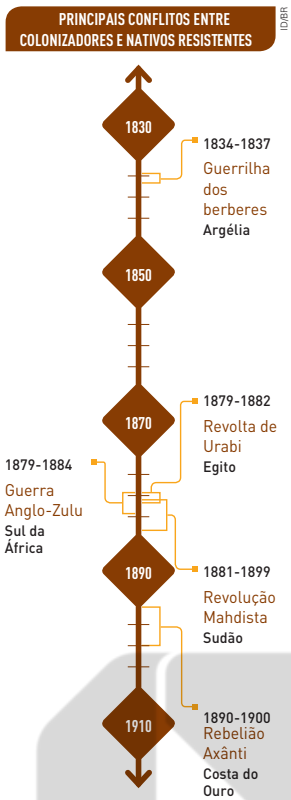
BRUNSCHWIG, Henri. *A partilha da África Negra*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 18-21.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- O tema "A resistência africana" é fundamental para que os estudantes compreendam como se deu a reação dos colonizados africanos diante da ação imperialista e para que saibam que essa intervenção não foi aceita pacificamente, mas com diferentes formas de resistência.
- Peça aos estudantes que leiam a linha do tempo desta página para que verifiquem o histórico de lutas e de resistência dos nativos africanos perante a ação imperialista, além de trabalhar o desenvolvimento da organização cronológica de eventos históricos relevantes para a história do Ocidente.

DE OLHO NA BASE

Este tema desenvolve a **competência específica de História 4** ao abordar a expansão territorial imperialista sob diferentes perspectivas, dando espaço para o ponto de vista dos povos nativos. Assim, trabalham-se diferentes versões de um mesmo fenômeno histórico.



A RESISTÊNCIA AFRICANA

O estudo da expansão territorial imperialista não deve ser feito apenas sob a perspectiva dos colonizadores europeus. É importante entender a visão dos povos nativos, conhecer suas ações de resistência e reconhecer os efeitos desse processo, uma vez que tais efeitos são percebidos ainda hoje em diversas regiões africanas.

Nos últimos anos do século XX, a historiografia passou a dedicar mais atenção à análise de documentos sobre a reação dos povos africanos ao imperialismo europeu. Desde então, esses estudos vêm mostrando que praticamente todas as sociedades africanas estabelecidas em territórios disputados pelos europeus empreenderam ações de resistência. A ideia segundo a qual os africanos viam os europeus como libertadores ou civilizadores faz parte do ponto de vista dos europeus imperialistas e, portanto, não corresponde ao que os africanos de fato pensavam sobre a colonização.

A resistência africana à colonização aconteceu de diversas formas – fugas, revoltas e protestos – e apresentava motivações variadas, como o desejo de retomar a liberdade e a soberania; a luta pela manutenção de hábitos, crenças e formas de administração; e a resistência à exploração econômica praticada pelos europeus.

No nordeste do continente africano, por exemplo, as populações do Egito, do Sudão e da Somália lutaram não apenas contra a conquista e a ocupação de seus territórios, mas também para preservar sua fé, a religião muçulmana.

O poder tecnológico e militar das potências europeias garantiu o domínio do continente africano por quase um século. Mesmo assim, algumas ações de resistência dos povos nativos se prolongaram por vários anos, mostrando sua capacidade de organização e sua determinação em resistir à dominação europeia. Veja, no esquema, algumas das inúmeras ações de resistência e de luta desses povos.

Galeria de arte Leeds, Reino Unido. Fotografia: Album/akg-images/Pictures from History/Fotoarena

George William Joy. *Defesa final do general Gordon*, 1885. Óleo sobre tela. A obra representa o ataque de um grupo de nativos a um oficial inglês, no conflito conhecido como Revolução Mahdista, ocorrido no Sudão.

(IN)FORMAÇÃO

No texto a seguir, são apresentadas ações de resistência do Império Mandinga na África Ocidental.

[...] o líder africano de maior projeção na segunda metade do século XIX foi Samori Touré (1830-1900). Provinha de uma família de mercadores mandingas da Guiné, mas seu talento militar e sua capacidade como estrategista e chefe de Estado lhe permitiriam unificar o mais extenso e poderoso Estado da África Ocidental.

[...] A ascensão política de Samori coincidiu com o período de fortalecimento do imperialismo europeu na África, e a constituição do Império Mandinga o colocou em rota de colisão com a França, que na ocasião expandia-se a partir do Senegal.

As relações franco-mandingas oscilaram entre negociações diplomáticas, sucessivamente rompidas, e o enfrentamento aberto. Sucederam-se vitórias e derrotas parciais de ambos os lados. As tentativas de paz, como o tratado de Kenieba Bura (1886) e o Tratado de Bisandugu (1887), visavam limitar a área de atuação das tropas samorianas e neutralizar suas negociações com os ingleses, que lhe forneciam armas de fogo.

Os governadores franceses destacados para o Sudão não escondiam o apoio que prestaram aos adversários locais de Samori para minar-lhe o poder. Durante a década de 1890, após fracassadas tentativas para que o Reino Unido arbitrasse o conflito com a França, e após sucessivas rebeliões de áreas conquistadas, o império aos poucos foi implodindo. Vencidos pelos franceses em 1894, os exércitos mandingas começaram a retrair. Em 1898, Samori acabou sendo aprisionado por uma tropa de atiradores a serviço dos franceses e levado para o Senegal. De lá foi exilado para o Gabão, onde morreu dois anos mais tarde.

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 129-131.

A REBELIÃO AXÂNTI

Entre as inúmeras ações de resistência lideradas por nativos africanos contra os colonizadores, uma das mais representativas foi a rebelião do povo Axânti contra o domínio britânico, na Costa do Ouro, atual Gana.

Essa rebelião se estendeu dos anos 1890 aos anos 1900 e decorreu da deposição de um grande número de chefes tradicionais pelos colonizadores britânicos – a deposição violava o caráter sagrado da realeza, elemento tradicional da cultura axânti. No lugar dos chefes depostos, foram nomeados outros líderes locais, não legitimados pela população e encarregados da cobrança de uma indenização pelas revoltas anteriores. Além disso, o governo britânico exigiu que seu novo representante, Arnold Hodgson, se sentasse no **Tamborete de Ouro**, símbolo sagrado da cultura axânti e instrumento de consagração da legitimidade de seus chefes. Todas essas medidas levaram os Axânti a enfrentar os britânicos em batalhas violentas, as quais foram debeladas em 1900 após a prisão e a deportação da rainha **Yaa Asantewaa**, líder de Edweso, e de generais axântis. Leia o discurso proferido pela rainha.

> Eu vi que alguns de vocês temem ir em frente e lutar por nosso rei. Se estivéssemos nos bravos dias do passado [...] os chefes não assistiriam sentados nosso rei ser deposto sem disparar um tiro. Nenhum homem branco podia ter ousado falar com os chefes dos Achântis do modo como o governador falou com vocês esta manhã. É verdade que a bravura dos Achânti não existe mais? Eu não posso acreditar nisto. [...] Se vocês, homens achânti, não forem em frente, então nós iremos. Nós, as mulheres, iremos. Chamarei cada companheira. Lutaremos com o homem branco. Lutaremos até que a última de nós caia no campo de batalha.
>
> Yaa Asantewaa. Citado por: Luiz Arnaut. *Reações africanas ao imperialismo*. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/luarnaut/Reacoes%20africanas.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

Bridgeman Images/Easypix Brasil

↑ **Bonecas da cultura axânti, feitas de madeira, século XIX. As práticas imperialistas não respeitavam as identidades culturais e as tradições locais dos povos colonizados.**

Bridgeman Images/Easypix Brasil

← **O rei axânti (sob o dossel, com barba branca) é transportado por escravos na Costa do Ouro, atual Gana. Foto de cerca de 1890.**

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- No estudo do tema desta página, ressalte que o imperialismo europeu promoveu o desrespeito às identidades culturais e às tradições locais, o que pode ser explorado pelo exemplo da Rebelião Axânti.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir aborda a resistência dos colonizados, que, em vez de ser encarada como forma de luta pela autodeterminação, era vista de maneira preconceituosa pelos colonizadores.

[...] Para além das fortalezas europeias, e em muitos casos bem próximo a elas, reinava, como se nada tivesse ocorrido nos últimos séculos, a África aldeã, tradicional, de economia suficiente. Mais preocupante ainda, em várias regiões, a partir de uma curta caminhada se adentrava no domínio de "nativos" hostis, de um modo ou de outro, a esses estranhos intrusos brancos, vindos sabe-se lá de onde. Bastava que se aproximassem para que fossem recepcionados da forma que os africanos julgavam adequada aos que lhes traziam infortúnio. Idêntico destino aguardava os grupos africanos aliados aos europeus. Mas tanto pior para os autóctones, os memoráveis tentos de resistência à conquista colonial foram interpretados como mais um sinal da incompatibilidade dos povos locais à "civilização" [...].

Na perspectiva do industrialismo, tal situação não poderia perdurar. Era necessário fazer alguma coisa. Essa preocupação determinou a constituição de um novo imaginário do continente, repaginando a exclusão e empreendendo simultaneamente uma renovação dos mitos associados à África. Os autóctones teriam de ser submetidos às novas necessidades do capitalismo industrial, abandonando as suas práticas supersticiosas, as suas línguas aberrantes e o seu modo de vida indolente. Em benefício próprio, precisavam, quanto antes, ser colocados para trabalhar, produzir riquezas e contribuir para o desenvolvimento, o que evidentemente apenas seria efetivado sob o tacão dos senhores brancos.

A doutrina dos Três Cs, ou seja, "C" de Comércio, "C" de Cristianismo e "C" de Civilização, alinhavada pelo missionário David Livingstone, sintetizava tais diretrizes. [...]

Serrano, Carlos; Waldman, Maurício. *Memória d'África*: a temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007. p. 206-207.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

4. **a)** As nações imperialistas sentiram-se autorizadas a saquear essas regiões e, assim, roubar não só suas riquezas, mas também a exterminar as crenças, os costumes, as línguas, as religiões e outros aspectos culturais dos povos que viviam nesses locais.

b) A noção de superioridade racial que serviu de justificativa ao imperialismo é uma postura ideológica, sem nenhuma base científica, já que não há nas ciências nenhuma evidência de superioridade de um grupo étnico sobre outro.

5. **a)** O ponto de vista do autor do documento coincide com o dos povos nativos.

b) A posição assumida por Machemba é de resistência. O autor do documento afirma que prefere morrer a se submeter, como pode ser comprovado no trecho: "Prestei atenção à vossa mensagem sem encontrar razão para vos obedecer. Preferiria morrer". Machemba também afirma estar pronto para uma amizade com o comandante alemão ou para uma guerra contra este, mas nunca para ser seu súdito.

c) Por causa de seu poder tecnológico e militar, os imperialistas europeus conseguiram estabelecer formas de domínio duradouras no continente africano.

ATIVIDADES

1. As colônias de Portugal, França e Grã-Bretanha foram ampliadas. Os domínios italiano e espanhol também se estenderam, mas bem menos que os de outras nações europeias.
2. As principais potências eram França e Grã-Bretanha.

Responda sempre no caderno.

1. Compare os mapas "África (1880)" e "África (1914)" e, depois, responda: Das colônias já estabelecidas em 1880, quais apresentam territórios ampliados em 1914?

2. Agora, observe apenas o mapa "África (1914)" e, com base nele, responda: Quais eram as principais potências imperialistas europeias no início do século XX?

3. Explique com suas palavras o que foi a Conferência de Berlim.

4. Leia o texto e responda às questões. MP

> […] o racismo […] não é uma conclusão tirada dos dados da ciência, de acordo com pesquisas de laboratório que comprovem a superioridade de um grupo étnico sobre outro, mas uma ideologia deliberadamente montada para justificar a expansão dos grupos de nações dominadoras sobre aquelas áreas por eles dominadas ou a dominar. […]
>
> […]
>
> A partilha da África, feita por Bismarck na Alemanha, entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885 criou uma trégua entre as nações conquistadoras, e com isso o mundo ficou dividido entre os brancos civilizados europeus e os povos não-brancos "bárbaros" e "selvagens".
>
> […]
>
> Ordenado o colonialismo através do racismo, as nações dominantes sentiram-se à vontade para o saque às colônias e para as razias mais odiosas nas regiões da Ásia, América Latina, África e Oceania e para agir contra todos os que compunham as multidões de desamparados e anônimos da história. […]
>
> razia: invasão de território estrangeiro com o objetivo de saqueá-lo.
>
> As explicações eram fáceis e já vinham pré-fabricadas pela sociologia […] desenvolvida na Europa para dar aparência de verdade científica ao crime. […]
>
> Clóvis Moura. O racismo como arma ideológica de dominação. *Jornal GGN*, 13 maio 2018. Disponível em: https://jornalggn.com.br/blog/antonio-ateu/clovis-moura-o-racismo-como-arma-ideologica-de-dominacao. Acesso em: 22 mar. 2022.

a) De que maneira regiões da Ásia, da América Latina, da África e da Oceania foram impactadas pela divisão entre "bárbaros" e "civilizados" estabelecida pelos europeus?

b) Com base nas explicações do autor do texto, é possível dizer que o uso da noção de superioridade racial para justificar o imperialismo caracteriza uma postura ideológica ou uma fundamentação científica? Explique.

5. O texto citado corresponde a uma resposta de Machemba, chefe do povo Yao, da África Oriental, ao comandante alemão Hermann von Wissmann, em 1880. Leia-o e, em seguida, responda às questões. MP

> Prestei atenção à vossa mensagem sem encontrar razão para vos obedecer. Preferiria morrer. Se for amizade que você deseja, então eu estou pronto para ela, hoje e sempre; mas para ser seu súdito, isto eu não posso ser. Se for guerra [que] você deseja, então eu estou pronto, mas nunca para ser seu súdito. Não caio a vossos pés, pois sois uma criatura de Deus como eu […]. Sou sultão aqui na minha terra. Vós sois sultão lá na sua. No entanto, vede, não vos digo que me deveis obedecer, pois sei [que] sois um homem livre. Quanto a mim, não irei à vossa presença; se sois bastante fortes, vinde vós me procurar.
>
> Machemba. Em: Luiz Arnaut. *Reações africanas ao imperialismo*. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/luarnaut/Reacoes%20africanas.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

a) O autor do documento partilha do ponto de vista imperialista ou da perspectiva dos povos nativos?

b) Qual é a posição assumida pelo autor: de resistência ou de submissão? Justifique sua resposta com trechos do documento.

c) Com base no que você estudou neste capítulo, explique como os imperialistas europeus conseguiram garantir o domínio do continente africano por quase cem anos.

3. A Conferência de Berlim foi uma reunião entre as principais potências europeias, os Estados Unidos e o Império Otomano. Nela, os participantes decidiram, em linhas gerais, como partilhariam o domínio dos territórios africanos.

DE OLHO NA BASE

Nesta seção, apresentam-se um texto historiográfico e um documento histórico, colaborando para o desenvolvimento da **competência específica de História 6**, na medida em que se evidenciam procedimentos (análise de documentos e comunicação de pesquisa) que norteiam a produção historiográfica.

As atividades **1**, **2** e **3** mobilizam a **competência específica de Ciências Humanas 5** ao permitir que, com base em mapas, os estudantes comparem diferentes situações relacionadas ao imperialismo no continente africano.

Na atividade **4**, o texto do historiador Clóvis Moura mostra como o racismo foi a ideologia utilizada para justificar a dominação. Segundo o autor, o discurso de superioridade racial era baseado em explicações sociológicas pré-fabricadas, usadas para dar aparência de verdade científica à dominação da África. Nesse sentido, o texto e as atividades desenvolvem a habilidade **EF08HI23**.

A atividade **5** apresenta o depoimento de um chefe do povo Yao, da África Oriental, testemunhando a resistência das populações locais ao imperialismo europeu. Dessa forma, trabalha-se a habilidade **EF08HI26**.

ARQUIVO VIVO

1. O nariz, o formato do rosto e a cabeça arredondada da mulher pintada por Picasso são semelhantes aos das máscaras africanas. O contorno preto do rosto e os olhos fundos parecem destacados do restante da figura, aumentando essa semelhança.

Máscaras africanas

Os artefatos produzidos pelos povos africanos se tornaram mais conhecidos na Europa a partir da segunda metade do século XIX, época em que alguns países europeus decidiram partilhar a colonização da África.

Um tipo de objeto que despertou o interesse de conquistadores e de artistas desses países europeus foram as máscaras africanas, por causa da diversidade do material empregado em sua confecção, da temática ligada a rituais e da magia a elas relacionada. As máscaras africanas representavam feições de animais e de seres humanos e, geralmente, eram feitas de madeira. Mas também podiam ser confeccionadas com fibras naturais, barro, peles de animais, tecidos, marfim, ouro e cobre, entre outros materiais. Depois, eram finalizadas com pinturas, sementes e conchas. A madeira era muito utilizada, pois havia a crença de que a máscara conservava o espírito da árvore.

Entre outras ocasiões, as máscaras eram usadas em cerimônias e rituais relacionados às colheitas, à passagem da infância para a vida adulta e aos funerais.

No início do século XX, o artista plástico espanhol Pablo Picasso (1881-1973) se encantou com a beleza e a complexidade das máscaras africanas, que passaram a ter grande influência em sua obra.

Vanessa Vick/Photoresearchers/Latinstock

Album/akg-images/André Held/Latinstock

Máscaras tradicionais dos povos da Costa do Marfim (à esquerda) e do Mali (à direita), s. d.

The Barnes Foundation, Merion, Pensilvânia, EUA. Fotografia: ID/BR. Licenciado por AUTVIS Brasil, 2022

Pablo Picasso. *Cabeça de mulher*, 1907. Óleo sobre tela.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Quais detalhes da mulher representada por Picasso exibem semelhanças com as máscaras africanas apresentadas nesta seção?
2. Em interdisciplinaridade com Arte, agora é a sua vez de confeccionar uma máscara, inspirando-se nas produções africanas. Você pode desenhar ou fazer uma máscara utilizando diferentes materiais. MP

ORGANIZAR IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Se possível, articule com o professor de Arte uma aula em que seja estudada a função tradicional das máscaras africanas, isto é, seu uso em rituais de morte, de caça e de guerra, por exemplo. Para mais informações sobre as máscaras na cultura africana, consulte os textos indicados a seguir.
   - Gorzoni, Priscila. Conheça a história e saiba os significados das máscaras africanas. Geledés – Instituto da Mulher Negra, 16 jul. 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/mascaras-africanas/.
   - Arte da África. Portal da Cultura afro-brasileira. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/portal_afro_brasileira/2_V.php. Acessos em: 22 mar. 2022.

   Se possível, mostre aos estudantes as imagens desses *sites* ou apresente à turma outras referências visuais de máscaras africanas.

   Após a conclusão desta atividade, você poderá sugerir aos estudantes uma exposição com os materiais produzidos. O trabalho de exposição de resultados 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.

DE OLHO NA BASE

As atividades da seção propõem uma comparação entre as máscaras africanas e uma obra do pintor espanhol Pablo Picasso. Assim, procura-se resgatar traços culturais dos povos do Mali e da Costa do Marfim e mostrar a influência da cultura africana no Modernismo europeu. Nesse sentido, incentiva-se a valorização e proporciona-se a fruição de manifestações artísticas e culturais diversas, mobilizando a **competência geral da Educação Básica 3**.

DE OLHO NA BASE

(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.

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

O capítulo trata do imperialismo na Ásia, apresentando as especificidades desse processo histórico na Índia e na China.

Nesse contexto, destacam-se as ações de resistência na Índia e na China, como a Revolta dos Sipaios (1857-1858) e a Revolta dos Boxers (1899-1901). Dessa forma, desenvolve-se a habilidade **EF08HI26**, identificando e contextualizando o protagonismo de indianos e chineses na luta contra o imperialismo.

Na seção *Ampliando horizontes*, são apresentados os impactos do imperialismo europeu na África e na Ásia, o que propicia o trabalho com a habilidade **EF08HI24**.

O capítulo aborda também várias situações de domínio político e econômico associadas às justificativas culturais da dominação. Ao compreender que os países imperialistas fundamentavam suas práticas segundo a ideologia de uma suposta superioridade das potências imperialistas, que afirmava que os asiáticos (assim como os africanos) deveriam ser "civilizados" segundo os padrões europeus, contempla-se a habilidade **EF08HI23**.

Capítulo **3**

O IMPERIALISMO NA ÁSIA

Para tornar possível a compreensão das relações entre os europeus e a Ásia em uma perspectiva de maior duração, os estudantes devem relembrar o conteúdo estudado no 7º ano em relação às Grandes Navegações, especialmente o que se relaciona à habilidade EF07HI02.

PARA COMEÇAR

Assim como no continente africano, as potências imperialistas se impuseram em territórios do continente asiático. Como você imagina que os povos nativos reagiram à política imperialista?

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre as formas de resistência dos povos nativos contra a política imperialista.

A FORMAÇÃO DOS IMPÉRIOS NA ÁSIA

Até o final do século XVIII, a presença europeia na Ásia caracterizou-se principalmente pelo controle de postos comerciais na Índia e na China, instalados entre os séculos XVI e XVII, durante a expansão marítima. Nesse período, a atividade comercial asiática foi fortemente influenciada por países europeus. Como vimos, no século XIX, o avanço da industrialização na Europa, nos Estados Unidos e no Japão levou as potências econômicas a estabelecer uma política de dominação na Ásia e na África.

A expansão imperialista na Ásia se diferenciou daquela ocorrida na África principalmente pelo fato de que apenas Grã-Bretanha e França se apropriaram dos territórios asiáticos, à exceção da atual Indonésia, que foi dominada pelos holandeses.

A partir de 1842, a França ampliou seus domínios territoriais para além da África, até as ilhas Marquesas e o Taiti, no sul do Pacífico. Dali, os franceses chegaram ao Sudeste Asiático, ocupando a Cochinchina, o Camboja e o Laos.

Da mesma maneira que na África, a ocupação dos territórios na Ásia foi bastante violenta, causando a morte de inúmeros nativos e desestruturando, em muitos casos, sua cultura e sociedade.

Samuel Howett. Detalhe de *O tigre na baía*, 1807. Os europeus frequentemente caçavam animais típicos das regiões que ocupavam. Por serem considerados exóticos na Europa, esses animais eram abatidos e exibidos como troféus.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir apresenta algumas diferenças entre as expansões imperialistas na África e na Ásia.

Dois fatores marcaram a diferença entre a espoliação colonialista na África e o seu equivalente na Ásia. Primeiro, a Ásia já era um continente razoavelmente conhecido no século XIX, portanto, não foi, a rigor, necessária aquela etapa épica dos aventureiros. Segundo, era povoada por antigas e sofisticadas civilizações que de há muito a Europa bem conhecia. Os grandes dominadores da Ásia vieram a ser os ingleses, especialmente por terem conseguido estabelecer um vasto controle no subcontinente indiano.

MARQUES, Adhemar; LOPEZ, Luiz Roberto. *Imperialismo*: a expansão do capitalismo. Belo Horizonte: Lê, 2000. p. 29.

A ÍNDIA BRITÂNICA

Do século XV ao século XVIII, reinos e impérios indianos regulavam o comércio com os europeus – exploradores portugueses, espanhóis, britânicos e holandeses –, limitando as trocas comerciais a algumas cidades do litoral, como Mumbai e Calicute.

Em meados do século XVIII, a empresa comercial britânica **Companhia das Índias Orientais** estabeleceu-se na costa oriental do subcontinente indiano, controlando o comércio existente na região.

Nessa época, na Índia, havia cerca de 200 milhões de habitantes, artesanato sofisticado, grande variedade de especiarias, vastos campos de algodão e fábricas domésticas que produziam tecidos de excelente qualidade para exportação.

Essas e outras características indianas tornavam esse imenso território bastante atrativo para os europeus, o que levou o Império Britânico a chamá-lo de "joia da Coroa" após conquistá-lo, pois, de todas as colônias, a Índia era a que oferecia mais recursos naturais e humanos.

Sob a administração da Companhia das Índias Orientais, a refinada produção de tecidos indiana passou a sofrer com a concorrência dos tecidos produzidos pelas indústrias na Inglaterra, que tinham qualidade inferior e eram mais baratos.

Com a entrada dos produtos ingleses, a Índia passou de exportadora de tecidos de algodão a exportadora da matéria-prima, ou seja, dos fios de algodão, e importadora dos tecidos industrializados ingleses.

Bridgeman Images/Easypix Brasil

Fabricante de lenços em Délhi, na Índia, em foto publicada em 1868 na obra *O povo da Índia*, de John Forbes Watson.

Coleção particular. Fotografia Bridgeman Images/Easypix

(IN)FORMAÇÃO

O trecho a seguir aborda as dimensões e a administração do território indiano controlado pelos ingleses.

> O vasto território indiano dos ingleses incluía Índia, Paquistão, Birmânia e Ceilão. Na administração e na defesa, os postos-chave eram dos britânicos, mas, para o exercício de tarefas subalternas [...] treinaram grande quantidade de nativos. Em relação aos marajás, os ingleses evitaram tocar na estrutura social herdada, o que foi um modo de cooptar as elites da terra, que, dessa forma, conservaram uma margem de autonomia.
>
> MARQUES, Adhemar; LOPEZ, Luiz Roberto. *Imperialismo*: a expansão do capitalismo. Belo Horizonte: Lê, 2000. p. 30.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Antes de iniciar o estudo do capítulo, faça uma sondagem do que os estudantes já conhecem a respeito do imperialismo na Ásia e da sociedade chinesa no século XIX.
- Como já foi apontado, este capítulo aborda várias situações de dominação política e econômica associadas às justificativas culturais do domínio. Para trabalhar o tema em sala de aula, promova um debate com os estudantes a respeito do caráter etnocêntrico dessas justificativas, que desqualificam formas de organização cultural e sociopolítica diferentes daquelas da cultura ocidental.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao trabalhar a dominação europeia na Índia, é importante que os estudantes percebam que os imperialistas se valeram de questões internas, como o sistema de castas e as rivalidades já existentes, para ampliar seus domínios na Ásia.
- Além dessas e de outras estratégias de dominação, e do significativo poderio tecnológico e militar das potências europeias, é importante destacar as resistências da população indiana, assim como as de outros povos asiáticos.

DOMINAÇÃO E RESISTÊNCIA

A partir dos anos 1850, a Companhia das Índias Orientais estendeu seus domínios por toda a região da Índia, aproveitando-se principalmente de fatores que provocavam rivalidades internas – como o sistema de castas e os conflitos entre chefes locais – e fazendo acordos políticos e comerciais. No entanto, enfrentou forte resistência da população indiana.

sistema de castas: divisão fundamentada em preceitos religiosos que define permanentemente a posição social dos indivíduos e hierarquiza a população.

Em 1857, os **sipaios**, soldados hindus da própria Companhia, rebelaram-se contra o domínio imperialista britânico, dando início à **Revolta dos Sipaios**, que durou até 1858.

Sofrendo com a pobreza e a fome, os sipaios se opuseram a várias determinações britânicas, como a cobrança excessiva de impostos, a mistura de castas nas tropas militares e o uso de gordura de animais considerados sagrados para impermeabilizar as munições. Eles também eram contrários à crescente opressão política britânica e à exploração da economia indiana. Durante essa revolta, chegaram a matar famílias inteiras de britânicos.

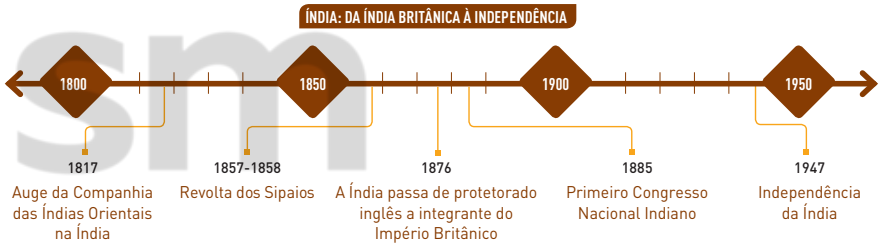
A repressão ao movimento foi violenta, com punições extremamente severas aos insurgentes. Para impedir que novas agitações acontecessem, o governo britânico dissolveu a Companhia das Índias Orientais e passou a administrar diretamente o governo britânico na Índia. Em 1877, a rainha Vitória foi coroada imperatriz da Índia, anexando ao Império Britânico as riquezas desse território.

A luta pela independência teve início em 1885, com o **Congresso Nacional Indiano**, uma conferência que reuniu jornalistas, advogados e outras pessoas que defendiam a autonomia indiana. Mas a Índia só conquistaria a independência em 1947.

Gravura de autoria desconhecida retratando um episódio da Revolta dos Sipaios, ocorrido em 1857. Como forma de protesto às ações britânicas, os sipaios organizaram ataques aos britânicos que viviam na Índia.

Coleção particular. Fotografia: Ken Welsh/Bridgeman Images/Easypix

ÍNDIA: DA ÍNDIA BRITÂNICA À INDEPENDÊNCIA



- **1817** – Auge da Companhia das Índias Orientais na Índia
- **1857-1858** – Revolta dos Sipaios
- **1876** – A Índia passa de protetorado inglês a integrante do Império Britânico
- **1885** – Primeiro Congresso Nacional Indiano
- **1947** – Independência da Índia

ID/BR

DE OLHO NA BASE

Neste tema, é apresentada uma linha do tempo que ordena cronologicamente os principais acontecimentos da Índia britânica até a independência. Assim, exploram-se eventos relevantes da história, ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico, como sugere o **procedimento básico 1** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais.

O IMPERIALISMO NA CHINA

No início do século XIX, a China era um império com aproximadamente 400 milhões de habitantes. A produção do país garantia o abastecimento interno e fabricava produtos sofisticados e cobiçados no estrangeiro. Alguns portos ao sul da China escoavam produtos como a porcelana, o charão, a seda e o chá.

charão: verniz negro ou vermelho à base de laca.

O imperador tinha poderes absolutos, governando uma sociedade bastante tradicional. Como o Japão, a China resistia às pressões comerciais ocidentais. As potências imperialistas, embora comprassem produtos da China, desejavam, principalmente, vender para os chineses.

Ainda no início do século XIX, a Companhia das Índias Orientais descobriu que um produto possibilitaria um comércio altamente lucrativo com a China: o **ópio**, droga produzida a partir de uma planta chamada papoula. Apesar de proibido por leis chinesas, o hábito de fumar ópio era comum no país. Assim, os comerciantes britânicos passaram a vender ópio produzido na Índia, ainda que ilegalmente, a comerciantes chineses.

A droga teve efeito devastador na população e desorganizou a economia chinesa, causando sérios problemas financeiros para o país. As autoridades locais, então, intensificaram o combate à entrada de ópio em seu território. Em 1839, o governo chinês confiscou e destruiu um estoque de cerca de 20 mil caixas do entorpecente armazenadas em depósitos e navios britânicos aportados na cidade de Cantão (atual Guangzhou). A ação foi usada como pretexto para os britânicos iniciarem uma guerra contra a China, conhecida como **Guerra do Ópio**.

A poderosa Marinha britânica destruiu as forças chinesas, e o governo chinês foi obrigado a assinar o **Tratado de Nanquim**, em 1842. Esse tratado impôs penalidades à China, privilegiando a Grã-Bretanha, como mostra o esquema.

PRINCIPAIS CONDIÇÕES DO TRATADO DE NANQUIM

- Abrir alguns portos chineses aos britânicos.
- Pagar uma indenização no valor de 21 milhões de dólares, em razão do prejuízo causado pela destruição das caixas de ópio e pela guerra.
- Ceder Hong Kong ao domínio da Grã-Bretanha (o território só foi devolvido à China em 1997).

Coleção particular. Fotografia: Album/Akg-images/Pictures from History/Latinstock

A aquarela, de Edward Hodges Cree, retrata marinheiros britânicos rebocando navios de guerra em direção à cidade de Cantão, em 1841.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Para aprofundar a discussão sobre a Guerra do Ópio, sugerimos a exibição de um filme chinês que aborda essa temática, indicado no boxe *Outras fontes*.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir traz uma reflexão sobre o contexto da Guerra do Ópio. Se julgar conveniente, leia-o para os estudantes.

[...]

A China, perante a Guerra do Ópio, foi a grande vítima quer do seu próprio isolamento, quer do agressivo imperialismo britânico. Macau funcionou, até ao fim da guerra, sobretudo como plataforma para penetração dos interesses do imperialismo britânico na China, com pleno conhecimento de que o forte comércio do ópio era ilegal e proibido pelo imperador. Macau, que esteve para ser ocupada, quer por chineses, quer por britânicos, durante o conflito, também lucrava com o comércio do ópio, sobretudo através de mercadores britânicos e, em menor escala, macaenses. Como consequência da Guerra do Ópio, a importância de Macau mudou, sobretudo face a Hong Kong, pois o comércio do chá e do ópio britânico passa a ser feito em Hong Kong, [...].

[...]

As elites de Macau foram, numa primeira fase, leais à China, a quem pertencia o território, e tinham um forte sentimento antibritânico, que foi diminuindo ao longo do conflito, ao mesmo tempo que começaram a ver os chineses cada vez mais injustos e agressivos na forma como se dirigiam às autoridades portuguesas. [...].

David, Tomas Afonso. Representações da Primeira Guerra do Ópio em Macau (1839-1842). 2018. 69 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais, 2018. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58792/1/3_Dissertacao_PG27271_DavidAfonso.pdf. Acesso em: 23 mar. 2022.

OUTRAS FONTES

Hobsbawm, Eric J. *A era dos impérios*: 1875-1914. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

Nessa obra, Hobsbawm analisa o desenvolvimento do capitalismo no fim do século XIX e a intensa dominação europeia sobre outras regiões do mundo.

A guerra do ópio. Direção: Jin Xie. China, 1997 (153 min).

O filme, de estilo épico, apresenta a história da Guerra do Ópio do ponto de vista dos chineses.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para o fato de que os povos que sofreram a ação imperialista não aceitaram pacificamente a dominação. As formas de resistência foram múltiplas – fugas, revoltas e protestos –, e suas motivações, variadas.

A REVOLTA DOS *BOXERS*

Entre o final do século XIX e o início do século XX, houve um aumento significativo, na China, da presença de estrangeiros representantes das potências imperialistas, os quais conquistavam direitos de fazer comércio em território chinês.

Um movimento nacionalista de resistência chinesa teve grande destaque na luta contra o domínio dessas potências: a **Sociedade dos Punhos Harmoniosos e Justiceiros**. Organizados secretamente desde o final do século XIX, seus integrantes ficaram conhecidos como ***boxers***.

Os *boxers* acreditavam ser necessário expulsar os estrangeiros e punir os chineses que tivessem aderido a hábitos ocidentais. Assim, a partir de 1899, passaram a atacar residências e estabelecimentos comerciais estrangeiros, bem como, eventualmente, os próprios estrangeiros.

Com seus interesses na China prejudicados, as potências europeias pressionaram o governo chinês para que reprimisse o movimento. Contudo, esse governo via com simpatia as ações dos *boxers* e se recusou a ceder à pressão estrangeira.

Corbis/Getty Images

Assim, Grã-Bretanha, Alemanha, França e outros países imperialistas se uniram em uma expedição internacional para interferir diretamente na revolta. Essa violação da soberania chinesa levou o governo chinês a apoiar os *boxers*, a declarar guerra aos invasores e a expulsar os diplomatas de Pequim. Como estes se recusaram a obedecer, os *boxers* estabeleceram um cerco às embaixadas que durou 55 dias.

A revolta só teve fim em 1901, com a vitória das forças estrangeiras. Como retaliação, o governo chinês teve de pagar uma indenização às nações imperialistas, além de abrir seus portos para as embarcações delas originárias.

Membro da Sociedade dos Punhos Harmoniosos e Justiceiros, China. Foto de cerca de 1900.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Propomos uma atividade de análise de documentos históricos. Os documentos foram escritos no fim do século XIX e expõem ideias relacionadas à política imperialista das grandes potências capitalistas do período.

Leia os documentos para os estudantes e proponha as atividades a seguir.

Documento 1

William McKinley, presidente dos Estados Unidos, 1898

Eu andava pela Casa Branca, noite após noite, até a meia-noite; e não sinto vergonha ao reconhecer que mais de uma noite caí de joelhos e supliquei luz e guia ao Deus Todo-Poderoso. E uma noite, tarde, recebi sua orientação – não sei como, mas recebi: primeiro, que não devemos devolver as Filipinas à Espanha, o que seria covarde e desonroso; segundo, que não devemos entregá-las à França nem à Alemanha, nossos rivais comerciais no Oriente, o que seria indigno e mau negócio; terceiro, que não devemos deixá-las aos filipinos, que não estão preparados para se autogovernar e logo sofreriam pior desordem e anarquia que no tempo da Espanha; e quarto, que não temos outra alternativa a não ser recolher todos os filipinos, educá-los, elevá-los, civilizá-los e cristianizá-los; pela graça de Deus fazer tudo o que pudermos por eles, como próximos por quem Cristo também morreu. E então, voltei para a cama e dormi profundamente.

GALEANO, Eduardo. *As caras e as máscaras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. v. 2. p. 340 (Memória do Fogo).

Documento 2

Discurso do político e ideólogo inglês Joseph Chamberlain perante a Câmara dos Comuns no dia 11 de novembro de 1895.

Sim, eu creio nesta raça, a maior das raças governantes que o mundo jamais conheceu, orgulhosa, tenaz, confiante em si, resoluta, que nenhum clima, nenhuma mudança pode degenerar e que, infalivelmente, será a força predominante da história futura e da civilização. Eu creio no futuro deste império, grande como o mundo, do qual um inglês não pode falar sem um arrepio de entusiasmo.

MESGRAVIS, Laima. *A colonização da África e da Ásia*: a expansão do imperialismo europeu no século XIX. São Paulo: Atual, 1994. p. 14.

1. Identifique:

a) O nome e a ocupação dos autores dos documentos.

ATIVIDADES

1. No século XVIII, a Índia já tinha uma numerosa população, desenvolvia um artesanato sofisticado, dispunha de uma grande variedade de especiarias, de vasta produção de algodão e tecidos de alta qualidade. Como o comércio desses produtos era limitado a poucas cidades litorâneas, essa atividade acabou chamando a atenção das nações europeias.

Responda sempre no caderno.

1. Quais características da Índia atraíam os imperialistas e, sobretudo, o Império Britânico no século XVIII? 2. A Grã-Bretanha rompeu a barreira do Império Chinês comercializando o ópio. Porém, por causa dos efeitos devastadores dessa substância, as autoridades chinesas proibiram-na e ordenaram a destruição
2. Como a Grã-Bretanha conseguiu romper a barreira comercial do Império Chinês? de grandes quantidades dela. Tal atitude do Império Chinês serviu de pretexto para a Grã-Bretanha iniciar uma guerra e, ao vencê-la, impor à China suas exigências comerciais.
3. Observe o mapa e responda às questões. MP

A Ásia e a Oceania (início do século XX)

Fonte de pesquisa: Geoffrey Parker. *Atlas Verbo de história universal*. Lisboa: Verbo, 1997. p. 113.

a) Que potência europeia possuía mais domínios na Ásia e na Oceania no início do século XX?

b) Reveja o mapa "África (1914)". Compare-o com esse mapa e responda: Qual potência europeia possuía mais domínios no mundo no início do século XX?

c) No século XIX, Christopher North (pseudônimo do escritor escocês John Wilson) fez a seguinte declaração: "O Sol nunca se põe no Império Britânico". Com base nos dois mapas, explique o que ele quis dizer com essa frase.

4. a) Os britânicos enfraqueceram essa região para subjugar a indústria têxtil indiana, cujos produtos tinham igual ou maior qualidade que os da indústria têxtil britânica. A medida visava tornar a região dependente da Grã-Bretanha.

4. Leia o texto e responda às questões.

> Quando os britânicos chegaram pela primeira vez, Bengala [na Índia] era um dos lugares mais ricos do mundo. [...] Lá havia ricas áreas agrícolas, que produziam um algodão de rara qualidade, e também uma indústria avançada para os padrões da época. [...] os ingleses destruíram primeiro a economia agrícola, depois transformaram a carência em fome coletiva. Uma maneira de fazer isso foi transformar terras agrícolas em áreas para a produção de papoulas [...]. A partir do século XVIII, a Grã-Bretanha impôs duras leis tarifárias para impedir que os produtos industrializados indianos competissem com a produção têxtil dos ingleses. [...]
>
> Noam Chomsky. *A minoria próspera e a multidão inquieta*. 2. ed. Brasília: Ed. da UnB, 1999. p. 84-85.

a) Por que os britânicos enfraqueceram a região de Bengala?

b) Com base no que você estudou neste capítulo, qual era a principal utilização da papoula pelos britânicos? A papoula era utilizada para produzir o ópio, droga entorpecente que teve papel fundamental na dominação dos britânicos sobre a China.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. **a)** A potência europeia com mais domínios na Ásia e na Oceania era a Grã-Bretanha.

b) A Grã-Bretanha era a potência europeia que possuía mais domínios no mundo no início do século XX.

c) Os territórios do Império Britânico eram tão extensos que iam de leste a oeste. Assim, por causa do movimento de rotação da Terra, pelo menos uma das colônias do Império Britânico sempre estaria iluminada pela luz do Sol.

Resposta: Documento 1: William McKinley, presidente dos Estados Unidos; documento 2: Joseph Chamberlain, político inglês.

b) A data dos documentos.

Resposta: Documento 1: 1898; documento 2: 1895.

c) Os assuntos gerais de cada documento.

Resposta: Documento 1: Dominação estadunidense das Filipinas; documento 2: suposta superioridade racial dos ingleses.

2. Encontre informações nos dois documentos que ajudem a explicar o que foi o imperialismo.

Resposta: Espera-se que os estudantes levantem informações a respeito da postura dos estadistas das nações imperialistas em relação aos territórios dominados, destacando a crença que tinham na superioridade étnico-racial, o discurso que os coloca como agentes benfeitores do progresso e da civilização, a competição entre as nações imperialistas por territórios, entre outros aspectos.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1** e **2** retomam conteúdos trabalhados no capítulo sobre o imperialismo britânico na Índia e na China, destacando os impactos dessa ação em tais regiões, conforme a habilidade **EF08HI24**.

A atividade **3** propõe a leitura de mapas, a partir dos quais são estabelecidas relações quanto ao imperialismo europeu na Ásia, na África e na Oceania. Já a atividade **4** explora um texto do linguista Noam Chomsky a respeito do impacto do imperialismo britânico na organização econômica da Índia, trabalhando também a habilidade **EF08HI24**. A utilização de diferentes linguagens (mapas e textos) no conjunto de atividades mobiliza a **competência específica de Ciências Humanas 7**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Comente com os estudantes que o imperialismo na África e na Ásia teve significados e consequências distintos para os grupos envolvidos no processo. Enquanto os europeus se desenvolveram economicamente, explorando as riquezas naturais e a mão de obra dessas populações, os povos dominados tiveram de se submeter a sistemas políticos e sociais que não faziam parte de sua cultura. Além disso, posteriormente esses povos precisaram lidar com delimitações de territórios que não contemplavam a realidade de suas comunidades e enfrentaram a escassez de recursos naturais, esgotados pelos dominadores.
- Para justificar a dominação dos povos africanos e asiáticos, os europeus construíram uma narrativa segundo a qual esses povos eram atrasados e precisavam ser "civilizados" pelos europeus, que teriam a missão de "salvá-los". Para o entendimento e a desconstrução dessa narrativa, é recomendável retomar com os estudantes os conteúdos sobre o evolucionismo (ou darwinismo) social, que foram explorados no capítulo 2 da unidade 7.

AMPLIANDO HORIZONTES

O impacto do imperialismo nas comunidades africanas e asiáticas

O imperialismo interferiu tanto na economia quanto na política e na cultura dos continentes africanos e asiáticos.

Entre os produtos mais almejados pelas potências europeias durante a expansão imperialista estavam o petróleo – por isso, os campos petrolíferos do Oriente Médio foram objeto de intenso confronto – e o látex.

O látex, um produto exclusivamente tropical, era extraído de árvores nas florestas equatoriais do Congo, sob um regime de extrema violência contra os nativos por parte dos colonizadores belgas, como vimos no capítulo anterior.

Outros metais, como o estanho e o cobre, eram retirados de colônias na América do Sul e de países africanos. E, respondendo à constante demanda por metais preciosos, os imperialistas transformaram a África do Sul no maior produtor de ouro do mundo, sem contar a riqueza sul-africana em diamantes.

Apesar de ter a economia como foco de interesse, o imperialismo europeu interferiu também na cultura dessas regiões e provocou desordem em vários costumes e tradições das sociedades locais. Por se julgarem superiores às culturas nativas, os europeus reprimiam determinadas práticas culturais dos povos dominados. Assim, impediam que esses povos vivessem de acordo com hábitos e cultura próprios e o faziam usando a violência ou impondo discursos ideológicos.

Entre as amplas consequências do imperialismo, uma das mais terríveis está relacionada ao processo de ocupação territorial. Muitas vezes, ignorando as diferenças entre os povos de uma mesma localidade, os imperialistas juntavam em um único território etnias e tribos rivais. Esse processo foi bastante visível na África, cujas terras foram divididas de acordo com a lógica de exploração imperialista, ou seja, sem respeitar as culturas e as identidades locais.

Divisão de Impressos e Fotografias da Biblioteca do Congresso/Washington/1911. Keppler & Schwarzmann

Ilustração de Gordon Ross, 1911, mostra as potências ocupando o continente africano e dividindo-o entre si. Embora tenham ocupado efetivamente o território africano, os imperialistas sempre enfrentaram a resistência dos povos nativos.

DE OLHO NA BASE

Esta seção trabalha os impactos sociais, políticos, econômicos e culturais do imperialismo nas comunidades africanas e asiáticas, desenvolvendo as habilidades **EF08HI23** e **EF08HI24**. A questão **3**, em especial, aborda a construção de uma memória coletiva pós-colonial com a retirada de símbolos do imperialismo de lugares públicos na África do Sul. Nesse sentido, trabalha-se o **procedimento básico 2** do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – anos finais, que tem como objetivo levar os estudantes a refletir sobre os significados da produção, da circulação e da utilização de documentos históricos. Além disso, as atividades colaboram para que os estudantes elaborem críticas sobre formas de registro da memória coletiva.

A atividade **3** também mobiliza a **competência específica de Ciências Humanas 2**, pois apresenta um problema do presente (a reivindicação da retirada das estátuas), vinculando-o ao processo histórico em que ele teve sua gênese, e convida os estudantes a se posicionar diante dele.

Mesmo depois da saída dos europeus, essas regiões foram assoladas por conflitos, guerras civis e genocídios provocados por razões diversas. Além disso, a presença estrangeira foi acompanhada por um desenfreado interesse de extrair ao máximo as riquezas naturais dos territórios ocupados. Dessa forma, nações que hoje poderiam ter uma situação econômica e social mais estável enfrentam a falta de recursos considerados fundamentais para o sustento de sua população. Atualmente, várias regiões que estiveram sob a dominação imperialista convivem com os perigos da miséria e da pobreza, tanto na África quanto na Ásia.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Quais foram as consequências do imperialismo para os povos dominados?
2. Quais eram os principais produtos extraídos pelos europeus nas regiões dominadas?
3. O texto a seguir trata de um grande protesto de estudantes ter forçado o governo da África do Sul a retirar uma estátua de Cecil Rhodes da Cidade do Cabo. Leia-o e responda às questões.

> Nos últimos anos, monumentos do período colonial têm sido alvo de protestos em vários países africanos. Na capital da Namíbia, Windhoek, a estátua equestre de um soldado alemão foi removida do espaço público no Natal de 2013. Da mesma forma, recentemente, uma estátua de Cecil Rhodes foi retirada na Cidade do Cabo, a capital legislativa da África do Sul.
>
> A polêmica em torno da remoção da efígie do primeiro-ministro da então Colônia do Cabo foi motivo de algumas charges de Zapiro, um dos mais importantes caricaturistas sul-africanos. Uma delas, publicada no *Mail & Guardian* de 10 de abril de 2015, sugere um "efeito dominó" da ação estudantil em prol da remoção dos ícones do colonialismo. [...] as efígies do colonialismo (seja ele holandês, britânico ou bôer) incomodam as consciências daqueles que acusam a violência simbólica da supremacia branca de outrora. No entanto, ela ainda se faz presente nos espaços públicos [...].
>
> A derrubada desses monumentos inscreve-se num processo de descolonização em muitas sociedades africanas. A mudança do nome de escolas e de outras instituições públicas, de praças, de ruas e de avenidas também faz parte desse movimento cívico que mobiliza a memória e a história coletiva em um contexto pós-colonial em várias cidades do continente africano.
>
> [...]
>
> África do Sul protesta contra monumentos coloniais. *Carta Educação*, 28 jul. 2015. Disponível em: http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/medio/africa-do-sul-protesta-contra-monumentos-coloniais/. Acesso em: 22 mar. 2022.

a) De acordo com o que você estudou nesta unidade e o que leu no trecho dessa reportagem, por que os estudantes sul-africanos exigiram a retirada da estátua de Cecil Rhodes da Cidade do Cabo?

b) Nesse sentido, quais outras mudanças têm ocorrido na África do Sul?

c) Discuta esta questão com um colega: O que as mudanças relacionadas à memória do imperialismo (chamado, na reportagem, de colonialismo) revelam sobre a posição das comunidades africanas quanto a esse processo histórico? Após a discussão, registrem as conclusões da dupla no caderno.

1. Os povos dominados não apenas foram econômica e culturalmente subjugados como tiveram seus territórios artificialmente divididos, o que provocou – e ainda provoca – muitos confrontos e o consequente enfraquecimento das nações locais. Além disso, as riquezas naturais desses territórios foram espoliadas.
2. Os principais produtos eram látex, petróleo, diamantes, ouro e outros metais.
3. a) Porque Rodhes simboliza o imperialismo, que oprimiu e massacrou os nativos do atual território da África do Sul.
3. b) Mudanças nos nomes de escolas e de outras instituições públicas, bem como de praças, ruas e avenidas.
3. c) Espera-se que os estudantes percebam que essas mudanças, relacionadas à memória do imperialismo, mostram que as comunidades africanas experimentam uma mobilização cívica voltada à negação de símbolos que lembram e que, de certa forma, reforçam as práticas colonizadoras e imperialistas.

247

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. **a)** Os materiais são o ferro e o vidro. O ferro foi usado nos pilares, nas sacadas, nos corrimãos das escadas, na estrutura dos vitrais e nos arcos na parte superior da construção. O vidro encontra-se nos vitrais e em paredes que separam o ambiente interno do externo.

b) A valorização dos ornamentos e das curvas é uma característica marcante da *art nouveau* presente no Theatro José de Alencar.

c) Além de impor seu domínio colonial e imperialista sobre a África e a Ásia, a Grã-Bretanha exercia domínio econômico sobre outras partes do mundo, especialmente a América Latina. Nessa época, era muito comum que edifícios e outras construções brasileiras tivessem estilo e materiais importados da Grã-Bretanha e da França.

3. **a)** As fronteiras da África foram assim determinadas para atender aos interesses econômicos das potências industriais europeias, que ignoraram a organização geopolítica, as tradições e as etnias dos povos africanos.

b) Trata-se da Conferência de Berlim. Ela foi realizada porque Portugal, temendo perder para outros países europeus os territórios que conquistou na África, propôs uma conferência que estabelecesse fronteiras entre as possessões.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. A alternativa b é a incorreta. As principais fontes de energia utilizadas durante a Segunda Revolução Industrial foram o petróleo e a eletricidade.

1. Sobre a Segunda Revolução Industrial e o processo de expansão imperialista ocorrido na segunda metade do século XIX, identifique a alternativa incorreta e corrija-a no caderno.

a) Descobertas científicas e inovações tecnológicas proporcionaram o desenvolvimento industrial de diversos países da Europa Ocidental, além dos Estados Unidos e do Japão.

b) As principais fontes de energia utilizadas durante a Segunda Revolução Industrial foram o aço, o petróleo, o carvão e a eletricidade.

2. No final do século XIX e no início do século XX, arquitetos e artistas criaram um estilo estético inspirado nas formas da natureza e que valorizava ornamentos e curvas. Suas obras eram elaboradas com novos materiais, como o ferro e o vidro, que se tornaram viáveis em razão dos avanços tecnológicos que impulsionaram a Revolução Industrial. Esse estilo foi chamado na França de *art nouveau* (ou arte nova). Na arquitetura, a *art nouveau* está presente em fachadas e detalhes de edificações construídas, principalmente, nos primeiros anos do século XX, não só na Europa, mas em diversos lugares do mundo.

Observe a foto, leia a legenda e, depois, responda às questões. MP

STUDIOTS/Shutterstock.com/CC BY-SA

↑ **Fachada do Theatro José de Alencar, em Fortaleza (CE). Foto de 2020. O prédio de arquitetura eclética, com predomínio do estilo *art nouveau*, foi inaugurado em 1910.**

a) Dois materiais se tornaram bastante viáveis com os avanços tecnológicos ocorridos entre o final do século XIX e o início do século XX. Que materiais são esses e em quais partes da fachada desse teatro eles foram utilizados?

b) Além do uso desses dois materiais, quais outras características observadas nessa fachada são típicas da *art nouveau*?

c) A estrutura arquitetônica do teatro foi construída com peças importadas de Glasgow, na atual Escócia. Qual é a relação da política imperialista britânica com a construção do Theatro José de Alencar?

3. Leia o texto e responda às questões. MP

> [...] O "poder branco", além de solidamente apoiado economicamente pela Europa e [pelos] Estados Unidos, conta a seu favor com a fragmentação política e ideológica presente em toda a África Negra, bem como as rivalidades tribais, notadamente entre os shosas e os zulus.
>
> Como resultado de todo esse processo de estilhaçamento, o continente africano em seu conjunto apresenta 44% de suas fronteiras apoiadas em meridianos e paralelos; 30% por linhas retas e arqueadas, e apenas 26% se referem a limites naturais que geralmente coincidem com os de locais de habitação dos grupos étnicos. Contraditoriamente, a luta pela libertação contra o dominador extra-africano acabou por reconhecer a necessidade de manutenção dos limites deixados pelo colonizador, pois sua modificação implicaria transtornos ainda maiores. Como já disse Marcel Duchamps, essas fronteiras, ainda que "artificiais", tornaram-se "sagradas".
>
> André Roberto Martin. *Fronteiras e nações*. São Paulo: Contexto, 1992. p. 80-82 (Repensando a Geografia).

a) Por quais motivos as fronteiras da África foram determinadas da maneira descrita no texto? Explique.

b) Qual é o nome da conferência que deu origem às fronteiras africanas mencionadas no texto e por que ela foi realizada?

4. A imagem a seguir representa uma cena em que líderes políticos de cinco potências dividem um bolo, identificado pela palavra "China". Atrás desses líderes, um homem chinês, em pé, com os braços erguidos, mostra-se bastante agitado. Com base nessa observação, faça o que se pede. MP

DE OLHO NA BASE

Este conjunto de atividades explora a leitura de diferentes tipos de imagens (foto, cartum e charge) e gêneros textuais (documento histórico e texto acadêmico). Nesse sentido, trabalha-se a **competência específica de Ciências Humanas 7**, que propõe a utilização da linguagem iconográfica e de diferentes gêneros textuais para desenvolver o raciocínio espaçotemporal dos estudantes.

A atividade **3** explora os impactos do imperialismo na África, discutindo a demarcação de fronteiras em função dos interesses econômicos das potências industriais europeias, que ignoraram a organização geopolítica e as tradições dos povos africanos. Assim, desenvolve-se a habilidade **EF08HI24**.

Na atividade **5**, os estudantes são convidados a analisar o trecho de um livro de um dos fundadores do Partido Comunista de Cuba e a identificar o tipo de política imperialista estadunidense descrita no texto. Nesse sentido, abordam-se as relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina, como sugere a habilidade **EF08HI25**. A atividade **6** também desenvolve essa habilidade ao discutir a política externa atual dos Estados Unidos em relação à América Latina e ao Oriente Médio.

Na atividade **8**, discute-se o respeito à diversidade cultural nos dias de hoje. Primeiramente, os estudantes podem fazer comparações entre o período estudado nesta

Responda sempre no caderno.

Leemage/UIG/Fotoarena

↑ Ilustração de Henri Meyer, publicada no jornal francês *Le Petit Journal*, de 1898. Na legenda, lê-se: "Na China. O bolo dos Reis e... dos Imperadores".

a) Com base no que você estudou nesta unidade e nas características atribuídas pelo cartunista a cada personagem, identifique os países representados nessa imagem.

b) Quais eram os principais interesses dessas potências em relação ao Império Chinês?

5. Leia atentamente o trecho de um livro escrito por Julio Antonio Mella (um dos fundadores do Partido Comunista de Cuba) em 1928.

> Os Estados Unidos – é uma característica do moderno imperialismo financeiro – não desejam mais tomar os territórios da América [...] mas alugá-los, colocando-os a seu serviço, chegando até mesmo a melhorá-los, desde que lhes deem a exploração daquilo que necessitam. Um bom país burguês com um governo estável, isso é o que os Estados Unidos querem em cada nação da América...
>
> Julio Antonio Mella. O proletariado e a libertação nacional. Em: Michael Löwy. *O marxismo na América Latina*: uma antologia de 1909 aos dias atuais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006. p. 100.

a) O trecho retrata a tradicional tática de intervenção imperialista baseada na ocupação territorial? Justifique.

b) Com base no que aprendeu sobre as relações entre os Estados Unidos e a América Latina, que tipo de política imperialista você identifica no trecho citado?

6. Você vê semelhanças entre a política imperialista estadunidense no século XX e a forma como os Estados Unidos se relacionam com os outros países do mundo atualmente? Há diferenças na maneira como eles se relacionam com a América Latina e com o Oriente Médio? MP

7. A charge ao lado retrata o rei Leopoldo II, da Bélgica. Observe-a e responda às questões.

Stock Montage/Getty Images

Charge alemã de 1905 representando o rei Leopoldo II.

a) Como o rei belga foi representado?

b) Qual é o significado das cabeças retratadas ao redor de Leopoldo II?

c) Retome o que você estudou nesta unidade e explique a mensagem que a charge procura transmitir.

8. Releia a atividade **4** da abertura desta unidade. Vimos que, em seu projeto de expansão territorial, as nações imperialistas não respeitaram a cultura local na África e na Ásia. Você considera que hoje, em nossa sociedade, há mais ou menos respeito entre as diferentes culturas presentes no país? Explique. MP

5. a) Não, o trecho retrata uma intervenção de cunho econômico e político.
5. b) A descrição do autor remete à política da Diplomacia do dólar.

7. a) O rei Leopoldo II foi representado com uma postura orgulhosa e altiva, cercado de cabeças de africanos degolados.
b) Essas cabeças representam os congoleses mortos por causa da violenta repressão comandada pelo rei belga.
c) A charge faz uma crítica a Leopoldo II, que, considerando-se proprietário do Congo, cometeu diversas atrocidades contra os povos que lá viviam.

unidade, relativo ao imperialismo, em que predominava o desrespeito às culturas locais da África e da Ásia, e as legislações atuais contra as discriminações e os preconceitos no Brasil, por exemplo. Esse exercício leva os estudantes a refletir sobre fenômenos semelhantes em tempos e espaços diferentes, conforme o que estabelece a **competência específica de Ciências Humanas 5**.

As atividades **3**, **4**, **7** e **8**, ao discutir os impactos do imperialismo europeu na África e na Ásia, mobilizam a habilidade **EF08HI23**.

4. a) Os países na imagem são: China, representada pelo homem em pé; França, simbolizada pela mulher em pé, trajando roupas com as cores da bandeira francesa e usando na cabeça o barrete (boné) da liberdade, símbolo da Revolução Francesa. Sentados, da esquerda para a direita: Grã-Bretanha, representada pela rainha Vitória; Alemanha, pelo *kaiser* Guilherme II; Rússia, pelo czar Nicolau II; e o Japão, pelo imperador Meiji Mutsuhito.

b) O Império Chinês era populoso, o que significava um grande mercado consumidor para as potências imperialistas. Além disso, produzia mercadorias sofisticadas, como porcelana, charão, seda e chá, desejadas pelos estrangeiros, mas cuja venda era restrita a poucos portos.

6. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes apontem o fato de os Estados Unidos ter se envolvido nas últimas décadas em políticas agressivas de intervenção no Oriente Médio, a exemplo das guerras no Iraque, na Síria, no Golfo Pérsico, etc. Aliados de Israel e da Arábia Saudita, os Estados Unidos propagaram uma política de "Guerra ao Terror".

Respeito

8. Resposta pessoal. Considerando que, atualmente, há leis contra discriminações e há incentivos à diversidade cultural, o respeito às variadas culturas é maior do que na época estudada nesta unidade. Como justificativa, considerando a realidade brasileira, podem ser citados o artigo 5º da Constituição brasileira de 1988, que estabelece a igualdade jurídica e as punições no caso de seu descumprimento; as iniciativas culturais promovidas por órgãos federais, estaduais e municipais, como editais do Ministério da Cultura; e as demais políticas afirmativas, como as leis n.10 639/03 e n.11 645/08. No entanto, é preciso destacar que ainda são frequentes os casos de preconceito e desrespeito a culturas. No Brasil, por exemplo, há o racismo e o preconceito tanto contra estrangeiros (sobretudo refugiados vindos do Haiti e de países africanos) como contra crenças e posições religiosas (sobretudo o ateísmo, o islamismo e os cultos de matriz afro-brasileira, como o candomblé e a umbanda).

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- No fechamento desta unidade, trabalhe oralmente com os estudantes as questões da seção *Ideias em construção*. Dessa forma, os estudantes que apresentarem dificuldades para se expressar pela escrita poderão se beneficiar dessa estratégia.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 9

Capítulo 1 – Industrialização e imperialismo

- Reconheço as características principais da Segunda Revolução Industrial?
- Entendo a diferença entre o capitalismo industrial e o capitalismo financeiro?
- Reconheço o papel do racismo na ideologia que justificava o domínio dos povos da Ásia e da África por nações europeias?
- Identifico os significados dos discursos civilizatórios que justificavam o imperialismo estadunidense em relação aos países da América?
- Identifico e contextualizo as relações de dominação entre Estados Unidos e América Latina no século XIX?

Capítulo 2 – O imperialismo na África

- Identifico os interesses das nações imperialistas em relação ao domínio de territórios na África?
- Reconheço os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo?
- Sei analisar os impactos causados pelo imperialismo nas formas de organização e na economia das populações africanas?
- Reconheço a violência presente nas regiões dominadas por europeus na África, especialmente no Congo Belga?
- Identifico o protagonismo das populações nativas da África na resistência ao imperialismo?

Capítulo 3 – O imperialismo na Ásia

- Reconheço as ações imperialistas a que foram submetidos os países asiáticos?
- Identifico os interesses das nações imperialistas em relação ao domínio de territórios na Ásia?
- Identifico o protagonismo das populações nativas da China e da Índia na resistência ao imperialismo?

Nelson Provazi/ID/BR

250

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Organize com os estudantes um quadro-síntese sobre o imperialismo nos continentes africano e asiático, identificando os colonizadores e as regiões dominadas. Depois de trabalhar o conteúdo dos capítulos, instrua-os a revisar as informações apresentadas no quadro. Se julgar oportuno, promova um debate (tomando o quadro por base) avaliando a ação do Japão e dos Estados Unidos e comparando-a ao colonialismo empreendido pelos europeus. Permita que os estudantes exponham suas conclusões, dúvidas e críticas.

INTERAÇÃO

A MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA

Vitor Marigo / Tyba

Desde os tempos de Luís XIV, as cortes e cidades importantes de todo o Ocidente acompanhavam atentamente os usos e costumes da capital francesa, Paris. Com a queda de Napoleão, em 1815, inúmeros artistas ligados ao imperador temeram ser perseguidos pelos partidários do novo rei, Luís XVIII, e deixaram a França. A repentina oferta de artistas franceses desempregados foi muito conveniente para a Corte tropical de dom João VI, a qual acolheu um grupo de pintores, arquitetos, escultores e artesãos que chegou ao Rio de Janeiro em 1816, vindo de Paris. Esse grupo ficou conhecido como Missão Artística Francesa.

Portal da Real Academia de Belas Artes no Rio de Janeiro. Foto de 2020.

Fernando Bueno/Pulsar Imagens

251

DE OLHO NA BASE

(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.

A proposta desta seção destaca um importante desdobramento da vinda da Corte portuguesa para o Brasil, a criação de instituições para equipar culturalmente a sede da Coroa portuguesa, relacionando-se, portanto, com a habilidade **EF08HI12**.

Além disso, o entendimento de que o principal objetivo da Missão Artística Francesa era dar início ao ensino regular das artes no Brasil ajuda os estudantes a entender a importância dada pelas elites do Brasil à produção artística como forma de construção de uma identidade brasileira. Mobiliza-se, assim, a habilidade **EF08HI22**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- É interessante, antes de iniciar o trabalho com a seção, contextualizar brevemente a política expansionista napoleônica e a situação da Europa no início do século XIX, para que os estudantes compreendam a disponibilidade dos artistas franceses em vir ao Brasil. O texto da seção *(In)formação*, nesta página, traz mais detalhes sobre o tema.
- Retome com os estudantes os motivos e as consequências da transferência da Corte portuguesa para o Brasil.
- Relacione o processo de transformações urbana e social do Rio de Janeiro, ocorrido em função da chegada da Corte portuguesa à cidade, com a vinda de artistas europeus para o Brasil. É importante que os estudantes compreendam que fazia parte da modernização do Brasil o estabelecimento de uma produção artística em território brasileiro.

DE OLHO NA BASE

Ao promover a investigação e a análise crítica da Missão Artística Francesa no Brasil, instigando a curiosidade intelectual dos estudantes, esse projeto favorece o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 2**.

Durante o período em que esteve no Brasil, a monarquia portuguesa necessitava de artistas que servissem à Corte do Rio de Janeiro: pintores para fazer retratos, registrar em tela acontecimentos importantes e criar cenários para cerimônias públicas; arquitetos para projetar os palácios e também as estruturas frágeis de cenário, feitas de madeira e gesso, que imitavam grandes edifícios e duravam apenas o tempo da cerimônia a que eram destinadas; e escultores para elaborar relevos e estátuas para palácios. Neste projeto, você e os colegas vão conhecer melhor o que foi a Missão Artística Francesa no Brasil.

Objetivos

- Fazer uma pesquisa sobre a Missão Artística Francesa no Brasil.
- Conhecer os principais artistas que integraram essa missão.
- Pesquisar as obras desses artistas.
- Elaborar um mural para expor essas obras e contar um pouco a história dos integrantes da Missão Artística.

Material

- Livros e revistas de História e Arte
- Cartolina
- Canetas coloridas
- Tesoura de pontas arredondadas
- Cola
- Folhas de papel

Planejamento

Para este trabalho, com a orientação do professor, organizem-se em grupos de até cinco estudantes.

Cada grupo deverá escolher pelo menos dois artistas que tenham participado da Missão Artística Francesa no Brasil para serem pesquisados.

Dados da biografia dessas pessoas e reproduções de algumas de suas obras podem compor o mural.

Alguns dos principais nomes que integraram essa missão foram:

- Auguste Henry Victor Grandjean de Montigny, arquiteto;
- Auguste-Marie Taunay, escultor;
- Jean-Baptiste Debret, pintor e desenhista;
- Marc Ferrez, escultor e gravurista;
- Nicolas-Antoine Taunay, pintor;
- Zéphyrin Ferrez, escultor e gravador de medalhas.

Depois de escolherem os artistas, marquem uma reunião para que possam organizar a divisão do trabalho.

Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil. Biblioteca Digital Luso-Brasileira

Litografia presente na obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, de Jean-Baptiste Debret, publicada na década de 1830. Esta gravura traz representações de plantas utilizadas por indígenas para fazer colares e tatuagens e para preparar alimentos.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir traz informações sobre a organização da Missão Artística Francesa e de sua atuação no Brasil.

Em seu número de 6 de abril de 1816, a Gazeta do Rio de Janeiro, periódico considerado como porta-voz do governo, noticiou a chegada à cidade, no dia 26 do mês anterior, do navio Calphe, vindo do porto do Havre de Grâce, trazendo a bordo vários franceses, artistas de profissão, para residir naquela que era então a sede da monarquia portuguesa. Desconhecidos, inicialmente, da maioria da população, esses indivíduos constituíam o que, mais tarde, a historiografia denominou de Missão Artística Francesa. Idealizada por Antonio de Araújo de Azevedo (1754-1817), Conde da Barca, [...] a missão tinha por finalidade implementar as artes úteis ao país, por meio da criação de uma Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Essa proposta vinha no bojo das transformações ocorridas no Brasil, em especial, no Rio de Janeiro, com a transferência da Família Real portuguesa, quando surgiu a necessidade básica de formar uma sociedade culta e ilustrada ao redor da nova Corte, além de aperfeiçoar o aparelho central da Coroa portuguesa em terras americanas, despertando a antiga colônia para uma modernização segundo padrões europeus.

[...]

Na França, como intermediários nas discussões, atuaram o embaixador português junto a Luís XVIII, o marquês de Marialva, o encarregado de negócios em Paris, Francisco José Maria de Brito, e até o famoso Alexander von Humboldt [...]. Consultado sobre as intenções do Conde da Barca, Humboldt indicou o nome do francês Joaquim Lebreton, secretário recém-demitido da Classe de Belas Letras, do Instituto de França, devido a suas ligações políticas com o governo de Bonaparte. Lebreton propôs a vinda de um pequeno grupo de artistas, interessados em passar para o Brasil, desde que tivessem uma ajuda do governo português para as passagens e as despesas de instalação. Após um ano de negociações, a missão foi constituída, sob a chefia do próprio Lebreton. Acompanhavam-no outros artistas com atuação destacada no período napoleônico [...].

A Missão Artística Francesa foi recebida de imediato pelo Conde da Barca. No entanto, somente em 12 de agosto do mesmo ano saiu publicado o decreto real que estabelecia a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Seu objetivo situava-se entre a vontade de Lebreton de criar uma Escola de Belas-Artes – ideia sugerida, provavelmente, pela criação de uma Academia de

Procedimentos

Parte I – Pesquisa a respeito dos artistas escolhidos

1. Após a escolha dos artistas, façam uma pesquisa sobre eles em livros, revistas e *sites* da internet. Não se esqueçam de buscar as seguintes informações:
   - pequena biografia;
   - data de chegada ao Brasil e data de saída.
2. Descubram o que eles produziram:
   - Quais foram as principais pinturas, esculturas, etc.?
   - Em que data foram elaboradas?
   - Que temáticas aparecem nas produções que realizaram?
3. Durante a pesquisa, separem as imagens que julgarem mais interessantes para integrar o mural a ser confeccionado. Não se esqueçam de inserir legendas que identifiquem cada imagem.
4. Para obter essas e outras informações, vocês podem utilizar as seguintes fontes:

   Revistas e livros:
   - Jean-Baptiste Debret. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2016.
   - Spacca. *Debret em viagem histórica e quadrinhesca*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.
   - Valéria Lima. *Uma viagem com Debret*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
   - Vários autores. *Franceses no Brasil*: 200 anos da missão artística. São Paulo: Queen Books, 2015.

Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil. Biblioteca Digital Luso-Brasileira

Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil. Biblioteca Digital Luso-Brasileira

SavushkinY/iStock/Getty Images

Litografias presentes na obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, de Jean-Baptiste Debret, publicada na década de 1830. No alto, representação de comércio de carne-seca e de viajantes na província de Rio Grande; embaixo, representação de utensílios e armas indígenas.

253

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que observem a litografia no alto da página 253. Em seguida, solicite a eles que descrevam como são as pessoas que estão retratadas e o que estão fazendo.
- Em relação à litografia com os objetos, oriente os estudantes a ler a legenda e a formular hipóteses. Pergunte a eles se, nos dias atuais, ainda existem e se estão em uso objetos semelhantes aos retratados por Jean-Baptiste Debret.
- Ao dividir o problema central do projeto em etapas com procedimentos delimitados, oportuniza-se o desenvolvimento do pensamento computacional.

DE OLHO NA BASE

O trabalho com as imagens proposto para este projeto visa à valorização das manifestações artísticas do século XIX no Brasil, desenvolvendo, assim, a **competência geral da Educação Básica 3**.

Belas-Artes no Instituto de França – e o desejo da Coroa portuguesa de desenvolver as artes úteis na América. [...]

A ideia, contudo, não se realizou. Posteriormente, em 1820, o projeto converteu-se em uma Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, artes consideradas indispensáveis "à civilização dos povos e instrução pública" dos indivíduos. O prédio, porém, cuja concepção era de Grandjean de Montigny, somente foi inaugurado em 1826, com o nome de Imperial Academia de Belas Artes.

Passaram-se, assim, dez anos – de 1816 a 1826 – antes que se concretizasse o objetivo principal da Missão Artística Francesa. Tal fato pode ser explicado, em primeiro lugar, pela morte, em 1817, de seu principal mecenas, o Conde da Barca, e pelas discussões travadas em torno do contrato da Missão; em segundo, pelas intrigas tecidas pelo cônsul francês Maler no Rio de Janeiro, que não via com bons olhos a presença de artistas franceses simpatizantes de Bonaparte [...]; e, finalmente, por uma relativa hostilidade dos artistas portugueses em relação aos franceses.

[...] apesar dos percalços, a Missão Artística Francesa ganhou espaço, sendo responsável pela introdução de novos ares e de uma nova cultura das belas artes, a partir do desenvolvimento do neoclassicismo, sobretudo, na cidade do Rio de Janeiro, e por uma série de obras urbanísticas e de grandes monumentos. Além disso, seus membros executaram diversos trabalhos para a Família Real, relacionados às datas e [aos]fatos comemorativos da monarquia. Após as exéquias de D. Maria I, seguiram-se as cerimônias de aclamação de D. João VI (1817) e as da vinda da futura imperatriz (1817) – a princesa Leopoldina – que envolveram a criação de uma série de obras de arquitetura efêmera, como arcos de triunfo, obeliscos e ornamentos para a cidade; assim como, mais tarde, ocorreu com os festejos para a aclamação e coroação de Pedro I em 1822.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das. A Missão Artística Francesa. Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/dossies/rede-da-memoria-virtual-brasileira/costumes/a-missao-artistica-francesa/. Acesso em: 23 jun. 2022.

DE OLHO NA BASE

A sugestão de realizar este projeto em grupo favorece a troca de ideias entre os estudantes, de modo que eles possam agir coletivamente com autonomia e responsabilidade, favorecendo o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 10**.

Sites:

- Biblioteca Nacional Digital Brasil. Disponível em: https://bndigital.bn.gov.br/dossies/a-franca-no-brasil-la-france-au-bresil/.
- Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo340/missao-artistica-francesa.
- História das Artes. Disponível em: http://www.historiadasartes.com/nobrasil/arte-no-seculo-19/missao-francesa/.
- 200 anos da Missão Artística Francesa. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/galeria/detalhes/153.

Acessos em: 16 maio 2022.

Parte II – Elaboração do mural

No mural, deverão constar as seguintes informações:

- Introdução: texto de apresentação com informações resumidas sobre o tema do mural;
- Pequena biografia dos artistas escolhidos;
- Seleção de algumas obras produzidas por esses artistas, com legendas.

Coleção Thereza Christina Maria/Biblioteca Digital Luso-Brasileira

Planta de um trecho da cidade do Rio de Janeiro, feita em nanquim e aquarela por Grandjean de Montigny, no século XIX.

Compartilhamento

Depois de finalizados, os murais podem ser expostos nos corredores da escola. Dessa forma, todos os estudantes e demais pessoas da comunidade escolar poderão ver os resultados da pesquisa da turma.

Avaliação

1. O que mais chamou sua atenção sobre a Missão Artística Francesa no Brasil?
2. Dos artistas pesquisados, qual você achou mais interessante? Justifique.
3. Observando os cartazes produzidos pelos grupos, que outros aspectos da Missão Artística Francesa você destacaria? Que papel você acredita que ela teve na história do Brasil?

zlikovec/iStock/Getty Images

Ferramentas para entalhar esculturas em madeira.

254

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Proponha aos estudantes que pesquisem artistas estrangeiros contemporâneos que tenham realizado trabalhos sobre elementos da cultura brasileira. Além das artes visuais, incentive-os a buscar artistas na área do cinema, da música, da dança, etc.

Bibliografia

Alencastro, L. F. de. *O trato dos viventes*: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
Nessa obra, Alencastro discute a importância e os impactos do tráfico transatlântico de escravizados para a formação do Brasil.

Arnaut, L. *Reações africanas ao imperialismo*. Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/Reacoes%20africanas.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.
Seleção de trechos de depoimentos que registram a reação dos governantes africanos, de diferentes povos e reinos, a respeito da ação imperialista implementada pelos europeus.

Bethell, L. (org.). *História da América Latina*: da independência a 1870. São Paulo: Edusp, 2001. v. 3.
A obra analisa as origens das revoluções e guerras de independência da América espanhola continental, a separação entre Portugal e o Brasil e a dimensão internacional dos novos Estados latino-americanos. Ao tratar da derrocada do domínio colonial espanhol e português, no primeiro quarto do século XIX, os autores analisam a história econômica, social e política dos países hispano-americanos após a independência, no período entre cerca de 1820 a 1870.

Boto, C. *A escola do homem novo*: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.
A autora Carlota Boto reflete sobre o projeto iluminista sob a perspectiva pedagógica atual. Ao retomar as ideias e os conceitos dos pensadores Rousseau, Diderot e Voltaire, Carlota evidencia a tese de que alguns elementos do projeto iluminista já apresentavam questões relevantes na atualidade como as funções do Estado, a estrutura das políticas públicas e os processos educacionais.

Brasil. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 fev. 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

Carvalho, J. M. de. *Cidadania no Brasil*: o longo caminho. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
Nessa obra, o autor traça um panorama histórico dos processos que produziram a democracia no Brasil, desde o Império até o fim do século XX, refletindo sobre questões como cidadania, liberdade e igualdade na realidade brasileira.

Carvalho, J. M. de. *D. Pedro II*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 (Coleção Perfis Brasileiros).
O historiador José Murilo de Carvalho descreve nessa obra a vida do monarca dom Pedro II, que governou o Brasil por quase meio século, de 1840 até a proclamação da República, em 1889. O autor busca ressaltar aspectos opostos da personalidade do governante no desempenho das funções públicas e nas relações e ações da vida pessoal.

Chalhoub, S. *Visões da liberdade*: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
Em narrativa atraente e acessível, o autor expõe o resultado de pesquisas a respeito da forma como os escravizados que viviam no Rio de Janeiro nas últimas décadas do século XIX compreendiam sua realidade e atuavam nela.

Costa, E. V. da. *Da monarquia à república*: momentos decisivos. São Paulo: Ed. da Unesp, 2011.
A historiadora Emília Viotti da Costa analisa a instauração do Brasil republicano partindo da formação de instituições democráticas frágeis e da influência da ideologia liberal no período. Com isso, a autora pretende compreender a origem dos processos de marginalização de parcela significativa da sociedade brasileira.

Dornelles, S. S. *A questão indígena e o Império*: índios, terra, trabalho e violência na província paulista, 1845-1891. 2017. Tese (Doutorado em História Social) – Unicamp, Campinas, 2017.
A historiadora Soraia Dornelles apresenta em sua tese de doutorado a questão indígena a partir da segunda metade do século XIX no Brasil Imperial.

Duby, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2011.
O historiador Georges Duby apresenta nessa obra as principais etapas da história da humanidade, destaca os conflitos significativos e períodos conturbados assim como o desenvolvimento de processos econômicos e movimentos artísticos.

Fausto, B. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007.
O historiador Boris Fausto faz uma análise de mais de quinhentos anos da história brasileira, dando ênfase às práticas sociopolíticas, com destaque para o sistema colonial, o sistema escravista e os regimes autoritários do século XX.

Garcia, G. I. A Guerra do Paraguai em diferentes interpretações. *Revista Cadernos de Clio*, Curitiba, n. 5, p. 15, 2014.
O artigo tem por objetivo apresentar distintas correntes historiográficas que trataram da Guerra do Paraguai. O autor questiona abordagens mais tradicionais acerca da guerra que atribuíam significativo protagonismo do governante paraguaio Solano López como agente causador do conflito e que defendiam, de modo assoberbado, a participação brasileira na guerra. A partir da década de 1960, historiadores revisionistas ressaltaram a influência do imperialismo britânico como fator fundamental para o início do conflito e a derrota do Paraguai. Pesquisas recentes, da década de 1990, consideram que a guerra teve origem nas contradições e rivalidades platinas e na influência dos Estados nacionais na região.

Gomes, M. P. *Os índios e o Brasil*: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012.
Essa obra, escrita pelo antropólogo e ex-presidente da Funai Mércio Pereira Gomes, pretende discutir o passado, o presente e os desafios para o futuro dos indígenas no Brasil. Com informações atualizadas, o autor apresenta as políticas indigenistas desde a colonização, revela os interesses econômicos relacionados a essas políticas e analisa a reversão demográfica que se caracteriza pelo aumento da população indígena nas últimas décadas.

Grespan, J. *Revolução Francesa e Iluminismo*. São Paulo: Contexto, 2014.
O historiador Jorge Grespan faz uma reflexão sobre o processo revolucionário francês do final do século XVIII, com foco no debate sobre as ideias de liberdade e de igualdade.

Hobsbawm, E. *A era do capital*: 1848-1875. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
A obra analisa a ascensão do capitalismo industrial e a consolidação da cultura burguesa. No período de 1848 a 1875, época de relativa paz, o processo de industrialização representou a consolidação da transição do feudalismo para o liberalismo clássico.

255

Hobsbawm, E. *A era dos impérios*: 1875-1914. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
O historiador Eric Hobsbawm busca entender os anos que definiram o século XIX, propondo um olhar crítico sobre a expansão capitalista e a dominação europeia. A obra analisa a cultura, a política e a vida social das décadas que antecederam à Primeira Guerra Mundial.

Hobsbawm, E. *As origens da Revolução Industrial*. São Paulo: Global, 1979.
Nessa obra, Hobsbawm apresenta a Revolução Industrial como uma resposta à economia global dos séculos XVII e XVIII, que modificou toda a estrutura econômica e social da Europa e, por conseguinte, de todo o mundo.

Hobsbawm, E. *Nações e nacionalismos desde 1780*: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
Nesse livro, sistematizado a partir de uma série de conferências, o autor busca traçar um panorama sobre nações e nacionalismos e faz uma reflexão a respeito desses conceitos.

Karnal, L. *et al*. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.
A obra está organizada em partes e é o resultado conjunto do trabalho de quatro autores que analisam as complexidades da sociedade estadunidense de suas origens ao século XXI. Os textos apresentam em comum a proposta de discutir criticamente a história e as características contraditórias dos Estados Unidos sobretudo pelas contribuições do ponto de vista cultural e científico ao mesmo tempo que despertam rivalidades com outras nações.

Prado, M. L. C. *América Latina no século XIX*: tramas, telas e textos. São Paulo: Edusp, 2014.
A partir do recorte temporal do século XIX, a autora analisa aspectos culturais e ideias políticas que caracterizaram a independência e a identidade de diversos países da América Latina, relacionando-os a temas contemporâneos, como o papel da mulher, a atuação dos intelectuais e o envolvimento da Igreja em questões do Estado.

Prado, M. L. C. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2016.
Essa obra, da historiadora Maria Ligia Coelho Prado, apresenta temas clássicos do pensamento político latino-americano do século XIX, como a crise dos domínios coloniais na América e a construção de identidades, e também propõe novas abordagens da história das ideias políticas e das representações e imaginários sociais.

Ricupero, B. *O romantismo e a ideia de nação no Brasil (1830-1870)*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
A obra de Bernardo Ricupero faz parte da coleção Temas Brasileiros e tem o objetivo de promover um debate sobre as transformações do Estado e da sociedade brasileiros. O autor propõe, ainda, examinar o papel do romantismo na construção da ideia de nação do Brasil para além da corrente artística literária.

Santos, D. J. B. Identidade escrava: a revolta de 1789 no engenho de Santana. *In*: *Anais do XXIX Simpósio Nacional de História*. Contra os preconceitos: história e democracia. Brasília: UnB, 2017. p. 1-8. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502845187_ARQUIVO_Artigo_Dagson_Jose_Borges_Santos_Identidade_Escrava_Anpuh_2017.pdf. Acesso em: 27 maio 2022.
O artigo do historiador Dagson Santos tem como objeto discutir o conceito de uma identidade escrava construída com base na experiência do cativeiro. Para isso, analisa a revolta de escravizados do engenho de Santana, em Ilhéus, Bahia, em 1789, na qual os cativos elaboraram uma carta e fizeram uma série de reivindicações a seu senhor. Com base nesse documento histórico, o autor identifica as diversas solidariedades e rivalidades dentro do sistema escravista.

Schwarcz, L. M; Starling, H. M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
As historiadoras Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling partem de uma extensa bibliografia e documentos-chave para analisar acontecimentos significativos e períodos marcantes da história brasileira. Em constante diálogo com o clássico livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Hollanda, publicado em 1936, as autoras optaram por uma narrativa na qual o Brasil aparece na categoria de personagem dotado de vontades, interesses e dilemas.

Soares, G. P.; Colombo, S. *Reforma liberal e lutas camponesas na América Latina*: México e Peru nas últimas décadas do século XIX e princípios do XX. São Paulo: Humanitas, 1999.
Essa obra parte do estudo específico das regiões do México e do Peru, buscando situar a questão agrária e a questão camponesa no processo de formação dos Estados Nacionais latino-americanos.

Thompson, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1 e 2.
A obra, um clássico da história social inglesa, aborda o estudo sobre a sociedade de artesãos e da classe operária em seus anos de formação, de 1780 a 1832. Thompson polemiza ao atribuir protagonismo aos artesãos e ao movimento operário como agentes de sua própria história, criticando as concepções marxistas que viam a formação da classe operária inglesa como um mero fator do sistema industrial impulsionado pela máquina a vapor.

Thompson, E. P. *Costumes em comum*: estudos sobre a cultura popular e tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
Nessa obra, Thompson analisa hábitos dos setores populares britânicos, estabelecendo um diálogo com a antropologia, o direito e a economia. Entre os costumes e tradições estudados estão a defesa do uso comunal das terras, a venda de esposas como estratégia de divórcio, as punições cruéis estabelecidas para quem infringisse as normas dos vilarejos e as novas noções de tempo vinculadas ao capitalismo industrial.

Vainfas, R. (org.). *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
Nessa obra, os verbetes foram organizados em ordem alfabética e sempre relacionados a quatro categorias de vocabulário: conceitos ou estruturas históricas, instituições, eventos e sujeitos históricos. De modo especial, alguns verbetes revelam personagens diversas que são representantes da história dos vencidos ou os anônimos.

Viana, L. A independência das treze colônias inglesas na América. Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas (Anphlac). Disponível em: https://www.anphlac.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=415. Acesso em: 27 maio 2022.
O texto discute o evento da Independência estadunidense a partir do contexto de lutas e conflitos entre as colônias e a metrópole inglesa. A independência política e a criação de uma nova forma de governo surgem como uma possibilidade para manter a integridade territorial estadunidense e evitar a ocorrência de guerras civis.

Vidal-Naquet, P.; Bertin, J. *Atlas histórico*: da Pré-História aos nossos dias. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990.
A obra está organizada em diferentes períodos da história da humanidade e contempla informações geográficas, cartográficas e estatísticas de sociedades diversas em todos os continentes.

256

sm

2 1 1 8 2 2

ISBN 978-65-5744-736-9

2 900002 118223