Julieta Romeiro
Maria Raquel Apolinário
Ricardo Melani
Silas Martins Junqueira

MANUAL DO PROFESSOR
MATERIAL DE DIVULGAÇÃO.
VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.
Código da coleção: 0200P21204
Código da obra: 0200P21204137

DIÁLOGO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

AMÉRICA: POVOS, TERRITÓRIOS E DOMINAÇÃO COLONIAL



Área do conhecimento:
Ciências Humanas
e Sociais Aplicadas

MODERNA

MODERNA

Julieta Romeiro

Doutora em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do ensino básico, técnico e tecnológico da Rede Federal de ensino.

Maria Raquel Apolinário

Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Professora das redes estadual e municipal de ensino durante 12 anos. Coordenadora de projetos editoriais. Editora.

Ricardo Melani

Bacharel e mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharel em Comunicação Social (Jornalismo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem mais de 25 anos de experiência como educador. Foi professor do ensino superior durante 18 anos. Foi editor de inúmeras revistas científicas e informativas.

Silas Martins Junqueira

Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professor da rede municipal de ensino de São Paulo. Formador de professores e gestores educacionais. Escritor de livros didáticos e de documentos oficiais para secretarias estaduais e municipais de educação.

DIÁLOGO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

AMÉRICA: POVOS, TERRITÓRIOS E DOMINAÇÃO COLONIAL

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

MODERNA

Coordenação editorial: Maria Raquel Apolinário
Edição de texto: Silvana Cobucci Leite, Anna Cristina Figueiredo, Vanessa Gregorut, Maria Raquel Apolinário, Véra Regina Alves Maselli
Assistência editorial: Véra Regina Alves Maselli
Assessoria didático-pedagógica: Maria Lídia Vicentin Aguilar, Camila Koshiba Gonçalves, Regina Celia Pedro Noffs
Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: APIS Design, Adriano Moreno Barbosa
Capa: Daniela Cunha
Foto: © davooda/Shutterstock
Ilustrações: Otávio dos Santos, Daniela Cunha
Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Paula de Sá Belluomini, Renata Susana Rechberger
Editoração eletrônica: Casa de Ideias
Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo
Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco
Revisão: Know-how Editorial
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Susan Eiko, Márcia Sato
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Vania Aparecida Maia de Oliveira
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Fábio Roldan, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

Diálogo : ciências humanas e sociais aplicadas : manual do professor / Julieta Romeiro...[et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Outros autores: Maria Raquel Apolinário, Ricardo Melani, Silas Martins Junqueira
Obra em 6 v.
Conteúdo: Ser humano, cultura e sociedade -- Trabalho, tecnologia e natureza -- Relações de poder : território, Estado e nação -- Lutas sociais e reflexões sobre a existência -- América : povos, territórios e dominação colonial -- Dilemas das repúblicas latino-americanas
Bibliografia.

1. Filosofia (Ensino médio) 2. Geografia (Ensino médio) 3. História (Ensino médio) 4. Sociologia (Ensino médio) I. Romeiro, Julieta. II. Apolinário, Maria Raquel. III. Melani, Ricardo. IV. Junqueira, Silas Martins.

20-39056 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino integrado : Livros-texto : Ensino médio 373.19

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

Sumário

Apresentação geral da obra V

1. O Novo Ensino Médio e a BNCC V
A proposta da BNCC para o Ensino Médio VI
A BNCC e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas VIII

2. Pressupostos metodológicos da coleção X
A interdisciplinaridade X
O trabalho com competências X
As categorias da área e os livros da coleção XI
A aprendizagem significativa XII
A pesquisa como princípio pedagógico XIII
Os Direitos Humanos como princípio norteador XIII

3. Estrutura da obra XIII

Referências bibliográficas XVI

Orientações específicas para este volume

O livro em sala de aula XVII

Unidade 1 A América antes da conquista XVIII
Objetivos da unidade XVIII

Capítulo 1 Outras formas de conhecer e significar o mundo XIX
Objetivos do capítulo XIX
Sugestões de encaminhamento didático XX

Capítulo 2 América: ambiente natural XXI
Objetivos do capítulo XXI
Sugestões de encaminhamento didático XXII

Capítulo 3 O povoamento das Américas XXIII
Objetivos do capítulo XXIII
Sugestões de encaminhamento didático XXIII

Capítulo 4 Diversidade cultural e os povos originários XXV
Objetivos do capítulo XXV
Sugestões de encaminhamento didático XXV

Leituras complementares XXVII

Unidade 2 O Brasil, antes de ser Brasil XXIX
Objetivos da unidade XXIX

Capítulo 5 O povoamento e os primeiros habitantes do Brasil XXX
Objetivos do capítulo XXX
Sugestões de encaminhamento didático XXX

Capítulo 6 Paisagens naturais do Brasil XXXII
Objetivos do capítulo XXXII
Sugestões de encaminhamento didático XXXII

Capítulo 7 Os modos de existência dos ameríndios e a visão dos europeus XXXIII
Objetivos do capítulo XXXIV
Sugestões de encaminhamento didático XXXIV

Capítulo 8 Povos indígenas no Brasil: passado, presente e futuro XXXV
Objetivos do capítulo XXXVI
Sugestões de encaminhamento didático XXXVI

Leituras complementares XXXVIII

MODERNA

Unidade 3 O "nós" e os "outros": conquista e dominação da América XL
Objetivos da unidade XL
Capítulo 9 A conquista e a colonização espanholas na América XLI
Objetivos do capítulo XLI
Sugestões de encaminhamento didático XLI
Capítulo 10 América: organização espacial XLIII
Objetivos do capítulo XLIII
Sugestões de encaminhamento didático XLIII
Capítulo 11 As reformas religiosas na Europa e seus efeitos na América portuguesa XLV
Objetivos do capítulo XLV
Sugestões de encaminhamento didático XLV
Capítulo 12 Religião e sociedade: religiosidade e poder na conquista da América XLVII
Objetivos do capítulo XLVII
Sugestões de encaminhamento didático XLVIII
Leituras complementares L

Unidade 4 A construção do Brasil LI
Objetivos da unidade LII
Capítulo 13 Os portugueses no Brasil LII
Objetivos do capítulo LIII
Sugestões de encaminhamento didático LIII
Capítulo 14 A expansão da América portuguesa LV
Objetivos do capítulo LV
Sugestões de encaminhamento didático LVI
Capítulo 15 A construção do espaço brasileiro LVII
Objetivos do capítulo LVII
Sugestões de encaminhamento didático LVII
Capítulo 16 Raça e racismo na sociedade brasileira LIX
Objetivos do capítulo LIX
Sugestões de encaminhamento didático LIX
Leituras complementares LXII

Respostas e comentários das atividades do Livro do Estudante LXIV

MODERNA

Apresentação geral da obra

1. O Novo Ensino Médio e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é tida como importante documento para orientar a formação escolar de seus estudantes, e muitos países, tais como França, Portugal, África do Sul, Peru, Coreia do Sul e Austrália, já o elaboraram, considerando suas realidades e demandas próprias.

A BNCC já estava prevista na Constituição de 1988, bem como na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e, ainda, no Plano Nacional de Educação de 2014.

Trata-se de um documento normativo fundado em direitos de aprendizagem expresso em dez competências gerais, destinadas a conduzir a formação dos estudantes, desde a creche, no início da Educação Infantil, até o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica.

Nesse sentido, a BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens apresentadas como essenciais, definindo as competências gerais que todos os estudantes do Brasil devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

No Brasil, a partir da elaboração do Plano Nacional de Educação, em 2014, colocou-se em discussão não apenas a elaboração de uma base nacional comum, mas também a proposta de um Novo Ensino Médio, tendo em vista os novos desafios e possibilidades para os jovens que serão os futuros egressos da Educação Básica.

Para isso, foram necessárias mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, por meio da Lei nº 13.415/2017. Outro passo importante na construção da BNCC foi a atualização, em 2018, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), documento que tinha sido aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2012. A etapa final desse processo foi a reformulação da parte da BNCC referente ao Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018.

Temos, portanto, um modelo novo para a formação dos jovens na etapa final da Educação Básica, o chamado **Novo Ensino Médio**, que está apoiado em três grandes frentes:

- O desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e seu projeto de vida.
- A valorização da aprendizagem.
- A garantia dos direitos de aprendizagem.

O Novo Ensino Médio apresenta a possibilidade de escolha de diferentes **itinerários formativos**, o que significa a flexibilização do currículo, para que se adeque às expectativas e necessidades dos estudantes dessa etapa do processo educacional.

A formação escolar na etapa do Ensino Médio passa, assim, a ser constituída por aprendizagens essenciais, definidas pela BNCC, e por aprendizagens específicas, definidas pelos itinerários formativos, que deverão ser oferecidos pelos sistemas de ensino ou pelas escolas. Valoriza-se, dessa forma, o protagonismo dos estudantes, a começar pela possibilidade de escolha feita por eles, associada ao seu projeto de vida.

O Novo Ensino Médio também ampliou a carga horária de todas as escolas de 800 horas para 1.000 horas anuais, a ser implantada até 2022. Com essa medida, valoriza-se a aprendizagem, sendo possível um conjunto de novas formas de aquisição e produção de conhecimento, e uma formação mais sólida, seja para os estudos posteriores, seja para o mundo do trabalho. Por fim, com as competências e as habilidades essenciais definidas pela BNCC, acrescida dos itinerários formativos, os estudantes terão garantidos os direitos de aprendizagem que lhes permitirão enfrentar os desafios exigidos pela sociedade contemporânea.



FG TRADE/ISTOCK PHOTO/GETTY IMAGES

A BNCC e o Novo Ensino Médio têm o desafio de fazer da escola e do aprendizado dos componentes curriculares uma ferramenta para o desenvolvimento das competências necessárias à formação intelectual e socioemocional dos estudantes, para que estejam preparados para atuar com autonomia na sociedade, de forma crítica, colaborativa, ética e responsável.

MODERNA

A proposta da BNCC para o Ensino Médio

As novas práticas e relações sociais da contemporaneidade, não apenas no âmbito nacional, mas no mundo como um todo, estão profundamente marcadas por rápidas transformações, decorrentes principalmente do desenvolvimento tecnológico, o que impõe uma situação bastante complexa para o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica.

Não são poucos os desafios que os jovens irão enfrentar, tanto no mundo do trabalho como também na apropriação de um conjunto de conhecimentos necessários para a efetiva participação na vida política e para o exercício da cidadania. Conhecimentos que são fundamentais para a construção de uma sociedade pautada nos valores humanos e na solidariedade.

Vislumbra-se na escola um lugar privilegiado para a consolidação desses valores e, principalmente, para a formação de indivíduos efetivamente comprometidos e conscientes da importância da noção de pertencimento à coletividade.

Os jovens estudantes são herdeiros de um conjunto de conhecimentos e saberes acumulados pela humanidade, que se materializam em diferentes recursos tecnológicos e formas de comunicação. Assim como também são herdeiros de inúmeros problemas ambientais e sociais nas diversas escalas, que resultam de uma sociedade individualista e consumista e da ausência de políticas capazes de garantir efetivamente o bem-estar da coletividade.

Há um mundo que precisa ser compreendido e modificado, ao mesmo tempo em que os avanços tecnológicos, e os novos arranjos no mundo do trabalho, extinguem um conjunto de profissões e criam novas demandas.

Esses jovens vivenciam, mais que qualquer outra geração anterior, grandes expectativas e muitas incertezas; e, para um olhar menos atento, eles muitas vezes parecem alheios às dificuldades que o mundo experimenta.

Contudo, em grande parte, os jovens são protagonistas de uma importante pauta de reivindicações, que dizem respeito, por exemplo, à questão ambiental, aos direitos dos povos indígenas e das mulheres ou, como em mobilizações recentes, à luta antirracista, que se espalhou pelo mundo após o assassinato do afro-americano George Floyd por um policial branco nos Estados Unidos.

A formação escolar deve, nesse sentido, estar em sintonia com esses desafios e demandas e proporcionar aos estudantes condições para que se insiram no mundo do trabalho conscientes da necessidade de conhecer dinâmicas da natureza e da sociedade e possam atuar efetivamente nas decisões que envolvem a coletividade.

No entanto, por diversas razões, devemos reconhecer que nem sempre a escola tem conseguido mobilizar os jovens para se sentirem estimulados a problematizar e valorizar o conhecimento, de maneira que possam exercer o protagonismo necessário para que tais fundamentos se realizem.

Não há dúvidas de que a escola precisa rever com frequência suas práticas e formas de organização. Por ser parte da sociedade, que se transforma constantemente, ela também precisa se reposicionar diante das novas realidades e dos problemas que ela apresenta para a humanidade.

Por se tratar de um país de dimensões continentais e com uma enorme diversidade cultural e ambiental, o Brasil enfrenta uma situação ainda mais desafiadora que a da maior parte dos países que já elaboraram suas bases nacionais comuns de currículo.

Seguindo o princípio democrático, faz-se necessário proporcionar aos jovens brasileiros o acesso aos mesmos conhecimentos essenciais, independentemente do estado e da cidade onde eles vivam.

Em respeito a essa grande riqueza de diversidades, a BNCC brasileira é constituída de um conjunto de conhecimentos essenciais comuns, mas que garante também uma parcela de conhecimentos que devem ser desenvolvidos considerando as especificidades de cada realidade.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC têm como fundamento o desenvolvimen-



ADRIANO KIRIHARA/PULSAR IMAGENS



JOAO LAET/AFP

À esquerda, esgoto a céu aberto em terreno ocupado em Petrolina (PE). À direita, queimada na Floresta Amazônica, nas proximidades do município de Novo Progresso (PA). Fotos de 2019. A crescente degradação dos recursos naturais, que ameaça o futuro da maior floresta tropical do mundo, e a chocante desigualdade social são dois dos maiores problemas do Brasil contemporâneo.

MODERNA

to de **competências**. O documento define as 10 competências que deverão ser construídas ao longo da Educação Básica. Elas envolvem conceitos, procedimentos, práticas cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores, que visam à formação integral dos estudantes e à construção de uma sociedade mais justa, humana e capaz de desfrutar os recursos naturais e preservá-los para as gerações futuras.

Diferentemente do modelo tradicional de educação, focado no avanço cognitivo, de acordo com a BNCC, a educação deve considerar toda a complexidade do desenvolvimento humano.

A aprendizagem por competências

Os conceitos de *competências* e *habilidades* vêm sendo empregados nos documentos sobre educação desde as reformas promovidas pelo governo federal nos anos 1990.

Naquela época, as competências e habilidades estavam associadas ao mundo do trabalho e tinham sido introduzidas por organizações empresariais nos anos 1970. Elas se vinculavam à qualificação profissional, ao indivíduo e a seu posto de trabalho.[1] A transposição dos dois conceitos para o âmbito escolar motivou muitos debates, que chamaram a atenção para um possível empobrecimento do processo educacional. O risco era limitar o propósito da educação do jovem, destinando-a à formação para o mercado de trabalho, para o treinamento de mão de obra, em vez de formar cidadãos críticos e atuantes, cientes do seu pertencimento a uma coletividade.[2]

No entanto, desde a LDB, em que se afirmava a necessidade de os currículos terem uma base nacional comum, passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelo conjunto de resoluções do CNE que compuseram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e superior, o modelo de trabalho com as competências foi sendo amadurecido e tornou-se o referencial para a organização dos currículos em nível nacional.

Na BNCC, **competência** é definida como a capacidade de

> "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho."
>
> BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Undime/Consed, 2018. p. 8.

A noção de competência aparece de maneira precisa e ampliada na BNCC. Para além de uma série de capacidades e da formação para o mundo do trabalho, são valorizados o conhecimento, o fazer e o saber-fazer científico e artístico, além das práticas e procedimentos típicos das ciências e das artes. Na BNCC, as competências são compreendidas como caminhos seguros para promover o autoconhecimento por parte do jovem, seu conhecimento sensível acerca do mundo social e natural, além do reconhecimento do outro (o "saber conviver" e o "saber ser"). O aluno competente é aquele que, diante de uma circunstância nova, é capaz de empregar os saberes apropriados, integrá-los com propriedade e exercer uma ação adequada e eficaz sobre o outro e o mundo em que vive. O aprendizado por competências tem por objetivo garantir que o jovem seja capaz de avaliar situações-problema e de intervir na realidade de maneira solidária, sustentável e responsável, respeitando os Direitos Humanos e combatendo preconceitos de qualquer espécie.

Na aprendizagem por competências, dois elementos merecem destaque. O primeiro deles são as "metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes".[3] O **protagonismo do aluno** e das culturas juvenis, múltiplas e plurais, deve ser acolhido pela escola e por toda a comunidade escolar.

O ambiente escolar proporciona ao jovem a possibilidade de experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro e com o mundo. A expectativa é que ele aprenda a se reconhecer como sujeito consciente de sua **capacidade relevante de intervenção** no mundo em que vive. O potencial ativo e transformador da juventude reside em todo o processo de ensino e aprendizagem, desde os processos cognitivos mais simples, como a leitura de uma notícia sobre o vazamento de óleo no oceano, até a elaboração de hipóteses, produtos e soluções complexos para situações do cotidiano, da vida em sociedade e para a preservação do planeta que habitamos, como um simulador em 3-D da vida no oceano após o derramamento de óleo ou um monólogo distópico.

Assim, o desenvolvimento das competências pode e deve ser facilitado pelo professor, mas apenas o aluno pode tornar-se competente para empregar as tecnologias digitais de maneira crítica, ética e sustentável (competência geral 5) ou utilizar linguagens diversas para expressar seus sentimentos e ideias (competência geral 4).

O segundo elemento a destacar em relação à aprendizagem por competências é a **interdisciplinaridade**. Isoladamente, cada componente curricular é capaz de atingir plenamente algumas das habilidades da área do conhecimento de que faz parte. Na realidade, o desenvolvimento da habilidade não pode prescindir do conhecimento específico de cada ciência ou componente curricular para se realizar. A competência, porém, ao envolver a avaliação de situações-problema, exige confrontações, comparações e simulações que não prescindem, e sim extrapolam a especificidade do componente e da área do conhecimento. Noções como justiça e ética, a capacidade de argumentar, valorizar o outro,

1 DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 1, jan-jun. 2010. p. 74.

2 SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 123-135, 2019 e DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educ. Soc.* Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. p. 1.155-1.177.

3 BRASIL. *Resolução CNE/CEB*. n. 3, 26 jun. 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 19 jul. 2020.

EM OBRA



ADRIANO MACHADO/REUTERS/FOTOARENA

Milhares de manifestantes participam de ato na Greve Geral pelo Clima. Brasília (DF), 29 de setembro de 2019. Nos protestos realizados em todo o mundo nesse dia, às vésperas do encontro da Cúpula das Nações Unidas, os jovens deram lições de protagonismo, criatividade e participação política.

defender ideias, exercitar a empatia, agir com autonomia e de cuidar de si e do planeta demandam que se saiba operar generalizações e ir além dos limites de uma conclusão, testando a sua validade. Essa postura diante do mundo é aprendida a partir do desenvolvimento de valores pessoais e sociais e da integração entre os saberes dos diversos componentes curriculares que, por essa razão, aparecem na BNCC organizados por **áreas do conhecimento**.

A aprendizagem por áreas do conhecimento

Na etapa do Ensino Médio, a BNCC determina o agrupamento dos componentes em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As áreas do conhecimento têm habilidades e competências específicas que devem ser desenvolvidas conjuntamente pelos componentes afins ao longo dos três últimos anos da Educação Básica.

A organização do currículo por áreas do conhecimento tem a finalidade de integrar os componentes, sem excluir as especificidades de cada um deles. Na verdade, o componente curricular dá o primeiro passo para adquirir o *status* de **interdisciplinar** quando reconhece que os "saberes que ele contempla" são insuficientes, sozinhos, no enfrentamento de "problemáticas complexas".[4] Essa falta não deve ser vista como impasse ou fragilidade, e sim como interdisciplinaridade e transversalidade em potência, a serem realizadas por meio de diversas formas de interação e integração de saberes.

A interdisciplinaridade pressupõe que as "coisas" (fenômenos, objetos, processos) têm uma unidade que foi desfeita pela especialização progressiva dos saberes.[5] Como ensinou o sociólogo e filósofo francês Edgar Morin, quanto mais "desunidos, divididos e compartimentados" estão os saberes, mais difícil será lidar com os problemas cada vez mais "multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários" do mundo contemporâneo.[6]

Assim, para compreender um fenômeno em sua complexidade, é possível recorrer à multidisciplinaridade, buscando nas especificidades e nos pontos de vista de dois ou mais componentes a solução para um problema ou objeto apresentado. É possível, também, transpor métodos de uma disciplina a outra, facilitando "a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas",[7] ou reunir as disciplinas em torno de um mesmo objeto, criando coletivamente uma situação-problema e um projeto para investigá-la e, eventualmente, solucioná-la.

Um dos principais objetivos da aprendizagem por áreas do conhecimento é facilitar a interdisciplinaridade e a transversalidade, para garantir ao jovem as competências necessárias para atuar no mundo com autonomia e protagonismo, tomando decisões e intervindo no meio em que vive com desenvoltura e sabedoria.

A BNCC e a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas fundamenta-se no compromisso educativo de formação para uma educação ética. Nesse sentido, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas assumem o compromisso de reconhecer e desnaturalizar os processos sociais, evidenciando a realidade como resultado da ação dos sujeitos históricos. Os conceitos estudados em História e Geografia ao longo do Ensino Fun-

4 FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In:* FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 18-19.

5 ANTISERI, Dario. *Breve nota epistemológica sull'interdisciplinarità*: orientamenti pedagogia 141. Brescia: Editora La Scuola, 1975. Citado em YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? *In*: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 162.

6 MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo; Brasília: Cortez/Unesco, 2000. p. 35-36.

7 BRASIL. Parecer CNE/CEB 7/2010. p. 23. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 24 jul. 2020.

damental, como temporalidade, espacialidade, diversidade, ambiente, família, trabalho e poder devem ser ampliados e aprofundados. O manejo hábil desses conceitos deve garantir que o aluno seja capaz de lidar com as metodologias de cada componente curricular e problematizar as categorias, os objetos e os processos por eles empregados.

Progressivamente, esses conceitos e procedimentos devem integrar-se com os componentes afins e com as demais áreas de conhecimento, para garantir que o aluno se torne competente para reconhecer as contradições presentes no fazer científico, questionar os saberes instituídos, criar hipóteses e argumentos a partir de dados, da dúvida sistemática, do diálogo e do respeito ao outro. Essas proposições exigem um posicionamento solidário, crítico, resultante de uma postura indagativa e problematizadora frente ao mundo, fundamentada no uso dos conceitos e das categorias essenciais para o componente e para a área.

A BNCC determina que as categorias fundamentais para a formação do estudante para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade; Cultura e Ética; e Política e Trabalho.

As categorias **Tempo** e **Espaço** permitem que o aluno se reconheça como participante de uma coletividade em um espaço culturalmente produzido, compartilhando com ela suas práticas simbólicas, seus costumes e valores. Elas contribuem para que o aluno reconheça a temporalidade de suas próprias ações e os arranjos intencionais dos objetos e dos bens do lugar em que vive, bem como as razões e consequências dos fluxos de pessoas e de mercadorias que ali ocorrem. Com isso, espera-se que ele reconheça que tempo e espaço são categorias produzidas e reproduzidas pelos seres humanos e, por isso, podem ser reinventadas no sentido de construir uma sociedade mais justa, tolerante e inclusiva.

As categorias **Território** e **Fronteira** estão associadas à ideia de poder ou de domínio de um grupo sobre uma determinada área. Nelas, se reconhece a dimensão histórica da construção desses limites, fundamentais para a compreensão da noção de soberania e dos conflitos em diversas escalas, espaços e tempos. Elas contribuem para o entendimento do Estado-nação na contemporaneidade e das guerras entre e intrapaíses, a fim de desnaturalizar esses fenômenos, possibilitando que o jovem vislumbre formas de atuação, direta e indireta, para resolvê-los por meio da diplomacia, considerando o respeito aos Direitos Humanos e aos valores democráticos.

As problematizações advindas das categorias **Indivíduo**, **Natureza**, **Sociedade**, **Cultura** e **Ética** colocam o debate sobre as relações do indivíduo com a natureza e com o outro, sobre o significado dos indivíduos na coletividade, contrapondo-se eticamente ao individualismo. Essas categorias envolvem noções de identidade e alteridade, a capacidade de respeitar-se para respeitar e valorizar o outro e compreender como as diversas sociedades e povos se relacionam com o meio natural em que estão inseridos. O estudo dessas categorias pretende que o aluno seja capaz de questionar princípios considerados universais, como a supremacia da razão, de maneira reflexiva, ética e respeitosa, aplicando suas descobertas a situações concretas em busca do bem comum e da convivência pacífica.

Política e **Trabalho** encerram o rol de categorias fundamentais para a área. A noção de Política é aqui ampliada porque deriva do conceito de *polis*, a comunidade de pessoas que atuam na vida pública. Trata do debate sobre o bem comum, das relações de poder e das esferas de tomada de decisão, além do conhecimento das estruturas formais que criam e legitimam o Estado, incluído, aí, o léxico jurídico que o compõe e o conforma. A categoria também contempla um tema caro à juventude global: a interferência das tecnologias na reconfiguração da esfera pública e sua capacidade de desmantelar e reformular as relações sociais, de trabalho e de poder, tornando-as mais ou menos democráticas e horizontais. Sobretudo no mundo contemporâneo, a categoria Política fomenta o debate acerca de questões geopolíticas nas escalas local e global, bem como dos interesses dos diversos grupos de países e empresas e os conflitos em relação à garantia do bem comum.

A categoria Trabalho, em suas múltiplas dimensões e abordagens teóricas, permite a reflexão sobre as formas de produção e reprodução das condições de existência dos grupos humanos em diferentes tempos e espaços, bem como a influência das tecnologias nesse processo. Ela se aproxima e dialoga com as diferentes noções de cultura e com as formas de apropriação e de transformação da natureza operada pelas sociedades.

O estudo das categorias **Política** e **Trabalho** permite ao aluno perceber como elas se conectam, e de que maneira a conexão entre a esfera pública e a da produção das condições de existência impõe determinados papéis sociais aos indivíduos e contribui para determinar como essas pessoas atuam no mundo. Além disso, é por meio dessas categorias que o aluno se torna capaz de identificar e avaliar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades e tomar decisões autônomas e esclarecidas em relação a elas.

Para a BNCC, o tratamento dessas categorias deve ser pautado pela heterogeneidade metodológica e de visões de mundo. O convívio com as diferenças deve favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida em geral, e nas produções escolares, em particular. Essa ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à autonomia na tomada de decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

A BNCC destaca ainda que a aprendizagem das competências e habilidades essenciais definidas para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não se dissocia de um pensamento atento à transitoriedade do conhecimento, crítico e aberto à busca constante da ética em toda ação social.



ABIDAL/GETTY IMAGES

Coerente com a metodologia da aprendizagem significativa, a coleção dá atenção especial à abordagem das novas tecnologias, visando não apenas discutir seus impactos no mundo do trabalho e nas relações humanas, mas também convidar o estudante a refletir sobre os aspectos éticos que envolvem a integração entre ciência e tecnologia.

MODERNA

2. Pressupostos metodológicos da coleção

A interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é um dos eixos da coleção. O tratamento interdisciplinar dos objetos do conhecimento é feito, por exemplo, no estudo do espaço e da história do Mediterrâneo e do Atlântico; quando abordarmos a Segunda Revolução Industrial, a expansão imperialista e as teorias pseudocientíficas do século XIX; no estudo da história das cidades, de sua relação com os rios e do espaço das cidades contemporâneas; ou ainda quando abordamos, de forma integrada e articulada, o totalitarismo nazifascista, a Segunda Guerra Mundial e as reflexões da Escola de Frankfurt e da filosofia de Hannah Arendt.

A abordagem interdisciplinar do conhecimento não significa, no entanto, o apagamento dos conceitos e procedimentos específicos de cada componente. No texto expositivo, o objeto de estudo é apresentado sob múltiplas perspectivas e em toda a sua complexidade, sem abandonar a proficiência conceitual e o rigor metodológico dos componentes. Uma vez assegurados os conceitos e procedimentos dos componentes ao longo da obra, o texto dos capítulos aclara e problematiza, de forma articulada e interdisciplinar, inúmeros aspectos que permeiam o cotidiano do aluno, como as tecnologias digitais, a interconectividade que caracteriza a sociedade contemporânea, o racismo, a segregação socioespacial, a precarização do trabalho e as questões ambientais. Assim, o aluno é colocado diante de uma situação-problema com as ferramentas corretas em mãos – as habilidades – para tomar uma decisão e desenvolver competências ao solucioná-la.

Na coleção, a preocupação com a interdisciplinaridade também aparece com centralidade no *Guia para o professor*, tanto nos textos e atividades complementares quanto nas sugestões de encaminhamento didático. A integração dos componentes não se limita à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; há também um diálogo permanente com a área de Ciências da Natureza, momentos que são devidamente identificados no *Guia*.

As atividades propostas ao longo dos capítulos e na abertura e no fechamento de unidades contemplam essa *atitude interdisciplinar* diante do conhecimento. As questões são projetadas para garantir a compreensão dos conteúdos curriculares e, em seguida, exigir que o aluno realize operações cognitivas mais sofisticadas, mobilizando saberes dos componentes da área para comparar dados de textos e gráficos, interpretar charges, poemas e pinturas, identificar intenções e pontos de vista e avaliar a consistência das evidências de um texto argumentativo.

O programa da coleção visa superar a fragmentação dos saberes e dos objetos de estudo, extrapolando a mera aproximação temática e o desenvolvimento sincrônico das sequências didáticas entre os diferentes componentes. A integração delineada transcende a multidisciplinaridade, já que propõe a combinação de métodos, não a sua justaposição; a elaboração de projetos, não a compartimentação dos procedimentos; e permite construir uma conduta colaborativa, dentro e fora da escola.[8] A importância da **colaboração** é central, já que apenas por meio dela é possível garantir que o jovem desenvolva as competências específicas e gerais propostas na BNCC.

O trabalho com competências

Os conteúdos curriculares são essencialmente ferramentas que devem ser utilizadas para desenvolver as competências necessárias que o jovem terá de acessar para enfrentar os desafios ao longo da sua vida. A competência, portanto, não é um conteúdo "a ser ensinado", mas uma ação ou uma atitude a ser tomada pelo aluno diante de uma situação-problema.

O texto didático vai ao encontro dessa diretriz. Ele explicita ao jovem os limites das ciências e a historicidade do conhecimento por elas enunciado. O texto também emprega maneiras mais sutis para demonstrar ao aluno a historicidade dos saberes, para que ele exercite a curiosidade intelectual e continue aprendendo (competências gerais 1 e 2). É possível, por exemplo, ordenar o encadeamento de temas para desnaturalizar fenômenos, fazendo remissões à realidade do aluno e à arte; relatar descobertas científicas recentes que impactam o dia a dia do jovem; desvelar a realidade sem simplificá-la, oferecendo caminhos alternativos de compreensão do mundo para cativar o aluno e criar o desejo de saber mais para atuar melhor.

As questões propostas em diferentes seções da coleção foram especialmente criadas para o desenvolvimento das competências. O boxe *Imagine...*, por exemplo, é um convite ao exercício da empatia, do diálogo e da cooperação (competências gerais 6 e 9); as questões, os infográficos e os textos citados em boxes contribuem para que o aluno se familiarize com os procedimentos das ciências, participe do debate de maneira qualificada, avalie e enfrente situações hipotéticas ou concretas, e tome decisões autônomas e conscientes (competências gerais 1, 2 e 6). As seções *De olho no presente* e *Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas* e as atividades de encerramento de unidade são mais amplas e diversificadas. Elas solicitam que o aluno reflita sobre os fenômenos do mundo em que vive, promovendo não apenas o conhecimento do mundo por meio dos saberes científicos, como também seu autoconhecimento (competências gerais 1, 2, 4, 7 e 8). As atividades de encerramento de unidade e a seção *Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas* são constituídas de atividades mais densas, que exigem maior tempo de reflexão e síntese. Nelas, o aluno é convidado a aplicar os conceitos aprendidos ao longo do capítulo em contextos diferentes, enfatizando a resolução de problemas e estabelecendo relações com o presente. Nessas seções, fontes de diversas naturezas são apresentadas ao aluno, como artigos científicos, obras de arte, textos literários e filosóficos.

8 ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 33 e seguintes.

EDITORIAL

A postura crítica em relação às **tecnologias digitais** (competência geral 5) é uma preocupação central da coleção. Diversos capítulos e atividades abordam o tema com centralidade e há remissões a esses recursos tecnológicos em inúmeras outras situações em que o tema é apenas tangenciado.

A seção *Aprender a argumentar* oferece ao aluno um passo a passo no exercício cognitivo de comprovar uma afirmação ou tese com base em ideias, provas e razões lógicas, verdadeiras e válidas, contemplando a competência geral 7. Associada às atividades de pesquisa e ao desenvolvimento das competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (em especial as competências específicas 1, 5 e 6), a prática argumentativa é uma contribuição fundamental da área para a formação do jovem do século XXI.

As categorias da área e os livros da coleção

A obra foi organizada para que o aluno seja capaz de analisar e problematizar as categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, fundamentais para a formação do jovem. Com maior ou menor centralidade, elas perpassam os conteúdos de cada um dos livros da coleção.

Na obra, **Tempo** e **Espaço** são tratados como categorias indissociáveis. O desenvolvimento dos conceitos exige que o aluno possa nomear e descrever fenômenos naturais e sociais nas suas dimensões históricas e na produção do espaço. Por exemplo, ao abordar, em um dos volumes, o planeta Terra, a origem da humanidade, a importância histórica e geográfica do Mar Mediterrâneo e do Oceano Atlântico, além do ciberespaço, as categorias Tempo e Espaço funcionam como eixo problematizador. O aluno deve articular a passagem do tempo à compreensão das características desses espaços geográficos, levando em consideração a esfera da produção cultural, do poder, das relações de trabalho e das questões técnicas e éticas daí derivadas.

O **Trabalho** aparece como categoria central sob diversas perspectivas: como ação para transformar a natureza, como mercadoria e como forma de produzir riquezas e desigualdades. Daí derivam diversos temas fundamentais para a compressão do mundo contemporâneo: a relação entre o trabalho e as novas tecnologias no mundo contemporâneo e as lutas dos trabalhadores por melhores condições de vida e de trabalho, por mais direitos, democracia e igualdade. Ao abordar o Brasil e a América, a coleção não poderia deixar de mencionar e problematizar a escravidão e seu legado, que até os nossos dias constitui marca indelével da nossa maneira de ver o mundo e nele atuar.

As categorias **Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura** e **Ética** são referências constantes em toda a coleção. O convite à reflexão e ao autoconhecimento, ao papel do indivíduo na coletividade e sua capacidade de alterar o espaço natural, bem como o respeito ao outro e a busca do bem comum aparecem com destaque no texto didático, em atividades e no *Guia para o professor*. Um dos volumes explora, em especial, a relação entre indivíduo e natureza por meio do trabalho e da técnica, destacando os efeitos das inovações tecnológicas para o meio ambiente.

Outro volume da coleção volta-se principalmente para o indivíduo em sua relação com a coletividade. Os acordos estabelecidos entre as pessoas e as instituições, tácitos ou não, são o tema decorrente dessa abordagem, que tematiza a **Política** com grande destaque, ao lado das categorias **Território** e **Fronteira**. Aqui, a ênfase recai sobre a formação do Estado e as suas modalidades ao longo do tempo, seus mecanismos de legitimação e funcionamento. O problema da soberania nacional, os limites políticos e administrativos, a ampliação ou retração do espaço público, as lógicas do poder, a micropolítica e a interferência das novas tecnologias são tematizadas em vários volumes da coleção, quando abordam a sociedade, a cultura, os agentes do poder no mundo globalizado, os questionamentos aos poderes instituídos e a resistência a suas ações, ou, quando tratam ainda, da formação dos Estados nacionais americanos, suas peculiaridades e dilemas.



ANDERSON STEVENS/AGÊNCIA JC/MAZELLA

Ao abordarmos o espaço das cidades, sua história e características atuais, destacamos a importância da apropriação do espaço urbano e da construção de uma relação de pertencimento com suas ruas, praças, monumentos e centros de cultura e lazer. Na foto, ato do Movimento Ocupe Estelita, em Recife (PE), 2015.

MODERNA

A aprendizagem significativa

Ao longo da vida escolar, o aluno torna-se cada vez mais capaz de lidar com abstrações e estabelecer conexões entre os diferentes conceitos e procedimentos das áreas do conhecimento (BNCC, p. 561). Com a intervenção especializada dos professores dos diversos componentes, o que o aluno sabe e conhece em termos cognitivos (os conhecimentos prévios) deve seguir a tendência de sofisticar-se e garantir que novas aprendizagens ocorram. Ideias, símbolos, conceitos, proposições ou modelos mentais, quando interagem com os conhecimentos prévios, produzem um tipo específico de aprendizagem, nomeada como **significativa** por David P. Ausubel.[9]

Há inúmeras maneiras de ativar os conhecimentos prévios dos alunos. Na coleção, a abertura das unidades e as questões-chave no início de cada capítulo provocam o aluno a mobilizar o que aprendeu em etapas anteriores, na escola e fora dela, e o predispõe a estudar novos temas e processar várias descobertas. Intencionalmente, o texto didático abre-se ao debate questionando diretamente os alunos, chamando a atenção para um aspecto aparentemente banal do seu dia a dia ou para um conteúdo que ele aprendeu anteriormente, ou sintetizando conhecimentos prévios para, então, expor novos conteúdos. Os boxes com textos citados e as diferentes atividades com textos de naturezas diversas cumprem uma função semelhante, pois estão entrelaçados com o texto didático e ampliam ou reforçam conceitos, proposições ou modelos mentais, ou apresentam situações novas que interagem com o conhecimento prévio, que pode ganhar novos sentidos ou, no dizer de Marco Antonio Moreira, "maior estabilidade cognitiva".[10]

A opção por uma aprendizagem significativa também se dá por meio da **contextualização do conhecimento**. Com essa preocupação, o estudo da formação do Estado moderno é iniciado, por exemplo, com a referência à máscara de Guy Fawkes, personagem presente em vários protestos contemporâneos, em todo o mundo, mas cuja história e ressignificação feita da HQ de Allan Moore são desconhecidas pela maior parte das pessoas. A mesma estratégia é adotada no estudo da arte como forma de resistência ou das relações de trabalho na sociedade capitalista, que tem como ponto de partida a importância do trabalho em todas as atividades do nosso dia a dia. Outro exemplo é o estudo do meio técnico-científico-informacional e do ciberespaço, que posiciona a relação dos alunos com as mídias digitais no centro do aprendizado. Podemos citar ainda o estudo do tempo humano na sociedade da urgência, em que o aluno vai poder refletir sobre a sua existência na era da velocidade e propor caminhos para conciliar o tempo da impaciência com o seu próprio tempo, e as referências à **pandemia da covid-19**, que aparecem em vários momentos da coleção.

A seleção das imagens e dos textos e as propostas de atividades complementam o compromisso com a aprendizagem significativa. Charges que fazem a ligação entre o conceito estudado e assuntos de interesse para o aluno, como futebol, mídias digitais, precarização do trabalho e degradação ambiental; grafites que representam a diversidade cultural dos centros urbanos e seus principais dilemas; textos, de diversos tipos e gêneros, que trazem os conceitos e processos estudados para a sociedade contemporânea e o universo das culturas juvenis; atividades de interpretação de diferentes fontes textuais e visuais, de criação (carta, petição, manifesto, expressões artísticas, campanha via *hashtag*), além de debates e produções de texto são algumas das estratégias que possibilitam mobilizar os alunos para o aprendizado. O uso de materiais e estratégias que apostam no protagonismo do aluno não implica, porém, banalizar o conhecimento, transformando a aprendizagem em experiência de entretenimento. Pelo contrário, o rigor conceitual e o compromisso com as categorias e processos cognitivos permeiam todo o trabalho.



ALLAN CALISTO/FUTURA PRESS

Pessoas circulam nas ruas usando máscaras em Belo Horizonte (MG), 2020. A pandemia do novo coronavírus gerou uma crise econômica e sanitária que abalou o mundo inteiro, com efeitos no comportamento das pessoas e nas formas de trabalho e estudo. Em vários momentos da coleção, o aluno é convidado a narrar suas experiências durante a pandemia.

9 AUSUBEL, David P. *The Acquisition and Retention of Knowledge*: a Cognitive View. Dordrecht: Springer, 2000. p. 67.

10 MOREIRA, Marco Antonio. ¿Al afinal, qué es aprendizaje siginificativo? *Qurriculum*. Revista de teoría, investigación y práctica educativa. La Laguna, Espanha. 25 mar. 2012, p. 30. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/96956>. Acesso em 30 jul. 2020.

REPRODUÇÃO

A pesquisa como princípio pedagógico

Na BNCC, a capacidade do jovem de continuar aprendendo por meio de procedimentos próprios das ciências aparece com destaque em 3 das 10 competências gerais (1, 2 e 7), além de perpassar as demais. A importância que se tem dado à autonomia do aluno na aprendizagem é resultado, em alguma medida, do potencial vertiginoso das novas tecnologias em disseminar informação e em provocar a criação de inúmeros "centros de irradiação de informações" (CNE/CEB 5/2011, p. 21), papel até então reservado principalmente às instituições escolares e culturais.

A capacidade de definir a confiabilidade de uma fonte de informação, de coletar e organizar dados e informações dispersos e de proceder com rigor metodológico para avaliá-los e **transformá-los em conhecimento** deve se tornar, portanto, um princípio pedagógico, e se encerra em uma **atitude científica** diante do mundo. Essa atitude garante ao aluno não apenas a possibilidade de continuar aprendendo, mas também de reconhecer a provisoriedade do conhecimento, de rejeitar ideias preconcebidas e de não se conformar com o senso comum, duvidando de concepções fechadas, identificando problemas e propondo soluções criativas. Assim, o aluno torna-se apto a se apropriar do mundo em que vive e de fazer escolhas para definir seu projeto de vida, tornando-se, dessa forma, protagonista de sua própria existência.

Esses procedimentos ganham destaque no final de cada unidade da coleção com a seção *Pesquisar*. Ela oferece ao aluno um passo a passo de como realizar uma pesquisa, cujos resultados sejam válidos para testar hipóteses e tomar decisões com liberdade e autonomia.

Os Direitos Humanos como princípio norteador

A coleção está orientada para uma "educação para os Direitos Humanos", já que os princípios estabelecidos pela Declaração dos Direitos Humanos de 1948 perpassam as categorias que estruturam os volumes, ganham destaque em inúmeras atividades e seções, além de serem objeto de estudo de alguns capítulos ao longo da obra.

A escolha dos Direitos Humanos como **princípio norteador** do desenvolvimento das competências revela-se no texto didático, na escolha dos temas tratados e nas leituras de autores citados, intencionalmente plurais e reflexivas, e voltadas à valorização das diferenças. Em conjunto com as seções, em especial os boxes *De olho no presente* e *Imagine...*, esses recursos remetem constantemente ao dia a dia do aluno e recorrem ao exercício da empatia. As questões propostas buscam demonstrar ao aluno a necessidade de criar uma sociedade mais justa e solidária, baseada nos princípios democráticos e na liberdade, e revelam que a promoção do bem comum não é apenas um princípio ético, mas uma prática conveniente e proveitosa para as pessoas e o planeta.



CHRISTIAN HARTMANN/REUTERS/FOTOARENA

Em maio de 2020, o assassinato de George Floyd por um policial branco nos Estados Unidos desencadeou uma onda de protestos em todo o mundo. Os atos demonstraram o potencial das novas tecnologias em organizar ações simultâneas em defesa dos Direitos Humanos. Na foto, manifestantes protestam contra o assassinato de George Floyd em frente à embaixada dos Estados Unidos em Paris, França, em 2020. Nos cartazes está escrito: "Eu não consigo respirar".

3. Estrutura da obra

Apresentação do livro

Tendo em vista as necessidades do jovem do século XXI, a coleção foi organizada para assegurar a articulação e a problematização das categorias fundamentais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a integração entre as diferentes áreas do conhecimento e a aprendizagem por competências e habilidades.

Cada livro contém **16 capítulos** agrupados em **4 unidades**. Os livros são independentes entre si e a ordem de uso fica a cargo da realidade de cada escola e escolha dos professores. Em cada livro, a sequência de unidades e capítulos pressupõe um encadeamento progressivo de conteúdos curriculares, habilidades e competências específicas, e busca facilitar a aprendizagem por projetos interdisciplinares e temas transversais, pois os capítulos podem ser trabalhados simultaneamente pelos professores dos quatro componentes curriculares ou separadamente, conforme orientação apresentada na parte específica do *Guia do Professor*.

Unidade

Abertura da unidade

A abertura de cada unidade apresenta ao aluno o tema da unidade que ele irá estudar e um sumário dos capítulos que a compõem. Ela traz diferentes recursos visuais (fotografias, infográficos, pinturas etc.), questões diagnósticas e um texto introdutório, motivador e problematizador. Esse primeiro contato com o tema de estudo deve incentivar a curiosidade, o debate e o pensamento inferencial, provocar uma reflexão apropriada à discussão posterior e levantar os conhecimentos prévios do aluno.

EM OBRA

Capítulo

Os capítulos estão organizados por um esquema de títulos e subtítulos que ordenam a exposição do texto, hierarquizam os conteúdos e garantem a fluidez da leitura. Em cada página, as imagens, os mapas, os gráficos e as tabelas estão integrados ao texto didático, podendo ampliá-lo, remetendo o aluno a uma discussão que extrapola o conteúdo, ou podem aprofundar conceitos, fenômenos ou processos relevantes. Em muitos casos, esses recursos visuais são explorados no boxe *Questões*, que trazem atividades de interpretação e análise do conteúdo e, em algumas vezes, de criação de materiais por meio de diferentes linguagens.

Questões-chave

As questões-chave aparecem logo após o título do capítulo, no topo da página. Elas constituem uma síntese das principais ideias que serão estudadas no capítulo, estimulam o aluno a fazer inferências e a elaborar hipóteses, e podem servir para uma reflexão individual do aluno, como motivo de debate, sendo que as respostas ou o resultado da discussão podem ser registrados ou não.

Questões

As questões propostas ao longo dos capítulos podem dialogar com o texto didático, com um texto de terceiros ou com pinturas, charges, tabelas, gráficos, mapas e outros recursos visuais inseridos nas páginas. Elas visam garantir a compreensão de conhecimentos e conceitos e estimular a reflexão e o debate, podendo solicitar a avaliação de situações-problema e a proposição de soluções.

De olho no presente; Imagine...; Sala de bate-papo

O boxe *De olho no presente* apresenta ao aluno uma situação atual, relacionada ao tema que está sendo estudado, chamando a atenção para diversos aspectos do mundo contemporâneo ou para a permanência/mudança em relação a situações do passado. A seção conta com questões que solicitam ao aluno que identifique os principais aspectos expostos no texto e, muitas vezes, se posicione diante de um problema ou discussão.

O boxe *Imagine...* sugere que o aluno se coloque no lugar de outras pessoas, em outros tempos e espaços, desenvolvendo a empatia. A proposta é que o aluno seja capaz de solucionar situações-problema em que essas pessoas foram colocadas por questões políticas, econômicas, sociais, culturais, ou mesmo por tragédias naturais, ou que ele reflita a respeito de como elas se sentiram naquela dada situação e expresse esses sentimentos por meio de algum recurso.

O boxe *Sala de bate-papo* em geral solicita que o aluno se comunique com um colega utilizando um aplicativo de mensagens instantâneas para testar um sistema de sinais criado por eles ou discutir problemas apresentados no estudo dos capítulos, propondo soluções criativas para esses problemas.

Aprender a argumentar

A seção *Aprender a argumentar* tem o objetivo de desenvolver um conjunto de competências e habilidades básicas que estão direta ou indiretamente envolvidas nas seis competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio. Em todas elas, busca-se que o estudante adquira a capacidade de analisar, avaliar, comparar, identificar, elaborar, problematizar, debater, contextualizar, caracterizar e criticar conceitos, temas, problemas e possíveis soluções nas diversas áreas de estudo que compõem as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em grande medida, essas ações implicam certo domínio de princípios lógicos e, mais especificamente, a capacidade de discernir, analisar e elaborar argumentos.

Para que as ações indicadas na BNCC sejam realizadas satisfatoriamente, o estudante deve saber, por exemplo, identificar se há argumentação implícita ou explícita em um texto, uma imagem, uma tabela ou um gráfico; analisar os tipos de argumentos empregados (dedutivo, indutivo, por analogia) e se são válidos ou não, fracos ou fortes, ou se seriam falácias, isto é, argumentos ou raciocínios defeituosos, que têm a aparência de argumentos corretos; e elaborar argumentos, demonstrando clareza no raciocínio e na manifestação oral ou escrita de seu pensamento.

A **capacidade argumentativa** – a assimilação de uma lógica argumentativa – é uma conquista que se realiza no transcurso dos estudos, mas o Ensino Médio é um momento rico na trajetória do indivíduo para desenvolvê-la. A seção *Aprender a argumentar* visa contribuir nessa aquisição, sistematizando conceitos envolvidos na lógica argumentativa e desenvolvendo exercícios sobre argumentos.

Nos livros, são abordados conceitos relacionados aos elementos e tipos de argumento, os erros de raciocínio mais frequentes, as falácias e os argumentos mais complexos. A seção foi concebida de maneira independente em cada volume, permitindo que o professor escolha o itinerário de estudos e organize a ordem de conteúdos que será desenvolvida nos três anos do Ensino Médio da forma que considerar mais adequada. Isso significa que, em cada livro, o aluno pode compreender os conceitos e realizar os exercícios propostos sem pressupostos anteriores. Por exemplo, o aluno pode compreender perfeitamente o conceito de **falácias**, tratado em um livro, sem ter tido contato ainda com o conteúdo de outros livros. Da mesma maneira, ele poderá realizar as atividades de análise de argumentos mais complexos que estão em dois livros, sem que para isso tenha estudado a base da lógica argumentativa.

Por vezes, um ou outro termo ou conceito está presente em mais de um volume. Isso responde, de certo modo, à possibilidade de o aluno estar entrando em contato com a seção pela primeira vez e esse conceito ser um pressuposto para sua compreensão ou à necessidade de retomar e aprofundar conceitos que já foram estudados em semestres ou anos anteriores, pois o aluno aprende a analisar e a elaborar argumentos exercitando-os. De qualquer maneira, não se trata de simples repetição, mas de variação e aprofundamento.

EM ABERTA

A colaboração significativa dessa seção para o desenvolvimento da **lógica argumentativa** pressupõe o estudo de todos os volumes, qualquer que seja a ordem estabelecida. No final desta parte geral do *Guia do Professor*, indicamos uma bibliografia sobre a lógica argumentativa, para que o professor aprofunde seu conhecimento sobre o assunto e possa dispor de mais exemplos e exercícios sobre o argumento.

Para assistir; Para navegar; Para ler

Esses boxes trazem ao aluno sugestões de *sites*, vídeos e leituras complementares referentes aos objetos de estudo dos capítulos, com uma breve resenha a respeito do conteúdo de cada indicação.

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Ao final de todos os capítulos, a seção apresenta ao aluno fontes de naturezas diversas que ampliam as discussões realizadas ao longo do capítulo. São atividades mais reflexivas, que demandam mais tempo de elaboração. Elas valorizam o fazer científico, explicitando os métodos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assegurando a apreensão das categorias fundamentais da área, articulando-as com o conteúdo trabalhado, e exigem que o aluno aplique o que aprendeu em novas situações. Nos capítulos mais extensos, como os que abordam a Revolução Francesa, ou a Segunda Guerra Mundial e o conceito de barbárie, essa seção aparece em dois momentos, para garantir a proatividade do aluno e o dinamismo da aprendizagem.

A última parte da seção, intitulada *Retomar*, propõe que o aluno responda às questões-chave no início de cada capítulo. Além de garantir que o aluno perceba o caminho percorrido, a reiteração das questões pode servir de baliza para a sua **autoavaliação** e para que ele desenvolva uma compreensão global das descobertas que o estudo daquele tema proporcionou.

Atividades

As atividades que aparecem ao final de cada unidade estão divididas nas categorias *Compreender*, *Analisar* e *Pesquisar*, sendo que esta última é uma categoria fixa da seção. Elas apresentam textos de diferentes fontes e naturezas que estão interligados aos temas estudados na unidade, além de questões do Enem e dos principais exames vestibulares do Brasil. São atividades diversificadas, que exigem mais tempo de reflexão e de análise, pois sintetizam o percurso do aluno ao longo do estudo da unidade. A categoria *Pesquisar* está relacionada, em cada unidade, a um componente em especial e visa estimular a criação de projetos interdisciplinares e a autonomia do estudante na tarefa de buscar e processar os conhecimentos.

Aprofundar o conhecimento

A seção apresenta um texto que busca aprofundar alguns aspectos de um tema que foi estudado ao longo da unidade. Os textos podem ser científicos, literários ou jornalísticos, escritos por autores consagrados ou pesquisadores reconhecidos por seu conhecimento e *expertise*. As atividades visam o desenvolvimento da competência leitora e o domínio e a aplicação das categorias e dos procedimentos da área. A última atividade da seção convida o aluno a refletir e a assumir uma posição diante de um problema proposto, por meio da produção de um texto, da criação de um código de ética ou de expressões artísticas, entre outras estratégias, levando em consideração os princípios éticos que norteiam a coleção.

MODERNA

Referências bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 4 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília (DF), 23 dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 4 jul. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio*. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. Brasília: MEC, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192>. Acesso em 6 ago. 2020.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. v. 14, n. 1, jan.-jun. 2010.

FAZENDA, Ivani C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro.* São Paulo: Loyola, 1993.

FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, Marco A. O que é afinal aprendizagem significativa? *Revista cultural La Laguna*. Espanha, 2012. Disponível em <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em 29 jul. 2020.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. *Aprendizagem significativa*: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, 2019.

Livros sobre lógica argumentativa

ALMOSSAWI, Ali. *O livro ilustrado dos maus argumentos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

BRUCE, Michael; BARBONE, Steven. *Os 100 argumentos mais importantes da filosofia ocidental*. São Paulo: Cultrix, 2013.

COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

FISHER, Alec. *A lógica dos verdadeiros argumentos*. São Paulo: Novo Conceito, 2008.

MORTARI, Cesar A. *Introdução à lógica*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

NAHRA, Cinara; WEBER, Ivan Hingo. *Através da lógica*. Petrópolis: Vozes, 1997.

TOULMIN, Stephen. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VELASCO, Patrícia Del Nero. *Educando para a argumentação*: contribuições do ensino da lógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WALTON, Douglas N. *Lógica informal*: manual de argumentação crítica. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

WESTON, Anthony. *A construção do argumento*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

MODERNA

O livro em sala de aula

O "encontro entre duas humanidades" é uma expressão que costuma ser usada para a chegada dos europeus ao continente americano e define o conjunto de temas que os alunos estudarão neste livro: quem constituía essas sociedades tão distintas, quais eram suas visões de mundo, como se relacionaram entre si ao longo do tempo e como se relacionaram com aqueles que chegaram depois. Podemos afirmar que desses "encontros" formou-se, de fato, um novo mundo de relações entre os seres humanos, no continente americano, do qual nós somos herdeiros.

O percurso do aprendizado será orientado pelo instrumental de análise e pelos conhecimentos desenvolvidos pelos componentes que integram a área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**: **Geografia**, **Filosofia**, **História** e **Sociologia**.

O objetivo maior é oferecer elementos para que os jovens analisem criticamente as complexidades do mundo contemporâneo, desenvolvam recursos para enfrentar os desafios que ele apresenta, realizem boas escolhas em sua vida pessoal, em seus projetos presentes e futuros e exerçam a cidadania de maneira consciente. Acompanhando as proposições da BNCC para o Ensino Médio, a obra valoriza "as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos Direitos Humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza". (BNCC – Ensino Médio. p. 561)

Apresentação do livro: Algo fora da ordem (p. 10)

O texto apresenta aos alunos os temas que serão desenvolvidos no volume e os componentes curriculares da área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Caso seja o primeiro contato dos estudantes com a proposta de um trabalho interdisciplinar dessa área, sugerimos atenção especial para os componentes ou as disciplinas que tradicionalmente não integram os currículos do Ensino Fundamental II: Filosofia e Sociologia. As ideias expostas no texto e as conclusões dos alunos poderão ser retomadas sempre que for necessário.

Sugestões de encaminhamento didático

Em um primeiro momento, é importante sondar a classe acerca de suas ideias iniciais e expectativas sobre os estudos a serem desenvolvidos na área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Em seguida, propor a leitura do texto e, depois, a resolução das seguintes questões:

- De acordo com o texto, explique o quê, ou quem, estava "fora da ordem", na perspectiva europeia.
- Na sua opinião, essa visão sobre os povos indígenas se mantém até hoje?

MODERNA

UNIDADE 1

A América antes da conquista

Os estudos desenvolvidos nesta unidade têm como eixo os povos originários do continente americano. Começamos com uma reflexão sobre outras possibilidades de pensamento, além das tradições europeias que são hegemônicas na filosofia (**capítulo 1**). Em seguida, apresentamos o quadro natural da América (**capítulo 2**), as principais teorias sobre o povoamento e as civilizações mais antigas do continente (**capítulo 3**) e a imensa diversidade cultural dos povos originários (**capítulo 4**). A intenção desse percurso de estudos, pautado pelos conhecimentos desenvolvidos pela **Filosofia**, pela **Geografia**, pela **História** e pela **Sociologia**, é ultrapassar a abordagem eurocêntrica sobre os habitantes mais antigos do continente americano, propondo aos alunos perspectivas críticas de análise.

Com o texto apresentado na **Abertura da Unidade**, objetivamos preparar os alunos para esse estudo. O texto confere ênfase especial à necessidade de abandonar ideias preconcebidas ou a permanência de visões que permeiam o senso comum quando se trata de compreender a imensa diversidade da natureza e das populações originárias da América. As questões têm o objetivo de sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre esses temas.

Objetivos da unidade

- Aprender e aplicar os conceitos básicos da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia, de maneira articulada, além de aprofundar conhecimentos adquiridos anteriormente. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Apropriar-se gradativamente de ferramentas de pesquisa e instrumental de análise dos componentes curriculares que compõem a área. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Atribuir sentido à aprendizagem, associando os conteúdos estudados às questões emergentes na sociedade contemporânea. (**Competência geral 1**)
- Desenvolver a capacidade de leitura e de expressão em diferentes linguagens, inclusive as digitais. (**Competências gerais 4 e 5**)
- Atribuir sentido à aprendizagem, estabelecendo relações com sua experiência de vida, com o exercício da cidadania e com seus projetos de vida, presentes e futuros. (**Competência geral 6)**
- Analisar perspectivas de pensamento, de significação do mundo e de construção de narrativas deslocadas do olhar europeu. (**Competências gerais 1, 2, 3 e 6**)
- Caracterizar o quadro natural do continente americano. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Analisar as principais teorias sobre o povoamento da América e caracterizar as antigas civilizações pré-colombianas. (**Competências gerais 1, 2 e 3**)
- Compreender o conceito de diversidade cultural e reconhecer essa característica entre os povos originários e as populações remanescentes. (**Competências gerais 1, 2, 3 e 6**)
- Relacionar as lutas pelo reconhecimento dos direitos indígenas à preservação de suas identidades étnicas e culturais. (**Competências gerais 6 e 9**)
- Desenvolver a capacidade de argumentação. (**Competência geral 7**)
- Exercitar a empatia, sabendo colocar-se no lugar do outro. (**Competência geral 9**)
- Assumir e defender os Direitos Humanos com valores fundamentais, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. (**Competência geral 9**)
- Desenvolver progressivamente a autonomia na aprendizagem. (**Competência geral 10**)

Abertura: A invenção e a coisa mesma

Com o texto apresentado na **Abertura da Unidade**, objetivamos preparar os alunos para esse estudo. O texto confere ênfase especial à necessidade de abandonar ideias preconcebidas ou a permanência de visões que permeiam o senso comum quando se trata de compreender a imensa diversidade da natureza e das populações originárias da América. As questões têm como objetivo sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre esses temas.

MODERNA

Vale a pena comentar com os alunos a saga dos Suruwaha, representados na foto de Sebastião Salgado, nesta abertura. O atual grupo dos Suruwaha é, na realidade, uma reunião de várias etnias que se juntaram, provavelmente como uma estratégia para sobreviver a uma história de dizimação e massacres que remonta ao fim do século XIX. Essa história foi preservada na memória oral da comunidade, que se distingue também pela opção por viver isolada da "civilização". Seus poucos contatos têm objetivos bem específicos, como procurar tratamento médico ou obter instrumentos de trabalho feitos de ferro (facas, facões, enxadas). A posse desses instrumentos tem permitido o aperfeiçoamento das técnicas agrícolas e a sobrevivência do grupo, que se orgulha de manter sua identidade. Para mais informações, acessar a reportagem de Leão Serva, "Sebastião Salgado na Amazônia", feita para a *Folha de S.Paulo*. Disponível em <https://arte.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/sebastiao-salgado/suruwahas/fortes-livres-e-suicidas/>. Acesso em 20 set. 2020.

- As duas primeiras perguntas visam sensibilizar os alunos para os estudos que serão empreendidos na unidade. Trata-se de examinar seu imaginário e o conhecimento sobre o continente americano antes da conquista europeia. Esse passo mental, pensar sobre os habitantes originários da América e do Brasil, bem como sobre a paisagem e o território, incentiva-os a indagar questões e temas que não são comuns nos estudos tradicionais, os quais, em sua maioria, partem do olhar do conquistador. Estimula-se, assim, de um lado, a predisposição a um posicionamento crítico sobre a narrativa histórica predominante a respeito desse assunto; de outro, a abertura a novos olhares ou interpretações sobre os povos originários e os processos de conquista e colonização. A terceira pergunta visa dar continuidade a esse processo de sensibilização, fazendo com que os alunos deem mais um passo em suas reflexões, buscando estabelecer a importância dos estudos que serão empreendidos na unidade. Espera-se que eles percebam que o conhecimento da maneira de ser e do modo de vida dos povos originários da América antes da conquista é pressuposto para compreender de maneira mais ampla a nossa origem, o "projeto civilizador" europeu e muitos dos problemas criados nesse período que ainda permanecem na sociedade contemporânea.

Capítulo 1 Outras formas de conhecer e significar o mundo

O capítulo discute criticamente a hegemonia da tradição europeia na história da **Filosofia**, com base nos contextos que a produziram e na reflexão sobre o conhecimento histórico. Em seguida, apresenta as reflexões filosóficas que têm trilhado outros caminhos: a crítica ao conceito de orientalismo e o pensamento filosófico africano, desenvolvido no século XX.

Objetivos do capítulo

- Reconhecer as operações de seleção e ocultamento presentes na produção de narrativas diversas. (**EM13CHS103**)
- Reconhecer o trabalho do historiador como um diálogo entre diferentes temporalidades. (**EM13CHS101**)
- Analisar a hegemonia da perspectiva europeia na historia da filosofia. (**EM13CHS102**)
- Associar o eurocentrismo às relações de dominação estabelecidas pelo colonialismo e pelo neocolonialismo. (**EM13CHS101; EM13CHS102**)
- Analisar criticamente o "orientalismo", reconhecendo "Oriente" e "Ocidente" como categorias historicamente construídas. (**EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS503**)
- Avaliar os impactos do colonialismo e do neocolonialismo entre os povos africanos e afrodescendentes. (**EM13CHS105**)
- Compreender o movimento da negritude e o pan-africanismo como expressões da busca por uma identidade africana. (**EM13CHS102**)
- Reconhecer a perspectiva humanista do pensamento de Leopold Senghor. (**EM13CHS102; EM13CHS501**)
- Analisar as críticas de pensadores africanos ao movimento da negritude e ao pan-africanismo. (**EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS103**)
- Reconhecer e analisar a permanência do racismo na atualidade, com ênfase em suas manifestações na sociedade brasileira. (**EM13CHS102; EM13CHS502; EM13CHS503; EM13CHS606**)

MODERNA

Sugestões de encaminhamento didático

Para dinamizar o trabalho e engajar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, recomendamos combinar a leitura prévia do texto didático, orientando-os a registrar as ideias centrais de cada tópico. Assim, as aulas ficam reservadas para as atividades coletivas e resolução de dúvidas. O estudo poderá ser organizado em quatro momentos:

- **O olhar e a narrativa (p. 14)**. Discorre sobre a produção do conhecimento no campo das Ciências Humanas, que envolve uma seleção de temas, teorias, metodologias etc., privilegiando um ponto de vista em detrimento de outros. Assim, são elaboradas narrativas carregadas de afirmações, mas também de lacunas. Como suporte para essa discussão, apresentamos a analogia do olhar, a partir do documentário *Nós que aqui estamos por vós esperamos* (Marcelo Masagão, 1999). Recomendamos orientar os alunos para acessar o filme na internet e assistir aos primeiros 15 minutos, observando: os temas selecionados pelo diretor, a edição das imagens, a função dos letreiros e da trilha sonora – elementos utilizados para compor uma narrativa sobre o século XX, ressaltando alguns aspectos e deixando outros de lado.
- **O fazer histórico (p. 15)**. Sugerimos destacar um trecho do texto citado na **página 15**, do historiador Lucien Febvre, como suporte para a discussão em aula: *"...cada época fabrica mentalmente sua representação do passado..."*, incentivando os alunos a estabelecer relações com as ideias desenvolvidas no tópico anterior. A investigação histórica, assim entendida, não tem como trazer de volta o passado em sua totalidade, mas aspectos dele, interpretados a partir das indagações colocadas pelo presente do historiador.
- **A hegemonia da filosofia ocidental (p. 15-16)**. Orientar os alunos a destacar no texto as polêmicas acerca da origem da filosofia, e relacioná-las com as ponderações de Febvre sobre o fazer histórico. Incentivá-los a elaborar hipóteses sobre os possíveis motivos da predominância da tradição europeia na história da filosofia. Informar a classe acerca da existência de outras tradições filosóficas muito antigas, como as que se desenvolveram na Índia e na China e entre os árabes, durante o período medieval, entre outros exemplos.
- **A invenção do Ocidente e do Oriente (p. 16)**. O título do tópico causa certo estranhamento, abrindo oportunidade para ressaltar que essas palavras, utilizadas nesse contexto, não se referem a posições geográficas, mas a conceitos carregados de significados, que foram construídos ao longo do tempo – em especial a partir do século XVIII, quando se configura na Europa um núcleo de estudos sobre o Oriente (orientalismo). Incentivar os alunos a destacar, no texto didático, os elementos do orientalismo que o caracterizam como uma estratégia de poder dos europeus sobre outras regiões do mundo (que nem sempre se situavam no oriente geográfico, diga-se de passagem: os estudos sobre o Egito antigo, por exemplo, estavam inseridos na categoria de "estudos orientais"). Discutir com a turma o conceito de eurocentrismo e seus impactos para os povos dominados pelos europeus por meio das colonizações na Ásia, na África e na América. Destacar o caráter excludente do discurso eurocêntrico, que privilegiou as tradições filosóficas europeias em detrimento de outras.
- **Outras formas de saber: a filosofia africana (p. 17-19)**. Orientar os alunos a fazer os seguintes registros, com base no texto didático: **a)** elencar os impactos do colonialismo sobre os povos africanos e afrodescendentes; **b)** explicar o movimento da negritude, destacando as ideias de Aimé Césaire e de Leopold Senghor; **c)** identificar o papel dos movimentos negritude e pan-africanismo na superação do neocolonialismo; **d)** identificar as críticas feitas por Kwame Appiah a esses movimentos. Durante as discussões em classe, alguns esclarecimentos poderão ser úteis para os alunos: a ideia da existência de raças humanas, e da hierarquização entre elas, desenvolveu-se na Europa, no século XIX, e foi usada como justificativa para o neocolonialismo. Recentemente, as teorias raciais foram abandonadas por antropólogos, biólogos e geneticistas. Por outro lado, o continente africano caracteriza-se por uma imensa diversidade étnica e cultural, que se mantém até o presente. Assim, as designações: "África" e "negro" podem ser vistas como generalizações, que reduzem a diversidade a uma única identidade, dada pelo colonizador. Trata-se de categorias elaboradas pelo colonialismo, que criou os "sujeitos raciais".

  Para concluir o estudo do tópico, propor aos alunos comentar e debater as seguintes frases, selecionadas do capítulo, com base em seus estudos:

  ✓ *Grande parte das reflexões filosóficas de negros africanos ou afrodescendentes está relacionada ao seu devir ou ao vir a ser*.

MODERNA

✓ *"...enquanto o racismo não tiver sido eliminado da vida e da imaginação do nosso tempo, será preciso continuar a luta pelo advento de um mundo para além das raças".* (Achille Mbembe)

De olho no presente (p. 19)

A partir do breve relato sobre episódio ocorrido nos Estados Unidos em 2020, que motivou uma onda de protestos antirracistas, a seção propõe aos alunos: identificar as críticas e aspectos positivos vinculados ao movimento da negritude (**questão 1**); estabelecer relações entre o racismo na atualidade e os estudos feitos no capítulo (**questão 2**) e o reconhecimento de manifestações do racismo na sociedade brasileira (**questão 3**).

Aprender a argumentar (p. 20)

Os alunos vão analisar argumentos complexos nesta seção. Antes de eles desenvolverem os exercícios, sugerimos a leitura compartilhada dos dois primeiros parágrafos, que tratam de orientações gerais sobre os passos iniciais de uma análise argumentativa. Seria importante, além de atestar a compreensão dos alunos sobre essas orientações, verificar se eles sabem o que é um argumento, os elementos que o compõem (premissas e conclusões) e a diferença entre argumentos dedutivos, indutivos e por analogia. Esses conceitos podem ser explicitados nos comentários sobre as respostas dos exercícios. Recomendamos que os exercícios sejam feitos em duplas, para favorecer a troca de ideias entre os alunos.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 21)

Para aprofundar e ampliar os estudos desenvolvidos no capítulo, selecionamos trechos escritos por dois pensadores: um deles representa a filosofia europeia, Immanuel Kant (**Doc. 1**), e o outro é um expoente da filosofia africana, Frantz Fanon (**Doc. 2**). Caso os alunos não estejam familiarizados com esses autores, recomendamos fazer uma breve apresentação de cada um, contextualizando-os. Após resolver as questões de compreensão dos textos (**questões 1** a **4**), os alunos serão convidados a analisar as ideias de Kant (**Doc. 1**) com base na perspectiva crítica de Fanon (**questão 5**).

Capítulo 2 América: ambiente natural

O capítulo apresenta o quadro natural do continente americano, partindo da formação das estruturas geológicas e apresentando, em seguida, as características de relevo, clima, vegetação e hidrografia. Os alunos serão instigados a refletir sobre os interesses europeus no continente, em relação ao quadro natural, e sobre os primeiros contatos com os indígenas. As discussões propostas situam-se no campo da **Geografia.**

Objetivos do capítulo

- Reconhecer a posição geográfica do continente americano. (**EM13CHS106**)
- Analisar a formação geológica do continente, estabelecendo relações com os diferentes tipos de relevo. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Compreender os fatores exógenos do relevo. (**EM13CHS101**)
- Diferenciar idade e gênese das formas de relevo de idade e gênese das estruturas geológicas. (**EM13CHS101**)
- Identificar e caracterizar as três grandes formas do relevo brasileiro: planaltos, planícies e depressões. (**EM13CHS103**)
- Identificar os diferentes tipos de clima existentes na América, relacionando-os à disposição longitudinal do continente. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Identificar as formações vegetais originais no continente americano, relacionando-as aos diferentes tipos de clima. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Identificar as principais bacias hidrográficas do continente americano. (**EM13CHS101; EM13CHS103**)
- Analisar os contatos dos europeus com as paisagens originais da América. (**EM13CHS101; EM13CHS201; EM13CHS203**)
- Caracterizar, em linhas gerais, os objetivos dos colonizadores europeus na América. (**EM13CHS201; EM13CHS204; EM13CHS206**)

MODERNA

Sugestões de encaminhamento didático

Para dar início ao trabalho, sondar entre os alunos as expectativas geradas pelo título do capítulo e pelas informações prévias que eles possuem a respeito do assunto. Aproveitar para retomar conceitos básicos, como a localização do continente americano, com base em um planisfério político.

O estudo do capítulo pode ser organizado em cinco momentos:

- **A formação geológica do continente americano (p. 22-23)**. Destacar a atuação das placas tectônicas e do dinamismo das forças que alteram a superfície terrestre. Salientar que as formas atuais dos continentes são resultantes dessas forças, que se transformam ao longo do tempo geológico. Com o apoio do texto didático, propor aos alunos a observação e a análise do mapa "Mundo: placas tectônicas e focos de terremotos" (**p. 23**) com o objetivo de identificar as placas tectônicas que compõem o continente. Observar as orientações das setas que representam seus movimentos, para norte, sul, leste ou oeste. Na discussão, salientar que esses movimentos são responsáveis pelas instabilidades geológicas como os sismos e o vulcanismo, na porção ocidental do continente.
- **Continente americano: estrutura geológica e relevo (p. 24)**. Destacar a similaridade da estrutura geológica na América do Norte, na América Central e na América do Sul, caracterizada por dobramentos modernos na faixa ocidental e escudos cristalinos e bacias sedimentares antigas na porção central e leste. Quanto às formas de relevo, as cadeias montanhosas (Rochosas e Andes) situam-se na porção ocidental, enquanto os planaltos, depressões e planícies encontram-se nas faixas central e leste.

Sugestão de atividade

Propor aos alunos a elaboração de um quadro para organizar, sinteticamente, os principais fenômenos citados no texto. O quadro deverá ser preenchido à medida que os estudos do capítulo avançam. Caso necessário, oriente-os para consultar um atlas geográfico ou pesquisar mapas temáticos na internet. Segue um modelo, que pode ser adaptado:

	Estrutura geológica	Relevo	Clima	Vegetação	Hidrografia	Países atuais
América do Norte						
América Central						
América do Sul						

MODELO MODELO MODELO MODELO MODELO MODELO

- **O relevo brasileiro (p. 25)**. O relevo brasileiro é decorrência de processos exógenos sobre estruturas geológicas muito antigas, resultando na configuração de três formas: planaltos, planícies e depressões. Sugerir aos alunos a leitura do mapa "Brasil: unidades de relevo" (**p. 25**), orientando-os para localizar, ainda que aproximadamente, sua cidade e indicar as formas de relevo em que está inserida.
- **Continente americano: clima e vegetação (p. 26)**. Destacar que a extensão norte e sul do continente na superfície terrestre define a grande variedade de tipos climáticos existentes e, consequentemente, de tipos distintos de formação vegetal. Propor a leitura do mapa "Mundo: cobertura florestal original e atual" (**p. 26**), destacando a relação entre as diferentes latitudes, os tipos climáticos e a cobertura vegetal na América. Esse mesmo mapa é o ponto de partida para as **questões** da **página 26**, que solicitam explicações sobre o desmatamento das florestas e questionam sobre o período em que ele ocorreu e quais foram as possíveis causas desse fato (**questões a** e **b**, respectivamente).
- **Hidrografia do continente americano (p. 27-28)**. Destacar a riqueza e a diversidade da rede hidrográfica existente, bem como as bacias transfronteiriças. Dar sequência à complementação do quadro-síntese proposto na sugestão de atividade, orientando os alunos para consultar um atlas geográfico ou acessar os mapas existentes na internet. Nessa etapa, eles deverão localizar e registrar todos os fenômenos climáticos, a cobertura vegetal e as bacias hidrográficas citadas no texto.

MODERNA

■ **Imagine... (p. 27)**

Os alunos são convidados a escrever um relato ficcional em forma de diário de bordo, narrando uma travessia da América, na direção leste-oeste, durante o século XV. Para isso eles deverão: definir o roteiro da viagem; retomar os estudos sobre o quadro natural da América, pesquisar informações sobre os habitantes que poderiam ser encontrados no percurso, os recursos que os viajantes poderiam utilizar para orientar-se durante o caminho etc.

■ **Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 29)**

A partir da leitura do mapa "Falha de San Andreas" (**Doc. 1**), os alunos deverão explicar as razões da ocorrência de muitos terremotos nessa área do continente (**questão 1**). Orientar a turma para observar a direção das setas e considerar a possibilidade de essas placas não se chocarem e, sim, sofrerem atritos – falha transformante –, dando origem aos terremotos. Lembrar que esses movimentos são resultado de forças endógenas. Um artigo de divulgação científica "A origem do povo dos lagos" (**Doc. 2**) discorre sobre as origens do povo que habita o lago Titicaca, e cujo modo de vida está intimamente ligado ao ambiente lacustre. Na **questão 2**, os alunos deverão identificar os argumentos utilizados pelos pesquisadores, que confirmam serem os Uro descendentes dos primeiros habitantes do altiplano andino.

Capítulo 3 O povoamento das Américas

O capítulo é dedicado ao estudo dos habitantes mais antigos das Américas, privilegiando o olhar da **História**. Os alunos vão estudar as principais teorias a respeito do povoamento do continente, os sítios arqueológicos mais antigos, inclusive os que se encontram em território brasileiro, e as civilizações pré-colombianas da Mesoamérica e da região andina.

Objetivos do capítulo

- Comparar as teorias acerca do povoamento das Américas. **(EM13CHS103; EM13CHS201)**
- Compreender o papel da arqueologia para o estudo dos povos antigos das Américas, com destaque para as pesquisas realizadas no Brasil. **(EM13CHS101)**
- Reconhecer o valor cultural e histórico dos sítios arqueológicos. **(EM13CHS101)**
- Identificar os principais sítios arqueológicos do continente americano, avaliando a importância de cada um. **(EM13CHS101; EM13CHS105)**
- Analisar a história da arqueologia brasileira, identificando sua importância e algumas das dificuldades da pesquisa nesse campo. **(EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS504)**
- Caracterizar as civilizações antigas da Mesoamérica, identificando as semelhanças e as diferenças entre elas. **(EM13CHS201; EM13CHS204; EM13CHS206)**
- Caracterizar as civilizações antigas da região andina. **(EM13CHS201; EM13CHS204; EM13CHS206)**
- Reconhecer a presença dos descendentes dos povos originários na demografia e nas características culturais de vários países da América. **(EM13CHS204)**

Sugestões de encaminhamento didático

Fazer a sondagem das informações que os alunos já possuem sobre os temas do capítulo, adquiridas durante o Ensino Fundamental II, ou através de outros meios, como filmes e documentários. Para dinamizar o trabalho e engajar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, recomendamos combinar a leitura prévia do texto didático, orientando-os a fazer registros de acordo com as sugestões a seguir. Dessa maneira, as aulas ficam reservadas para as atividades coletivas e a resolução de dúvidas.

O estudo poderá ser organizado em quatro momentos:

- **As teorias sobre a chegada do *Homo sapiens* às Américas (p. 30-31)**. Destacar o caráter multidisciplinar dos estudos sobre os primeiros povoadores do continente americano e sobre as sociedades que aqui se desenvolveram antes da chegada dos europeus. Orientar os alunos para fazer os seguintes registros: **a)** identificar as principais teorias sobre a ocupação das Américas e os argumentos que sustentam cada uma delas; **b)** explicar os pontos consensuais entre os

MODERNA

pesquisadores e as dúvidas que ainda persistem sobre o tema; **c)** identificar as principais fontes, investigadas pelos pesquisadores, para o estudo dos povos mais antigos das Américas e seu modo de vida.

- **Os principais sítios arqueológicos americanos (p. 31-33)**. Orientar os alunos para fazer os seguintes registros: **a)** explicar as diferenças entre sítio arqueológico e sítio paleontológico; **b)** a datação e os achados mais relevantes de cada um dos quatro sítios arqueológicos apresentados; **c)** explicar por que a "cultura Clóvis" não pode ser considerada a mais antiga das Américas; **d)** identificar a principal crítica feita às teorias de Nièdе Guidon; **e)** indicar as principais características do "povo de Luzia". As **questões** da **página 33** demandam a leitura de um trecho de artigo escrito por uma equipe de pesquisadores, publicado na imprensa, que apresenta um balanço da pesquisa arqueológica em nosso país. A leitura permitirá aos alunos avaliar o desenvolvimento da arqueologia no Brasil (**questão 1**) e retomar os estudos feitos sobre o povoamento das Américas (**questão 2**).
- **As principais sociedades indígenas mesoamericanas (p. 33-35)**. Destacar o conceito de complexo cultural que caracterizou a Mesoamérica antiga, com base no mapa "Os povos da Mesoamérica (c.1200 a.C.-1520 d.C.)" (**p. 33**). Discutir com a turma o conceito de sociedades complexas. Para cada uma das sociedades antigas mesoamericanas (olmecas, maias e astecas), orientar os alunos a fazer os seguintes registros: **a)** localização e marcos cronológicos; **b)** aspectos culturais; **c)** relações e trocas com outros povos da região; **d)** astecas: organização social e política. A **questão** da **página 35** propõe aos alunos que façam uma reflexão sobre os objetivos dos espanhóis erguerem a sede do Vice-Reino da Nova Espanha sobre os escombros da antiga capital asteca.
- **As culturas andinas mais antigas (p. 36)**. Orientar os alunos para fazer os seguintes registros sobre as antigas civilizações andinas: **a)** organizar um quadro comparativo, com a localização e os marcos cronológicos de: Caral e da civilização inca; **b)** explicar a relevância dos achados arqueológicos em Caral; **c)** apontar as características políticas, econômicas e culturais da civilização inca.

  Para encerrar, sugerimos propor um debate a partir das seguintes questões:

  ✓ Qual foi o impacto da chegada dos europeus à América para as civilizações antigas da Mesoamérica e da região dos Andes?

  ✓ É correto afirmar que todos esses povos e culturas desapareceram em decorrência da conquista? Por quê?

De olho no presente (p. 37)

O trecho selecionado é parte de um artigo de divulgação científica, escrito pela arqueóloga Cristiana Barreto, em que ela analisa a história das pesquisas arqueológicas em nosso país, marcadas pela forte presença e influência de pesquisadores europeus. As questões propõem a interpretação do texto (**questão 1**), a reflexão sobre a importância de uma "arqueologia brasileira" (**questão 2**) e o reconhecimento da arqueologia para ampliar os conhecimentos sobre os povos mais antigos das Américas (**questão 3**). Orientar os alunos para retomar os estudos feitos no **capítulo 1**, sobre a produção de narrativas históricas e o eurocentrismo.

Aprender a argumentar (p. 37)

O exercício constante de análise de argumentos complexos permitirá aos alunos dominar os conceitos envolvidos na argumentação, bem como a relação lógica entre eles. A dificuldade de análise aumenta quando eles têm de destacar ou delimitar um argumento ou um conjunto de argumentos de um texto, separando o que é e o que não é pertinente aos argumentos envolvidos. Isso nem sempre está claro e demanda esforço e atenção por parte de quem analisa. Uma boa técnica para delimitar um argumento é destacar a tese que o autor está defendendo, pois a partir daí pode-se distinguir quais são as premissas que buscam justificá-la. Uma possibilidade, para socializar conhecimentos e facilitar a execução do exercício proposto, é que ele seja feito em grupo.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 38)

O texto "A cidade de Tenochtitlán" (**Doc. 1**) descreve a capital asteca com base no famoso mapa elaborado por Hernán Cortés. As **questões 1** e **2** favorecem a compreensão do texto e a **questão 5**

MODERNA

propõe uma reflexão sobre a importância do saneamento básico para a saúde da população e para o meio ambiente, tanto no passado pré-colombiano quanto no presente. Vale a pena sugerir aos alunos acessar o mapa de Cortés na internet (Disponível em <https://mypages.unh.edu/hoslac/book/map-tenochtitlan>. Acesso em 20 ago. 2020.), observá-lo com atenção e fazer uma comparação com a descrição apresentada no texto. Já o relato escrito por um militar espanhol que esteve no Peru no século XVI reproduz o trecho de uma fonte primária (**Doc. 2**). As questões favorecem a compreensão, a interpretação e a análise da fonte (**questões 3**, **4** e **6**).

Capítulo 4 Diversidade cultural e os povos originários

Os povos originários da América caracterizam-se por uma imensa diversidade cultural, cujos traços se mantêm nas populações remanescentes até hoje. Essa realidade diversa propõe inúmeras questões, a começar pela reunião de todos os grupos em uma única denominação: índios. O capítulo discute o conceito de diversidade cultural, examina as condições que a favoreceram e traça um panorama geral das características sociais, políticas e culturais dessas populações. Para essa análise é necessário recorrer a uma abordagem multidisciplinar no campo das Ciências Humanas, com destaque para a **Antropologia** e a **Sociologia**.

Objetivos do capítulo

- Conceituar diversidade cultural. **(EM13CHS101; EM13CHS601)**
- Identificar os elementos que concorrem para a diferenciação cultural entre os povos originários do continente americano. **(EM13CHS101)**
- Distinguir diferentes formas de organização social e política existentes entre os povos originários. **(EM13CHS103)**
- Reconhecer a relação entre os seres humanos e a natureza, presente nas cosmologias ameríndias. **(EM13CHS103)**
- Reconhecer e analisar a função social da simbologia apresentada em expressões artísticas dos povos ameríndios. **(EM13CHS101; EM13CHS103)**
- Relacionar objetos da cultura material, produzidos pelos indígenas, às diferentes formas de apropriação de recursos naturais e às diferentes visões de mundo. **(EM13CHS103; EM13CHS104)**
- Compreender as decorrências da colonização para os povos indígenas. **(EM13CHS503)**
- Relacionar as atuais lutas dos povos indígenas por direitos à manutenção e/ou reconstrução de suas identidades. **(EM13CHS101; EM13CHS601; EM13CHS605)**
- Discutir criticamente as categorias índio e indígena. **(EM13CHS101; EM13CHS102)**

Sugestões de encaminhamento didático

Para dar início ao trabalho, sondar junto aos alunos as expectativas geradas pelo título: o que entendem por "diversidade cultural" e "povos originários"? Lembrá-los dos estudos feitos no **capítulo 3** sobre o modo de vida dos habitantes da América pré-colombiana. Para dinamizar o trabalho e engajar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, recomendamos combinar a leitura prévia do texto didático, orientando-os a fazer registros de acordo com as sugestões a seguir. Dessa maneira, as aulas ficam reservadas para as atividades coletivas e a resolução de dúvidas.

- **Diversidade cultural: problematizando um conceito (p. 39-40)**. Orientar os alunos para destacar, no texto didático, a definição de diversidade cultural e explicar por que ela não se reduz a uma simples diferença entre as sociedades. Após a troca de ideias em aula, solicitar a eles que elaborem, por escrito, uma explicação para a seguinte frase, extraída do capítulo: "*... a grande regularidade da vida social é, na verdade, o divergente, o diferente e o contraditório*".
- **Cultura e diversidade: os povos originários (p. 40-44)**. Destacar: **a)** a contradição entre a grande diversidade cultural dos povos originários e a designação comum que lhes foi atribuída pelos europeus: índios; **b)** as explicações dos pesquisadores para a diversidade cultural dos povos originários; **c)** distinguir as características da **organização social e política** dos seguintes povos: maias; Tupi, Aparaí e iroqueses; **d)** comparar a visão europeia e a visão das **cosmologias ameríndias** sobre a relação entre os seres humanos e a natureza;

MODERNA

e) explicar como os **símbolos** e **artefatos materiais** expressam a diversidade cultural dos povos originários, com base nos exemplos dos povos citados.

As **questões** da **página 40**, elaboradas a partir de um fragmento de texto de Eduardo Galeano, abordam a construção da categoria "índio" (**questão 1**) e as mudanças que a chegada dos europeus representou para as culturas ameríndias (**questão 2**).

O texto da antropóloga Lux Vidal (**p. 43**) analisa a arte da pintura corporal entre os Kadiweu, ressaltando seu significado para a cultura e a identidade dessa etnia que vive hoje no Mato Grosso do Sul. As questões da mesma página demandam a leitura do trecho em discussão. A **questão 1** visa a compreensão do texto e a **questão 2** convida os alunos a elaborar hipóteses para explicar por que os Kadiweu não se pintam mais. É importante orientá-los para apresentar explicações com base nos estudos feitos no capítulo.

- **Povos indígenas hoje: reconstruindo identidades e formas de resistência (p. 44-45)**. Destacar: **a)** os impactos da colonização para os povos indígenas e os problemas que eles enfrentam na atualidade; **b)** as reivindicações dos movimentos indígenas. Neste momento, sugerimos retomar com os alunos os princípios expostos na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural – Unesco, 2002 (**p. 39**) e a existência de documentos que reconhecem os direitos dos povos originários, como a Declaração Universal das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007. Disponível em <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf>. Acesso em 20 set. 2020.

De olho no presente (p. 45)

O texto selecionado para esta seção discute os sentidos das denominações utilizadas para os povos originários do continente americano: além do equívoco de Colombo, "índios" ou mesmo "indígenas" são categorias generalizantes, que não correspondem à autoidentificação das diferentes etnias. As questões visam a compreensão do texto (**questões 1** e **2**) e a discussão sobre o caráter político da decisão, tomada pelos índios brasileiros, de manter as denominações genéricas (**questão 3**). O tema permite estabelecer relações com o **capítulo 1**, que aborda o eurocentrismo na filosofia, em contraste com o pensamento africano do século XX, voltado para a questão da identidade (ou identidades) africana(s).

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 46)

Para aprofundar o aprendizado, a seção propõe aos alunos a leitura de trechos escritos por dois antropólogos. Um trecho da obra de Lévi-Strauss (**Doc. 1**) aponta as possíveis explicações para a grande diversidade cultural existente na América antes da chegada dos europeus. Já Néstor García Canclini discute a dificuldade de reunir essa imensa diversidade em uma única categoria utilizando, para isso, os argumentos dos próprios indígenas. As **questões 1**, **2** e **3** visam a compreensão dos textos. A **questão 4** solicita a opinião dos alunos sobre a dificuldade do reconhecimento de uma identidade comum entre os povos indígenas latino-americanos após a descolonização. Orientar a turma para apresentar argumentos consistentes, baseados em seus estudos.

Atividades (p. 47)

A **questão 1**, extraída do Enem, aborda a conquista espanhola pela visão dos astecas, enquanto a **questão 2** apresenta um texto que revela novas características das cidades-Estado mesoamericanas. Orientar os alunos para ler com muita atenção os textos que introduzem cada uma delas.

A atividade de **pesquisa** tem o objetivo de ampliar e aprofundar o aprendizado dos alunos sobre as cosmologias ameríndias. Eles deverão selecionar um mito específico para analisar, de acordo com o roteiro sugerido. Em seguida, deverão produzir uma história ilustrada para narrar o mito. Recomendamos combinar previamente com os alunos um cronograma para esse trabalho, reservando algum tempo das aulas para orientação quanto à seleção de fontes e à interpretação dos mitos escolhidos, estabelecendo relações com os estudos feitos, principalmente, no **capítulo 4**. A atividade poderá ser conduzida, preferencialmente, pelos professores de **Filosofia**, **História** e **Sociologia**.

Aprofundar o conhecimento (p. 48)

O texto selecionado, de autoria da socióloga Márcia Maria de Oliveira, aborda a produção e a transmissão de conhecimentos entre os povos indígenas da Amazônia. Esse conjunto de saberes, reconhecido como etnociência, constitui um elemento relevante da identidade dos grupos.

Destacar o interesse, na atualidade, de pesquisadores e de grupos sobre esses conhecimentos, para a produção de medicamentos e de cosméticos. As questões favorecem a compreensão do texto (**questão 1**); o estabelecimento de relações entre os conceitos expostos no texto e os conceitos estudados no capítulo (**questão 2**); a opinião dos alunos sobre o preconceito em relação aos saberes produzidos pelos povos tradicionais (**questão 3**); uma avaliação sobre o valor desses saberes para a ciência (**questão 4**).

Para encerrar o trabalho, os alunos são convidados a criar, em grupo, uma peça artística que represente a história e a diversidade étnica e cultural dos povos originários da América. Recomendamos orientá-los a fazer pesquisas complementares sobre o recorte escolhido, visando obter mais recursos para a execução do trabalho.

Sugestões de leitura

BERTAZONI, Cristiana. *História e arqueologia da América indígena*: tempos pré-colombianos e coloniais. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

CEPAL. *Os povos indígenas na América latina:* avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Santiago: Cepal/ Nações Unidas, 2014.

DONGHI, Halperin. *História da América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FONSECA, Claudia; TERTO, Veriano; ALVES, Caleb Farias. *Antropologia, diversidade e direitos humanos*: diálogos interdisciplinares. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

SANTOS, Eduardo Natalino. *Deuses do México indígena*. São Paulo: Palas Athena, 2002.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SUGUIO, Kenitiro; SUZUKI, Uko. *A evolução geológica da Terra e a fragilidade da vida*. São Paulo: Edgard Blücher, 2003.

Leituras complementares

1

A questão do pensamento negro na modernidade

Recomendada para o professor de Filosofia

"O que poderia ser rotulado como pós-modernismo fácil ataca a racionalidade como a universalidade com um relativismo óbvio e banal, mas tal posição não é o bastante para os que recuam diante da sugestão de que todos os modos de vida são irreconciliáveis e da ideia correlata de que qualquer posição ética ou política é tão válida quanto qualquer outra. O trabalho de uma série de pensadores negros será examinado adiante como parte de uma argumentação geral de que há outras bases para a ética e a estética que não as que parecem imanentes às versões da modernidade elaboradas pelas míopes teorias eurocêntricas. [...]

Quero trazer para o primeiro plano da discussão elementos dessa sequência alternativa de investigações sobre a política de vida no Ocidente. Essa 'tradição' descontínua tem sido obstruída pela dominação das elites literárias europeias e americanas, cujas vozes modernistas altissonantes dominaram o clamor dos discursos filosóficos e políticos que se elevam desde o século XVIII para agora nos assombrar. Entretanto, estou sugerindo algo mais que a inclusão corretiva desses comentários negros sobre o moderno que até agora têm sido negligenciados pela história intelectual ocidental. Não pretendo apenas questionar a credibilidade de uma concepção ordenada e holística da modernidade, mas argumentar também em favor da inversão da relação entre margem e centro, tal como tem se manifestado nos discursos senhoriais da raça dos senhores. Em outras palavras, estou buscando contribuir para certo trabalho intelectual *re*construtivo que, por olhar a história cultural moderna dos negros no mundo moderno, tem uma grande relação com as ideias sobre o que era e é hoje o Ocidente. Isso requer um retorno a uma reflexão sobre a relação caracteristicamente moderna entre o senhor e o escravo.

MODERNA

[...] proponho que a história da diáspora africana e uma reavaliação da relação entre modernidade e escravidão podem exigir uma revisão das condições nas quais os debates sobre a modernidade têm sido elaborados, uma revisão mais completa do que qualquer um de seus participantes acadêmicos pode estar disposto a admitir."

GILROY, Paul. *O Atlântico negro*. 2. ed. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012. p. 107-109.

2

A "velha Hileia": paisagens e passado dos povos amazônicos

Recomendada para o professor de História

"Independente de quando exatamente iniciou-se a ocupação humana da Amazônia, os primeiros habitantes da região, ancestrais dos índios e caboclos que a ocupam até o presente, eram caçadores e coletores especializados na exploração de recursos da floresta tropical [...].

As civilizações indígenas da Amazônia são, desse modo, tropicais. O ambiente que encontraram e posteriormente modificaram ao longo de milênios foi uma floresta tropical úmida. É no contexto de abundância e diversidade de recursos característicos desse tipo de floresta que a história dessas civilizações deve ser entendida. Uma vez iniciado o processo de ocupação, a história da floresta e dos povos que a ocuparam imbricou-se de tal maneira que muito do que é considerado 'natureza' na Amazônia resulta, de fato, do manejo humano no passado.

Nas décadas de 80 e 90 do século XX antropólogos norte-americanos trabalhando na África e sudeste da Ásia propuseram que seria impossível para populações com uma economia do tipo caçador-coletor – isto é, sem a produção de alimentos através da agricultura – pudesse estabelecer um modo de vida bem sucedido em áreas de floresta tropical úmida como a Amazônia. Pesquisas arqueológicas e etnográficas recentes no Brasil e Colômbia indicam que tal hipótese é incorreta. Em ambos os países, nas áreas de cabeceiras das bacias dos rios Negro, Caquetá e Inírida, há grupos de caçadores coletores, genericamente conhecidos como Maku, perfeitamente adaptados às condições ecológicas da floresta tropical úmida. O mesmo vale para o passado distante. Na caverna da Pedra Pintada, em Monte Alegre, pesquisadores da Universidade de Illinois, Universidade Federal do Pará e Museu Paraense Emílio Goeldi encontraram evidências de que uma economia diversificada, baseada na caça, pesca e coleta já era praticada no Amazonas há mais de 10.000 anos. Outras evidências de ocupações de caçadores e coletores provém da Gruta do Gavião, na serra dos Carajás, também estudada por pesquisadores do Museu Goeldi, com datas que recuam a 8.000 anos e a bacia do rio Jamari, em Rondônia, onde sítios a céu aberto com materiais líticos lascados produziram datas semelhantes.

[...]

O manejo de recursos verificados entre os grupos indígenas contemporâneos, e provavelmente seus ancestrais mais antigos, deve ser entendido à luz das características ecológicas da floresta tropical amazônica. Todos sabemos que uma característica marcante dessa floresta é a diversidade biológica: em uma área de 1 quilômetro quadrado escolhida aleatoriamente encontrar-se-á um número muito grande de plantas de espécies diferentes. Uma consequência da diversidade, no entanto, é a grande dispersão de indivíduos da mesma espécie. A atividade tradicional do seringueiro na floresta ilustra esse ponto: as árvores de seringa estão sempre espalhadas e o seringueiro tem que nadar horas pela mata para encontrá-las e retirar o látex. As atividades de manejo contribuem para reduzir a dispersão de algumas espécies úteis, concentrando-as em 'ilhas' de recursos. Dentre os exemplos estão, entre outros, as já mencionadas matas de babaçu do Maranhão, os açaizais do baixo Amazonas, as matas de castanheira do sul do Pará e do rio Purus.

É notável que o processo de domesticação de plantas na Amazônia tenha resultado do manejo florestal. Uma das contribuições mais importantes dos povos indígenas do novo mundo foi a domesticação de dezenas de espécies de plantas atualmente consumidas em todo o planeta. Para ficar nos exemplos mais óbvios, pensemos apenas na batata, milho, feijão, abóbora, tomate e tabaco. Mais uma vez, a falta de evidências arqueológicas mais claras nos impede de compreender quando se iniciou o processo de domesticação de plantas na Amazônia, mas há muitas plantas, muitas delas palmeiras, cujo consumo está intimamente ligado aos povos da região, como o tucumã, a bacaba e o patauá que são até hoje manejadas em um processo provavelmente semelhante ao do início da domesticação, há milhares de anos."

NEVES, Eduardo G. *A "velha Hileia"*: paisagens e passado dos povos amazônicos. *In*: Museu de Arqueologia e Etnologia – MAE/USP. *Brasil 50 mil anos*: uma viagem ao passado pré-colonial. Catálogo de exposição. MAE/Edusp: São Paulo, 2001. p. 46-48.

É MODERNA

UNIDADE 2 O Brasil, antes de ser Brasil

Quem foi que inventou o Brasil? Foi seu Cabral, foi seu Cabral. A letra da marchinha de carnaval, de Lamartine Babo, alude a um "Brasil" anterior à colonização portuguesa, que é o tema desta unidade. O estudo desse tempo requer abordagens e metodologias de pesquisa específicas, que serão discutidas ao longo dos quatro capítulos. Eles apresentam uma perspectiva comum, orientada pelos conceitos de diversidade e de identidade, que são desenvolvidos por todos os componentes da área: **História**, **Geografia**, **Filosofia** e **Sociologia**. Os alunos vão estudar quem foram os primeiros habitantes destas terras e seus modos de vida (**capítulo 5**), as paisagens naturais do território brasileiro (**capítulo 6**), os modos de existir dos povos originários e seu universo simbólico, em contraste com os europeus (**capítulo 7**). O **capítulo 8** discorre sobre a cultura e as relações sociais das comunidades indígenas e os desafios que enfrentam, no presente, para continuarem existindo.

Objetivos da unidade

- Aprender e aplicar os conceitos básicos da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia, de maneira articulada, e aprofundar conhecimentos adquiridos na escolaridade anterior. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Apropriar-se gradativamente de ferramentas de pesquisa e instrumental de análise dos componentes curriculares que compõem a área. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Atribuir sentido à aprendizagem, associando os conteúdos estudados às questões emergentes na sociedade contemporânea. (**Competência geral 1**)
- Desenvolver a capacidade de leitura e de expressão em diferentes linguagens, inclusive as digitais. (**Competências gerais 4 e 5**)
- Atribuir sentido à aprendizagem, estabelecendo relações com sua experiência de vida, com o exercício da cidadania e com seus projetos de vida, presentes e futuros. (**Competência geral 6**)
- Caracterizar o modo de vida dos grupos humanos mais antigos do Brasil, a partir das pesquisas arqueológicas. (**Competências gerais 1, 2 e 3**)
- Reconhecer os elementos que contribuem para a formação da paisagem e caracterizar os domínios morfoclimáticos. (**Competências gerais 1, 2 e 6**)
- Analisar o pensamento indígena, estabelecendo comparações com o pensamento europeu da época moderna. (**Competências gerais 1, 2 e 6**)
- Analisar criticamente visões preconceituosas sobre a cultura indígena, presentes no senso comum ou em narrativas históricas. (**Competências gerais 1, 2, 3 e 6**)
- Reconhecer a diversidade, a complexidade e o dinamismo das culturas indígenas. (**Competências gerais 1, 2, 3 e 6**)
- Analisar os obstáculos ao reconhecimento dos direitos indígenas na sociedade atual. (**Competências gerais 1, 2, 3 e 6**)
- Desenvolver a capacidade de argumentação. (**Competência geral 7**)
- Exercitar a empatia, sabendo colocar-se no lugar do outro. (**Competência geral 9**)
- Assumir e defender os direitos humanos como valores fundamentais, com vista à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. (**Competência geral 9**)
- Desenvolver progressivamente a autonomia na aprendizagem. (**Competência geral 10**)

Abertura: Populações indígenas: do passado remoto aos dias atuais

A abertura da unidade apresenta aos alunos as linhas gerais da temática apontada anteriormente. As questões partem da constatação da existência, na atualidade, de mais de uma centena de comunidades indígenas isoladas. Os alunos são convidados a elaborar hipóteses sobre como o governo e a sociedade devem proceder nesses casos e hipóteses sobre as consequências decorrentes do contato entre esses povos e os não indígenas. Com relação às atividades, sugerimos as respostas a seguir:

MODERNA

1. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno mencione que essas populações devem ter seu isolamento respeitado, como uma garantia de manter seu modo de vida, costumes, língua e tradições. Comentar com os alunos que a condição de isolamento dos povos indígenas é um direito garantido por lei, estabelecido na Constituição de 1988.

2. O aluno poderá mencionar diversas transformações que seriam decorrentes desse contato. Os povos indígenas isolados do Brasil vivem da caça, da pesca e de outros recursos naturais disponíveis no ambiente. A aproximação desses grupos com os não indígenas provavelmente desorganizaria seu modo de vida, como ocorreu com outros povos a partir da chegada dos europeus e ao longo da história do país. Apesar da importante atuação de ONGs, de outras entidades e de pesquisadores, que tentam garantir ao máximo o direito desses povos e a manutenção de sua cultura, a tendência que rege os Estados contemporâneos e suas sociedades converge para a assimilação. Práticas e conhecimentos milenares estariam ameaçados ou perdidos; a língua portuguesa seria ensinada a esses grupos; eles correriam graves riscos de contraírem doenças contra as quais não têm anticorpos etc.

Capítulo 5 O povoamento e os primeiros habitantes do Brasil

Os primeiros povoadores do território que hoje constitui o Brasil deixaram vestígios que são parte da nossa história e identidade, constituindo um patrimônio cultural nacional. Esses vestígios são objeto de estudos da arqueologia, em colaboração com especialistas de outras áreas (paleontólogos, linguistas, geólogos, biólogos, entre outros). Por esse motivo, o estudo proposto neste capítulo aborda também as pesquisas nesse campo, que começaram ainda no século XIX e têm se intensificado nas últimas décadas.

Objetivos do capítulo

- Analisar criticamente o conceito de Pré-história, especialmente no caso das Américas. **(EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS105)**
- Reconhecer o papel da arqueologia para o estudo dos povos pré-cabralinos. **(EM13CHS101; EM13CHS104)**
- Reconhecer a diversidade étnica e cultural dos antigos povos que habitaram o Brasil. **(EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS105; EM13CHS502)**
- Analisar as relações que esses grupos estabeleceram com a natureza. **(EM13CHS101; EM13CHS203)**
- Caracterizar a organização social e política dos primeiros habitantes, com base nos achados arqueológicos. **(EM13CHS103; EM13CHS204)**
- Identificar aspectos do universo simbólico e os conhecimentos dos antigos habitantes, com base na interpretação de achados arqueológicos. **(EM13CHS103; EM13CHS104)**
- Analisar a dispersão dos povos pré-cabralinos pelo território e a localização dos principais sítios arqueológicos do Brasil. **(EM13CHS106; EM13CHS206)**
- Reconhecer os sítios arqueológicos como parte do patrimônio cultural da humanidade. **(EM13CHS504)**

Sugestões de encaminhamento didático

Para iniciar o trabalho, sondar as ideias prévias dos alunos a respeito do significado da expressão "Pré-história" e discutir a pertinência desse conceito, que carrega a ideia de que os povos ágrafos seriam "povos sem história". Em seguida, o estudo pode ser organizado em três momentos:

- **O ambiente do Brasil pré-cabralino (p. 50-51)**. Destacar: **a)** as épocas geológicas como critério para estabelecer os períodos da história pré-cabralina; **b)** o papel da pesquisa arqueológica para o estudo do período. Propor a leitura do texto de Gustavo Werneck da **página 51**, que demonstra a importância da russa Annette Laming para a arqueologia brasileira, ao participar da descoberta do fóssil de Luzia, que revolucionaria as teses sobre a chegada dos primeiros seres humanos à América.
- **As sociedades mais antigas do território brasileiro (p. 51-53)**. Retomar com a turma o conceito de

MODERNA

diversidade étnica e cultural (**capítulo 4**) e o conceito de cultura, tal como entendido pelas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na atualidade, em especial pela Antropologia. Considerando o perfil dos alunos e seus conhecimentos prévios, talvez sejam necessários esclarecimentos a respeito dos métodos de investigação da arqueologia. Outra possibilidade é orientar a turma para assistir ao documentário *Povos antigos do Brasil*, indicado na **página 51**. O filme conta com a participação de vários arqueólogos atuantes no país e apresenta cenas de escavações de sítios, entremeadas por breves sequências de obras cinematográficas que aludem à "Pré-história".

■ Povos da Amazônia (p. 51).

Destacar: **a)** a grande diversidade dos grupos humanos mais antigos: desde caçadores coletores nômades até grupos mais populosos, que dominavam a agricultura e apresentavam maior densidade demográfica; **b)** a ocupação descontínua da região; **c)** o início da agricultura; **d)** a organização social e a visão de mundo dos Marajoara. A intervenção dos diversos grupos na floresta, ao longo de milhares de anos, resultou na disseminação de certas espécies vegetais, por eles selecionadas – por isso, a ideia de que a floresta amazônica permaneceu "intocada" pelos seres humanos vem sendo abandonada pelos pesquisadores. A sofisticação das sociedades amazônicas pré-cabralinas está presente na cerâmica, em especial a que se desenvolveu na Ilha de Marajó (**página 52**). Para complementar as informações acerca do desenvolvimento dos povos da região da Amazônia, orientar os alunos a ler o boxe "Geoglifos e megalíticos", na **página 55**.

■ Povos do Alto-Xingu (p. 52).

Destacar as características das aldeias e a existência de um sistema multiétnico e multilinguístico. Essas características se mantiveram na Terra Indígena Parque do Xingu, reserva criada em 1961, que reuniu também grupos de outras regiões. Recomendamos a leitura compartilhada do texto de Débora Didonê, citado na **página 52**, com a finalidade de discutir os conhecimentos e a cosmologia dos grupos da região.

■ Os Tupi-Guarani (p. 53).

Destacar: **a)** a identificação desse grande grupo a partir dos estudos linguísticos; **b)** a movimentação constante dos Tupi-Guarani e sua presença em grande parte do território brasileiro; **c)** as características culturais dos Tupi-Guarani. A questão da **página 53** convida os alunos a um trabalho de interpretação, análogo ao dos arqueólogos, sobre os artefatos cerâmicos encontrados em sítios arqueológicos.

■ Os sambaquis (p. 53).

Destacar: **a)** o grande número e a diversidade de sambaquis que foram identificados no território brasileiro, especialmente no litoral; **b)** os achados arqueológicos mais comuns nos sambaquis e o que eles podem revelar sobre os usos desse tipo de construção.

- **Sítios arqueológicos (p. 54-55)**. O tópico apresenta informações sobre o número de sítios arqueológicos identificados até os dias atuais no Brasil, sua diversidade e localização (ver o mapa "Principais sítios arqueológicos do Brasil", na **página 54**). Para complementar esse estudo, indicamos a realização da pesquisa proposta na **página 55**. Orientar os alunos na escolha dos sítios arqueológicos, para que cada grupo selecione um sítio diferente, garantindo a diversidade e a amplitude dos resultados. Auxiliá-los na busca de informações para o preenchimento das fichas, cujo modelo pode ser elaborado coletivamente. Por fim, socializar os dados encontrados com a classe, proporcionando um momento da aula para uma breve apresentação das principais características dos sítios pesquisados.

■ De olho no presente (p. 56)

Selecionamos para esta seção o trecho de uma notícia, publicada em 2015, sobre a depredação de sítios arqueológicos no interior do estado de Alagoas. Os alunos são convidados a refletir sobre a importância da preservação dessas áreas (**questão 1**), os possíveis motivos de depredação, que são comuns, e o que pode ser feito para preservar o patrimônio arqueológico brasileiro. (**questão 2**). Para complementar o estudo, pode-se orientar os alunos a visitar, no *site* do Iphan, informações sobre educação patrimonial e as ações desenvolvidas pelo Instituto com esse objetivo.

MODERNA

■ **Aprender a argumentar (p. 56)**

Nessa seção são indicados três exercícios para os alunos. Trata-se de dar continuidade ao processo de aprendizado ou de aquisição dos princípios básicos da lógica da argumentação, algo que não pode prescindir da atividade ou da ação dos alunos. No primeiro exercício, pede-se algo relativamente complexo, pois, para atender à solicitação, eles devem analisar detidamente o argumento, perceber seu problema ou fragilidade, que, no caso, está na conclusão, e demonstrá-lo; no segundo exercício, pede-se a eles que indiquem o tipo de argumento presente no trecho de texto e que expliquem, ou seja, que justifiquem por que ele é do tipo apontado (no caso, trata-se de um argumento dedutivo); no terceiro exercício, solicita-se aos alunos que distingam os argumentos, assim como as premissas e as conclusões presentes em um pequeno trecho de texto. Exercícios desse tipo são importantes para que eles internalizem conceitos e práticas envolvidos na argumentação.

■ **Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 57)**

A letra da música "Chegança", de Antônio Nóbrega (Doc. 1), que alude ao encontro entre os povos originários e os europeus, permite retomar os temas desenvolvidos neste capítulo (**questões 1**, **2** e **5**). Na questão 3, os alunos precisarão interpretar uma estrofe da canção e relacioná-la ao tema da chegada dos grupos humanos à América. O trecho de um artigo publicado no site do Iphan (Doc. 2) discorre sobre os geoglifos do Acre e as pesquisas que vêm sendo realizadas nesse sítio. A questão 4 indaga sobre a importância dessas formações rochosas, enquanto a questão 6 propõe aos alunos que identifiquem no relato informações a respeito da relação dos povos que construíram os geoglifos com o meio ambiente. Para analisar essas informações, serão mobilizados os conhecimentos adquiridos no estudo do capítulo.

Capítulo 6 Paisagens naturais do Brasil

As inter-relações entre relevo, clima, vegetação, solos e hidrografia, ao longo do tempo geológico, resultaram em diferentes unidades paisagísticas no território brasileiro. Essas unidades foram definidas pelo geógrafo Aziz Ab'Saber como domínios morfoclimáticos, cujos elementos são sujeitos à ação humana ao longo do tempo, modificando a paisagem.

Objetivos do capítulo

- Compreender o conceito de paisagem natural, considerando o papel das ações humanas sobre a natureza. **(EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS105)**
- Distinguir bioma de domínio morfoclimático. **(EM13CHS101; EM13CHS103)**
- Identificar os elementos naturais que compõem o domínio morfoclimático. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106)**
- Reconhecer as características dos seis domínios morfoclimáticos brasileiros, estabelecendo relações entre os elementos que compõem cada um deles. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106)**
- Analisar as práticas indígenas que colaboram para a manutenção da biodiversidade em seus territórios. **(EM13CHS102; EM13CHS104; EM13CHS203; EM13CHS205; EM13CHS302)**

Sugestões de encaminhamento didático

Para iniciar os estudos do capítulo, sondar os alunos acerca do que eles entendem por "paisagem" e "paisagem natural". Propor um exercício de observação da paisagem do lugar onde se encontra a escola, destacando os elementos que podem ser considerados "naturais" e aqueles que são resultado da ação humana. Em seguida, o estudo poderá ser organizado em dois momentos:

- **Domínios morfoclimáticos do Brasil (p. 58-59)**. Sugerimos fazer a leitura compartilhada do texto didático, com o objetivo de discutir com os alunos: **a)** o conceito de paisagens naturais, de acordo com a definição de Aziz Ab'Saber, destacando o papel da ação humana na formação da paisagem; **b)** a diferença entre bioma e domínio morfoclimático; **c)** os elementos naturais (clima, relevo, solos, vegetação e hidrografia) que formam as paisagens naturais. Retomar os estudos realizados no **capítulo 2**, sobre as formas do relevo no território brasileiro.

Propor aos alunos a observação dos mapas "Biomas e domínios morfoclimáticos do Brasil", da **página 59**, pedir que observem as diferenças e as semelhanças entre eles e que identifiquem os seis domínios morfoclimáticos, de acordo com a classificação de Ab'Saber. A questão da mesma página propõe uma observação mais acurada dos mapas citados, pois os alunos deverão identificar as áreas de transição dos domínios morfoclimáticos e sua coincidência, ou não, com as áreas dos biomas.

Para complementar o estudo, considerar a possibilidade de propor um exercício de leitura de mapas temáticos do Brasil (relevo, clima, vegetação, solos e hidrografia), com o objetivo de permitir a percepção de áreas de interrelação dos elementos naturais. Essa atividade pode ser feita com a consulta a um atlas geográfico ou acessando a internet.

- **Domínio Amazônico** (**p. 59-60**), **Domínio dos Cerrados** (**p. 61**), **Domínio dos Mares de Morros** (**p. 62**), **Domínio da Caatinga** (**p. 62-63**), **Domínio das Araucárias** (**p. 63**) e **Domínio das Pradarias Mistas** (**p. 64**). Para dinamizar o trabalho e engajar os alunos no processo de ensino-aprendizagem, propomos a organização da turma em seis grupos, encarregando cada um deles a estudar um dos domínios morfoclimáticos, preparar uma apresentação para a classe e selecionar uma questão de múltipla escolha, do Enem ou de vestibulares, para ser resolvida pelos colegas. A apresentação pode usar como suporte a técnica de pôster acadêmico, adaptada para essa proposta.

  Segue uma sugestão de roteiro:

  ✓ Fazer a leitura do texto didático, elencando os fenômenos e as características do domínio determinado.
  ✓ Fazer uma pesquisa na internet de fotos, desenhos, gráficos e mapas para compor o pôster. As imagens devem ser representativas do clima, relevo, vegetação, solo e hidrografia que caracterizam o domínio, e devem ser diferentes das imagens apresentadas no livro.
  ✓ Fazer a seleção de imagens e elaborar um título e legendas explicativas para cada uma.
  ✓ O pôster deve apresentar: o título do trabalho, disposição ordenada das ilustrações e das legendas, letras legíveis e com tamanho adequado para a leitura pelos colegas.
  ✓ Cada grupo deverá pesquisar uma questão do Enem ou de vestibulares, relacionada às características do domínio morfoclimático pelo qual ficou responsável, e fazer seis cópias para distribuir para os outros grupos.
  ✓ Apresentar o trabalho para a classe.
  ✓ Ao final da apresentação, distribuir a questão selecionada para os outros grupos e comentar a resolução.

Recomendamos combinar com os alunos um cronograma de trabalho, reservando o tempo necessário para a orientação dos grupos, no que se refere ao entendimento dos conceitos desenvolvidos no texto didático, à escolha das imagens e à elaboração das legendas. Durante a apresentação, a mediação do professor será fundamental para a resolução de possíveis dúvidas e complementação das informações, destacando, principalmente, a inter-relação entre os vários elementos que compõem cada domínio.

Após as apresentações, propor à classe a resolução da questão da **página 64**, sobre o Domínio das Araucárias, elaborada a partir da leitura de um esquema.

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 65)

Um trecho selecionado da obra de Aziz Ab'Saber analisa as faixas de transição entre os diferentes domínios (Doc. 1). Recomendamos, neste caso, a leitura compartilhada, para favorecer a compreensão do texto e a resolução da questão 1. Um trecho de artigo do antropólogo Tiago Moreira dos Santos destaca a participação dos indígenas na formação da biodiversidade encontrada na América do Sul, e a importância do manejo sustentável praticado pelos nativos em seus territórios. Ele é complementado por um gráfico que apresenta informações sobre o desmatamento na Amazônia Legal (Doc. 2). Os alunos deverão considerar as informações do texto e do gráfico para responder à questão 2.

Capítulo 7 Os modos de existência dos ameríndios e a visão dos europeus

A chegada dos europeus ao continente americano representou o confronto entre sociedades totalmente diferentes. Neste capítulo, os alunos vão estudar as diferenças entre valores, modos de ser, pensamento, a relação consigo, com os outros e com o mundo da natureza, tanto das populações ameríndias quanto dos colonizadores europeus. Serão estudadas também as relações estabelecidas entre os colonizadores e os indígenas ao longo do tempo, com base em relatos por eles produzidos.

MODERNA

Objetivos do capítulo

- Analisar a visão de mundo dos povos ameríndios como uma totalidade, em que não há separação entre os seres humanos e a natureza. **(EM13CHS101; EM13CHS104)**
- Analisar a relação utilitarista entre os seres humanos e a natureza, na tradição europeia da modernidade. **(EM13CHS101; EM13CHS104)**
- Identificar a influência do imaginário europeu medieval nas representações e narrativas produzidas pelos europeus sobre o Novo Mundo. **(EM13CHS101; EM13CHS104)**
- Analisar os juízos de valor produzidos pelos europeus sobre as sociedades ameríndias, relacionando-as ao projeto colonizador. **(EM13CHS101; EM13CHS102)**
- Identificar o caráter mercantil e religioso da colonização europeia. **(EM13CHS101; EM13CHS103)**
- Analisar as relações de dominação, estabelecidas pelos colonizadores, que resultaram no apagamento da diversidade e da identidade dos povos indígenas e a permanência dessa prática ao longo do tempo. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS503)**
- Reconhecer o direito dos povos originários remanescentes à diversidade e à identidade. **(EM13CHS101; EM13CHS103)**

Sugestões de encaminhamento didático

Combinar com os alunos a leitura prévia do capítulo, orientando-os a fazer registros sintéticos sobre os contrastes entre a visão de mundo dos indígenas e a visão de mundo dos europeus. Solicitar também que destaquem, entre os fragmentos citados ao longo do capítulo, um ou dois que considerem mais representativos do pensamento indígena e do pensamento europeu. A intenção dessa tarefa é favorecer um momento de reflexão pessoal dos alunos sobre o tema e prepará-los para as discussões em aula. Em seguida, o estudo pode ser organizado em dois momentos:

- **Os povos da diversidade (p. 66-67)**. A formulação "nós: eu, você, a montanha e o rio" pode ser o mote para o tema desenvolvido neste tópico. Ela indica uma concepção do mundo como totalidade, em que os seres humanos e a natureza estão integrados: "para os povos indígenas, tudo é natureza e o indivíduo se identifica e é identificado nela". Não há, portanto, distinção entre espírito e matéria, entre o sagrado e o profano. Essas concepções orientam e fornecem sentido à existência indígena: a relação consigo mesmo, com os outros, com as tradições ancestrais, a organização das atividades cotidianas. Pode ser definida como um "modo de ser e de estar no mundo". Já a civilização europeia da época moderna era (e é até o presente) depositária de outras tradições, caracterizadas pela separação entre os seres humanos e a natureza. A natureza é vista de maneira utilitária, como fonte de recursos a serem dominados pelas sociedades em benefício próprio. Essa concepção foi reforçada pela revolução científica e pela consolidação do capitalismo. A expressão de Davi Kopenawa sintetiza esse modo branco e europeu de ser e estar no mundo: "povo da mercadoria".
- **A humanidade e o projeto civilizador (p. 68-71)**. Recomendamos lembrar aos alunos que a cultura europeia, na época em que os primeiros europeus aportaram nas Américas, caracterizava-se também pela profunda mentalidade religiosa – de tradição católica, no caso dos ibéricos. Nesse contexto é que devem ser entendidas suas expectativas sobre o "Novo Mundo", relacionadas ao encontro do Paraíso Terrestre. Essa visão impregnava não só os membros do clero, mas navegadores experientes, como Cristóvão Colombo. Assim, vale destacar as contradições e as intenções presentes nos relatos elaborados por europeus a respeito das paisagens e dos povos que encontraram nas Américas. Por um lado, a paisagem tropical confirmava a proximidade do Paraíso Terrestre, ou revelava as potencialidades de exploração econômica pelos colonizadores; as descrições sobre os índios ressaltavam sua saúde, beleza e boa fé. Mas, por outro, a cultura indígena foi interpretada com base no crivo da cultura europeia e revelou-se impregnada de negatividade: os relatos elaborados pelos europeus afirmam que os índios não trabalhavam, não eram produtivos, viviam sem religião, sem leis e sem chefes. Os indígenas eram vistos, portanto, como selvagens e incivilizados. Essa visão foi acentuada devido à prática de rituais antropofágicos, interpretados como "obras do demônio" pelos europeus. A visão dos europeus sobre as culturas dos povos originários fundamentou o projeto colonizador que se instalou na América ibérica:

MODERNA

os índios deveriam ser civilizados e, suas almas, salvas por meio da evangelização. Para finalizar o estudo, pode-se propor a leitura e a interpretação de um fragmento de Ailton Krenak, citado na **página 71** do livro:

✓ *"Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história."*

■ De olho no presente (p. 68)

A seção propõe aos alunos uma reflexão sobre as polêmicas que envolvem a demarcação das terras indígenas na atualidade. Essas disputas podem ser associadas às diferentes formas de relação com a terra, praticadas pelos indígenas e pelos colonizadores? Os conflitos do presente representariam, então, o prolongamento dos conflitos anunciados pelos primeiros contatos entre índios e europeus? Os alunos deverão considerar esses fatores para resolver a questão 1, e posicionar-se a respeito do tema (questão 2).

■ Imagine... (p. 70)

A seção propõe aos alunos que se coloquem no lugar de um líder indígena e escrevam uma carta para Gândavo, um dos cronistas do século XVI que produziu relatos descrevendo os povos originários. Nesse trabalho, eles deverão considerar os estudos feitos e explicitar o ponto de vista indígena, com base em seu universo cultural.

■ Aprender a argumentar (p. 71)

As demandas do exercício estimulam os alunos no desenvolvimento e na aquisição de várias habilidades relacionadas à lógica argumentativa. Eles têm de explicitar os argumentos **A1** e **A2**; identificar se existe um argumento em **A3** e, em caso afirmativo, explicitá-lo; elaborar um argumento complexo utilizando os argumentos anteriormente apresentados (questão 4). Tudo isso implica um bom domínio de conceitos básicos da argumentação. Recomendamos que o resultado dessa atividade seja compartilhado e discutido em classe entre os colegas.

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 72)

O trecho de um artigo escrito pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, publicado na imprensa periódica, relata as investigações sobre crimes praticados contra os indígenas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), na década de 1960, que resultarem num documento que ficou conhecido como "relatório Figueiredo" (Doc. 1). As questões 1, 2 e 3 visam a compreensão e a interpretação do texto. Um fragmento extraído de obra das historiadoras Lilia Schwarcz e Heloísa Starling associa a visão europeia sobre as culturas indígenas e a escravização dos índios (Doc. 2), permitindo o estabelecimento de relações com os estudos feitos no capítulo (questão 4). A questão 5 propõe uma inversão de pontos de vista: quais seriam os valores duvidosos ou questionáveis da nossa sociedade? A questão 6 solicita aos alunos uma definição para o conceito de diversidade cultural e uma avaliação do respeito à diversidade indígena no presente.

Observação: O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910, sob inspiração da atuação do Marechal Cândido Rondon. Foi extinto em 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai). É importante esclarecer aos alunos que a atuação do SPI não pode ser reduzida às atrocidades reveladas pelo relatório Figueiredo. Para mais informações sobre o SPI e a Funai, sugerimos acessar o *site* do Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_(SPI)>. Acesso em 20 set. 2020.

Capítulo 8 Povos indígenas no Brasil: passado, presente e futuro

O capítulo discute as visões equivocadas sobre os indígenas que vivem no Brasil e apresenta uma visão geral da sua cultura, a partir do olhar da **Sociologia**, retomando e ampliando os conceitos de diversidade cultural e de identidade. Apresenta também as principais questões enfrentadas pelas comunidades indígenas na atualidade, para garantir a efetivação de seus direitos à identidade e ao território.

MODERNA

Objetivos do capítulo

- Analisar criticamente visões preconceituosas sobre a cultura indígena, presentes no senso comum ou em narrativas históricas. **(EM13CHS102; EM13CHS105; EM13CHS502)**
- Reconhecer a diversidade, a complexidade e o dinamismo das culturas indígenas. **(EM13CHS104)**
- Analisar o papel da língua na construção e transmissão da identidade cultural. **(EM13CHS104)**
- Caracterizar as relações sociais e a divisão de papéis e tarefas nos grupos indígenas. **(EM13CHS104)**
- Analisar o papel dos mais velhos na transmissão de conhecimentos através das gerações. **(EM13CHS101)**
- Relacionar as cosmologias indígenas à sua organização social e ao relacionamento com a natureza. **(EM13CHS104)**
- Identificar a perspectiva indígena da formação da identidade cultural. **(EM13CHS101; EM13CHS601)**
- Identificar os obstáculos para a efetivação dos direitos indígenas garantidos pela Constituição de 1988. **(EM13CHS501; EM13CHS504; EM13CHS601)**

Sugestões de encaminhamento didático

Retomar com os alunos os conceitos desenvolvidos no **capítulo 4**, sobre a diversidade cultural dos povos originários. Em seguida, o estudo poderá ser organizado em três momentos.

- **Por um Brasil plural: desconstruindo equívocos históricos (p. 73-74)**. O tópico retoma informações e debates iniciados nos capítulos anteriores. Discutir com os alunos alguns equívocos que ainda são frequentes, como o uso pejorativo e preconceituoso do termo genérico "índio" e a qualificação dos indígenas como "atrasados" ou "primitivos". Ressaltar que as culturas indígenas não estavam paradas no tempo nem isoladas entre si.
- **Diversidade e cultura dos povos indígenas do Brasil (p. 74-76)**. Retomar as lacunas que ainda existem a respeito dos povos que habitavam o Brasil na época da chegada dos europeus e lembrá-los das fontes usadas para a reconstituição de seu modo de vida: a arqueologia, os relatos dos europeus que aqui estiveram no primeiro século da colonização e a linguística.

  No subitem A Babel tropical, **páginas 74 e 75**, comparar o número de línguas indígenas faladas no Brasil atual e o número de línguas provavelmente existentes antes da colonização. Destacar os dois grandes troncos linguísticos: o Tupi e o Macro-Jê. Discutir com os alunos que a língua é patrimônio cultural de um povo, fator de identidade, fundamental para a transmissão de conhecimentos através das gerações. A leitura do texto reproduzido no boxe "O perigo do desaparecimento das línguas indígenas" (**página 75**) permite ampliar a discussão desses conceitos com os alunos.

  No subitem Cultura e sociedade, **páginas 75 e 76**, orientar os alunos para: **a)** identificar o conceito de comunidade étnica, destacando sua importância para a manutenção de laços no interior do grupo e para a sua continuidade no tempo; **b)** explicar o papel das relações de parentesco, a divisão sexual e a divisão etária dos papéis sociais e atividades no interior dos grupos; **c)** explicar a relação entre o universo simbólico dos indígenas e a organização da vida social; **d)** identificar a articulação, nas culturas indígenas, entre o território, os recursos naturais e a cosmologia dos diferentes grupos, resultando na grande diversidade cultural. A resolução das questões da **página 76** demanda a leitura de um trecho de artigo jornalístico que avalia os impactos da pandemia do novo coronavírus e da mortalidade dos mais velhos nas comunidades. Além da compreensão do texto, os alunos são convidados a refletir sobre as medidas necessárias para impedir ou minorar os efeitos da pandemia entre as comunidades indígenas.
- **Identidade, resistência e cidadania (p. 76-78)**. O fragmento do texto do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro é um bom ponto de partida para discutir a questão da identidade entre os indígenas e compará-la com as definições identitárias da cultura ocidental, mais pautadas pela individualidade. Destacar para os alunos que a identidade se caracteriza como objeto de luta

MODERNA

dos indígenas e, via de regra, está associada à demarcação e à garantia de seus territórios que, embora estejam consagrados pela Constituição de 1988, nos artigos 231 e 232, enfrentam muitos principais obstáculos para efetivar o direito à identidade e às terras indígenas. Para encerrar essa etapa, pode-se propor aos alunos a leitura na íntegra dos dois artigos citados, que podem ser facilmente acessados na internet. As questões da **página 77** partem da leitura de um artigo escrito por um professor universitário da etnia Baniwa, que chama a atenção para o interesse dos jovens indígenas na preservação de suas identidades. Após resolver questões direcionadas para a compreensão do texto (questões 1 e 2), os alunos são convidados a refletir sobre sua própria identidade cultural (questão 3).

■ Imagine... (p. 74)

Nesta seção os alunos são convidados a colocar-se na seguinte situação: explicar para a imprensa estrangeira a opinião dos jovens brasileiros sobre o relacionamento da sociedade em geral e do Estado, em particular, com as comunidades indígenas. Orientar a turma para basear suas respostas nos estudos feitos ao longo da unidade, apresentando argumentos consistentes.

■ De olho no presente (p. 78)

Um artigo publicado na imprensa eletrônica apresenta um quadro geral dos problemas enfrentados pelos Yanomami, e destaca o contexto do ano de 2020, agravado pela pandemia da covid-19. As questões visam a compreensão do texto (questão 1), uma análise das ameaças à terra indígena Yanomami (questão 2) e a opinião dos alunos sobre o papel a ser desempenhado pelo Estado nesse contexto (questão 3).

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 79)

Um trecho de artigo jornalístico discute os conhecimentos desenvolvidos pelas comunidades tradicionais a respeito de plantas medicinais, e o seu aproveitamento pela indústria farmacêutica (Doc. 1). A questão 1 favorece a compreensão e a interpretação do texto, e a questão 2 solicita a opinião dos alunos sobre o pouco valor atribuído, pela sociedade em geral, aos conhecimentos indígenas. O escritor e professor Daniel Munduruku relata suas memórias sobre seus tempos de criança e suas experiências de aprendizado junto aos mais velhos (Doc. 2). As questões visam a compreensão do texto (questão 4), a comparação entre a educação indígena e as escolas atuais (questão 3) e uma reflexão sobre as possíveis contribuições da cultura indígena para amenizar as questões ambientais do presente (questão 5).

■ Atividades (p. 80)

A questão 1 aborda a relação entre a paisagem e a vida social. A questão 2 apresenta dois relatos sobre os indígenas brasileiros, feitos pelo padre Jerônimo Rodrigues e pelo aventureiro inglês Anthony Knivet. Ambos demonstram a visão pejorativa que os europeus tinham dos povos nativos. É importante que os alunos leiam os textos com atenção, para responder às perguntas solicitadas.

A atividade de pesquisa tem o objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os povos indígenas. Em grupos, eles deverão escolher uma etnia para investigar, de acordo com o roteiro sugerido na seção, e apresentá-la para a classe. Recomendamos combinar previamente com eles um cronograma de trabalho, reservando um tempo das aulas para orientação quanto à seleção e à organização das informações coletadas. A atividade poderá ser conduzida, preferencialmente, pelos professores de **História** e de **Sociologia**.

■ Aprofundar o conhecimento (p. 81)

O texto selecionado expõe os aspectos fundamentais da cultura indígena: a cosmologia, o papel da tradição, o território como fator de identidade, e analisa o tema do contato entre duas civilizações tão diversas, desde 1500, sob o ponto de vista dos indígenas. Recomendamos chamar a atenção dos alunos para o autor do texto, o escritor e líder indígena Ailton Krenak, que tem se destacado na defesa dos direitos indígenas desde os anos 1980. As questões visam a compreensão de algumas colocações do autor (questões 1 e 3), mobilizam os alunos a refletir sobre a sua própria identidade (questão 2) e sobre a relação entre o reconhecimento da diversidade e a construção da democracia (questão 4).

MODERNA

Em seguida, os alunos são convidados a debater, em duplas, o tema da convivência com o "outro", com o objetivo de elaborar um texto, expondo uma proposta de ação que favoreça a convivência mais harmoniosa entre as diversas tradições culturais (questão 5).

Sugestões de leitura

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *In*: Revista *História Hoje*. v.1, n.2, 2012.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/Fapesp, 1992.

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009.

GUIMARÃES, Maria. Um imenso pomar. *Revista Pesquisa*. Fapesp. Edição 253, março 2017. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/um-imenso-pomar/>. Acesso em 20 set. 2020.

MORAES, Antonio Carlos Robert de. *Geografia histórica do Brasil:* capitalismo, território e periferia. São Paulo: Annablume, 2011.

MURRIETA, Rui Sérgio Sereni; PRADO, Helbert Medeiros. Presentes do passado: domesticação de plantas e paisagens culturais na Amazônia pré-histórica. *Ciência Hoje*, 326, v. 55. Disponível em <https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia//30992_20150626_133053.pdf>. Acesso em 20 set. 2020.

WULF, Andrea. *A invenção da natureza:* a vida e as descobertas de Alexander von Humboldt. São Paulo: Planeta, 2016.

Leituras complementares

1

Reflexão sobre o conceito de território

Recomendada para o professor de Geografia

"A partir da década de 1970 passou-se a pesquisar com ênfase as problemáticas da espacialidade e da territorialidade no Brasil, mas apenas no fim da década de 1990 as temáticas foram enfocadas na Amazônia mais especificamente. O espaço enquanto ambiente de fenômenos e a terra, que agrega territorialidades e pode ser notada enquanto chão povoado, ganharam relevância dentro da academia e conceitos antes trabalhados com afinco na área da geografia humana passaram a ser incorporados de forma geral às ciências sociais.

O momento histórico fortaleceu investigações e a questão interdisciplinar de entendimento de ambientes naturais e/ou construídos vem se concretizando cada vez mais a partir da popularização de estudos direcionados. Hoje, é de extrema importância atentar para questões afeitas ao território e seus vieses dominiais principalmente. Até mesmo porque no bojo etimológico a palavra território é de origem latina e quer dizer 'terra pertencente a alguém' – o que tende a ser algo um tanto mais peculiar que a noção de espaço.

O pertencer, dada sua extremidade e as vertentes pontiagudas, salvo melhor juízo não diz respeito à propriedade da terra, mas sim à apropriação de um espaço particularmente diferente, qualitativo, tanto individual quanto coletivamente, tendendo este a ser compreendido como território com conteúdos singulares, referentes às construções psíquicas e sociais das pessoas.

Por sua vez, o conceito de território tem sido abordado por diferentes autores de diversas filiações teóricas, o que concorre para a multidiversidade epistemológica – o que é bom! Ponto em comum, entretanto, é a interpretação de que se tratam de locais de conflitos, estabilidades, organizações e desorganizações [Manuel Correia de Andrade]. Em largo sentido, a formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação e os domínios sobre ele.

O fato de o território ser um ambiente marcado por relações funcionais e simbólicas e ter influência nas questões sociais e psíquicas dos indivíduos deve ser considerado nas reflexões

MODERNA

sobre o conceito, sobretudo posta a dimensão do quanto se pode ser afetado por causa de grandes empreendimentos de geram mudanças no uso da terra e modificações na oferta de recursos naturais, tais como água, plantas, frutos, peixes, animais silvestres etc.

Essa é a problemática da reforma territorial influenciando na vida e mexendo com a mente, tornando as pessoas mais rancorosas, amargas, menos afetivas e retirando delas uma parte importante da vida: a propensão à cooperação e entendimento ante grandes projetos de governo [Milton Santos]. Doutra forma, a afetividade com a terra se fortalece quando o lugar onde se vive é assimilado como componente primordial do cotidiano, o que remete a possibilidades de irmandade com essa própria terra.

Esse processo de proximidade afetiva funciona como um veículo inconsciente de tomada de consciência, por meio do qual se desenvolve assemelhamento com aquilo que está externo a si, sendo que se toma o algo externo, de certa forma, como se fosse parte de si mesmo [Milton Santos]. Por fim, a territorialidade é algo tão incisivo que só na Amazônia, considerando-se o continente americano, o chão é algo que pode unir a espiritualidade e a materialidade, a pessoa humana e os deuses divinizados."

ALBUQUERQUE, Renan. Reflexão sobre o conceito de território. *In*: *Amazônia Real*. Disponível em <https://amazoniareal.com.br/reflexao-sobre-o-conceito-de-territorio/>. Acesso em 20 set. 2020.

2

Povos livres ou isolados?

Recomendada para o professor de Sociologia

"Ao longo da história, numerosos povos indígenas optaram por se manter afastados da sociedade brasileira, em função de suas experiências traumáticas com as frentes de expansão nacional e as agências públicas. [...]. Esses povos são comumente chamados, de forma inadequada, de 'isolados' ou 'sem contato'. Preferimos chamá-los de 'livres' por não se sujeitarem a forma alguma de dominação. Não estão livres, no entanto, dos massacres, das epidemias e da usurpação de seus territórios. A história recente da Amazônia, por ocasião da abertura das estradas que apregoavam a integração nacional, é repleta de fatos que atestam como esses povos tiveram sua opção pela liberdade desrespeitada, sendo vítimas de enormes atrocidades. [...].

O saldo dessa guerra desigual, ainda que não tenha representado o fim de todos os povos indígenas, deixou traumas profundos nos povos sobreviventes que, com a população reduzida e dispersa e o dinamismo sociocultural abalado, encontram grandes dificuldades para reconstruir sua identidade e seus projetos de vida.

Apesar do impiedoso processo de exploração capitalista, atualmente mais de quarenta povos indígenas procuram manter seus espaços de autossuficiência na Amazônia. As informações sobre eles vêm de outros índios, da Funai, de missionários e também de pessoas que participam de expedições que invadem suas terras e encontram os índios ou vestígios deles.

A partir dessas informações é possível deduzir que, na maioria das vezes, trata-se de grupos bastante reduzidos numericamente e que, em muitas situações, através do nomadismo, evitam o contato com os agentes da sociedade brasileira. Encontram-se hoje no limite da resistência, acossados por fazendas, garimpos e projetos de colonização. Sua segurança e sobrevivência são motivos de grande preocupação. [...] Por isso é necessária uma ação urgente por parte do Estado, notadamente no Mato Grosso, Rondônia e sul do Amazonas, para evitar que esses povos, no início do século XXI, sejam exterminados pelos agentes do 'desenvolvimento', inimigos da floresta e de quem vive nela."

HECK, Egon; LOEBENS, Francisco; CARVALHO, Priscila D. Amazônia indígena: conquistas e desafios. *Estudos Avançados*, v. 19, n.53, 2005. p. 250. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10057>. Acesso em 20 set. 2020.

MODERNA

UNIDADE 3 O "nós" e os "outros": conquista e dominação da América

É consenso entre os pesquisadores: a conquista e a colonização das Américas mudaram a história do mundo, em especial das sociedades diretamente envolvidas nesse processo. Nesta unidade, os alunos vão estudar os significados desses eventos para os europeus e para os povos originários. O **capítulo 9** analisa a **história** da conquista e da colonização da América pelos espanhóis. O **capítulo 10** propõe o estudo das transformações na organização espacial das Américas, após a chegada dos europeus (**Geografia**). A expansão marítima e a colonização foram empreendimentos fortemente marcados pela religião, tema que será explorado no **capítulo 11**, sob o ponto de vista da **História** e, no **capítulo 12**, sob o olhar da **Sociologia**.

Objetivos da unidade

- Aprender e aplicar os conceitos básicos da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia, de maneira articulada, além de aprofundar conhecimentos adquiridos na escolaridade anterior. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Apropriar-se gradativamente de ferramentas de pesquisa e instrumental de análise dos componentes curriculares que compõem a área. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Atribuir sentido à aprendizagem, associando os conteúdos estudados às questões emergentes na sociedade contemporânea. (**Competência geral 1**)
- Desenvolver a capacidade de leitura e de expressão em diferentes linguagens, inclusive as digitais. (**Competências gerais 4 e 5**)
- Analisar o processo de conquista e colonização espanhola na América. (**Competências gerais 1, 2 e 4**)
- Analisar as novas configurações do espaço nas América, a partir da colonização europeia. (**Competências gerais 1, 2 e 6**)
- Compreender o contexto europeu do século XVI, com ênfase para as reformas religiosas. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Analisar o papel da religião na conquista e colonização das Américas. (**Competências gerais 1, 2 e 6**)
- Compreender as principais explicações teóricas para a religião como fenômeno social. **(Competências gerais 1 e 2)**
- Analisar a questão da intolerância religiosa em diferentes contextos. (**Competências gerais 1, 2, 6 e 8**)
- Desenvolver a capacidade de argumentação. (**Competência geral 7**)
- Exercitar a empatia, sabendo colocar-se no lugar do outro. (**Competência geral 9**)
- Assumir e defender os Direitos Humanos com valores fundamentais, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. (**Competência geral 9**)
- Desenvolver progressivamente a autonomia na aprendizagem. (**Competência geral 10**)

Abertura: Quem é o "outro"?

O texto de abertura da unidade problematiza o tema das identidades, definidas com base na relação com os outros. As respostas a perguntas como "quem somos nós?" e "quem é o outro?" exigem que o observador deixe de lado seus prejulgamentos e se coloque no lugar desse outro, em um movimento de alteridade que é próprio da Antropologia. As questões visam favorecer a reflexão pessoal dos alunos sobre esse tema (**questões 1** e **2**) e pensar também na alteridade como ferramenta para desconstruir preconceitos (**questão 3**). Ao final desta Unidade, na seção **Aprofundar o conhecimento**, os alunos terão a oportunidade de ler e discutir uma passagem clássica de um texto do filósofo Tzvetan Todorov, que dialoga com o tema desta abertura.

1. O contato com o outro é difícil, uma vez que tendemos a tomá-lo a partir de nossas referências e formas de ler o mundo.

MODERNA

2. Ao entrar em contato com o outro, tendemos a identificar nele elementos que nos são estranhos ou familiares. Nesse processo, criamos formas de distinção e diferenciação entre os indivíduos e os grupos sociais, passando a definir uma identidade.

3. Quando nos colocamos no lugar de outras pessoas, podemos compreender o mundo por outra perspectiva, que, mesmo diferente da nossa, é capaz de produzir sentidos e significados para elas. Nesse exercício, podemos fazer com que o contato com o diferente de nós se torne menos etnocêntrico e menos preconceituoso.

Capítulo 9 A conquista e a colonização espanholas na América

O capítulo discute os mecanismos que possibilitaram a conquista espanhola e as características políticas, econômicas e sociais da colonização da América hispânica. Ênfase especial é conferida aos impactos desses processos para as populações indígenas e as heranças da colonização para o presente.

Objetivos do capítulo

- Analisar os fatores que colaboraram para a conquista e dominação espanhola dos impérios inca e asteca. **(EM13CHS101; EM13CHS201)**
- Avaliar o desastre demográfico que se seguiu à conquista e seus motivos. **(EM13CHS101; EM13CHS201)**
- Analisar as estratégias administrativas do domínio espanhol nas Américas. (**EM13CHS201; EM13CHS206)**
- Analisar a estrutura social da América hispânica. (**EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS104; EM13CHS201; EM13CHS204)**
- Identificar as atividades econômicas desenvolvidas pelos colonizadores e seus objetivos. **(EM13CHS103; EM13CHS201; EM13CHS203)**
- Analisar e comparar os regimes de exploração do trabalho indígena implantados pelos espanhóis. **(EM13CHS201)**
- Analisar a presença de escravizados africanos na América hispânica. **(EM13CHS101; EM13CHS201; EM13CHS503)**
- Avaliar as heranças da colonização para os países atuais da América do Sul e para as populações indígenas e seus descendentes. **(EM13CHS102; EM13CHS105; EM13CHS501; EM13CHS503; EM13CHS603)**
- Analisar a persistência do preconceito étnico e racial na América hispânica. **(EM13CHS102; EM13CHS501; EM13CHS503)**

Sugestões de encaminhamento didático

Retomar com os alunos os estudos sobre as sociedades indígenas mesoamericanas e andinas (**capítulo 3**). Ressaltar o poderio dos astecas na região do México e dos incas na porção oeste da América do Sul, que dominavam extensos territórios e milhões de pessoas ao fim do século XV. Como os espanhóis conseguiram dominá-los? O que aconteceu a essas populações, depois da conquista? Essas perguntas iniciais poderão guiar o trabalho de ensino-aprendizagem. Em seguida, o estudo poderá ser organizado em quatro momentos:

- **O encontro de diferentes mundos (p. 83)**.
  - ✓ **A conquista do Império Asteca (p. 84)**. Destacar: **a)** a estratégia de Hernán Cortés para a conquista do Império Asteca: estabeleceu alianças com os inimigos dos astecas, superando, assim, a inferioridade numérica dos espanhóis (cerca de 500 homens); **b)** o uso das armas de fogo e dos cavalos; **c)** o efeito das novas doenças trazidas pelos espanhóis, que provocaram um desastre demográfico nos primeiros cinquenta anos da presença espanhola nas Américas. A resolução das **questões** da **página 84** demanda a leitura de um manuscrito indígena que narra a conquista espanhola. Esclarecer que ele foi escrito originalmente em *náhuatl*, e integra um conjunto de textos e desenhos produzidos pelos indígenas nos anos que se seguiram à conquista. As questões visam à interpretação dos versos (**questões 1** e **2**) e à sua contextualização (**questões 3** e **4**), mobilizando os estudos feitos no tópico.

MODERNA

- ✓ **A conquista do Império Inca (p. 85)**. Destacar a estratégia de Francisco Pizarro: tirou proveito da disputa entre os herdeiros do império e aliou-se aos inimigos dos incas.

- **Dominação política na América (p. 85-86)**. Desejosos de explorar rapidamente o ouro e a prata encontrados no México e na região andina, os espanhóis organizaram um rígido sistema administrativo para controlar os territórios conquistados. Orientar os alunos para elaborar um organograma, com base no texto didático, para demonstrar como estava organizada a administração do Império Espanhol nas Américas**.** O esquema deve conter: o Conselho das Índias e suas atribuições; as divisões administrativas, os diferentes cargos e as atribuições de cada um; os poderes regionais; a Casa de Contratação e suas funções. O desafio consiste em demonstrar, no organograma, a hierarquia e as conexões existentes nesse sistema administrativo. O esquema poderá ser completado ao longo dos estudos propostos no capítulo.
- **A sociedade na América espanhola (p. 86-87)**. **a)** Orientar os alunos para elaborar um esquema explicativo sobre os grupos sociais da América espanhola colonial, com as informações mais relevantes sobre cada grupo. O esquema deve conter informações sobre os *chapetones*, os *criollos*, os mestiços, os indígenas e os africanos escravizados. O desafio, como na proposta anterior, é demonstrar a hierarquia existente naquela sociedade. **b**) Destacar as principais mudanças, decorrentes da colonização, para as populações nativas: a imposição da língua espanhola e da religião católica; a submissão a sistemas de trabalho compulsório, em serviços variados; a implantação de um sistema econômico voltado para o mercado externo, que desarticulou os sistemas produtivos indígenas. A obra "*Pintura de casta*" é o ponto de partida para as **questões** da **página 87**. Orientar os alunos para fazer uma leitura atenta da pintura, antes de responder às questões, voltadas para a discussão da miscigenação na América espanhola, especialmente no México.
- **As atividades econômicas na América hispânica (p. 87-88)**. Orientar os alunos para: **a)** identificar as atividades econômicas desenvolvidas pelos colonizadores e os objetivos de cada uma; **b)** completar o organograma elaborado anteriormente, com as novas informações sobre as estruturas de dominação espanhola nas Américas. A resolução das **questões** da **página 88** demanda a leitura atenta do mapa "Atividades econômicas na América espanhola (início do século XVII)".
  - ✓ **O trabalho indígena: *encomienda* e *mita* (p. 88)**. Orientar os alunos para diferenciar *encomienda* e *mita*. Destacar: **a)** os dois sistemas se caracterizam como formas de trabalho compulsório, pois os indígenas não tinham a opção de se recusar a trabalhar; **b)** a *mita* consistiu na adaptação de um sistema de trabalho já praticado no Império Inca e o afastamento forçado dos indígenas de suas comunidades de origem desorganizava a produção de alimentos para o grupo. De posse dessas informações, orientar os alunos para completar o esquema, já elaborado, sobre os grupos sociais na América espanhola colonial.
  - ✓ **Africanos nas colônias espanholas (p. 89)**. Destacar: **a)** a pequena porcentagem de africanos escravizados, recebidos na América hispânica, em comparação com outras regiões coloniais; **b)** o Peru como porta de entrada da maioria deles; **c)** o tráfico de escravizados para a América espanhola era realizado por mercadores de outras origens, com autorização da Coroa espanhola; **d)** com a implantação do sistema de *plantation* no Caribe, essa região passou a receber um número maior de escravizados. Orientar os alunos para inserir essas informações no esquema, já iniciado, sobre os grupos sociais da América espanhola colonial.
  - ✓ **As desigualdades resultantes da colonização (p. 89)**. Discutir com os alunos a situação de exclusão das populações indígenas e afrodescendentes da atualidade nos países de colonização espanhola, fruto desse processo.

De olho no presente (p. 90)

O texto selecionado para essa seção compara a visão dos brasileiros e dos paraguaios sobre a língua Guarani. Enquanto o país vizinho é, hoje, bilíngue, e o Guarani é ensinado nas escolas, o mesmo não acontece no Brasil, onde a etnia Guarani ocupou um extenso território no centro-sul do país. As questões propostas visam à compreensão do texto (**questões 1** e **2**) e ao posicionamento do aluno sobre a aceitação do Guarani como língua, semelhante ao espanhol (**questão 3**). Recomendamos lembrar aos alunos que há outros países bilíngues na América do Sul, na região andina, como a Bolívia, o Peru e o Equador, onde o quéchua é uma das línguas oficiais.

MODERNA

Aprender a argumentar (p. 90)

Nessa seção, os alunos analisam um argumento composto sobre o mal e sua relação com Deus. Para tanto, eles devem compreender que, da forma como o argumento se desenvolve, a existência do mal coloca em xeque não a existência de Deus, mas a concepção de que Ele é um ser onipotente, onisciente e onibenevolente. Para cada uma dessa supostas qualidades de Deus, há um argumento contrário. É o conjunto desses três argumentos que busca refutar tal concepção sobre o ser divino. Se os alunos conseguirem discriminar e ordenar os três argumentos, mostrarão um bom domínio de alguns fundamentos da argumentação.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 91)

Trechos selecionados de um artigo jornalístico apresentam uma visão geral do desastre demográfico indígena decorrente da conquista e colonização das Américas pelos europeus (**Doc. 1**). As **questões 1** e **2** favorecem a compreensão do texto e a **questão 3** propõe uma discussão sobre a pertinência do conceito de genocídio para a dizimação das populações indígenas. A **questão 4** propõe a interpretação do poema de Pablo Neruda (**Doc. 2**) e a **questão 5**, uma associação entre o poema e a situação atual dos indígenas latino-americanos. Finalmente, na **questão 6**, os alunos são convidados a pensar em caminhos para a superação dessa situação.

Capítulo 10 América: organização espacial

O capítulo aborda a organização espacial do continente americano, considerando as múltiplas dimensões do espaço geográfico. O processo de colonização do continente demonstra, por um lado, sua unicidade e, por outro, as diferentes formas de ocupação e produção do espaço que resultaram na sua multiplicidade ou fragmentação. Essa perspectiva privilegia o olhar da **Geografia**, em diálogo com a **História**.

Objetivos do capítulo

- Compreender o espaço geográfico como construção social e histórica. **(EM13CHS101)**
- Reconhecer os elementos naturais e sociais que compõem as paisagens. **(EM13CHS101; EM13CHS103)**
- Reconhecer a paisagem como recorte momentâneo do espaço e a importância da sua observação para a compreensão do espaço geográfico. **(EM13CHS101)**
- Compreender que o espaço geográfico é simultaneamente uno e múltiplo, aplicando esse conceito ao espaço das Américas. **(EM13CHS101; EM13CHS103)**
- Diferenciar colônia de exploração de colônia de povoamento. **(EM13CHS204)**
- Identificar os critérios de regionalização do continente americano. **(EM13CHS101; EM13CHS103)**
- Comparar a organização do espaço da América hispânica com a da América portuguesa, na época colonial. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS204)**
- Relacionar os diferentes processos de colonização à formação dos atuais países do continente americano. **(EM13CHS205)**
- Analisar as consequências da colonização para os povos originários das Américas. **(EM13CHS101; EM13CHS503)**

Sugestões de encaminhamento didático

O capítulo aprofunda o conceito de paisagem, noção esboçada no **capítulo 6**. Propor aos alunos um levantamento das diferentes paisagens que compõem o lugar onde eles vivem (cidade, bairro). Perceber se elas possuem mais elementos naturais ou sociais. Descrever as marcas de períodos históricos passados, que podem ser observadas. Ao compartilhar as informações, salientar que a leitura de uma mesma paisagem feita por pessoas diferentes pode ser interpretada de maneiras diversas. Em seguida, o estudo do capítulo poderá ser realizado em três momentos:

- **A paisagem e a transformação do espaço (p. 92-93)**. Recomendamos a leitura compartilhada do texto didático, destacando que as heterogeneidades espaciais deixam marcas nas diferentes

MODERNA

paisagens que compõem o espaço geográfico. Essas marcas são a materialização dos objetos sociais e naturais de tempos passados e sua análise auxilia na compreensão do espaço geográfico, em diferentes escalas. A **questão** da **página 93**, elaborada com base no fragmento de uma ideia de Milton Santos, aborda a dimensão simbólica das paisagens percebidas pelos indivíduos.

- **A organização espacial das Américas (p. 93-94)**. Destacar: **a)** a regionalização do continente americano, subdividido em América anglo-saxônica, América hispânica e América portuguesa; **b)** o passado colonial, comum a todas, que implicou em diferentes formas de apropriação e ocupação do território, gerando um continente heterogêneo; **c)** discutir com os alunos a ideia de unicidade e multiplicidade do espaço geográfico das Américas, que remonta ao passado colonial (Milton Santos). A partir do estudo proposto em capítulos anteriores, retomar os interesses dos vários colonizadores na ocupação do território do "Novo Mundo". Essa análise poderá ser reforçada com base na leitura e na discussão do fragmento citado na **página 94**, de Raul Borges Guimarães e outros.
- **Organização econômica, social e cultural do espaço americano (p. 95-96)**. Destacar: **a)** as diferenças entre colônia de exploração e colônia de povoamento; **b)** os dois tipos coexistiram na colonização inglesa da América do Norte, pois as colônias do sul também praticaram a economia de *plantation*, com base no trabalho escravizado; **c)** os fatores sociais e culturais que distinguem as Américas anglo-saxônica e Latina, como a língua e a religião predominantes em cada uma. As cidades coloniais na América portuguesa e na América hispânica são marcadas pela presença de templos católicos, o que não ocorre na América anglo-saxônica, onde boa parte dos colonizadores estava vinculada a várias denominações protestantes. A partir dos estudos já realizados neste volume, incentivar os alunos a estabelecer relações entre o passado colonial e a composição étnica dos atuais países do continente, identificando aqueles que apresentam porcentagens significativas de indígenas ou afrodescendentes em suas populações. Na América Latina, é importante diferenciar a configuração urbana das cidades coloniais construídas pelos portugueses daquelas edificadas pelos espanhóis. O projeto colonizador espanhol apoiou-se na construção de cidades planejadas, sendo que algumas delas foram erguidas a partir de cidades pré-colombianas (como a Cidade do México e Quito). A **questão** da **página 96** solicita aos alunos que elaborem uma visão de conjunto da colonização espanhola, considerando seus aspectos econômicos e culturais. Para elaborar a resposta, orientar os alunos a retomar os estudos do **capítulo 9**.

Sugestões de atividade

1. Solicitar aos alunos a comparação entre o mapa "América colonial (1800)" (**p. 94**) e um mapa político atual do continente americano, com objetivo de: **a)** identificar os colonizadores dos atuais países do continente; **b)** comparar as fronteiras coloniais e as fronteiras atuais. Para a área do Caribe, informar que os ingleses e os franceses se apossaram de parte da ilha de São Domingos (hoje Haiti), da Martinica e de Guadalupe. A Inglaterra colonizou a Jamaica, as Bahamas, Trinidad e Tobago e uma porção da América Central (atual Belize). Caso não haja atlas geográfico disponível, orientá-los para acessar na internet um mapa político do continente americano.
2. Solicitar aos alunos que identifiquem, no mapa político do continente americano, os países que integram a América anglo-saxônica e a América Latina.
3. Propor uma pesquisa, na internet, de imagens de cidades coloniais da América hispânica e da América portuguesa, com o objetivo de elaborar uma comparação, tendo em vista o processo de ocupação promovido pelas duas metrópoles, identificando os aspectos culturais e os respectivos projetos de dominação envolvidos.

De olho no presente (p. 94)

A seção aborda os impactos da colonização sobre o povo huron, originário da América do Norte. A partir do texto e do gráfico, os alunos deverão analisar os motivos do acentuado declínio demográfico observado num curto intervalo de tempo. Uma última questão transpõe para o presente o problema da vulnerabilidade dos povos nativos da América a novas doenças, situação que se repetiu durante a pandemia do novo coronavírus, em 2020.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 97)

A **questão 1** propõe a descrição e a análise da paisagem do Cânion Colca, no Peru (**Doc. 1**), de acordo com os conceitos desenvolvidos no capítulo**.** Um trecho de artigo do professor e economista Fernando Nogueira da Costa compara a colonização espanhola e a colonização inglesa nas Américas (**Doc. 2**).

EDITORIA

A **questão 2** demanda a interpretação do texto para ser respondida. Para a **questão 3**, recomendamos esclarecer os alunos acerca do regime de trabalho comum nas Treze Colônias, a servidão por contrato, segundo o qual o trabalhador concordava em trabalhar durante um determinado número de anos, sem remuneração, para quem financiava sua passagem da Europa para a América. Ao final desse período, ele poderia se estabelecer como pequeno proprietário rural ou ocupar-se de outra atividade, livremente. O título do texto faz alusão à grande propriedade, que caracterizou a colonização da América Ibérica, e o regime da pequena propriedade, especialmente nas colônias inglesas do norte.

Capítulo 11 As reformas religiosas na Europa e seus efeitos na América portuguesa

O capítulo discorre sobre o papel desempenhado pela Igreja Católica, em aliança com as monarquias ibéricas, na colonização do Novo Mundo, com ênfase sobre a América portuguesa. Discute o contexto das reformas religiosas, da disseminação do protestantismo na Europa, das reações da Igreja de Roma e as suas decorrências para a colonização da América. O capítulo privilegia o olhar da **História**.

Objetivos do capítulo

- Reconhecer as contradições entre a separação de Igreja e Estado, na República brasileira, e a influência religiosa nas instituições políticas. **(EM13CHS103; EM13CHS501; EM13CHS504; EM13CHS603)**
- Compreender o contexto social, político e cultural da Europa na época das reformas religiosas e os motivos de insatisfação com a Igreja e o clero. **(EM13CHS101)**
- Identificar as ideias de Lutero e de Calvino e suas críticas à doutrina e às práticas da Igreja Católica. **(EM13CHS101)**
- Reconhecer os objetivos do Concílio de Trento e os princípios que defendeu. **(EM13CHS101)**
- Analisar a atuação do Tribunal do Santo Ofício, reconhecendo sua função política nos reinos ibéricos. **(EM13CHS101)**
- Analisar a colonização portuguesa na América como empreendimento mercantil e religioso. **(EM13CHS101; EM13CHS603)**
- Identificar as dificuldades encontradas pelos religiosos na evangelização da América portuguesa. **(EM13CHS101; EM13CHS201)**
- Analisar a atuação da Companhia de Jesus na colônia, com ênfase nos aldeamentos e nas missões e na educação dos colonos. **(EM13CHS101; EM13CHS201; EM13CHS204)**
- Analisar as visitações do Santo Ofício na América portuguesa. **(EM13CHS101)**
- Reconhecer a liberdade religiosa como um dos direitos humanos fundamentais. **(EM13CHS103; EM13CHS106; EM13CHS501; EM13CHS605)**
- Analisar situações de intolerância religiosa em diferentes contextos, com ênfase na sociedade brasileira atual. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS104; EM13CHS501; EM13CHS502; EM13CHS606)**

Sugestões de encaminhamento didático

Para dar início ao trabalho, sondar a turma acerca das religiões que conhecem e quais consideram predominantes na sociedade brasileira. É provável que a turma reconheça o catolicismo e as inúmeras denominações originadas do protestantismo como as religiões que têm o maior número de adeptos no país. Solicitar a eles que elaborem hipóteses acerca dos motivos dessa maioria de seguidores do cristianismo. Em seguida, o estudo poderá ser organizado em cinco momentos.

- **As relações entre Estado e Igreja (p. 98-99)**. Destacar: **a)** a definição de Estado laico, instituído pela Revolução Francesa e incorporado pela maioria dos países da atualidade. **b)** a adoção desse princípio no Brasil desde o início da República, reforçado pelas constituições posteriores; **c)** incentivar os alunos a refletir sobre a contradição que existe entre o Estado laico e a garantia de liberdade religiosa, de um lado, e a influência do cristianismo nas instituições políticas do país, de outro. Seria uma contradição com o princípio da liberdade religiosa e, portanto, com o da democracia?

MODERNA

- **As reformas religiosas do século XVI (p. 99-100)**. Destacar: **a)** as mudanças econômicas, políticas e sociais que caracterizaram a Europa no início da Idade Moderna; **b)** as ideias defendidas por Martinho Lutero, suas críticas à Igreja de Roma e a ruptura com o papa; **c)** os grupos que apoiaram o luteranismo no Sacro Império Romano Germânico e os interesses de cada um; **d)** o significado político da Paz de Augsburgo; **e)** as ideias defendidas por Calvino e sua atuação em Genebra; **f)** a singularidade da reforma religiosa na Inglaterra.
- **A Reforma Católica (p. 101-102)**. Discutir com os alunos a preocupação da Igreja de Roma com a manutenção da unidade, desde seus primórdios, o esforço para combater as heresias, durante toda a Idade Média, e o papel do Tribunal do Santo Ofício. Destacar: **a)** os motivos da crise da Igreja Católica, no início da Idade Moderna; **b)** os objetivos do Concílio de Trento e suas principais determinações; **c)** as características e os objetivos da Companhia de Jesus.
- **Intolerância religiosa nos séculos XVI e XVII (p. 102-103)**. Para a discussão do tema, sugerimos lembrar os alunos de que a sociedade europeia guardava características que remontavam ao período medieval, quando as monarquias selaram sólidas alianças com a Igreja e a mentalidade religiosa era um traço fundamental da sociedade. A religião era uma questão de Estado – nesse quadro ocorreram as guerras de religião e as perseguições, movidas pelas monarquias europeias, aos súditos que não professavam a religião oficial do reino. Por outro lado, não raro as rebeliões populares se caracterizavam, também, como movimentos religiosos, a exemplo da revolta liderada por Thomas Müntzer. Ressaltar as perseguições contra muçulmanos, judeus e cristãos novos, movidas pelas monarquias ibéricas, e o papel da Inquisição nesses Estados. Finalmente, destacar que vários grupos que eram alvos da intolerância religiosa buscaram refúgio nas Américas: caso dos puritanos que se dirigiram para a América do Norte e dos cristãos novos que vieram para a América portuguesa.
- **A Igreja Católica e a colonização do Brasil (p. 104-105)**. Sugerimos ao professor lembrar os alunos de que a história da monarquia portuguesa estava entrelaçada com as tradições religiosas desde a época da Reconquista e prolongou-se durante o processo de expansão marítima. Orientá-los para explicar, com base no texto didático: **a)** a expansão do cristianismo como parte do projeto colonial português, expresso no sistema de Padroado; **b)** as dificuldades encontradas pelos religiosos na América portuguesa; **c)** a atuação da Companhia de Jesus junto aos indígenas: a organização dos aldeamentos e das missões; **d)** a atuação dos jesuítas na educação dos colonos; **e)** os objetivos da atuação do Santo Ofício na colônia. Para aprofundar a discussão sobre o ensino nas aldeias jesuíticas, recomendamos a leitura do texto de Maria Sylvia Porto Alegre, "Educação indígena colonial: ironias de um projeto". *Resgate*: Revista Interdisciplinar de Cultura. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645547/12851>. Acesso em 20 set. 2020.

Sugestão de atividade

A sinagoga do Recife

Durante o período do domínio holandês em Pernambuco (1630-1654), os judeus e cristãos novos residentes na região puderam usufruir de alguma liberdade religiosa. Nessa época, foi construída a primeira sinagoga das Américas: Kahal Zur Israel. Após a expulsão dos holandeses, as práticas religiosas judaicas voltaram a ser coibidas, o templo foi destruído, e sua recuperação só veio a ocorrer no final do século XX. Propor aos alunos uma pesquisa, na internet, sobre o trabalho de reconstrução da sinagoga, seu aspecto atual e as atividades que abriga: museu e centro cultural. A partir da pesquisa é possível discutir os seguintes temas: a intolerância religiosa na colônia, o resgate da identidade das comunidades judaicas em Pernambuco, as marcas do passado na paisagem do Recife, patrimônio histórico e educação patrimonial. Sobre a reconstrução da sinagoga, recomendamos o artigo publicado no *site* da *Fundação Joaquim Nabuco*. Disponível em <https://pesquisaescolar.fundaj.gov.br/pt-br/artigo/sinagoga-do-recife-kahal-zur-israel/>. Acesso em 20 set. 2020.

Imagine... (p. 103)

A seção propõe aos alunos um exercício de alteridade, assumindo o papel de um judeu que, vivendo na Espanha no fim do século XV, se vê na iminência de abandonar sua fé ou deixar o país. Essa experiência deverá ser narrada em forma de diário. Orientar os alunos para procurar mais informações sobre o contexto da sociedade espanhola nesse tempo, em especial sobre as comunidades judaicas.

MODERNA

De olho no presente (p. 101)

O objetivo da atividade é averiguar a intolerância religiosa no Brasil da atualidade, por meio de uma pesquisa de opinião em meio digital. Para dar início ao trabalho, sugerimos a leitura compartilhada do 18º artigo da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, seguida da troca de ideias entre os alunos. Recomendamos combinar antecipadamente um cronograma de trabalho, reservando um tempo das aulas para as orientações quanto à elaboração do questionário e à tabulação dos dados obtidos. Os resultados da pesquisa deverão ser apresentados aos colegas e confrontados com o 18º artigo da DUDH.

Aprender a argumentar (p. 105)

Essa seção é uma boa oportunidade para os alunos perceberem a relação entre um argumento e um contra-argumento. No exercício da seção anterior (**capítulo 9**), os alunos puderam analisar um conjunto de argumentos que se opunham à concepção de que Deus seja onipotente, onisciente e onibenevolente se, ao mesmo tempo, existe o mal. Simplificando o argumento, afirmava-se que, se o mal existe, Deus não pode ter todas essas qualidades e poderes. O que quer dizer: é incompatível essa concepção de um Deus que tudo pode, que tudo sabe e que é absolutamente bom e a existência do mal na Terra ou em qualquer lugar. O argumento dessa seção é um contra-argumento a essa tese. Busca-se justificar a existência do mal na Terra por causa da preservação do livre-arbítrio humano, que seria um bem maior do que qualquer mal. Dessa maneira, a existência concomitante do mal e as qualidades divinas de onipotência, onisciência e onibenevolência não seria contraditória. Sugerimos que se ressalte que um contra-argumento relevante deve demonstrar a fragilidade ou a falsidade das proposições das premissas e da conclusão ou a inadequação lógica das relações estabelecidas entre elas.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 106)

O tema dos materiais apresentados para análise é a intolerância religiosa, em dois contextos históricos distintos. A análise da pintura *O massacre de São Bartolomeu*, de François Dubois (**Doc. 1**), permite a reflexão sobre a representação desse acontecimento pelo artista (**questões 1**, **2** e **3**). Um artigo da jornalista Helô d'Angelo (**Doc. 2**) discute a intolerância contra as religiões de matriz africana em nosso país. As **questões 4** e **5** visam à compreensão do texto e a **questão 6** mobiliza os estudos feitos no capítulo para explicar essa situação.

Capítulo 12 Religião e sociedade: religiosidade e poder na conquista da América

Neste capítulo, os alunos vão ampliar e aprofundar seus conhecimentos sobre o papel desempenhado pela religião na conquista e na colonização da América portuguesa, discutindo as relações entre os colonizadores e os colonizados. Esse tema nos leva a tratar também da questão da intolerância religiosa, que ainda marca nosso tempo. E, finalmente, os alunos estudarão as grandes intepretações da religião produzidas pelos autores clássicos da **Sociologia**.

Objetivos do capítulo

- Compreender a expansão marítima portuguesa e a colonização como empreendimentos ao mesmo tempo econômicos, políticos e religiosos. **(EM13CHS101)**
- Analisar as estratégias dos missionários para a conversão dos indígenas, a partir do conceito de sincretismo. **(EM13CHS102; EM13CHS103)**
- Identificar os conflitos de interesses entre a Igreja, os colonos e a Coroa portuguesa, com relação aos indígenas. **(EM13CHS101; EM13CHS502)**
- Analisar as religiões como fenômeno social. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS502)**
- Identificar as análises de Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber sobre o fenômeno religioso. **(EM13CHS101; EM13CHS103)**
- Compreender a diversidade de religiões no mundo contemporâneo. **(EM13CHS102; EM13CHS103; EM13CHS502)**
- Relacionar a globalização e o recrudescimento dos fundamentalismos. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS503)**

MODERNA

Sugestões de encaminhamento didático

Fazer o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o papel desempenhado pelo cristianismo na expansão marítima europeia e na colonização da América. Essa sondagem inicial, além de mobilizar os alunos para a aprendizagem, indica para o professor os pontos do capítulo que demandam maior atenção. A seguir, o estudo pode ser organizado em quatro momentos.

- **O cristianismo chega à América (p. 107-110)**. Orientar os alunos para: **a)** comparar as concepções religiosas e a visão de mundo dos europeus e dos ameríndios; **b)** explicar o papel desempenhado pela religião na interpretação que os europeus fizeram sobre o "Novo Mundo"; **c)** explicar o papel desempenhado pela Igreja Católica na conquista e na dominação do continente; **d)** identificar as estratégias empregadas pelos jesuítas para a conversão dos povos indígenas; **e)** identificar os conflitos entre a Igreja, o Estado português e os colonos, acerca da escravização dos indígenas; **f)** definir o que foram as "guerras justas". As **questões** da **página 108**, elaboradas com base em um fragmento historiográfico, permitem retomar e aprofundar as discussões propostas neste tópico.
- **Religião e sociedade (p. 110)**. Após a leitura prévia do tópico, propor aos alunos a interpretação da seguinte frase, extraída do capítulo: "A religião nos influencia de múltiplas formas, pois atua não apenas em nossa vida privada, mas também ordena e orienta o mundo social" (**p. 110**). Incentivar os alunos a buscar outros exemplos, com base em seus estudos e na sua experiência de vida, além dos que já são discutidos no texto didático (organização da família brasileira, a condição da mulher, a relação com a morte).
- **A religião como objeto de estudo (p. 111-112)**. Destacar a definição da Sociologia para o fenômeno religioso. Orientar os alunos para distinguir entre as análises propostas pelos autores clássicos da Sociologia, identificando as principais ideias de cada um.
  - ✓ Karl Marx: a religião deve ser entendida no quadro das relações sociais e das relações de produção; no capitalismo, está presente no processo de alienação dos seres humanos e se constitui como ideologia.
  - ✓ Émile Durkheim: a religião é vista como sistema de crenças, práticas e ritos que organizam a vida social; portanto, ela tem uma função social. Suas pesquisas levaram-no a identificar a função da religião para a coesão do grupo, estabelecendo normas, valores, identidades e vínculos em seu interior.
  - ✓ Max Weber: a religião é vista como parte integrante da cultura, criando significados e representações, formas de interpretar e agir no mundo. Investigou a relação entre os movimentos religiosos e a mudança social – em que se destaca seu conhecido estudo sobre a relação entre a ética protestante e o desenvolvimento do capitalismo.

Para encerrar essa etapa, pode-se propor um debate: qual a opinião do grupo sobre o processo de secularização, ou desencantamento do mundo, verificado nas sociedades modernas? As explicações de ordem religiosa estariam mesmo sendo abandonadas? O que pensam sobre isso?

- **A religião e seus desafios contemporâneos (p. 112-113)**. O tópico discorre sobre uma das grandes questões de nosso tempo: a contradição entre a globalização e seus efeitos homogeneizantes sobre as sociedades, de um lado, e as resistências que se manifestam na retomada das identidades, na busca de laços sociais que estariam se esgarçando, de outro. Nesse contexto é importante discutir com os alunos o fenômeno do fundamentalismo religioso e os perigos representados pela fusão entre política e religião. As **questões** da **página 112** partem das constatações do trecho do texto de Clifford Geertz e propõem uma reflexão sobre a retomada dos fundamentalismos (**questão 1**) e sua relação com a globalização (**questão 2**).

■ Imagine... (p. 113)

A atividade propõe aos alunos a elaboração de um plano de ação para o combate à intolerância religiosa. Além de retomar as discussões que vêm sendo propostas neste livro, ela sugere uma metodologia de desenvolvimento de projetos, que poderá ser utilizada em outros trabalhos, inclusive extraescolares.

MODERNA

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 114)

Um texto historiográfico de Laura de Mello e Souza (**Doc. 1**) discute o duplo caráter da expansão europeia e da colonização ibérica, em que os aspectos mercantis e políticos foram entrelaçados aos interesses religiosos. As questões **1**, **2** e **3** visam à compreensão da análise da autora. Um artigo publicado na imprensa eletrônica (**Doc. 2**) discute as origens do sentimento de culpa nas religiões. Nesse aspecto, seria interessante esclarecer aos alunos que essa não é uma característica obrigatória de todas as religiões, ela não faz parte, por exemplo, da tradição grega antiga, do budismo ou das religiões dos povos originários das Américas. No caso da tradição judaico-cristã, esse sentimento está diretamente vinculado à ideia do pecado original. As questões visam à compreensão do texto (**questão 4**) e ao posicionamento dos alunos diante de seus argumentos (**questão 5**). A questão 6 propõe a análise de uma célebre frase presente no romance *Os irmãos Karamazov*, do escritor russo Fiódor Dostoiévski, que discute a existência ou não de Deus e suas implicações. Os aluno são convidados a estabelecer uma relação entre a afirmativa e o papel da religião nas sociedades.

Atividades (p. 115)

A **questão 1** aborda o papel desempenhado pela fé católica na conquista e na colonização do Brasil. A **questão 2** problematiza um aspecto importante da religião: a questão da identidade e do vínculo que ela é capaz de gerar no contexto da sociedade contemporânea, cada vez mais incerta.

O trabalho de **pesquisa** propõe aos alunos um exercício de análise das representações da colonização da América nas artes plásticas. Eles deverão escolher uma obra e fazer sua descrição e análise com base no roteiro proposto. Recomendamos orientar os alunos para considerar, em suas análises, o aprendizado desenvolvido nesta e nas outras unidades do livro. Orientá-los também para levar em conta o contexto do autor da obra e suas intenções. Ao final, recomendamos compartilhar os resultados do trabalho com a classe, momento em que será possível discutir com os alunos a percepção das paisagens e diferentes visões da história, produzidas por uma diversidade de sujeitos e temporalidades.

Aprofundar o conhecimento (p. 116)

A seção apresenta para os alunos uma passagem clássica da obra de Tzvetan Todorov, em que ele discute a construção da percepção do outro e do eu a partir da chegada dos europeus à América. Considerando o perfil da classe, recomendamos fazer a leitura compartilhada do texto, discutindo suas ideias centrais à medida que for necessário. As questões (**1, 2** e **3**) visam à compreensão do texto. As reflexões de Todorov, além de sua importância para o estudo da conquista e da colonização do continente americano, permitem pensar também sobre a construção das identidades pessoais e coletivas, que ocorrem sempre num universo de relações com "o outro", indivíduos, grupos, sociedades inteiras. Esse é o tema sobre o qual os alunos são convidados a escrever um texto, com base na argumentação apresentada pelo autor.

Sugestões de leitura

BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina*: América Latina colonial. 2. ed. São Paulo: Edusp; Brasília (DF): Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. v. 1 e 2.

CHOMSKY, Noam. *Um olhar sobre a América Latina*. Entrevistas com Heinz Dieterich. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1998.

DIEGUES, Antonio Carlos (org.). *Etnoconservação*: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos. São Paulo: Hucitec/NUPAUB, 2000.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PRADO, Maria Ligia; PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014.

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz*: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

MODERNA

Leituras complementares

1

Separação entre a humanidade e a natureza

Recomendada para o professor de Filosofia

"É um absurdo do que chamam de razão. Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da Terra. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. [...]

Se você for para Tóquio, Berlim, Nova York, Lisboa ou São Paulo, verá o mesmo entusiasmo em fazer torres incríveis, elevadores espiroquetas, veículos espaciais [...].

Enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absurda desse organismo que é a terra. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade. Porque tem uma humanidade, vamos dizer, bacana. E tem uma camada mais bruta, rústica, orgânica, uma sub-humanidade, uma gente que fica agarrada na terra. Parece que eles querem comer terra, mamar terra, dormir deitados sobre a terra, envoltos na terra. A organicidade dessa gente é uma coisa que incomoda, tanto que as corporações têm criado cada vez mais mecanismos para separar esses filhotes da terra de sua mãe. 'Vamos separar esse negócio aí, gente e terra, essa bagunça. É melhor colocar um trator, um extrator na terra. Gente não, gente é uma confusão. E, principalmente, gente não está treinada para dominar esse recurso natural que é a terra'. Recurso natural para quem? Desenvolvimento sustentável para quê? O que é preciso sustentar?

A ideia de nós, os humanos, nos deslocarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo."

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Schwarcz S.A., 2019. p. 10-12.

2

A ocupação humana e as mudanças climáticas

Recomendada para o professor de Geografia

"A América do Sul foi o último continente do planeta a ser ocupado pelo *Homo sapiens*. O debate sobre a antiguidade da ocupação humana do continente é certamente intenso e está longe de ser resolvido. Há, no entanto, um consenso de que toda a América do Sul já era ocupada há cerca de doze mil anos e que – o que é particularmente importante –, tais ocupações já mostravam padrões adaptativos e econômicos distintos entre si [...]

Após a ocupação inicial e o consequente processo, aparentemente rápido, de diferenciação e especialização que se seguiu, o continente sul-americano permaneceu, até certo ponto, isolado durante a maior parte de sua história. Mais exatamente, até o início da colonização europeia, no início do século XVI. Isso significa que, todos os processos de mudança ou de estabilidade ocorridos em diferentes partes do continente resultaram da ação de fatores puramente locais, definidos a partir de uma escala continental.

Trata-se de um quadro essencialmente diferente daquele vivenciado, por exemplo, nos continentes europeu e asiático, sobre os quais há evidências abundantes de que processos

de expansão demográfica transcontinentais teriam sido os responsáveis pela introdução de inovações, tais como a agricultura, ou mesmo, o surgimento do Estado. O isolamento geográfico da América do Sul é ainda mais interessante quando se considera seu panorama de diversidade social, cultural, econômica e política na época do início da colonização europeia, quando seus fundadores consistiram em populações que descendiam de poucos grupos humanos.

É por isso que, para a arqueologia, é possível tratar a América do Sul como uma espécie de laboratório: o último continente a ser ocupado no planeta, por uma população fundadora pequena, mas que, ao cabo de alguns milênios, já exibia toda a diversidade social e política características da humanidade.

Há ainda fortes controvérsias a respeito de pontos importantes relacionados à ocupação humana das Américas, tais como a idade e o total das primeiras migrações e os caminhos que elas trilharam [...] Seja como for, há evidências incontestáveis da presença de seres humanos em território brasileiro a partir de doze mil anos calibrados antes da atualidade [...]

Tal fato pode se relacionar a uma combinação de vieses de preservação e de baixa densidade populacional. A conservação de eventuais sítios arqueológicos anteriores ao UMG[*] pode ser extremamente rara, tendo em vista os vários eventos de mudança climática abrupta que ocorreram desde então [...], propiciando, no continente, ciclos de erosão e sedimentação extremamente fortes [...] e, no litoral, variações muito grandes do nível relativo do mar [...]

Na região da Bacia Hidrográfica do Rio Amazonas, também se verificou um quadro de diversidade cultural, atestado pela presença de diferentes tipos de tecnologias na produção de artefatos líticos, incluindo indústrias de pontas bifaciais, em alguns casos, e de artefatos de face única sem pontas de projétil, em outros.

Cada uma dessas tradições encerra em si, modos distintos e peculiares de manufaturar utensílios. Sua continuidade geográfica e relativa homogeneidade interna sugerem que grupos culturalmente diferenciados produziram seus artefatos.

Ao mesmo tempo, as idades contemporâneas constituem um paradoxo, uma vez que não se esperaria uma variabilidade cultural tão grande se a ocupação da América do Sul tivesse se dado pouco tempo antes da existência destas tradições culturais. ”

[*] Último Máximo Glacial (UMG) – entre 23 e 19 mil anos calibrados antes do presente.

SIFEDDINE, Abdelfettah; CHIESSI, Cristiano Mazur; CRUZ JÚNIOR, Francisco William da. Informações paleoclimáticas brasileiras. *In*: *Base científica das mudanças climáticas*: contribuição do grupo de trabalho 1 do painel brasileiro de mudanças climáticas ao primeiro relatório da avaliação nacional sobre mudanças climáticas, 2014. Disponível em <http://pbmc.coppe.ufrj.br/documentos_publicos/GT1/GT1_volume_completo_cap4.pdf>. Acesso em 20 set. 2020.

UNIDADE 4

A construção do Brasil

A colonização da América portuguesa implicou na formação de uma nova sociedade, composta de europeus, indígenas e africanos – estes trazidos à força nos *tumbeiros*. Lançavam-se, assim, as bases do país em que vivemos hoje, onde são visíveis as heranças coloniais: na diversidade étnica e cultural que nos caracteriza, assim como nas gritantes diferenças sociais e nas diferenças regionais. Nesta unidade, os alunos vão estudar a colonização portuguesa e a formação do Brasil, sob o ponto de vista da **História** (**capítulos 13** e **14**), da **Geografia** (**capítulo 15**) e da **Sociologia** (**capítulo 16**).

Objetivos da unidade

- Aprender e aplicar os conceitos básicos da Filosofia, da Geografia, da História e da Sociologia, de maneira articulada, além de aprofundar conhecimentos adquiridos na escolaridade anterior. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Apropriar-se gradativamente de ferramentas de pesquisa e instrumental de análise dos componentes curriculares que compõem a área. (**Competências gerais 1 e 2**)
- Atribuir sentido à aprendizagem, associando os conteúdos estudados às questões emergentes na sociedade contemporânea. (**Competência geral 1**)
- Desenvolver a capacidade de leitura e de expressão em diferentes linguagens, inclusive as digitais. (**Competências gerais 4 e 5**)
- Compreender a formação do Império Colonial Português no Atlântico Sul. **(Competências gerais 1, 2 e 7)**
- Compreender as estratégias políticas e administrativas da Coroa portuguesa para garantir o domínio de suas possessões na América. **(Competências gerais 1, 2 e 7)**
- Analisar as bases econômicas da ocupação do litoral da colônia. **(Competências gerais 1, 2, 4 e 7)**
- Compreender o papel do tráfico de escravizados africanos como articulador do sistema econômico implantado na colônia. **(Competências gerais 1, 2 e 7)**
- Analisar a configuração espacial da América portuguesa em diferentes momentos. **(Competências gerais 1, 2, 3, 6 e 7)**
- Identificar e analisar as atividades que concorreram para a interiorização dos domínios portugueses na América do Sul. **(Competências gerais 1, 2, 4 e 7)**
- Analisar a resistência dos povos originários e dos africanos escravizados ao trabalho compulsório. **(Competências gerais 1, 2 e 6)**
- Reconhecer a diversidade étnico-cultural e a persistência do racismo como traços estruturais da sociedade brasileira. **(Competências gerais 1, 2, 3 e 6)**
- Desenvolver a capacidade de argumentação. **(Competência geral 7)**
- Exercitar a empatia, sabendo colocar-se no lugar do outro. **(Competência geral 9)**
- Assumir e defender os direitos humanos como valores fundamentais, com vistas à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. **(Competência geral 9)**
- Desenvolver progressivamente a autonomia na aprendizagem. **(Competência geral 10)**

Abertura: África e Brasil: um elo indissolúvel

O texto da abertura alude aos laços que uniram a África e o Brasil a partir da colonização. Essa perspectiva tem desdobramentos importantes, tanto para a análise da história do Império Colonial Português como para a da formação da sociedade brasileira atual. As questões (**1** e **2**) visam ao levantamento das ideias prévias dos alunos sobre os temas que serão objeto de estudo na unidade.

1. As relações entre a nossa cultura e a África estão em toda parte. Os alunos podem citar as manifestações religiosas afro-brasileiras, o samba, o maracatu, a capoeira, o *rap*, expressões do nosso vocabulário, como quiabo, quilombo, moleque e caçula. Mas o maior laço da África com o Brasil está na população brasileira, que, segundo o IBGE, é formada majoritariamente de negros e pardos.

2. É provável que os estudantes do Nordeste tenham mais conhecimentos sobre a presença holandesa no Brasil no século XVII, já que foi nessa região que os batavos se estabeleceram. Caso os alunos não tenham conhecimentos sobre esse fato, sugerimos esperar que eles realizem o estudo do capítulo 13 e, depois disso, comentem suas impressões sobre esse período no Brasil.

Capítulo 13 Os portugueses no Brasil

O capítulo discorre sobre as estratégias políticas e econômicas da colonização portuguesa na América do Sul, desde as primeiras viagens exploratórias até a implantação da agromanufatura do açúcar e a inserção da colônia no circuito mercantil comandado pelos europeus, na época moderna,

MODERNA

que unia a Europa, a América e a África. O capítulo confere ênfase especial ao trabalho de indígenas e africanos escravizados e apresenta aos alunos alguns debates significativos no campo da **História**.

Objetivos do capítulo

- Analisar as iniciativas da Coroa portuguesa com a finalidade de garantir a posse sobre seus domínios na América do Sul. **(EM13CHS101**; **EM13CHS103**; **EM13CHS204; EM13CHS205)**
- Analisar a implantação da indústria açucareira como meio de assegurar o povoamento efetivo e a exploração econômica da colônia. **(EM13CHS101**; **EM13CHS201; EM13CHS204)**
- Compreender os fatores que levaram à transição do trabalho compulsório indígena à adoção da mão de obra de africanos escravizados no Brasil colonial. **(EM13CHS101; EM13CHS103**; **EM13CHS201)**
- Reconhecer a inserção da América portuguesa no circuito mercantil internacional, com eixo no Atlântico. **(EM13CHS103; EM13CHS201)**
- Compreender o complexo produtivo da indústria açucareira na época colonial. **(EM13CHS201; EM13CHS205)**
- Analisar os papéis e as funções sociais mais representativas do mundo dos engenhos. **(EM13CHS401)**
- Reconhecer as diversas formas de resistência à escravidão. **(EM13CHS205; EM13CHS401)**
- Compreender o contexto político e econômico que propiciou os ataques da Companhia das Índias Ocidentais ao Nordeste brasileiro. **(EM13CHS204)**
- Analisar o domínio holandês no Nordeste e os motivos de sua derrocada. **(EM13CHS103; EM13CHS204)**
- Compreender o conceito de diáspora africana. **(EM13CHS101; EM13CHS503; EM13CHS601)**
- Conhecer e debater diferentes interpretações produzidas pelos historiadores sobre a colonização da América portuguesa. **(EM13CHS101)**

Sugestões de encaminhamento didático

Para dar início ao estudo, sugerimos retomar o conceito de "diversidade", que vem sendo desenvolvido ao longo deste livro, lançando aos alunos uma pergunta: como percebem a presença da diversidade na sociedade brasileira? A expectativa é que sejam lembrados aspectos da diversidade étnica e cultural, que podem variar em função da região do país, e que é fruto de uma longa história. Em seguida, pode-se propor a leitura do primeiro tópico ("O Brasil contemporâneo e seus problemas", na **p. 118**), que apresenta um retrato do país na atualidade, com ênfase nas prementes questões econômicas e sociais. Solicitar aos alunos que destaquem o que lhes chama mais a atenção e sugerir que complementem esse quadro, apontando características que consideram positivas no país.

Na sequência do primeiro tópico, o estudo do capítulo pode ser organizado em oito momentos:

- **Os portugueses chegam ao Brasil (p. 118-119)**. Destacar: **a)** o processo de expansão marítima portuguesa: o périplo africano, a chegada a Calicute, a viagem de Cabral e a chegada ao Brasil; **b)** o estabelecimento de feitorias e a expedição de Martim Afonso de Souza, como marco inicial do povoamento efetivo da terra. A leitura do trecho da carta de Caminha (**p. 119**) pode ser uma oportunidade de estudo de fonte histórica, solicitando aos alunos que analisem a descrição dos índios feita por Pero Vaz.
- **Antecedentes da colonização portuguesa na América (p. 119-120).** O tópico ressalta a experiência portuguesa, bem sucedida, com a produção de açúcar em larga escala nas ilhas africanas da costa atlântica, com base na mão de obra escravizada, modelo que foi transplantado para a América do Sul.
- **As capitanias hereditárias e o governo-geral (p. 120-121)**. Destacar: **a)** os objetivos da Coroa portuguesa em ceder as donatarias à iniciativa privada; **b)** os motivos da criação do governo-geral, distinguindo as várias interpretações da historiografia; **c)** a centralização administrativa,

MODERNA

representada pelo governo-geral com sede em Salvador. As **questões** da **página 120** demandam a leitura do trecho da carta de doação da capitania de Pernambuco a Duarte Coelho. As questões visam a compreensão e a interpretação do texto, mobilizando os conhecimentos adquiridos neste capítulo e também na **unidade 3**. Aproveite a oportunidade para esclarecer aos alunos que a cessão das capitanias não implicava a propriedade da terra pelo capitão donatário, e sim, a cessão de seu usufruto, pois o território colonial era considerado propriedade da Coroa.

- **Indígenas e africanos nos engenhos do Nordeste (p. 121-123)**. Destacar: **a)** a economia açucareira integrou a América portuguesa ao mercado internacional, com eixo no Atlântico; **b)** os interesses envolvidos no "negócio do açúcar": a Coroa, os senhores de engenho, os negociantes de açúcar na Europa e os traficantes de escravizados; **c)** a prevalência do trabalho de indígenas escravizados nos engenhos do Nordeste, durante o século XVI; **d)** as diferentes explicações dos historiadores para a transição da escravidão indígena para a escravidão africana nos engenhos. Para encerrar este tópico, pode-se propor aos alunos a atividade da seção **Debater** (**p. 124**). O objetivo é mobilizar os alunos para buscar argumentos que confirmem, ou não, a afirmação do historiador Fernando Novais acerca da opção pelo trabalho dos africanos escravizados na América portuguesa.
- **O funcionamento do engenho colonial (p. 124-125).** Orientar os alunos para: **a)** explicar o que era o "engenho colonial"; **b)** identificar as vantagens da duração da safra da cana produzida no Nordeste; **c)** identificar as várias etapas da produção do açúcar; **d)** explicar as tarefas desempenhadas pelos escravizados e suas condições de trabalho; **d)** explicar por que os senhores de engenho formavam uma aristocracia rural; **e)** diferenciar lavradores de cana livre e lavradores de cana obrigada. O texto do boxe "Trocas alimentares entre a África e a América" **(p. 123)** chama a atenção dos alunos para as trocas culturais implicadas na transposição forçada de populações africanas para a América do Sul, tema que será retomado ao final do capítulo (**Doc. 1**).

Sugestões de *sites*

Para ampliar o estudo das conexões culturais entre a África e o Brasil, sugerimos aos alunos a visita aos *sites* das seguintes instituições:

- *Fundação Cultural Palmares*. Recomendamos a leitura da página "Apresentação", que explicita os objetivos da Fundação e a exploração das abas "Fomento à cultura" e "Proteção ao Patrimônio". Esta última reúne informações sobre as comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. (Disponível em <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em 20 set. 2020.)
- *Museu Afro Brasil*. Situado em São Paulo, o museu possui um rico acervo das culturas africana e afro-brasileira. Recomendamos aos alunos acessar a aba "Roteiros de visitas temáticas", que apresenta peças representativas do acervo do museu, acompanhadas por textos informativos sobre várias manifestações da arte e da cultura africana e afrodescendente. (Disponível em <http://www.museuafrobrasil.org.br/>. Acesso em 20 set. 2020.)
- *Museu Afro-Brasileiro da Universidade Federal da Bahia*. Situado em Salvador, o Mafro abriga um acervo representativo da cultura material e de manifestações artísticas das culturas africanas e afro-brasileiras, que os alunos podem conhecer acessando a aba "Acervo". (Disponível em <http://www.mafro.ceao.ufba.br>. Acesso em 20 set. 2020.)

- **A resistência dos africanos à escravidão (p. 125-126)**. Orientar os alunos para: **a)** analisar os dados sobre a entrada de portugueses e de africanos no Brasil, até meados do século XVIII, solicitando que elaborem um parágrafo sobre a composição étnica da população da colônia; **b)** explicar as principais formas de resistência à escravidão: a formação de quilombos e as rebeliões escravas, na época colonial e nos tempos do império; **c)** explicar a diferença entre "ser escravo" e "ser escravizado", de acordo com os historiadores Santos e Schwarcz.
- **A atlantização do império e a conquista holandesa (p. 126-128)**. Destacar: **a)** o deslocamento do eixo do Império Colonial Lusitano para o Atlântico Sul; **b)** a fundação da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais e as suas investidas na América portuguesa; **c)** os interesses holandeses no negócio do açúcar; **d)** a conquista de Pernambuco e demais regiões do litoral no Nordeste; **e)** os acordos entre os senhores de engenho e os holandeses; **f)** as características da administração de Maurício de Nassau; **g)** os motivos da quebra do pacto entre os senhores de engenho e a WIC; **h)** a vitória das forças luso-brasileiras na Insurreição Pernambucana.

MODERNA

Imagine... (p. 122)

A seção propõe um exercício de alteridade aos alunos: colocar-se na posição de um indígena submetido ao trabalho compulsório no engenho, e escolher um meio de expressar os sentimentos provocados por essa situação. Além da criatividade, eles deverão mobilizar o aprendizado proposto nas unidades anteriores, sobre o modo de vida dos povos originários.

Debater (p. 124)

A seção propõe aos alunos um exercício de debate historiográfico: buscar argumentos que confirmem ou refutem a afirmação do historiador Fernando Novais sobre os motivos da opção dos colonizadores pelo trabalho dos escravizados africanos na América do Sul. A mediação do professor será importante para incentivar os alunos a considerar a ampla teia de interesses envolvidos no tráfico, nos três continentes: Europa, África e América do Sul.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 129)

O texto "A diáspora africana" (**Doc. 1**) discute a complexidade envolvida na transposição forçada das populações africanas para as Américas, com ênfase na reinvenção das identidades dos afrodescendentes, do outro lado do Atlântico. Esse é o aspecto explorado pelas **questões 1**, **2**, **3** e **4**, que visam a compreensão do texto. A questão **5** propõe a análise da representação dos indígenas nas obras do pintor holandês Albert Eckout: *Mulher Tupi* (**Doc. 2**) e *Índio Tapuia* (**p. 128**). A comparação entre as duas pinturas mobiliza os conhecimentos adquiridos nas unidades anteriores a respeito do olhar europeu sobre os povos originários da América.

Capítulo 14 A expansão da América portuguesa

O capítulo discorre sobre a formação dos domínios portugueses na América do Sul. Nesse processo, que se desenrolou entre os séculos XVI e XVIII, os colonizadores avançaram para o interior, fundaram cidades, vilas e povoados, construíram fortificações e enfrentaram a resistência dos povos originários e as ofensivas de potências europeias interessadas na América do Sul. A abordagem prioritária se situa no campo da **História**, em diálogo com a **Geografia**.

Objetivos do capítulo

- Relacionar o avanço das fronteiras agropastoris ao comprometimento dos biomas em diferentes regiões da América portuguesa, ao longo da história. **(EM13CHS101; EM13CHS203; EM13CHS204; EM13CHS302; EM13CHS304; EM13CHS606)**
- Reconhecer a resistência indígena em relação ao processo de ocupação do território da América do Sul pela colonização portuguesa. **(EM13CHS103; EM13CHS105; EM13CHS203; EM13CHS204)**
- Analisar os embates entre portugueses, franceses e indígenas, na disputa pelo litoral Atlântico. **(EM13CHS105; EM13CHS106; EM13CHS201; EM13CHS204)**
- Analisar as atividades e os conflitos envolvidos na colonização da porção norte da colônia. **(EM13CHS103; EM13CHS105; EM13CHS201; EM13CHS204; EM13CHS206)**
- Compreender os objetivos das bandeiras paulistas e a organização das expedições. **(EM13CHS105; EM13CHS201; EM13CHS203; EM13CHS204; EM13CHS206)**
- Analisar o papel da pecuária na expansão das fronteiras agropastoris no sertão nordestino. **(EM13CHS103; EM13CHS201; EM13CHS203; EM13CHS206)**
- Compreender o papel da mineração na ocupação do interior e na articulação entre as várias regiões da colônia. **(EM13CHS103; EM13CHS106; EM13CHS201; EM13CHS206)**
- Analisar a diversidade social nas regiões mineradoras, comparando com a sociedade do nordeste açucareiro. **(EM13CHS101; EM13CHS205)**

MODERNA

Sugestões de encaminhamento didático

Para dar início ao trabalho, retomar com os alunos os estudos feitos na **unidade 3**, quanto aos objetivos da expansão ibérica e da colonização do continente americano. O estudo do capítulo pode ser organizado em três momentos.

- **A consolidação do domínio português na costa brasileira (p. 130-132)**. Destacar: **a)** a ocupação inicial da colônia, que limitou-se à faixa litorânea, onde se encontravam as plantações de cana e os engenhos de açúcar; **b)** os obstáculos encontrados pelos portugueses para manter seu domínio no litoral: a resistência dos índios e as pretensões de outras potências europeias sobre a América do Sul; **c)** a criação do governo-geral como medida estratégica para garantir a coesão política e territorial da América portuguesa. Para esse estudo, sugerimos propor aos alunos a seguinte **atividade**:
  - ✓ Pesquisar na internet um mapa mudo do Brasil, fazer o *download* e imprimir uma cópia.
  - ✓ Sobre o mapa, orientá-los para: traçar a linha de Tordesilhas; indicar os pontos do litoral em que houve conflitos com os índios e com os franceses, inserindo as respectivas datas; indicar os povoados e as cidades que surgiram no decorrer desse processo.

  Vale lembrar que tanto os franceses como os portugueses obtiveram apoio de grupos indígenas inimigos entre si. Sobre a **colonização portuguesa no Norte do Brasil** (**p. 132-133**), destacar: **a)** a singularidade da ocupação da região: acessível basicamente por via fluvial e cuja administração era separada da que existia no restante da colônia; **b)** a extração das "drogas do sertão", com utilização da mão de obra indígena; **c)** os objetivos da fundação da Companhia Geral do Comércio do Maranhão; **d)** a reação dos colonos diante do monopólio do comércio de escravizados africanos pela Companhia; **e)** os confrontos entre colonos e jesuítas, causados pela divergência na questão da escravização dos índios.

  As **questões** da **página 132** propõem a leitura e a análise de um documento escrito pelo capitão-mor de Pernambuco, encarregado da conquista do Maranhão em 1616. As questões visam a identificação do documento (**1**), a compreensão do texto (**2**), a mobilização dos conhecimentos dos alunos para contextualizar a elaboração do documento (**3**) e a criação de uma síntese sobre a ocupação do território da América portuguesa pelos colonizadores (**4**).
- **A fundação de São Paulo e a criação das bandeiras paulistas (p. 133-134)**. Destacar: **a)** a Guerra dos Tamoios; **b)** a opção pelo planalto paulista como "posto avançado" da ocupação do território vicentino e a fundação do Colégio de São Paulo pelos jesuítas; **c)** o relacionamento com os índios e as "guerras justas"; **d)** a situação econômica da vila de São Paulo e a organização das "bandeiras"; **e)** os objetivos das expedições para o sertão e seus principais alvos; **f)** a participação dos índios nas "bandeiras".
- **A expansão pecuária no sertão nordestino e no Sul (p. 134-136)**. Destacar: **a)** a expansão das fazendas de gado a partir do litoral do Nordeste em duas direções: a oeste, atingindo o interior dos atuais estados do Piauí e Maranhão; e ao longo do vale do rio São Francisco; **b)** o sistema de sesmarias, que resultou em grandes propriedades no interior, dedicadas à criação extensiva de gado; **c)** as relações de trabalho na pecuária do sertão colonial; **d)** a formação das estâncias de gado pelos paulistas e o desenvolvimento da indústria do charque na região, para atender a demanda da região mineradora; **e)** a atuação dos bandeirantes nos sertões, como "bugreiros", contratados pelas autoridades para combater os índios e, mais tarde o quilombo dos Palmares.
- **A mineração no século XVIII (p. 135-136)**. Destacar: **a)** a descoberta das jazidas auríferas no interior da colônia e o povoamento rápido das regiões mineradoras; **b)** o desenvolvimento de atividades destinadas a abastecer a região e a dinamização do comércio interno; **c)** o incremento do tráfico de escravizados africanos para a colônia, destinados para as áreas mineradoras; **d)** as características da sociedade organizada em torno da mineração: mais urbanizada, diversificada e com hierarquias sociais menos rígidas, em comparação com o nordeste açucareiro.

De olho no presente (p. 135)

A seção discute a situação atual da pecuária no Sul do Brasil, a partir de uma canção que contempla a tradição da vida nos Pampas e de um texto que relata as mudanças que a criação de gado e, consequentemente, a paisagem natural têm enfrentado com o avanço de cultivos agrícolas. Os alunos poderão aproveitar esse momento para refletir sobre as tradições, as atividades econômicas e as transformações do bioma do Pampa ao longo do tempo.

MODERNA

■ Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 138)

Os textos selecionados para esta seção permitem abordar a arte barroca desenvolvida na região mineradora. O trecho do artigo extraído da *Revista Sagarana* **(Doc. 1)** descreve as peculiaridades do Barroco mineiro, enquanto a reprodução da obra *Assunção da Virgem*, pintura do mestre Ataíde que decora o teto da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto **(Doc. 2)**, permite a visualização das características desse estilo. Os alunos deverão identificar diversos aspectos, contextualizar o Barroco como movimento – não só na América portuguesa (**questões 1 a 3**) – e, por fim, observar e analisar a obra de mestre Ataíde, estabelecendo relações entre ela e a sociedade do período (**questões 4 a 6**).

Capítulo 15 A construção do espaço brasileiro

O capítulo aborda a formação do espaço brasileiro a partir das atividades econômicas desenvolvidas entre os séculos XVI e XIX. As formas de apropriação do território serão analisadas por meio de fontes variadas, incluindo documentos cartográficos. Serão discutidos aspectos econômicos, políticos e sociais da ocupação do território da América portuguesa que interferiram na configuração atual do território. O capítulo prioriza a abordagem da **Geografia**, em diálogo com a **História**.

Objetivos do capítulo

- Caracterizar a ocupação portuguesa da América do Sul, realizada a partir da costa atlântica e dos vales dos rios. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106; EM13CHS204)**
- Compreender o conceito de fundos territoriais como base da formação territorial do Brasil. **(EM13CHS102; EM13CHS204)**
- Relacionar a exploração do pau-brasil com o início da devastação do bioma da Mata Atlântica. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106)**
- Identificar as iniciativas da Coroa destinadas ao povoamento, à exploração econômica e à defesa do território. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS204)**
- Situar, no tempo e no espaço, o desenvolvimento das várias atividades econômicas que resultaram na interiorização do espaço geográfico brasileiro. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106; EM13CHS204; EM13CHS206)**
- Compreender as alterações na configuração do espaço geográfico da América portuguesa ocorridas entre os séculos XVI e XIX. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106; EM13CHS204)**
- Analisar diferentes interpretações sobre a configuração espacial da colônia. **(EM13CHS101; EM13CHS102)**
- Identificar a herança colonial presente na configuração do espaço brasileiro na atualidade. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS204; EM13CHS205)**
- Compreender a herança do escravismo na sociedade brasileira atual. **(EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS503; EM13CHS606)**

Sugestões de encaminhamento didático

Para começar o estudo do capítulo, sugerimos propor para os alunos um problema: por que o litoral brasileiro apresenta a maior concentração populacional do país? Incentivá-los a recuperar as informações já adquiridas nos estudos anteriores e a levantar hipóteses para responder a essa questão. Em seguida, o estudo pode ser organizado em três momentos.

- **A organização espacial da América portuguesa (p. 139-140)**. Destacar: **a)** o processo histórico de ocupação do território que hoje configura o Brasil; **b)** as intenções dos colonizadores portugueses; **c)** as linhas gerais da colonização inglesa na América do Norte, da colonização espanhola e da colonização portuguesa; **d)** o conceito de "fundos territoriais".
  - ✓ ***Terra Brasilis*: a ocupação do litoral (p. 140-141)**. Orientar os alunos a: **a)** caracterizar a atividade extrativa do pau-brasil; **b)** identificar os objetivos da expedição de Martim Afonso de Souza como marco do início do povoamento e das bases econômicas da colonização.

MODERNA

- ✓ **A ocupação do interior (p. 142-143)**. Orientar os alunos para elaborar um quadro-síntese a partir da leitura do texto didático e da observação dos mapas "A economia e o território brasileiro no século XVII" e "A economia e o território brasileiro no século XVIII" (**p. 142**). O quadro deve apresentar as seguintes informações: o título do mapa; as atividades econômicas; a distribuição espacial de cada uma delas; os nomes das cidades relacionadas a cada uma; a infraestrutura de transporte representada. O objetivo da atividade é facilitar a compreensão espacial da interiorização da ocupação do território brasileiro. Como desafio, propor aos alunos algumas perguntas, para serem discutidas coletivamente:
  - ✓ Por que existem, nesses mapas, espaços sem informações sobre atividades econômicas ou núcleos de povoamento? Seriam "espaços vazios"?
  - ✓ Observar as bacias hidrográficas representadas nos mapas e explicar o papel que desempenharam no processo de interiorização da ação colonizadora. Para isso, considerar também os estudos feitos no **capítulo 14**.
  - ✓ Comparar os mapas do século XVII e do século XVIII, identificando as mudanças e as permanências que podem ser verificadas nesse intervalo de tempo.
  - ✓ Propor para a classe um exercício de interpretação dos mapas a partir do conceito de fronteira.

A atividade pode ser concluída por meio da resolução coletiva da **questão** da **página 143**, referente ao mapa desta página. Estimule os alunos a refletir a respeito dos fatores que levaram à configuração atual do território brasileiro.

- ✓ **O Tratado de Madri (1750) (p. 143)**. Destacar o fim das disputas territoriais entre as coroas ibéricas por meio do Tratado de Madri, ressaltando sua importância para a atual configuração territorial do Brasil.

- **A reorganização do espaço brasileiro (p. 144)**. Orientar os alunos para distinguir as duas interpretações propostas sobre as formas de ocupação do espaço brasileiro, identificando as diferentes argumentações em que se baseiam: **a)** a interiorização formou um "arquipélago" de ocupações, sem relação entre as diferentes "ilhas", conectadas preferencialmente ao mercado externo; **b)** a interiorização era regida e comandada pela metrópole, que garantiu uma unidade jurídico-política sobre o território; **c)** identificar os aspectos consensuais entre os pesquisadores, sobre o sentido da colonização; **d)** identificar as marcas da colonização na configuração atual do território brasileiro. Incentivar os alunos a buscar, no **capítulo 14**, mais elementos que confirmem, ou não, as duas interpretações apresentadas sobre a configuração do espaço brasileiro.

Sugestão de leitura

Para favorecer a interpretação dos mapas antigos, recomendamos propor aos alunos a leitura de um artigo de divulgação científica que destaca, em linguagem acessível, as suas principais características:

FERREIRA, Thaís Cristina. Ilustrações dos mapas do século XVI caracterizavam o território brasileiro. *Agência Universitária de Notícias* (AUN-USP), 10 abr. 2007. Disponível em <http://www.usp.br/aun/antigo/exibir?id=1460&ed=123&f=29#:~:text=S%C3%A3o%20Paulo%20(AUN%20%2D%20USP),nos%20mapas%20do%20s%C3%A9culo%20XVI.&text=Como%20explicou%20o%20professor%2C%20os,XVI%20tinham%20um%20trabalho%20delicado>. Acesso em 12 abr. 2021.

De olho no presente (p. 141)

A seção baseia-se na leitura do mapa de Luís Teixeira (c. 1586) e da legenda descritiva (cartela). Recomendamos orientar os alunos para fazer uma descrição minuciosa do mapa, identificando as informações que ele apresenta e elaborando hipóteses sobre seus objetivos estratégicos. Em seguida, eles deverão ler o texto da cartela, identificar suas principais informações e relacioná-las com o mapa. O objetivo da questão proposta é estabelecer relações entre o processo de ocupação do território da América portuguesa e a configuração geográfica do Brasil atual.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 145)

A seção propõe um exercício de interpretação do mapa "*Terra Brasilis*", que representa a possessão portuguesa na América do Sul no início do século XVI (**Doc. 1**). Recomendamos orientar os alunos para fazer uma descrição minuciosa do mapa, identificando as informações que ele apresenta. Em seguida, deverão ler o texto da legenda, identificar suas principais informações e compará-las com o mapa. As **questões 1 e 2** propõem aos alunos uma intepretação do documento, no contexto da época. Para o trabalho com o texto "A remoção da Mata Atlântica" (**Doc. 2**), sugerimos orientar os alunos a consultar um mapa físico do Brasil, com o objetivo de perceber a presença de serras e escarpas, elementos naturais que dificultavam a expansão da exploração do pau-brasil na época da colonização (**questão 3**).

MODERNA

Um fragmento sobre o número de escravizados trazidos para o Brasil (**Doc. 3**) é o ponto de partida para as questões que discutem a escravidão sob vários pontos de vista (**questões 4** e **5**). Recomendamos ressaltar a herança da sociedade escravocrata que perdura até hoje, mantendo os afrodescendentes em situação de exclusão sob vários aspectos.

Capítulo 16 Raça e racismo na sociedade brasileira

O capítulo discute a questão do racismo no Brasil, investigando suas origens, desde o escravismo colonial, e sua permanência como traço estrutural da sociedade brasileira. Os alunos vão estudar os conceitos mais importantes para a compreensão do tema, analisar indicadores sociais e as principais análises sobre o fenômeno racial no Brasil, produzidas desde o final do século XIX. O estudo proposto envolve um olhar multidisciplinar, sendo que o capítulo se situa na interface entre a **Sociologia** e a **História**.

Objetivos do capítulo

- Compreender o racismo como herança das relações de dominação estabelecidas no passado escravista. **(EM13CHS101; EM13CHS102; EM13CHS503; EM13CHS601)**
- Distinguir preconceito, discriminação e segregação racial. **(EM13CHS102; EM13CHS502; EM13CHS503)**
- Compreender o conceito de racismo estrutural. **(EM13CHS102; EM13CHS502)**
- Compreender o conceito de branquitude. **(EM13CHS102; EM13CHS104)**
- Analisar criticamente os estudos de Nina Rodrigues, associando-os ao projeto de branqueamento da sociedade brasileira. **(EM13CHS102; EM13CHS105)**
- Analisar a construção do mito da democracia racial, a partir dos estudos de Gilberto Freyre. **(EM13CHS102)**
- Identificar as críticas à ideia de democracia racial, a partir da obra de Florestan Fernandes. **(EM13CHS102)**
- Analisar indicadores da desigualdade social na sociedade brasileira atual, a partir do critério cor/raça. **(EM13CHS103)**
- Refletir sobre ações destinadas a combater o racismo no Brasil. **(EM13CHS501; EM13CHS503; EM13CHS504)**

Sugestões de encaminhamento didático

Para dar início ao estudo do tema, sugerimos apresentar para a classe os dados de uma pesquisa realizada pelo jornal *Folha de S.Paulo* em 1995. Os resultados foram contraditórios: "*1) apesar de 89% dos brasileiros dizerem haver preconceito de cor contra negros no Brasil, 2) só 10% admitem ter um pouco ou muito preconceito, mas, 3) de forma indireta, 87% revelam algum preconceito, ao pronunciar ou concordar com enunciados preconceituosos, ou ao admitir comportamentos de conteúdo racista em relação a negros*". (TURRA, Cleusa; VENTURINI, Gustavo. *Racismo cordial*. São Paulo: Ática, 1995). Incentivar os alunos a lançar hipóteses para o resultado contraditório da pesquisa e a dizer o que podem concluir a partir dele. Acham que a pesquisa teria resultados semelhantes se fosse feita hoje? Por quê? Sugere-se que essas hipóteses iniciais sejam retomadas ao final do estudo, que poderá ser organizado em três momentos:

- **Racismo, preconceito e discriminação: as várias faces de uma mesma moeda (p. 146-148)**. Combinar com os alunos a leitura prévia do tópico, que apresenta conceitos básicos para compreender o tema do racismo no Brasil. Orientá-los a fazer os seguintes registros, para discussão em aula: **a)** explicar a relação entre escravidão e racismo; **b)** relacionar o conceito de raça à naturalização das desigualdades; **c)** definir racismo, preconceito racial, discriminação racial e segregação racial; **d)** explicar o que é racismo estrutural. Durante as discussões em aula, é importante incentivar os alunos a buscar exemplos que possam ser associados a cada um desses conceitos, a partir de sua experiência cotidiana, do seu entorno social ou do noticiário. O texto "Branquitude: o que significa ser branco?" é o ponto de partida para a resolução das **questões** da **página 148**, que solicitam a opinião dos alunos sobre o tema (**1**) e a aplicação do conceito de branquitude para a sociedade brasileira (**2**).

MODERNA

- **Do mito da democracia racial à desigualdade racial (p. 148-151)**. Para a discussão desse tópico, sugerimos retomar os dados da pesquisa da *Folha de S.Paulo* citada anteriormente, que demonstra o tabu acerca do racismo existente no Brasil, e as contradições entre a esfera dos relacionamentos pessoais e da sociedade como um todo. Sobre os estudos acerca das relações raciais no Brasil, destacar: **a)** as pesquisas de Raimundo Nina Rodrigues (final do século XIX), baseadas na frenologia e nas teorias raciais da época, justificando a suposta inferioridade da "raça negra". Lembrar os alunos que essas teorias se difundiram paralelamente ao neocolonialismo e, no Brasil, fundamentaram projetos de "branqueamento" da sociedade; **b)** a obra de Gilberto Freyre (na década de 1930), que, ao contrário, valorizou a contribuição do negro e do indígena na formação da sociedade brasileira e defendeu a tese do convívio harmonioso entre as raças, possibilitando a mestiçagem e a democracia racial. Destacar a importância dessas ideias para a construção das noções de nação e de nacionalidade, nos anos 1930, que ocultaram a herança escravista; **c)** as pesquisas de Florestan Fernandes (na década de 1960), o qual demonstrou que as relações conflituosas entre brancos e negros eram uma marca da sociedade brasileira e o mito da democracia racial era uma ideologia das classes dominantes. As **questões** da **página 150**, elaboradas a partir de um fragmento de Gilberto Freyre, visam problematizar o conceito de democracia racial.

- **Desigualdades raciais e seus reflexos na sociedade brasileira (p.151-153)**. Analisar com a turma os dados sobre: **a)** a composição étnico-racial da população brasileira (Pnad 2019); **b)** as vítimas de homicídio no Brasil; **c)** a inserção no mercado de trabalho; **d)** a combinação da desigualdade racial e de gênero. Como conclusão, solicitar aos alunos a elaboração de um texto associando os dados analisados à herança da escravidão e ao conceito de racismo estrutural. As **questões** da **página 153** partem da leitura de um artigo da historiadora Keila Grinberg, que discorre sobre as desigualdades que vieram à tona durante a pandemia da covid-19, em 2020. Após a resolução de uma questão de compreensão do texto (**1**), os alunos são convidados a refletir sobre as desigualdades raciais no mercado de trabalho (**2**) e a projetar ações com o objetivo de combater as desigualdades raciais no país (**3**).

Sugestões de atividades

1. Análise da pintura *A redenção de Cam*, de Modesto Brocos (1895). Solicitar aos alunos que acessem a pintura na internet, façam a descrição da obra e estabeleçam relações com o projeto de branqueamento da sociedade brasileira do fim do século XIX.
2. Análise de dados sobre as desigualdades sociais no Brasil, por cor ou raça. O *site* do IBGE mantém uma página especial para o público jovem, com informações sobre inserção no mercado de trabalho, frequência no Ensino Médio e no Ensino Superior, taxas de homicídio e representação no Congresso Nacional. Em grupos, os alunos poderão ler e interpretar os dados com base nos estudos feitos no capítulo e preparar apresentações para os colegas. *IBGE Educa Jovens*. Disponível em <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21039-desigualdades-sociais-por-cor-ou-raca-no-brasil.html>. Acesso em 21 set. 2020.

Imagine... (p. 153)

A seção propõe aos alunos a elaboração de um texto descrevendo suas reações ao presenciar uma abordagem, sem motivo aparente, a um jovem negro feita por um segurança no interior de um estabelecimento comercial. A atividade tem o objetivo de favorecer a reflexão sobre as atitudes dos jovens diante de situações de discriminação e injustiça.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (p. 154)

A seção propõe a leitura de um trecho escrito pelo pensador Frantz Fanon, em que ele relata, em tom memorialístico, sua experiência com o preconceito racial (**Doc. 1**). As questões visam a compreensão do texto (**1** e **2**) e a sondagem da percepção dos alunos sobre o racismo na sociedade brasileira atual (**3**). O texto de Silvio Almeida discute a ideia do "racismo reverso", ou seja, o racismo de uma "minoria" dirigido às "maiorias" (**Doc. 2**). As questões **4**, **5** e **6** visam a compreensão da análise proposta pelo autor. Por fim, a questão **7** pede a opinião do aluno sobre a existência ou não do "racismo reverso".

Atividades (p. 155)

A **questão 1** solicita aos alunos que identifiquem as relações entre o Estado e a economia, em contextos históricos distintos, a partir da leitura de dois fragmentos de texto. A **questão 2** propõe a análise de um texto do cronista Frei Vicente do Salvador sobre a ocupação da América portuguesa no início da colonização, enquanto a **questão 3** aborda a importância da hidrografia para a ocupação do interior do território que viria a formar o Brasil. Na **questão 4**, abordam-se políticas antirracismo no Brasil.

A atividade de **pesquisa** propõe um estudo do local em que os alunos residem, com base no conceito de diversidade e inspirado nos gabinetes de curiosidades, comuns na época da Europa moderna. O desafio consiste em fazer um levantamento das características do local e selecionar aquelas que o distinguem dos demais lugares. Os alunos poderão obter, na internet, mais informações sobre os gabinetes de curiosidades europeus e, a partir daí, criar suas próprias exposições. Recomendamos combinar previamente com os alunos um cronograma de trabalho, reservando um tempo das aulas para orientação quanto à seleção e à organização das informações e dos materiais coletados. A atividade poderá ser orientada, preferencialmente, pelos professores de **Geografia**, **História** e **Sociologia**.

Aprofundar o conhecimento (p. 156)

O artigo do historiador Luiz Antonio Simas, publicado na imprensa periódica em 2013, discorre sobre as práticas cotidianas que ainda estão impregnadas pelo racismo. A leitura do texto e a elaboração das respostas poderão ser feitas em pequenos grupos, duplas ou trios, para favorecer a troca de ideias e enriquecer o trabalho. As questões visam a compreensão do texto (**1** e **2**), mobilizam os estudos feitos na unidade sobre a formação da sociedade brasileira (**3**) e incentivam os alunos a pensar em maneiras de superar as consequências da escravidão (**4**). Finalmente, os alunos são convidados a escrever uma carta a Joaquim Nabuco, relatando as mudanças e as permanências no que se refere ao racismo em nosso país, mais de um século depois (**5**). Além de considerar os estudos realizados neste livro, incentivar os alunos a pesquisar mais informações que poderiam interessar ao destinatário da carta, como a legislação antirracista que está em vigor no país, as políticas afirmativas e o movimento negro no Brasil atual. Para isso, sugerimos os seguintes *sites*:

- ✓ Legislação antirracista avança desde a Constituição de 1988. *Agência Senado*, 19 set. 2006. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2006/09/19/legislacao-anti-racista-avanca-desde-a-constituicao-de-1988>. Acesso em 21 set. 2020.
- ✓ Resumo de legislações antirracistas e discussão sobre o que são ações afirmativas. *Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gemaa)*. Disponível em <http://gemaa.iesp.uerj.br/legislacao-anti-racista/> e <http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>. Acesso em 21 set. 2020.
- ✓ FAHS, Ana C. Salvatti. Como surgiu o movimento negro? *Politize!*, 22 ago. 2016. Disponível em <https://www.politize.com.br/movimento-negro/>. Acesso em 21 set. 2020.

Sugestão de leitura

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. *O jogo da dissimulação*: abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

FURTADO, Celso. *Economia colonial no Brasil nos séculos XVI e XVII*. São Paulo: Hucitec, 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KABENGELE, Munanga. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

RIBEIRO, Djamila. Racismo no Brasil: todo mundo sabe que existe, mas ninguém acha que é racista. *BBC News – Brasil*, 5 jun. 2020. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52922015>. Acesso em 21 set. 2020.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova*: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo: Edusp, 2012.

MODERNA

Leituras complementares

1

Experimentos sul-atlânticos

Recomendada para o professor de História

"Da mesma forma que ajudaram a transplantar vegetais asiáticos para o Brasil, os jesuítas criaram nos seus quintais e em suas fazendas angolanas polos difusores de vegetais europeus, asiáticos e americanos na África Central. O cultivo – nas vizinhanças dos portos angolanos e das redes interioranas de tráfico – de plantas da Índia (limão), da China (laranja), de outras regiões africanas (banana) e da América tropical (mandioca, milho, batata, feijão, amendoim, abacaxi, mamão, goiaba, pitanga, araçá, este qualificado na Angola seiscentista pelo vocabulário tupi como mirim ou açu, conforme seu tamanho) terá contribuído para diminuir a mortalidade dos cativos, consolidando o negócio negreiro. No vale do Bengo, a sete léguas de Luanda, uma fazenda da Companhia de Jesus cultivava, nos anos 1630, bananas, abacaxis, milho, sorgo, feijão, *ncanza,* mostarda, laranjas, cidras e 'muita farinha de guerra' (mandioca). Três décadas mais tarde, Cavazzi escrevia que o milho era o grão 'mais comum e melhor' da África Central. O *ncanza*, feijão vermelho e branco de origem brasileira, também conhecido como *lucanza lua Brasil* (feijão do Brasil), parece ter sido plantado em menor escala. Mas Cadornega menciona um prato luandense, a 'moamba', bastante apreciado pelos angolistas e portugueses e bem parecido com a feijoada brasileira.

[...]

Ao lado da batata-doce e do milho – denominado em kicongo *masa mputo*. 'espiga de Portugal', para diferenciá-la do sorgo nativo, chamado de *massa mbela*, 'espiga da aldeia' – a farinha de mandioca servia de sustento aos cativos, aos soldados e ao tráfico terrestre, fluvial e marítimo de escravos da conquista. Sem encontrar predadores naturais no Continente Negro, a mandioca é cultivada hoje em dia do sul do Saara até o sul de Angola e Moçambique, constituindo a mais importante fonte primária de calorias da população africana. No itinerário oposto – no intercâmbio de comidas, germes, gentes e práticas coloniais formadoras do espaço sul-atlântico – a banana e o sorgo africano passam para o outro lado do mar. Nas primeiras décadas do século XVIII, os paulistas que penetram nos sertões mato-grossenses introduzem a banana. Junto com o arroz bravo, o *abatiapé*, a banana passará a compor a base alimentar dos indígenas do centro-oeste. Na Bahia e em Pernambuco, o sorgo guardou o nome kicongo: *massa*, e mais tarde, *maçambará*, derivado de *massa mbela*.

Composta de produtos americanos e africanos, de peixe e carne de baleia seca e salgada, difunde-se uma 'ração escravista' que forma um dos elementos do espaço econômico unindo os portos luso-africanos aos enclaves da América portuguesa. Empregado pelos angolistas no início do Seiscentos, o termo tupi *moquém* revela a presença de carne de gado ou de peixe moqueada – levemente assada sobre grelha para ser conservada – nos carregamentos vindos do Brasil.

De permeio com as aldeias africanas, os postos do trato terrestre e marítimo e, do outro lado do mar, nos portos, pousos e nas fazendas brasileiras, corre a 'ração escravista', cujo ingrediente essencial é a mandioca, cultivada na base da enxada nas duas margens do Atlântico Sul. Com efeito, utilizada pelos africanos – salvo no Magrebe (onde havia arados) – e os índios, a enxada costumava ser feita de ferro na África e de pau na América pré-colombiana.

Ao se envolverem no tráfico sul-atlântico, os holandeses adotam o uso da ração escravista criada pelos portugueses e brasileiros.

Nas idas das plantas alimentares e nas vindas dos negros, os vocabulários brasileiros e africanos se misturaram nos pratos sul-atlânticos. No Congo e em Angola a palavra tupi *beiju* hoje se refere, como no Brasil, ao bolo de mandioca. Porém, o mingau de tapioca, aqui conhecido como *quiçamã*, tira seu nome da província angolana de Quiçama. Da mesma forma *fubá* – farinha de milho – vem do quimbundo *fuba*, cuja pronúncia paroxítona é ainda corrente no Nordeste.

MODERNA

Mungunzá, assim como *canjica*, vem ainda do quimbundo, sugerindo que o prato – mistura de milho com leite de vaca – corria entre os povos sul-angolanos, tradicionais criadores de gado, antes de entrar no cardápio brasílico. Antes de servir como mistura nos mingaus, caldos e farinhas. Comida fácil de ser guardada, preparada, repartida em gamelas, embolada com as mãos e depressa ingurgitada nas paradas no serão africano, no porão dos navios, no canto das senzalas e nos canaviais do Brasil.

'Armaduras de algodão', gibões resistentes às flechas dos índios – fabricadas e usadas pelos paulistas nas suas bandeiras –, são importadas da capitania vicentina pelos governadores de Angola a partir de 1612, e ao longo do século, para servir de proteção nas escaramuças com os africanos. A utilidade dos gibões parecia efetiva nas batalhas contra os frecheiros nativos. Luís Mendes de Vasconcelos chegou a escrever a el-rei que o fabrico e o uso das 'armaduras de algodão' pelos portugueses da América fazia a conquista do Brasil ser mais fácil que a de Angola."

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes*: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 93-96.

2

De que mulheres estamos falando?

Recomendada para o professor de Sociologia

"No Brasil e na América Latina, a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até as últimas consequências. Essa violência sexual colonial é, também, o 'cimento' de todas as hierarquias de gênero e raça presentes em nossas sociedades, configurando aquilo que Ângela Gilliam define como 'a grande teoria do esperma em nossa formação nacional', através da qual, segundo Gilliam: 'O papel da mulher negra é negado na formação da cultura nacional; a desigualdade entre homens e mulheres é erotizada; e a violência sexual contra as mulheres negras foi convertida em um romance'.

O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça instituídas no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras.

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, [...] de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres [...] que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. [...].

Quando falamos em romper com o mito da rainha do lar [...] de que mulheres estamos falando? As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada [...] porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. [...].

[...] Portanto, para nós se impõe uma perspectiva feminista [...] que não 'pode ser separada de outros eixos de opressão' [...]. A partir desse ponto de vista, é possível afirmar que um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades."

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). *Pensamento feminista*: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 313-314.

MODERNA

Respostas e comentários das atividades do Livro do Estudante

CAPÍTULO 1
Outras formas de conhecer e significar o mundo

De olho no presente **p. 19**

1. A negritude foi um movimento cultural, estético, político e filosófico que agrupou várias posições que tinham em comum a denúncia do colonialismo, da escravidão e do racismo; e, ao mesmo tempo, a exaltação da cultura negra. Nesse sentido, esse movimento exerceu um papel positivo fundamental na luta contra a opressão europeia e na afirmação da cultura e da identidade negras. Por outro lado, segundo alguns pensadores, como o filósofo anglo-ganês Kwame Anthony Appiah e o filósofo camaronês Achille Mbembe, assim como o pan-africanismo, a negritude se mantinha no âmbito do conceito de raça, ao defender a solidariedade racial dos negros. Isto é, partilhava com os europeus e os norte-americanos a ideia de que havia várias raças humanas. Para esses pensadores, no entanto, os conceitos de "raça" e "negro", assim como de todos os sujeitos raciais, eram uma invenção dos países europeus que servia ao seu projeto de dominação e exploração. Quer dizer, eram produtos do colonialismo e do neocolonialismo. Assim, o movimento da negritude teria cumprido um papel progressivo de luta contra o neocolonialismo e pela liberdade do negro oprimido; mas era preciso ir além da criação do europeu, além da ideia de raças, e buscar a universalidade humana, que comportaria igualdades e diferenças. Espera-se que o aluno compreenda esses dois aspectos e se posicione de maneira argumentativa sobre eles.

2. Reposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que o racismo desenvolvido no processo colonial e neocolonial ainda permanece no imaginário de muita gente, que, sem ter fundamento algum, seja biológico, seja cultural, mantém uma posição preconceituosa e discriminatória em relação ao negro. Além disso, o poder de Estado, sustentado pela ideologia das classes dominantes, geralmente estabelece uma política de exceção em relação à população negra e que mora nas favelas. Um dos exemplos mais emblemáticos dessa situação, nos últimos tempos, foi a morte de George Floyd, que, mesmo imobilizado pelo policial, foi sufocado até a morte. A criação do "negro" como raça inferior continua a repercutir e a fazer vítimas, como demonstram as atuais manifestações antirracistas espalhadas pelo mundo.

3. Espera-se que o aluno perceba que pensamentos e atitudes racistas são muito comuns entre os brasileiros. De muitas maneiras, o ideário do senhor do engenho em relação ao escravizado do período da colonização do país ainda permanece, embora com alterações. No cotidiano, não faltam exemplos de racismo: o assustador número de negros mortos pela polícia; pessoas negras colocadas em situações de inferioridade e discriminadas em virtude da cor de sua pele, como acontece em muitos espaços de consumo que tratam o negro de maneira diferente do branco; o racismo no futebol, nas torcidas e entre os jogadores etc. Sem mudanças profundas nessa situação, o Brasil dificilmente se tornará uma democracia plena.

Aprender a argumentar **p. 20**

Os elementos básicos que compõem um argumento (premissas e conclusões), bem como suas relações lógicas, são estudados mais profundamente em outros livros desta coleção. Não obstante, mesmo que os alunos ainda não tenham estudado esses livros, eles podem perfeitamente desenvolver os exercícios propostos.

Os tipos de argumento também são estudados com mais profundidade em outros volumes. Os argumentos dedutivos visam apresentar uma conclusão logicamente necessária; os argumentos indutivos, uma conclusão provável; os argumentos por analogia pretendem justificar que é plausível que o que acontece em um caso aconteça em outro caso similar.

a) A1: Há dois argumentos. O primeiro é indutivo e apresenta as seguintes premissas: "No experimento 1, João demorou 2,4 segundos para chutar a bola e ela atingir o gol"; "No experimento 2, Regina levou 2,2 segundos para fazer o mesmo"; "Em todos os demais experimentos – mais de 100 –, sem exceção, ninguém conseguiu fazer com que a bola chegasse ao gol antes dos 2 segundos"; e a conclusão é "Um chute a gol demora no mínimo 2 segundos". Assim, parte-se de eventos particulares – os experimentos – e generaliza-se que qualquer chute a gol (todos) demora, no mínimo, 2 segundos.

O segundo argumento é dedutivo. Parte de uma afirmação: "um chute a gol demora no mínimo 2 segundos" – a conclusão do primeiro argumento tornou-se premissa do segundo –, para inferir logicamente que "um jogador não pode chutar três vezes a gol em menos de 6 segundos".

REPRODUÇÃO

O argumento indutivo seria mais forte se fosse apoiado por maior número de evidências, por exemplo, por mais experimentos em circunstâncias mais diversas explicitadas nas premissas. O argumento dedutivo é válido. Se a premissa é aceita, a conclusão também tem de ser aceita.

b) A2: Trata-se de uma cadeia de dois argumentos dedutivos, na qual a conclusão do primeiro argumento é premissa do segundo.

Primeiro argumento

Premissa 1: Todos os diplomatas são indivíduos de tato.

Premissa 2: Alguns funcionários do governo são diplomatas.

Conclusão: Portanto, alguns funcionários do governo são indivíduos de tato.

Segundo argumento

Premissa 1: Alguns funcionários do governo são indivíduos de tato.

Premissa 2: Todos os funcionários do governo são homens na vida pública.

Conclusão: Portanto, alguns homens na vida pública são indivíduos de tato.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas — p. 21

1. A posição eurocêntrica e racista é evidente. Kant se alça à condição de determinar o que é ou não sentimento elevado com base na arte e no conhecimento do branco europeu. Nessa condição, o filósofo trata o negro como um ser menor, desprovido de qualidades humanas superiores, e desqualifica qualquer contribuição importante na arte, na ciência, na literatura e na filosofia. Além disso, sem nenhum fundamento, empírico ou científico, considera que o negro tem capacidades mentais inferiores às do branco. Seu menosprezo pelo negro é tão grande que o leva a afirmar que deve ser agredido. Kant é filho de seu tempo e seu lugar, a Europa, e propaga a mentalidade eurocêntrica, racista e sexista seguida por seus pares anteriores e posteriores, como Locke, Hume, Voltaire, Hegel, e outros filósofos.

2. O branco europeu teria construído uma narrativa sobre o negro na qual ele representa a maldade ou coisas ruins. Fanon cita exemplos: o negro é visto como carrasco, como Satã; é relacionado às trevas, à sujeira, ao sujo e à obscuridade moral, ao passo que o branco é vinculado à paz, ao sonho deslumbrante, à alegria e à esperança.

3. Fanon trata dessa questão do ponto de vista psicológico ou psicanalítico. Segundo ele, nas profundezas do inconsciente europeu estariam presentes as tendências (pulsões) mais imorais, os desejos mais repugnantes e, por isso, inconfessáveis. O europeu quis negar esse seu lado repugnante – quis rejeitar suas vontades bárbaras, sua maldade – e o projetou nos negros: os selvagens pretos seriam o princípio do mal.

4. Espera-se que os alunos percebam que o racismo se fundamenta em preconceitos sobre os outros. Imputa-se ao outro o mal de alguma forma. Como ainda há racismo, e infelizmente ele está espalhado pelo mundo – basta ver as tendências nacionalistas e racistas em pleno desenvolvimento –, o emblema, o estigma, o símbolo do mal são imputados ao negro ou a qualquer povo que é vítima de racismo.

5. Kant, em certa medida, faz o que Fanon considera em seu texto: imputar o mal ao negro. Para Kant, o negro é inferior, não tem talento algum, não é capaz de fazer ciência ou arte elevada; sua religião tem pouco ou nenhum valor, e sua capacidade mental é a mais baixa que um ser humano pode atingir. Todas essas afirmações, imputando coisas ruins ao negro, não têm fundamento algum na realidade, parecem emergir das profundezas do inconsciente ou da mentalidade do branco europeu e de seu projeto de ocidentalização do mundo.

6. Evidenciou-se no capítulo que há diversas formas de compreender e de organizar o conhecimento sobre a realidade. Cada forma de organização seleciona aspectos da realidade, destacando-os, e oblitera outros. Nesse sentido, o predomínio ocidental impôs uma narrativa ao Oriente, tratando os valores europeus e estadunidenses como se fossem universais. Isso também aconteceu com os povos americanos e africanos que sofreram com a colonização ou com a neocolonização dos países europeus. O processo civilizatório-colonial-escravagista impôs a eliminação de muitos povos, a perda de sua identidade e o apagamento de sua cultura e realizações. Ao estudar a história com um olhar crítico, pode-se perceber que a homogeneização europeia escondeu a diversidade de possibilidades, de formas de ser e de pensar ou refletir sobre o mundo e de se relacionar com as pessoas. Dessa maneira, novos significados e sentidos podem emergir, como é o caso da filosofia africana e de outras que foram negadas como formas válidas de conhecimento e de entendimento humano.

CAPÍTULO 2
América: ambiente natural

Questão — p. 26

Espera-se que os alunos levantem hipóteses com base nos conhecimentos sobre os processos de ocupação e apropriação dos recursos naturais do continente americano. No item **a)**, os alunos devem citar, de acordo com o mapa, que as florestas mais desmatadas no continente americano foram as florestas temperadas e as florestas tropicais.

No item **b)**, eles podem levantar hipóteses e citar que o desmatamento das florestas teve início com a ocupação do continente americano. Os alunos podem mencionar, por exemplo, o caso da Mata Atlântica, que começou a ser devastada no processo de colonização do Brasil, devido à exploração do pau-brasil e, em seguida, por causa das grandes plantações de cana-de-açúcar que ocuparam a região litorânea. Mais recentemente, o processo de urbanização foi responsável por grande parte da devastação das florestas temperadas e, atualmente, a expansão agrícola e a ação de madeireiras na região da Amazônia têm intensificado o desmatamento de uma das mais importantes florestas tropicais do mundo.

Imagine... p. 27

Espera-se que, com base nos dados apresentados e em pesquisas suplementares, os alunos relacionem as condições geográficas (localização, condições naturais) e históricas (contato com os povos) com o acesso ao território e sua apropriação, ressaltando, entre outros aspectos, a presença de plantas e animais desconhecidos pelos europeus, bem como as condições climáticas (temperatura, umidade, pluviosidade etc.). O trabalho pode ser feito em dupla, trio ou grupos. Esclareça algumas características do relato como gênero textual, com exemplos de diários de bordo dos exploradores que chegaram a essas terras. Ajude os alunos a organizar os dados, orientando-os a fazer pesquisas para aprofundar os conhecimentos históricos sobre o processo de reconhecimento do território a partir da entrada pela América Central. Reitere que esse processo só se tornou possível porque os espanhóis (e demais exploradores do continente americano) se aproveitaram das extensas redes hidrográficas e contaram com o auxílio dos nativos, que lhes forneceram informações sobre o território. Esse auxílio muitas vezes foi obtido à força, com aprisionamentos, ameaças e matanças.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 29

1. Espera-se que o aluno levante hipóteses com base nas indicações e setas da ilustração e conclua que, como as placas se deslocam horizontalmente, não há probabilidade de soerguimentos e, portanto, os frequentes terremotos devem-se ao atrito do contato das bordas. Esclareça que os abalos sísmicos podem se propagar para o interior do continente, por isso identifica-se o epicentro do terremoto; muitas vezes, o abalo sísmico é registrado a quilômetros de distância do epicentro, como no caso do sismo e *tsunami* de Sendai (ocorrido no Japão em 2011 e que causou o desastre na Central Nuclear de Fukushima), cujo epicentro foi a 130 quilômetros da costa leste da península de Oshika. Explique que esse tipo de limite de placas é típico das dorsais mesoceânicas (Dorsal Atlântica, por exemplo) e que a Falha de San Andreas é um exemplo clássico de falha transformante em continente.

2. **a)** Espera-se que o aluno indique que o povo Uro se distingue das outras etnias andinas porque, do ponto de vista genealógico, seus integrantes mantêm características de seus ancestrais, ou seja, são descendentes daqueles que provavelmente foram os primeiros habitantes do altiplano andino.

b) O aluno deve concluir que essa distinção refuta a suspeita de que os povos que atraem turistas nas ilhas flutuantes seriam descendentes dos Aimará travestidos de Uro.

c) Os pesquisadores utilizaram a genética para obter evidências da ligação das aldeias Uro atuais com os ancestrais Uro que habitavam a região.

3. O aluno deve citar que, de modo geral, a estrutura geológica do continente americano é de formação antiga, com a presença de escudos cristalinos e bacias sedimentares. Os escudos cristalinos se destacam no norte da América do Norte e na Groenlândia, assim como na região das Guianas e na porção centro-oriental da América do Sul; as bacias sedimentares destacam-se nas áreas centrais da América do Norte e da América do Sul. Há, ainda, os dobramentos modernos que marcam a porção ocidental do continente americano, com destaque para as Montanhas Rochosas, na América do Norte, e para a Cordilheira dos Andes, na América do Sul. O aluno deve estabelecer associações entre a estrutura geológica e o relevo, destacando na América do Norte as Montanhas Rochosas, os Montes Apalaches, o Planalto do Colorado (nos Estados Unidos), o Planalto Laurenciano (no Canadá) e o Planalto Central Mexicano; depressões como a do Vale da Morte e as planícies, como a Planície Central e as Planícies Costeiras, todas nos Estados Unidos; na América Central, é importante mencionar que o relevo é formado, basicamente, por montanhas bastante desgastadas (citar alguns dos pontos culminantes, na maioria cumes de vulcões) e pelas planícies que compõem o leste dessa região do continente; na América do Sul, citar as montanhas da Cordilheira dos Andes (porção ocidental) e, com o rebaixamento desse relevo a oeste, as pequenas extensões de planícies na costa do Pacífico; citar os planaltos predominantes, como os altiplanos bolivianos, o Planalto Brasileiro e o Planalto das Guianas; citar, ainda, a Planície Amazônica, a leste da Cordilheira. Quanto ao clima e à vegetação, o aluno deve estabelecer a relação entre a extensão longitudinal do continente e a grande variedade de climas, como o clima polar nos extremos norte e sul, o clima temperado nas médias latitudes e os climas tropical e equatorial

MODERNA

nas baixas latitudes; há também a ocorrência de climas desérticos em grandes extensões dos Estados Unidos e do México e em porções da América do Sul, como no Deserto do Atacama, no Chile; trechos de clima mediterrâneo no oeste dos Estados Unidos e no sul do Chile e clima de montanha em regiões de altitude elevada. Quanto à vegetação, o aluno deve perceber que, acompanhando o clima, destacam-se as vegetações de alta latitude, como a tundra e a floresta boreal (destaque da taiga canadense na parte setentrional da América do Norte e em pequenos trechos meridionais da América do Sul); nas latitudes médias, as condições climáticas favorecem o predomínio de florestas temperadas, presentes em grande parte do leste e do oeste dos Estados Unidos e no sudoeste da América do Sul; na faixa intertropical, há a ocorrência das florestas tropicais úmidas, de grande biodiversidade (destaque da vegetação em grande parte da América Central Ístmica (ou Continental), da Floresta Amazônica e da Mata Atlântica na América do Sul); há também a ocorrência de savanas tropicais com variações de estratos (presentes na América Central Insular e na parte central da América do Sul, no Brasil conhecidas como cerrados); associados ao clima e ao relevo, há também trechos de vegetação de montanha e de vegetação desértica.

CAPÍTULO 3
O povoamento das Américas

Questões p. 33

1. De acordo com o texto, há pouco o que comemorar, pois muitos brasileiros desconhecem a arqueologia e o trabalho dos arqueólogos. Além disso, o curto tempo de desenvolvimento das pesquisas não permite que saibamos mais sobre o passado remoto brasileiro/americano.
2. As pesquisas em sítios arqueológicos revelam informações que nos ajudam a entender como a América foi povoada. O sítio de Clóvis (EUA), por exemplo, já foi considerado o mais antigo do continente, mas perdeu esse "posto" para o de Monte Verde e o do Parque Nacional Serra da Capivara, ambos localizados na América do Sul. Isso permitiu aos pesquisadores criarem novas teorias sobre o povoamento mais antigo das Américas.

Questão p. 35

- Por trás da atitude dos espanhóis estava o objetivo de apagar os sinais da presença asteca no México e afirmar o triunfo da conquista espanhola. Ao procurar eliminar o passado indígena no local, os espanhóis mostravam aos descendentes dos astecas que sua vitória era definitiva e irreversível. Atos desse tipo são comuns em culturas expansionistas e conquistadoras, que assim demarcam o nascimento de uma nova era e a morte de um passado que se deseja apagar.

De olho no presente p. 37

1. A arqueologia brasileira foi comandada, nos últimos setenta anos, por cientistas de origem estrangeira que, até pela própria formação, tinham como parâmetros a arqueologia desenvolvida na Europa. Dessa forma, muito do que foi teorizado sobre nossas origens ainda está impregnado de uma visão eurocêntrica da história.
2. Resposta pessoal. O aluno pode propor que seria necessário haver mais incentivos e investimentos nos cursos superiores – para a formação de novos arqueólogos – e nos projetos de arqueologia espalhados pelo país, visando propiciar estudos e descobertas sobre o passado dos povos que habitaram o Brasil.
3. Espera-se que o estudante comente sobre as contribuições da arqueologia para a elaboração das teorias de povoamento das Américas, bem como para o conhecimento dos modos de vida dos primeiros habitantes do continente.

Aprender a argumentar p. 37

- Em A1, Ayer defende a seguinte tese: a dificuldade de estabelecer uma relação entre a mente e o corpo é fruto de um erro lógico. Esse erro deriva da concepção que temos de matéria e de mente como seres ou substâncias distintas, radicalmente separadas. Tal concepção impede logicamente que se explique a relação entre ambos (corpo e mente), pois qualquer explicação apontaria um elemento que pertenceria apenas a um dos lados – o da matéria ou o da mente –, mantendo essa separação e tornando impossível explicitar a junção dos dois.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 38

1. Tenochtitlán é descrita como uma cidade grande, planejada e muito bem estruturada. Tinha uma população grande, era formada por canais que ligavam suas várias regiões e possibilitavam o trânsito de pessoas e mercadorias.
2. A cidade possuía um elaborado sistema de saneamento e contava com coleta de lixo, e as casas e espaços públicos tinham latrinas.
3. O texto revela alguns dos costumes do povo inca e sua reação em relação à maneira como os espanhóis se comportavam diante de seus costumes.

MODERNA

4. A ideia de que a civilização inca era "atrasada", "bárbara" e pouco "desenvolvida". O texto demonstra a admiração do espanhol ao se deparar com a organização da sociedade inca, em que todos tinham acesso aos bens de produção e subsistência e não cobiçavam as riquezas alheias.
5. Espera-se que o estudante compreenda a importância do sistema de saneamento básico para garantir a saúde da população, uma vez que a falta dessa estrutura provoca uma série de doenças nos indivíduos que convivem com dejetos que não têm coleta e destinação adequadas. Além disso, a falta de saneamento também contribui para a poluição ambiental da água e do solo. Converse com os alunos sobre o sistema de saneamento que existia na cidade de Tenochtitlán e demonstre que, para aquela época, esse era um método avançado – que inexistia em muitas cidades modernas europeias, nas quais os detritos ficavam espalhados pelas ruas. É importante reforçar que o fato de, atualmente, contarmos com a coleta e o tratamento de esgoto em muitas cidades não desabona a estrutura construída em Tenochtitlán; devemos sempre olhar para o passado e considerar os elementos e as tecnologias disponíveis no período em que as civilizações analisadas se desenvolveram. Evitamos, assim, julgá-las com base nos nossos referenciais, o que caracterizaria um anacronismo.
6. Espera-se que o estudante perceba que as duas sociedades tinham formas de organização e costumes distintos, principalmente no que se relacionava à vida em grupo e à propriedade. Os incas faziam parte de uma sociedade mais colaborativa, na qual grande parte do grupo tinha acesso a terra e moradia e valorizava o trabalho e o respeito mútuo entre seus membros. Já os espanhóis buscavam o enriquecimento material e se preocupavam mais com o individual, em detrimento do coletivo. Como semelhança, podemos citar o fato de ambas as sociedades terem sido conquistadoras e terem subjugado outros povos para expandir seus domínios.
7. O aluno precisará mobilizar os conhecimentos apreendidos ao longo do estudo do capítulo para citar que existem diversas teorias sobre o povoamento do continente americano. As mais aceitas são as teses de povoamento pelo estreito de Bering, pela rota transoceânica malaio-polinésia e pelo caminho transoceânico africano. A segunda e a terceira parte da resposta são pessoais; no entanto, espera-se que os alunos se recordem das sociedades mesoamericanas e andinas estudadas no Ensino Fundamental II, bem como da permanência das populações indígenas descendentes desses povos em vários países da América até os dias atuais.

CAPÍTULO 4
Diversidade cultural e os povos originários

Questões p. 40

1. Segundo o texto, a construção da categoria "índio" só ocorreu com a chegada e a invasão dos europeus no continente americano. Foi a partir do contato com o "outro", com o "diferente", que os povos originários da América se reconheceram como diferentes.
2. Com a chegada dos europeus, de acordo com o texto, novas formas de vestir foram impostas à população, estabeleceram-se novos valores e passou-se a julgar e a condenar os que adoravam deuses que não fossem o deus cristão.

Questões p. 43

1. De acordo com o texto, a pintura facial entre os Kadiweu tem finalidades social e religiosa e representa os modos com que essa etnia classifica e interpreta o mundo.
2. O aluno deverá sugerir, com base nas discussões do capítulo, possíveis explicações para o fato de os Kadiweu não se pintarem mais. O texto indica que a pintura facial tem uma função social e está ligada à distinção. Em um contexto em que os povos indígenas estão sendo assimilados e expostos a outras culturas, a pintura provavelmente deixou de ser uma necessidade ou, por enfatizar a diferença, pode servir como elemento de exclusão social.

De olho no presente p. 45

1. O argumento do movimento indígena brasileiro para a manutenção do termo "indígena" sustenta-se na necessidade de promover uma ressignificação do termo, de modo que supere o sentido pejorativo e depreciativo, possibilitando fortalecer a identidade e a luta desses povos.
2. De acordo com o texto, a denominação "índio" não pode ser desvinculada do caráter histórico da dominação europeia. Só com a chegada dos europeus os povos que existiam na América e se identificavam a partir de etnias passaram a ser "índios". Essa denominação genérica não apenas elimina as particularidades desses povos, mas também cria um entendimento equivocado de inferioridade entre os colonizadores e os povos que habitavam o território americano.
3. Além de identificar essa parcela da população, a denominação também constitui um elemento de luta, pois muitos dos termos utilizados têm caráter pejorativo, etnocêntrico e excludente. Logo, ressignificar esses termos é dar visibilidade à situação atual dos povos indígenas, a suas reivindicações, formas de resistência e particularidades.

MODERNA

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas — p. 46

1. Segundo Lévi-Strauss, as diferenças entre as culturas decorrem do afastamento geográfico e das diferenças encontradas nos meios onde os povos vivem.
2. O argumento de Lévi-Strauss é de que as sociedades existentes na América tinham um intenso e frutífero contato entre si, baseado nas trocas materiais, nas alianças políticas e nos conflitos. A proximidade desses povos, segundo o antropólogo, foi um importante elemento para a necessidade de diferenciação da população ameríndia.
3. Segundo o texto, a diversidade de línguas, tradições, costumes e modos de vida dificulta a categorização dos povos indígenas da América em uma única denominação e, consequentemente, dificulta também a definição do "quem somos".
4. O processo de independência e construção dos Estados nacionais dos países latino-americanos foi marcado inúmeras disputas, muitas delas voltadas para a questão da construção de uma identidade nacional. Apesar de serem o maior número da população em muitos desses países, o preconceito e a discriminação acabaram excluindo os povos indígenas desses processos. A noção dos indígenas como símbolos do "atraso" e da "selvageria" concorria com o entendimento de um Estado nacional moderno e unitário. Diante desses pressupostos, era imprescindível para os novos Estados nacionais o estabelecimento de uma identidade única, moderna e sem referência ao passado colonial. Nesse sentido, muitos foram os esforços para homogeneizar essas comunidades e as marcas de suas origens, como a língua, as vestimentas, as formas de organização social, as crenças, entre uma série de outros elementos que acabaram descaracterizando as sociedades indígenas e deixando-as à margem dos Estados nacionais.
5. A organização social dos povos indígenas da América caracterizava-se pela diversidade. Essas sociedades se organizaram e se estruturaram de diversas formas. Algumas delas desenvolveram elaborados sistemas de estratificação social e de divisão do trabalho. Outras têm como principal característica a descentralização política. Apesar das diversidades que marcam os povos originários, eles compartilham uma estreita relação com a natureza e com o mundo encantado/sobrenatural. Suas práticas e seus modos de vida não podem ser desvinculados dessa realidade. Na atualidade, esses povos enfrentam grandes desafios, como a exclusão social, a assimilação cultural forçada e a invisibilidade de suas causas.

Atividades — p. 47

1. Alternativa correta: **b**. Como destaca o texto, a resistência asteca ao poderio do colonizador resultou em morte e destruição, visto que as forças espanholas detinham armas e artefatos de guerra superiores.
2. **a)** A mudança de visão se refere à caracterização que os estudiosos tinham a respeito das primeiras civilizações urbanas da Mesoamérica. Elas eram consideradas teocracias pacíficas, e a guerra não teria muita importância para essas sociedades. Essa visão estava tão cristalizada que tinha adquirido caráter de mito, pois se baseava na tradição e não em evidências materiais. Novos estudos, realizados com base em evidências arqueológicas, desmontaram essa visão e revelaram que aquelas culturas eram fortemente belicistas.
   b) Os novos conhecimentos produzidos se baseiam no exame de evidências materiais, como extensas muralhas, inimigos imolados, guerreiros mortos em rituais de sacrifício, entre outras descobertas arqueológicas analisadas com tecnologias que inexistiam há trinta ou quarenta anos.

Pesquisar

O objetivo da atividade é permitir aos alunos conhecer e explorar as diversas formas de conhecimento dos povos originários da América. A partir desses repertórios, a intenção é mostrar como essas sociedades criam ricas e diversificadas explicações sobre o mundo ao seu redor, bem como as narrativas necessárias para a ordenação da vida social.

Para a execução do trabalho, os alunos deverão se organizar em duplas e escolher uma das inúmeras histórias mitológicas dos povos indígenas da América, como o mito do roubo do fogo dos Kayapó, ou o mito da criação dos maias. A história deverá ser analisada de acordo com a proposta acima e expandida se houver interesse e possibilidade. É importante enfatizar a estreita relação entre os mitos e as cosmologias desses povos, assim como a contribuição dessas histórias para a significação, a organização e a dinâmica dessas sociedades. A partir da análise da história, os alunos deverão produzir uma narrativa ilustrada, que poderá ser no formato de história em quadrinhos ou colagem, por exemplo. É fundamental incentivá-los a compartilhar com os colegas de classe suas histórias e os aprendizados com elas obtidos.

Aprofundar o conhecimento — p. 48

1. De acordo com o texto, a etnociência pode ser definida como o conjunto de saberes e práticas construído ao longo do tempo por grupos étnicos específicos, baseado nas vivências e experiências comuns aos membros do grupo, e transmitido às gerações mais jovens por meio de práticas e rituais.

MODERNA

2. A cultura é um importante elemento da vida social, atuando de forma direta na maneira como os indivíduos constroem o mundo ao seu redor. A partir da interação com o ambiente natural, os indivíduos constroem suas formas de vida e sua organização social, desenvolvendo as práticas e os saberes (conhecimentos) que comporão o repertório do grupo.
3. Espera-se que o aluno reconheça que, embora a ciência tenha se tornado uma das mais importantes fontes de produção de conhecimento de nosso tempo, ela não é a única. É importante que ele entenda as complexas relações de poder envolvidas no processo de construção e legitimação do conhecimento, o que explica por que, ao longo da história, os europeus tenderam a ignorar os discursos e as práticas pertencentes às sociedades que consideravam inferiores ou a se apropriar deles.
4. O conhecimento produzido pelos povos indígenas há tempos tem se apresentado como um importante aliado da ciência, principalmente na área dos fármacos. No entanto, nem sempre esses saberes são reconhecidos adequadamente, sendo recorrentes os casos de biopirataria ou "roubo" do etnoconhecimento, como afirma a autora. Valorizar as formas de conhecimento e a diversidade de saberes produzidos pelos povos tradicionais é um passo importante para a ampliação do conhecimento científico e para que a ciência seja capaz de responder à pluralidade de suas demandas.
5. O objetivo da atividade é permitir que os alunos reconheçam a diversidade cultural como parte constitutiva da história e dos povos da América, sendo ela também um direito reconhecido internacionalmente. Além disso, pretende-se valorizar a diversidade de saberes, as formas de vida e os conhecimentos que são únicos dessas sociedades. Com base nos itens analisados nessa unidade e em pesquisas complementares, os alunos deverão criar suas próprias interpretações e leituras sobre a diversidade cultural dos povos da América e traduzi-las na forma de uma produção artística. A produção deles deve ser estabelecida respeitando suas habilidades e seus recursos disponíveis. Ressalte que essa é uma atividade voltada para a liberdade de expressão e para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, devendo estar em consonância com os valores e princípios estabelecidos pelos direitos humanos.

CAPÍTULO 5
O povoamento e os primeiros habitantes do Brasil

Questão p. 51

- Porque esse termo apresenta uma visão eurocêntrica, que considera o início da história da América a partir da chegada dos europeus, desconsiderando as sociedades que já habitavam o continente.

Questão p. 53

- A cerâmica indica que antigas sociedades dominavam o fogo, construindo fogueiras e fornos para sua fabricação. Além disso, é possível verificar, por meio desse tipo de vestígio, se eram populações mais ou menos sedentárias, se desenvolveram a agricultura, bem como a caça, a pesca e a coleta. Também podemos obter informações sobre os ritos fúnebres e outras cerimônias rituais que esses povos praticavam.

Pesquisar p. 55

Essa atividade tem como objetivo mobilizar os alunos a escolher um dos sítios arqueológicos que existem no Brasil para que, em grupo, eles possam pesquisar sua localização, datação, tipos de vestígios encontrados, condições de preservação etc. Após a coleta de todas essas informações, os alunos terão um vasto material sobre a diversidade de sítios no país que pode propiciar uma discussão sobre os diferentes modos de vida dos povos que habitavam o Brasil há milhares de anos. Além disso, é possível encontrar elementos da fauna e da flora antigas, permitindo conhecermos como era o ambiente natural no passado remoto. Vale ressaltar, ainda, a questão da preservação do patrimônio, que será abordada com mais profundidade adiante. Para que os alunos tenham uma visão ampla dos aspectos históricos e geográficos do nosso território, é importante que as fichas preenchidas sejam compartilhadas em classe, em forma de apresentação oral ou com a utilização de recursos digitais, escolhidos de acordo com as possibilidades mais viáveis.

De olho no presente p. 56

1. Espera-se que o aluno perceba que os sítios arqueológicos precisam ser preservados, porque esses locais possibilitam a coleta de evidências que revelam as formas de vida e práticas cotidianas de civilizações que não existem mais. Considerados patrimônios culturais da humanidade, eles são importantes para marcar as identidades de grupos humanos remotos.
2. Espera-se que o estudante aponte a falta de investimento do poder público para a preservação desses locais, bem como a ausência de uma educação patrimonial, que promova a conscientização da sociedade sobre o valor inestimável dos sítios arqueológicos para a história da humanidade. Além disso, muitas vezes interesses econômicos e particulares podem se sobrepor aos interesses científicos e culturais, o que prejudica a defesa desse patrimônio.

Aprender a argumentar p. 56

1. A conclusão é problemática, porque não é preciso manobrar a culatra no primeiro tiro. Essa necessidade só acontece no segundo e no terceiro tiros. Assim, segundo os cálculos apresentados nas premissas,

uma pessoa poderia disparar três vezes em 5,6 segundos, o que contraria a conclusão.

2. A2 é um argumento dedutivo, formado pela premissa "Um hortelão que cultiva sua própria horta, com suas próprias mãos, reúne em sua própria pessoa três diferentes caracteres: de proprietário rural, de agricultor e de trabalhador rural" e pela conclusão "Seu produto, portanto, deveria pagar-lhe a renda do primeiro, o lucro do segundo e o salário do terceiro". Não é um argumento baseado na experiência ou na generalização de dados empíricos. Ele recorre a princípios de equidade para sustentar a conclusão.
3. "As pessoas são algo mais do que propriedade ou fala" é a premissa de vários argumentos, que podem ser ordenados de formas diferentes. Abaixo, uma proposta de ordenamento.

   B1: Porque as pessoas são algo mais do que a propriedade [premissa], é ilógico raciocinar assim: "Sou mais rico do que tu, portanto, sou superior a ti"; é mais lógico raciocinar: "Sou mais rico do que tu, portanto, minha propriedade é superior à tua" [conclusão].

   B2: Porque as pessoas são algo mais do que a fala [premissa], é ilógico raciocinar assim: "Sou mais eloquente do que tu, portanto, sou superior a ti"; é mais lógico raciocinar: "Sou mais eloquente do que tu, portanto, meu discurso é superior ao teu" [conclusão].

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 57

1. A letra da música faz menção à grande quantidade de nomes de diferentes grupos indígenas. Isso possibilita compreendermos que existia uma enorme diversidade cultural, étnica e linguística nas Américas antes da chegada dos europeus, no fim do século XV.
2. Essa frase demonstra a visão equivocada de que tanto a história do Brasil quanto a das Américas só tiveram início com a chegada de europeus, desconsiderando a enorme diversidade de povos e culturas que já existiam aqui.
3. É possível relacionar essa estrofe com os deslocamentos de *Homo sapiens* em direção à América, originários provavelmente de grupos que habitavam o continente asiático. O eu lírico da canção deseja conhecer terras diferentes e assim parte para encontrar um mundo novo, onde atraca e se instala.
4. Os geoglifos são estruturas de terra escavadas no solo e formadas por valetas e muretas que representam figuras geométricas de diferentes formas, encontradas na região sudoeste da Amazônia ocidental. Eles trazem informações importantes sobre o manejo e o modo de vida das populações antigas que habitaram a região, indicando que eram grupos numerosos, bem organizados e com bons conhecimentos tecnológicos.
5. A música mostra a preocupação do indígena ao deparar com a esquadra portuguesa que atraca na praia e seu espanto com o "homem branco de barba escura e armadura", que demonstra querer pegá-lo. Na segunda parte da resposta, espera-se que os alunos reconheçam que os portugueses escravizaram, exploraram e dizimaram muitos povos indígenas durante a colonização. Portanto, o pressentimento do indígena é justificável.
6. A localização dos geoglifos, encontrados em áreas elevadas próximas a fluxos de água, revela uma característica comum a muitas sociedades antigas, que se fixavam perto dos rios, aproveitando os benefícios que esse recurso natural poderia trazer para a alimentação, atividades cotidianas e também para a locomoção.
7. Espera-se que o estudante perceba que o termo "pré-história" carrega enormes preconceitos em relação às populações indígenas que aqui já viviam antes dos primeiros contatos. Dessa forma, é incorreto referir-se ao período anterior à colonização europeia como "pré-história". Quanto à segunda questão, é importante que o aluno compreenda que, por meio de estudos, pesquisas e escavações, itens da arqueologia, como fósseis humanos e animais, fragmentos de cerâmica, materiais líticos, como machados e pontas de lanças de pedras, fogueiras e pinturas rupestres contribuem para desvendar o passado de sociedades ágrafas. Por fim, os estudantes devem perceber que passado e presente estão inextricavelmente entrelaçados. Em nosso caso, a miscigenação marcou a formação da sociedade brasileira, uma sociedade ainda racista, excludente e desigual. As poucas etnias indígenas que sobreviveram ao contato ainda lutam para garantir sua presença física e cultural. Ao conhecermos melhor as civilizações e culturas remotas, podemos analisar quem somos e de onde viemos e formular hipóteses para responder a muitas das questões sobre o presente da humanidade.

CAPÍTULO 6
Paisagens naturais do Brasil

Questão p. 59

- Alternativa correta: **a**. Espera-se que o aluno considere que os domínios morfoclimáticos coincidem com os biomas pela presença das vegetações predominantes que estes apresentam. Desse modo, se consideradas as faixas de transição também representadas no mapa dos domínios, os biomas constituem áreas nucleares dos domínios morfoclimáticos.

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Questão p. 64

- Espera-se que o aluno mencione que as araucárias são heliófilas (crescem e se desenvolvem plenamente sob o sol) e, como são de estrato arbóreo maior, criam sombra para que a vegetação ombrófila (que precisa de sombra) possa se desenvolver no interior das Matas de Araucárias. Desse modo, as copas das araucárias protegem a vegetação circundante da incidência direta do sol, permitindo que essas plantas sobrevivam no clima subtropical.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 65

1. Espera-se que, com base na leitura do texto, o aluno conclua que Aziz Ab'Sáber, ao propor os grandes domínios paisagísticos brasileiros por meio dos domínios morfoclimáticos, afirma que eles mantêm um corpo espacial nuclear, distinto de outros domínios vizinhos, mas que entre um e outro há componentes da vegetação, tipos de solos e outros fatores que evidenciam a transição entre eles, de forma que o limite e a extensão de cada um se diferenciam gradualmente, em virtude das diferenças de combinação de vegetação, solo, formas de relevo etc.
2. Espera-se que, partindo da análise do gráfico e da leitura do texto, o aluno perceba que o desmatamento acumulado em Terras Indígenas é consideravelmente menor que o verificado fora das áreas protegidas e considere, entre outros fatores, que as técnicas indígenas de manejo da floresta contribuem para a biodiversidade. Promova com a turma uma discussão sobre a luta dos povos indígenas pelo cumprimento do conjunto de leis visando o reconhecimento e a garantia de suas terras. Ressalte que, desse modo, os indígenas protegem a floresta contra madeireiros, garimpeiros e agropecuaristas, os grandes responsáveis pelo seu desmatamento. Enfatize que, ao usar os recursos naturais, os povos indígenas não colocam em risco os ecossistemas, pois têm consciência de que necessitam do ambiente e de seus recursos para sobreviver.
3. Espera-se que o aluno conclua que as paisagens são resultantes das mudanças feitas nos lugares em que vivemos e, portanto, as paisagens que deixaremos como herança dependem das transformações espaciais realizadas agora, a partir da historicidade que elas já trazem.

   O aluno deve entender também que a percepção do lugar, a partir da leitura e da interpretação da paisagem, depende da história, da vivência e da cultura de cada um. Desse modo, o contato dos portugueses com as paisagens americanas representou uma nova experiência, diante da exuberância da flora, da fauna, dos recursos disponíveis etc. A relação que resultaria desse contato se daria segundo a mentalidade e os propósitos dos exploradores portugueses, mediados por sua visão de mundo. Para eles, as paisagens representariam uma possibilidade de explorar novos recursos e de obter riquezas a partir do comércio de novos produtos. Se possível, aprofunde a discussão, levando os alunos a perceber que o contato com a América, nessa perspectiva, também significou o contato com novos hábitos e novos povos que habitavam essas paisagens desconhecidas do universo europeu até então. Esclareça que o Brasil se localiza no Hemisfério Sul e tem dimensões continentais, com uma grande variedade de climas, vegetação, fauna e riquezas que, desde o período do "descobrimento", foram exaustivamente exploradas, provocando uma grande transformação na paisagem original do território que hoje forma nosso país.

CAPÍTULO 7
Os modos de existência dos ameríndios e a visão dos europeus

De olho no presente p. 68

1. Espera-se que o aluno compreenda a relação entre o problema atual de demarcação de Terras Indígenas e a origem do país, sua constituição e o processo de colonização, que implicou a morte em grande escala dos indígenas, sua escravização e a apropriação de terras antes povoadas por eles. O progresso e as necessidades econômicas, bem como a ganância e a exploração desenfreada, restringiram cada vez mais o número de povos indígenas existentes no país e a garantia de seus espaços de vivência.
2. Resposta pessoal. A pergunta visa levar os alunos a refletir sobre um problema vigente da relação com os indígenas e a necessidade de políticas afirmativas voltadas para os povos originários do país, embora tais políticas sejam contestadas por latifundiários, empresas mineradoras e garimpeiros que desejam explorar a terra. Espera-se que os alunos desenvolvam um olhar de perspectiva histórica sobre a questão, sem se ater meramente à utilidade produtiva das terras.

Imagine... p. 70

- Antes de propor a atividade, promova um debate com os alunos, levando-os a refletir sobre a relação entre nativos e portugueses (colonizado e colonizador) e sobre o confronto originado do choque entre culturas tão distintas. Peça a eles que, em seu texto, discorram sobre práticas de organização social e modos

MODERNA

de vida dos povos originários, apontando como elas eram parte da visão de mundo dessas populações. Aquilo que podia ser visto com estranheza pelos europeus era comum entre os indígenas; estes também se chocaram com certos comportamentos dos portugueses, principalmente na relação que estes tinham com a natureza.

Aprender a argumentar p. 71

1. A1: Esse argumento visa justificar a seguinte tese: A morte não é nada para nós. As premissas que buscam dar suporte a essa conclusão são: quando existimos, a morte ainda não veio; então, ela nesse momento não existe e, portanto, não é nada para nós; quando a morte chega, somos nós que deixamos de existir e, então, a morte nada pode significar.
2. A2: Esse argumento é aparentado ao A1. Ele estabelece uma similaridade entre a não existência antes do nascimento e a não existência depois da morte. O fato de não temermos o tempo anterior ao nosso nascimento justificaria uma atitude similar ao tempo depois da morte. Em outras palavras, o tempo depois da morte nada será para nós, assim como nada foi para nós o tempo anterior ao nosso nascimento.
3. A3: Há um argumento no escrito de Platão ou no trecho do discurso de Sócrates, que pode ser assim ordenado:

   Premissa 1: A morte só pode levar ao nada, onde não há nenhuma sensação; ou a um lugar onde estão todos os mortos.

   Premissa 2: É vantajoso não ter nenhuma sensação.

   Premissa 3: É vantajoso transmigrar para um lugar onde se encontra ou se convive com todos os mortos.

   Conclusão: Logo, em qualquer circunstância, a morte é algo vantajoso.
4. Espera-se que o aluno utilize o conteúdo parcial ou total dos três argumentos para formular (criar) o seu. Exemplo: A morte não é nada para nós, antes e depois da vida. Se nada sentíamos quando não existíamos, por que sentiremos quando deixarmos de existir? Além disso, se existir vida após a morte, tanto melhor, pois poderemos encontrar entes queridos. Assim, não há que temer a morte, uma vez que, em qualquer caso, ela trará boas coisas.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 72

1. Inúmeros crimes foram realizados, permitidos ou acobertados por um órgão (Serviço de Proteção aos Índios), que teria sido criado para proteger esses povos. Houve o desrespeito aos direitos dos povos indígenas, bem como contra seus indivíduos e patrimônio, que vão de maus-tratos a torturas e assassinatos.
2. Pode-se dizer que a situação denunciada no relatório integra um processo histórico, que se iniciou na ocupação do Brasil e se prolongou durante a colonização. O indígena brasileiro foi paulatinamente expulso da terra, e sua cultura, maneira de ser e sua própria vida foram menosprezadas sempre que se confrontaram com os interesses econômicos de posse e de exploração da terra.
3. A indicação mais evidente e imediata é que se buscou abafar os crimes cometidos contra os indígenas, evitando-se, portanto, punir os envolvidos. Mas o fato de essas atrocidades só virem à luz novamente em 2012 revela também que o problema da relação entre a sociedade como um todo e, em especial, entre o Estado brasileiro e os povos indígenas não está resolvido. Ao contrário, ele permanece latente, e os indígenas ainda sofrem por seu modo de vida estar em confronto com os interesses econômicos.
4. A descrição negativa predominante dos nativos brasileiros e americanos em geral, muitas vezes considerados como humanos inferiores ou mesmo animais, e a demonização de suas práticas culturais, como aconteceu com a antropofagia, ajudaram a justificar a violência colonial contra eles e sua escravização. Escravizava-se uma coisa, um animal ou indivíduo preguiçoso e sem moral, cuja alma inexistia ou encontrava-se tomada pelo diabo e que precisava ser civilizada pelos europeus.
5. Espera-se que o aluno perceba que muitas práticas e ações do mundo ocidental também são passíveis de condenação moral. A própria escravização, que marcou a colonização, elemento fundamental na formação e no desenvolvimento do país, e causou o sofrimento e a morte de muitos indígenas e negros, é uma violência condenável. Não faltam outros exemplos, como as guerras mundiais, o uso da bomba atômica, os campos de concentração, os inúmeros genocídios cometidos ao longo da história, o tratamento dispensado aos outros animais – vistos apenas como mercadoria – etc.
6. Respeito à diversidade cultural significa, antes de tudo, respeitar o diferente, o outro, o modo de ser de um grupo social, de uma etnia, cuja identidade é estabelecida, entre outras coisas, pela língua, cultura, pelas tradições, crenças, forma de se vestir e de se comportar etc. É não discriminar outros modos de vida, por mais diferentes ou estranhos que pareçam aos nossos valores e à nossa maneira de entender a realidade. Em relação aos indígenas brasileiros, em linhas gerais, ainda não existe o respeito por sua tradição e cultura. Ao contrário, os povos indígenas foram vítimas da sanha civilizatória, da imposição do modo de ser ocidental, dos interesses materiais relacionados à exploração da terra. Nesse processo impositivo, muitos indígenas morreram, povos, línguas e tradições foram extintos; e os indígenas que ainda hoje resistem encontram muitas dificuldades para manter o seu modo de existência e preservar sua identidade; estão cercados pela intolerância ocidental, que exige sua rendição.

MANUAL DO PROFESSOR

7. Há diversas maneiras de ser e de estar ou existir no mundo. As diferenças entre o europeu e o indígena são profundas, porque as duas visões de mundo partem de pressupostos que, muitas vezes, se opõem. Na visão ocidental ou do chamado mundo "civilizado", predomina a razão analítica e instrumental, voltada para o domínio e a exploração da natureza e do próprio homem. Boa parte da vida é dedicada à produção, ao acúmulo e ao comércio de mercadorias. Já a visão indígena parte de uma compreensão e de um sentimento totalizante, não fragmentário, em que os animais, as plantas, os rios, os acidentes geográficos e os humanos integram a mesma comunidade, material e espiritualmente. Assim, o indígena passa seu tempo fruindo a vida. Ele caça, pesca ou cultiva produtos agrícolas apenas para as necessidades imediatas. Essas práticas causaram estranhamento aos portugueses e eram um obstáculo para o projeto colonizador civilizatório dos europeus. Assim, os modos de ser do indígena foram alvo de violência, sendo eles obrigados a se submeter à visão de mundo europeia. Esse conflito perdura até hoje, apesar da drástica redução do número de etnias indígenas, em comparação com a sua condição originária antes da colonização. A civilização ocidental, da qual fazemos parte, mostra-se intransigente e intolerante com as diferenças culturais e, em especial, com os modos de ser do indígena.

CAPÍTULO 8
Povos indígenas no Brasil: passado, presente e futuro

Imagine... p. 74

Estimule o debate na turma sobre o lugar social dos povos indígenas na sociedade brasileira atual. Ressalte como fatores históricos e políticos contribuíram para o preconceito em relação às populações indígenas no país. A partir dos conhecimentos dos alunos sobre essa questão, estimule-os a refletir sobre o papel do Estado nesse processo, a implementação (ou falta) de políticas públicas específicas voltadas ao tema, os avanços e as dificuldades enfrentadas por esses povos hoje etc.

Questões p. 76

1. A covid-19 representa uma dupla ameaça, pois pode dizimar os mais velhos, que são mais vulneráveis, e, assim, apagar toda a história, as tradições e os conhecimentos de que eles são portadores.
2. Espera-se que o aluno problematize a ação de garimpeiros, madeireiros, grileiros e missionários e proponha alguma medida de intervenção e controle para conter o avanço desses e de outros grupos, que figuram como ameaça constante aos povos indígenas.

Questões p. 77

1. Segundo o texto, os jovens indígenas buscam suas identidades como uma forma de valorização de si e de inserção em um mundo cada vez mais fragmentado e transformado pela globalização.
2. Os jovens estão promovendo importantes transformações no campo dos valores, dos costumes e da ressignificação das tradições. Esse movimento é importante para a existência material e simbólica dos povos indígenas.
3. É importante estimular os alunos ao debate, pois a definição da própria identidade é algo complexo, que perpassa diversas esferas da vida, como família, religião, orientação sexual, gênero, etnia, classe etc.

De olho no presente p. 78

1. O texto aponta três fatores que fazem dos Yanomami o povo indígena mais vulnerável à covid-19. O primeiro é a intensificação das atividades de mineração nas Terras Indígenas, que aumenta o contato dos Yanomami com os garimpeiros, originários dos centros urbanos. O segundo é o frágil e precário serviço de assistência à saúde. O terceiro fator é de ordem cultural, já que, na lógica de organização social desse povo, uma das principais medidas de prevenção da doença, o isolamento, é problemática, pois as habitações, os alimentos e os utensílios são compartilhados por grande número de pessoas.
2. A invasão das Terras Indígenas é uma ameaça para o meio ambiente, fundamental para a existência material e cultural desses povos, e uma ameaça biológica, uma vez que os invasores, sejam eles missionários, garimpeiros, fazendeiros ou madeireiros, costumam levar doenças para essas áreas, em que a população não possui histórico imunológico para enfrentar certas enfermidades, como o vírus do sarampo ou da influenza, entre outras.
3. Espera-se que o aluno conclua que é papel do Estado garantir os direitos dos povos indígenas – entre eles, o acesso à terra –, assim como criar mecanismos de fiscalização ambiental para conter o avanço de atividades extrativistas na Floresta Amazônica.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 79

1. Entre os povos indígenas, as descobertas seguem uma lógica similar à do conhecimento científico: observação e experimentação.

2. De acordo com o texto, muitos pesquisadores procuraram os saberes indígenas ao se deparar com novos problemas ou demandas, como a busca por um novo medicamento ou nova substância capaz de atender às necessidades das indústrias. Espera-se que o aluno conclua que o conhecimento indígena ainda é pouco explorado no país, em virtude de nosso preconceito e desconhecimento dos saberes e modos de vida desses povos.
3. A concepção de educação presente no texto é diferente da aplicada nas escolas brasileiras. No texto, a educação figura como um processo espontâneo, baseado na transmissão oral dos conhecimentos e modos de vida. O processo se dá de forma livre, a partir da observação da natureza, do contato com os mais velhos e da reprodução das tradições. A estrutura de nossas escolas é mais rígida, baseada na disciplina, na tradição escrita, e a educação é ministrada em um lugar específico, com base no conhecimento institucionalizado pela ciência.
4. A sabedoria dos povos indígenas está diretamente vinculada à relação que eles estabelecem com a natureza. Suas leituras do mundo, tradições e seus conhecimentos baseiam-se na observação e no registro dos elementos naturais.
5. Espera-se que o aluno perceba que a lógica do conhecimento indígena, baseada em sua estreita relação com a natureza, pode ser um grande aliado no processo de revisão de nossos valores e práticas ambientais.
6. Os povos indígenas têm formas distintas de organização social, política e cultural. No entanto, para fins de análise, eles são agrupados em etnias, troncos e famílias linguísticas, o que facilita a compreensão de suas formas de vida e organização social. Há três grandes equívocos históricos em relação aos povos indígenas no Brasil: o primeiro é incluí-los na categoria genérica "índios", ignorando suas particularidades étnicas e culturais; o segundo é considerá-los atrasados e culturalmente pobres; e o terceiro é acreditar que os povos indígenas estariam isolados e à mercê da própria sorte. As pesquisas revelam uma intensa circulação de muitos desses povos pelo território, o que propiciou uma vasta e rica troca cultural. O preconceito é um dos principais responsáveis pela não inclusão dos povos indígenas na história oficial de nosso país. Na visão etnocêntrica e eurocêntrica de nossos colonizadores, os povos indígenas constituíam o "outro", que deveria ser conquistado e subjugado, como símbolo de poder e dominação. Os desafios dos povos indígenas na atualidade giram em torno de seus direitos à terra, à diversidade cultural e ao meio ambiente.

Atividades p. 80

Compreender

1. Alternativa correta: **e**. Espera-se que o aluno perceba que o fragmento do texto permite apreender que cada cidadão elabora sua interpretação subjetiva do espaço e, por conseguinte, da paisagem. Essa dimensão permeada pela subjetividade e por elementos culturais é construída a partir do que é visto, sentido e interpretado pelo indivíduo, que estabelece sua dimensão simbólica do espaço.
2. **a)** Trata-se de dois relatos produzidos no contexto das crônicas dos viajantes e dos colonizadores da América do século XVI. No caso, são trechos de narrativas sobre os indígenas originários do Brasil, quando se iniciava o processo de colonização. O primeiro é de um religioso português que veio ao Brasil participar do empreendimento evangelizador; o segundo é de um aventureiro inglês, Anthony Knivet.
   b) O choque cultural se evidencia nos relatos: por um lado, a forma de ser ou o modo de existência dos povos originários causa estranhamento; por outro, causa incômodo, pois é um obstáculo ao projeto civilizador, evangelizador e colonizador europeu.
   c) Espera-se que o aluno perceba o menosprezo dos europeus pelo modo de viver dos povos indígenas. Sua existência, forma de organização e de sobrevivência são apresentadas de maneira desabonadora nos relatos. Por causa dessas diferenças, os indígenas são tidos como preguiçosos, avessos ao trabalho. Estes são preconceitos. Na verdade, sua forma de organização social é diferente da europeia, assim como é distinta sua forma de trabalho, que não visa o acúmulo de excedente, mas apenas a sobrevivência para fruir a vida.
   d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mobilizem os conhecimentos adquiridos ao longo dos estudos realizados até aqui para formular um argumento, contestando a visão dos europeus sobre esses povos.

Pesquisar

O objetivo da atividade é propiciar aos alunos uma reflexão sobre a diversidade dos povos indígenas, a partir do contato com suas histórias, tradições, línguas e formas de organização social. A intenção é que o conhecimento desses povos, muitas vezes ignorado pela historiografia e pela educação escolar, possa servir de parâmetro para que os alunos adotem uma postura mais sensível e reflexiva sobre o lugar dos povos indígenas na sociedade brasileira.

O Instituto Socioambiental (ISA) atua há muitos anos na defesa dos povos indígenas no Brasil, e em sua página na internet é possível ter acesso a um variado acervo sobre diversas etnias que habitam o território brasileiro. Construído com o apoio de renomados antropólogos e fotógrafos, o *site* da instituição garante um repertório de imagens e dados sobre esses grupos.

EDIÇÃO MODERNA

Para a execução da pesquisa, cada dupla deverá escolher apenas uma etnia. As informações do ISA podem ser o ponto de partida para que os alunos busquem mais informações e dados sobre o grupo escolhido. Ressalte a importância de realizar a pesquisa com dados de instituições confiáveis, como o IBGE e as diversas universidades que dispõem de núcleos de estudos voltados para a temática indígena, como o Museu Nacional da UFRJ e da UNB. Enfatize a importância de os alunos buscarem informações sobre a situação desses povos na atualidade, uma vez que muitos deles se encontram sob diferentes tipos de ameaça, como garimpo ilegal, ocupação irregular de suas terras por fazendeiros etc. Reitere a importância da alteridade no processo de elaboração desse trabalho e alerte para os perigos do etnocentrismo no contato com o outro. De posse dos dados, que podem ser expandidos de acordo com as possibilidades do professor e o interesse dos alunos, as informações deverão ser compartilhadas com os colegas de classe.

Aprofundar o conhecimento p. 81

1. Segundo Krenak, o conhecimento das tradições é uma forma de preservar a vitalidade e o dinamismo de uma cultura. Nesse processo, os indivíduos criam suas leituras de mundo, estabelecem seu vínculo com a comunidade e constroem suas identidades.
2. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba a importância da cultura e das tradições para a construção de nossa vida individual e coletiva.
3. De acordo com o autor, uma das principais contribuições dos povos indígenas à sociedade brasileira é sua experiência de viver em sociedade e sua capacidade de respeitar as diferenças.
4. As sociedades democráticas têm entre seus principais alicerces a igualdade e a liberdade individual. O reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade dão aos indivíduos a chance de serem reconhecidos e respeitados por aquilo que são, garantindo, assim, uma sociedade plural e democrática.
5. O objetivo da proposta é levar os alunos a problematizar e a reconhecer a importância da valorização da diversidade cultural em um contexto multiétnico como a sociedade brasileira. Em dupla, partindo dos questionamentos sugeridos, eles deverão redigir uma proposta de ação que vise estimular o contato com grupos étnicos ou comunidades diferentes das deles. Grupos de discussão, redes de debate, troca de correspondências, *e-mails*, *podcasts*, palestras, visitações, entre outros mecanismos, podem ser sugeridos com o intuito de incentivar os jovens a conhecer um universo cultural distinto do deles. Estabelecido o mecanismo a ser utilizado, eles deverão justificar suas escolhas e elencar seus principais objetivos com a proposta.

CAPÍTULO 9
A conquista e a colonização espanholas na América

Questões p. 84

1. O autor do poema são os vencidos, ou seja, os astecas (ou um asteca). Espera-se que os alunos façam a distinção entre a autoria do poema e a autoria da obra em que o poema foi reproduzido (neste caso, o livro *A visão dos vencidos*: a tragédia narrada pelos astecas). Pela informação que consta antes do início poema, infere-se que ele foi escrito em 1528 (século XVI), após a queda da capital do Império Asteca em 1521.
2. Espera-se que o aluno compreenda que a admiração inicial dos indígenas era direcionada aos conquistadores espanhóis; com o tempo, porém, tal admiração cedeu lugar ao horror, ao se verificar a violência e a intolerância dos europeus com os povos nativos.
3. Espera-se que o aluno associe o manuscrito à aniquilação do povo asteca; por isso, o título *A visão dos vencidos* parece ser adequado. Ele traz o relato de uma civilização que foi conquistada e dizimada. Discuta com os alunos a importância desses relatos, que dão voz ao povo local e trazem sua percepção de como se deu a conquista. De modo geral, o discurso mais divulgado e conhecido é o do conquistador europeu, valorizado graças ao eurocentrismo que prevaleceu por muito tempo na história. Portanto, demonstrar que todo acontecimento tem dois ou mais lados é essencial, além de ouvir as versões ignoradas pela historiografia tradicional.
4. O manuscrito se refere à extrema violência com que os povos indígenas, nativos das Américas, foram tratados pelos espanhóis na conquista do continente, destruindo culturas materiais e imateriais. O relato faz menção à angústia das pessoas, à destruição das casas e ao rastro de sangue que foi deixado pela ação dos conquistadores espanhóis.

Questões p. 87

1. O título *Pintura de casta* indica como a sociedade da América espanhola era hierarquizada, de acordo com a origem dos indivíduos.
2. Espera-se que o aluno reconheça que a miscigenação não era bem-vista na América hispânica. A própria organização da pintura demonstra isso, ao dividir os grupos em camadas: na parte de cima estão representadas as "castas" consideradas superiores, nelas os indivíduos estão mais bem

MODERNA

vestidos e ocupam o ambiente interno das casas; à medida que olhamos para as fileiras seguintes, observamos pessoas vestidas de forma simples e realizando atividades cotidianas ou relacionadas a algum tipo de trabalho. Por fim, os indígenas são representados à parte, como se não pertencessem àquela sociedade. Eles estão com vestimentas feitas de folhagens, empunham arcos e flechas e olham para o alto, como se não compreendessem a organização social que se coloca acima deles.

3. As obras de arte destinavam-se ao público de posses, que podia ser a elite *criolla* ou espanhola na América. Os artistas pintavam esse tipo de quadro geralmente por encomenda, e muitos compradores eram homens ricos da metrópole. Havia um interesse, na Europa, pela face exótica do Novo Mundo, e os indígenas e africanos eram parte desse universo estranho que atraía o interesse dos europeus. Obras desse tipo, além de representar a mestiçagem que houve em algumas partes da América hispânica, principalmente no México, permitem conhecer aspectos do cotidiano da colônia, como a indumentária e o ambiente doméstico.

Questões p. 88

a) Os principais gêneros produzidos no século XVII no Vice-Reino da Nova Espanha eram a prata, o ouro, a cana-de-açúcar e o anil.

b) Os itens produzidos no Vice-Reino do Peru eram o anil, a prata e o algodão.

c) As alpacas, as lhamas e o gado se destinavam a abastecer o mercado interno da América espanhola.

d) Percebe-se, pelo mapa, que o cultivo dos itens relacionados tanto à exportação quanto ao mercado interno ocupava diversas regiões da América espanhola, o que ajudava a consolidar e a garantir o controle, o povoamento e a dominação desses territórios.

De olho no presente p. 90

1. Porque uma das táticas da colonização foi justamente a de tentar apagar e silenciar os costumes e as práticas indígenas, com a justificativa de que esses elementos eram "atrasados" e faziam parte de um povo "bárbaro", "não civilizado". Esse projeto tem seus reflexos nas sociedades atuais, que ainda perpetuam o preconceito contra as tradições indígenas que sobreviveram aos conquistadores.
2. Os paraguaios dizem que o Guarani, embora seja predominantemente oral, é uma língua, porque tem gramática, poesia e literatura.
3. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno compreenda que a língua Guarani merece o mesmo *status* que qualquer outra língua.

Aprender a argumentar p. 90

Trata-se de um argumento complexo (composto), cujo objetivo ou conclusão é evidenciar a incompatibilidade entre o conceito de Deus como ser onipotente, onisciente e onibenevolente e a existência do mal.

Primeiro argumento: Se Deus quer eliminar as coisas ruins e não pode (premissa), / então Deus não é onipotente (conclusão).

Segundo argumento: Se Deus pode, mas não quer eliminar as coisas ruins (premissa), / então Deus não é onibenevolente (conclusão).

Terceiro argumento: Se Deus não quer e não pode eliminar as coisas ruins (premissa), / então Deus não é onipotente, nem onibenevolente (conclusão).

A conclusão geral desse conjunto de argumentos é que o conceito de Deus como ser onipotente, onisciente e onibenevolente e a existência do mal são incompatíveis logicamente, o que leva a uma aporia. É importante destacar que o argumento nada diz sobre a existência ou não de Deus, apenas fala da incongruência entre a definição de Deus proposta e a existência do mal.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 91

1. Os espanhóis encontraram regiões densamente povoadas, com milhões de habitantes. No México, de acordo com o texto, a civilização asteca podia ser considerada mais avançada do que a dos conquistadores. As populações do Império Inca tinham organização própria de Estado e de produção, e em seus territórios havia jazidas de ouro e prata.
2. Os espanhóis possuíam tecnologia de guerra superior, trouxeram doenças e fizeram alianças, aproveitando-se das hostilidades/rivalidades entre os grupos indígenas. Com isso, realizaram verdadeiros massacres de vastas civilizações indígenas no continente americano, durante o processo de conquista dos mais diversos povos.
3. Genocídio é o extermínio de grupos étnicos, raciais, nacionais, religiosos etc. Problematize com os alunos a origem desse conceito, amplamente utilizado e conhecido atualmente. De acordo com a *Enciclopédia do holocausto*, "o termo 'genocídio' não existia no idioma inglês antes de 1944. Ele foi criado como um conceito bem específico para designar crimes violentos cometidos contra grupos humanos com o intuito de eliminá-los. [...] Em 1944, um advogado polonês judeu chamado Raphael Lemkin (1900-1959) tentou descrever as políticas de assassinato sistemático dos nazistas, incluindo a destruição dos judeus europeus. Ele formou a palavra 'genocídio' combinando *geno*, da palavra grega que significa raça ou tribo, com *cídio*, palavra latina para assassinato". (O que é genocídio? *Enciclopédia do holocausto*, disponível em <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/what-is-genocide>.

MODERNA

Acesso em 29 ago. 2020). Independentemente de o aluno concordar ou não com o uso da palavra para designar o extermínio dos indígenas na América durante a conquista e colonização, o importante é que ele perceba a amplitude do número de mortes causadas pelos espanhóis ao longo de todo esse processo.

4. A cruz está relacionada à Igreja Católica, que destruiu as culturas religiosas pela imposição do cristianismo; a espada se associa aos conquistadores espanhóis, que agiram com extrema violência e intolerância; e, finalmente, a fome foi uma das consequências da desagregação dos diferentes modos de vida das sociedades indígenas, que foram submetidas à escravidão e à servidão.
5. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno perceba que a herança colonial traz um pesado fardo sobre as populações indígenas, descendentes daqueles que foram escravizados pelos espanhóis. Ainda hoje eles são vítimas de preconceito e discriminação e continuam, em sua maioria, sendo excluídos das sociedades e das políticas públicas contemporâneas da América Latina.
6. Espera-se que o aluno perceba que a herança colonial pode ser superada por políticas de valorização das diferenças, na luta contra os preconceitos e discriminações e na valorização das distintas culturas indígenas americanas. Além disso, é necessário implantar políticas públicas específicas voltadas para essa população, visando sua integração social e a garantia de direitos básicos como moradia, saúde, educação etc.
7. O aluno pode citar países como a Bolívia, a Colômbia, o México, o Peru e o Paraguai, entre outros. Os povos indígenas foram dizimados ao longo do processo de conquista da América pelos espanhóis, e aqueles que sobreviveram foram explorados por meio do trabalho compulsório. As desigualdades que marcam as sociedades da América Latina hoje têm sua origem na maneira como os povos indígenas foram tratados pelos europeus durante séculos, ao longo da colonização e mesmo após as independências. Apesar dos movimentos de resistência, muito de sua cultura foi aniquilada ou silenciada pela imposição de um modelo de vida e crenças baseado no que havia na Espanha. A marginalização e a exclusão social dos descendentes desses povos originários e a falta de políticas públicas para a sua inclusão são reflexos desse longo processo de dominação.

CAPÍTULO 10
América: organização espacial

Questão p. 93

a) O aluno deve citar as transformações do lugar em que vive a partir da percepção das paisagens; deve associar e comparar as paisagens de um mesmo lugar em diferentes tempos e se apropriar da observação e da reflexão para evidenciar o quanto as paisagens são reveladoras das transformações do espaço.

b) O aluno pode mencionar a construção de uma casa, um prédio, uma ponte, a retirada de uma árvore, a remoção de um morro etc., percebendo que as paisagens são compostas por elementos visíveis e que a percepção sobre o dinamismo das paisagens perpassa pela atenção sobre os elementos que a compõem.

c) Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça que tanto os seres humanos como a natureza modificam os lugares, e as paisagens revelam esse processo ao longo do tempo. Comente que tanto a construção de um prédio como o movimento de dunas pela ação do vento são evidências das transformações dos lugares.

d) O aluno deve se reportar à memória para analisar e refletir sobre as paisagens, percebendo a interpretação subjetiva do espaço e, por conseguinte, da paisagem. Ele deve verificar também que essa dimensão é permeada pela percepção que cada um estabelece com os elementos naturais e culturais da paisagem; o aluno pode citar lembranças da infância e dos lugares que frequentou e associá-los a paisagens similares com as quais entra em contato.

e) O aluno deve se atentar para o que é a subjetividade da interpretação da paisagem, por exemplo, citar o cheiro de frutas, flores etc. e dar exemplos de sons que o remetem à lembrança de um lugar e de uma paisagem com os quais conviveu.

De olho no presente p. 94

a) Espera-se que, ao analisar o gráfico, o aluno perceba que, após o contato com as doenças trazidas pelos colonizadores, a população do povo huron foi reduzida a pouco mais de 25% do total.

b) Espera-se que o aluno mencione que o povo huron não tinha imunidade a essas doenças.

c) Resposta pessoal. Espera-se que o aluno considere que, assim como aconteceu com os huron, os indígenas do Brasil e da América do Sul, em virtude das condições de precariedade e vulnerabilidade em que se encontram, podem ser mais afetados pela pandemia do novo coronavírus e sofrer uma drástica redução de suas populações. Para aprofundar a discussão, orientar os alunos a fazer uma pesquisa sobre esse tema. O artigo de Anthony Boadle e Stephen Eisenhammer, "Disseminação do coronavírus na Amazônia faz morte de indígenas disparar", traz dados importantes sobre essa questão. *Reuters*, 4 jun. 2020. Disponível em <https://br.reuters.com/article/idBRKBN23B283-OBRTP>. Acesso em 22 set. 2020.

PROIBIDA

Questão p. 96

Espera-se que o aluno conclua que a América hispânica é católica e castelhana em virtude dos aspectos culturais trazidos pelos colonizadores, como a religião católica e a língua originária do "Condado de Castilla", e é periférica, uma vez que as colônias espanholas ocuparam a função de produtoras e exportadoras de gêneros agrícolas e de recursos minerais, numa relação subordinada às decisões e interesses da metrópole, centro do processo na divisão internacional do trabalho estabelecida no período mercantilista.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 97

1. Espera-se que o aluno descreva a paisagem do Vale do Colca, no Peru, identificando os objetos naturais, como o rio, o cânion, o relevo (montanhas) etc., e os objetos sociais, como os grandes terraços agrícolas, por exemplo. Aprofundar a discussão, explicando que manifestações culturais visíveis na paisagem atestam, a partir do olhar, a evidência de objetos sociais constituintes do espaço geográfico. Comentar que os terraços agrícolas no Vale do Colca, por exemplo, revelam a presença dos povos indígenas collagua, que habitaram a região em um período anterior aos incas. Por fim, ressaltar que a análise da paisagem ajuda a compreender melhor a construção do espaço geográfico, pois nela é perceptível a materialização de objetos naturais e sociais que o constituem. A análise da paisagem permite compreender como se deram manifestações culturais, construções sociais, tipos de atividades e ocupação etc. e como, nesse processo, foram alterados os objetos naturais constituintes do espaço geográfico.
2. Espera-se que o aluno perceba que o autor afirma que, além de trazer doenças europeias (varíola, gripe, sarampo e tifo), contra as quais os povos nativos sul-americanos não tinham resistência alguma, os conquistadores dispunham de cavalos e armamentos muito superiores aos arsenais dos conquistados.
3. O autor diferencia as formas de colonização britânica e espanhola no continente americano observando que, na América hispânica, houve a exploração imediata de metais preciosos e que os espanhóis visavam assentar as bases para uma civilização a ser governada por uma minúscula elite próspera de homens nascidos na Espanha, apoiados pela Igreja e sob o domínio da Coroa. Já na América britânica, durante todo o período colonial, 3/4 de todos os imigrantes europeus vieram sob o regime de servidão por contrato e, para se fixar, tiveram de plantar milho para comer e tabaco para comercializar, estabelecendo minifúndios e povoados.
4. Em relação à primeira pergunta, espera-se que o aluno mencione que o espaço é fragmentado durante os processos de sua ocupação, produção e construção ao longo da história. Por outro lado, as dinâmicas, as relações e os fluxos unem esses fragmentos, conferindo ao espaço geográfico seu caráter de totalidade. Em decorrência disso, ele é uno e múltiplo.

No que se refere à segunda questão, espera-se que o aluno observe que a religião e a língua são aspectos culturais que aproximaram a América hispânica da América portuguesa durante a colonização dessas regiões.

CAPÍTULO 11

As reformas religiosas na Europa e seus efeitos na América portuguesa

De olho no presente p. 101

A atividade tem por objetivo problematizar o conceito de liberdade religiosa e estimular os alunos a avaliar o nível de penetração desse princípio no país, além de prepará-los para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos de pesquisa. A questão da liberdade religiosa será retomada adiante, na seção *Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, a fim de que o entendimento do tema seja ampliado progressivamente.

Depois de propor a atividade, orientar os alunos na elaboração do questionário, discutindo com eles que critérios precisam ser levados em consideração. Por exemplo, será que a percepção da liberdade religiosa pode estar associada à religião que o indivíduo professa? Será que ela varia conforme a classe social? O nível de escolaridade do indivíduo afeta a percepção que ele tem do direito à liberdade religiosa? A definição desses critérios é parte importante da atividade e não deve ser deixada para que seja realizada sem a mediação do professor.

Uma vez elaborado o questionário, determinar com os alunos um prazo para a coleta de dados. Em sala, reservar uma ou duas aulas para que os grupos possam se reunir e analisar os resultados. Durante a atividade, acompanhe as discussões dos alunos e interfira se achar necessário para ajudá-los a fazer a interpretação dos dados coletados.

Para a última etapa do trabalho, providencie para cada grupo uma folha grande de papel pardo, um painel de cortiça ou outro material disponível na escola. A tabulação dos dados e a transformação deles em gráficos podem ser realizadas com o apoio da área de Matemática, reforçando o aprendizado de conceitos como fração e porcentagem e noções de estatística, além de favorecer o aprendizado de leitura e a elaboração de gráficos e tabelas.

Agende uma data para a apresentação dos resultados dos grupos e converse sobre as questões finais propostas no trabalho para que os alunos possam partilhar suas conclusões e ampliar a reflexão sobre o assunto.

EDITORIA

Imagine... p. 103

Incentivar os alunos a enriquecer seu diário com uma pesquisa sobre os bairros judeus na Espanha e sobre os costumes da comunidade sefaradita. Instigue-os a pesquisar fotos de cidades como Toledo, Córdoba e Sevilha. A atividade visa ampliar o conhecimento dos alunos sobre a história da Península Ibérica e estimular a empatia, imaginando-se no lugar de alguém prestes a viver o exílio ou a renunciar a própria identidade. Ao fim do trabalho, você pode propor uma discussão na qual os alunos considerem outras situações de exílio coletivo, perseguição e deslocamentos forçados e reflitam sobre como elas afetam a vida das vítimas.

Aprender a argumentar p. 105

A defesa do livre-arbítrio é uma resposta ao problema do mal e sua relação com Deus. Segundo o argumento atribuído a Epicuro e analisado na seção anterior, haveria uma incompatibilidade entre o conceito de Deus como ser onipotente (que tudo pode), onisciente (que tudo sabe) e onibenevolente (absolutamente bom) e a existência do mal. No entanto, o argumento agora apresentado, tratado pelo filósofo analítico estadunidense Peter van Inwagen, busca demonstrar que não há contradição ou incompatibilidade entre um deus que tudo pode, tudo sabe e é perfeitamente bom e a existência do mal. Segundo esse argumento, do ponto de vista lógico, seria impossível dar ao ser humano liberdade de escolha (livre-arbítrio) e ao mesmo tempo dirigir essa escolha, fazendo com que ele sempre escolhesse o bem. Se Deus determinasse a escolha, isso significaria que não haveria livre-arbítrio. Dito de outra forma, o livre-arbítrio é um bem suficientemente grande para ser mantido, mesmo quando seu mau uso engendre males. Assim, não é incompatível, contraditório, nem leva a uma aporia o fato de Deus ser onipotente, onisciente e onibenevolente e permitir a existência do mal, pois o mal existe porque Deus quis manter o livre-arbítrio humano, um bem maior.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 106

1. A solicitação para que o aluno descreva a obra tem por objetivo estimular a observação cuidadosa e atenta dos elementos pictóricos, como o uso da cor, os efeitos de luz e sombra, a perspectiva, a caracterização das personagens, entre outros. O nível de detalhamento da descrição permite avaliar a concentração do aluno e a sua organização do pensamento na escrita. Na descrição, espera-se que ele destaque o uso de tons escuros no quadro, dando-lhe um clima sombrio; a representação do sangue vertido no chão e dos corpos de mulheres e crianças mortas, que causam uma sensação de desconforto ao observador; o uso de perspectiva paralela e a profundidade da pintura, que permitem ao observador ver as cenas de violência se repetindo em vários planos e lugares do quadro.
2. Na obra, os cristãos são as personagens mais robustas, sempre em posição de ataque, e os huguenotes são as personagens mais fracas, em posição de vítima.
3. A cena é de genocídio religioso, porque não se vê o combate entre duas forças com poder equivalente, mas a matança indiscriminada de um grupo (os huguenotes) por outro (os católicos). Na obra, o artista explorou a figura de mulheres e crianças mortas, muitas vestidas com roupão, para deixar clara a fragilidade das vítimas diante de seus algozes, retratados com lanças, armaduras e cavalos.
4. A origem da violência contra as religiões de matriz africana é o preconceito contra os negros e sua cultura, derivado da escravidão.
5. No período colonial, a violência contra as práticas religiosas de matriz africana tinha por objetivo liquidar a identidade africana, substituindo-a por uma identidade colonizada.
6. No passado, as práticas e os costumes africanos foram associados à bruxaria e ao satanismo. Homens e mulheres negros, escravos, foram delatados porque acreditava-se que seriam capazes de usar a magia para fazer mal aos seus senhores. No presente, persiste essa demonização das práticas e dos rituais das religiões afro-brasileiras, vistos com desconfiança pelos seguidores de outras religiões.
7. A associação entre Estado e Igreja foi, historicamente, produto de tensão e fonte de violência, contribuindo mais para a instabilidade dos países do que para seu desenvolvimento. Essa instabilidade foi especialmente ampliada na Europa durante o século XVI, pois as transformações ocorridas no decorrer do fim da Idade Média produziram questionamentos que afetaram todos os campos da cultura, inclusive o da religião, levando a cisões no seio da Igreja Católica e à formação de novas igrejas cristãs. A perda de poder da Igreja decorrente dessa cisão estimulou a adoção de medidas para conter a perda de fiéis, de um lado, e conquistar novos, de outro. Tais medidas foram assumidas especialmente pelos reinos ibéricos, onde era maior a associação das monarquias com a Igreja. Assim, as Coroas espanhola e portuguesa trataram de patrocinar a criação, nas colônias americanas, de uma ampla estrutura para atender à missão de difusão do cristianismo entre os colonos e, ao mesmo tempo, coibir manifestações religiosas diversas. Essa política favoreceu o enraizamento do cristianismo nos costumes e valores nacionais, bem como a marginalização de outras crenças e formas de expressão religiosa, especialmente as de matriz africana, uma vez que se identificavam com a resistência dos negros à escravidão.

MODERNA

CAPÍTULO 12

Religião e sociedade: religiosidade e poder na conquista da América

Questões p. 108

1. De acordo com o texto, a religião serviu de base e justificativa para o estabelecimento das grandes navegações. Colombo, por exemplo, colocava o elemento divino como um dos pilares dessas viagens.
2. A religião fundamenta ideológica e moralmente as ações dos indivíduos. Com seus preceitos, valores e dogmas, orienta as ações das pessoas e a forma como elas as significam.

Questões p. 112

1. Espera-se que o aluno compreenda que o crescimento dos discursos fundamentalistas em diversas nações pode ser entendido como uma resposta às mudanças ocorridas nos últimos anos.
2. Com a intensificação dos contatos culturais, o aumento dos conflitos religiosos pode estar relacionado aos preconceitos, ao impedimento de que grupos minoritários pratiquem sua fé, à perseguição, à exclusão social, entre uma série de fatores que restringem a livre manifestação religiosa de milhões de pessoas em todo o mundo.

Imagine... p. 113

O objetivo da atividade é estimular os alunos a pensar em formas e mecanismos de combate à intolerância religiosa. A proposição de uma atividade estruturada a partir de objetivos, justificativas, métodos e recursos necessários visa permitir que os alunos reflitam sobre a temática proposta de forma mais incisiva e construtiva. Caso seja possível, organizar a atividade em grupo e permitir que os alunos apresentem suas propostas aos colegas.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 114

1. A bifrontalidade pode ser entendida como o duplo interesse presente no projeto colonial: de um lado, assegurar a conquista de novos territórios e, de outro, garantir o acesso aos novos fiéis.
2. A fé atuou como uma importante fonte de significação moral e espiritual para as viagens ultramarinas, uma vez que, imbuídos do princípio da evangelização e da missão divina, os navegantes justificaram ideologicamente suas ações.
3. Aos colonos cabiam tanto a busca por riquezas materiais quanto a garantia de que o propósito religioso da evangelização seria efetivado.
4. Segundo o autor, o caráter administrativo da culpa pode ser visto como uma forma de controle social. Com a delimitação do que pode ou não ser feito, com o estabelecimento de métodos e mecanismos de ação, foram criadas também formas de organização social, de regras e de punição.
5. Espera-se que o aluno compreenda que as religiões, assim como a sociedade, também se transformam e se modificam ao longo do tempo. A partir disso, ele precisará se posicionar e justificar seu ponto de vista.
6. A frase de Dostoiévski revela uma importante dimensão da religião na sociedade: o controle e a coesão da vida social. Como apontou Max Weber, as religiões são fonte de produção de sentido e também de moralidades e valores que orientam as ações individuais e coletivas de um grupo social. É por meio da religião que códigos de condutas são estabelecidos, regras matrimoniais, fundamentadas, e papéis sociais, determinados, garantindo a coesão social do grupo, assim como destacou Émile Durkheim.
7. Do ponto de vista sociológico, a religião é um fenômeno social, pertencente ao universo da cultura, atuando na produção de valores, moralidades e sentido para a existência social. A religião foi utilizada como fonte de legitimação política e ideológica de importantes episódios da história, como as grandes navegações e a colonização da América. Apesar das inegáveis mudanças pelas quais passou nas últimas décadas, a religião ainda é fonte de significação e localização dos indivíduos na vida social.

Atividades p. 115

1. Alternativa correta: **e**. A colonização tinha tanto pressupostos mercantis quanto uma justificativa religiosa para ser efetivada.
2. **a)** De acordo com Reginaldo Prandi, a busca pela vinculação religiosa está diretamente relacionada à necessidade de respostas sobre quem nós somos e de um direcionamento na vida em sociedade. As transformações sociais, econômicas, políticas e informacionais vividas nas últimas décadas são apontadas por autores como Zygmunt Bauman e Anthony Giddens como fonte de incertezas e inseguranças para os indivíduos contemporâneos. Nesse sentido, a religião atuaria como um "porto seguro", na medida em que ela é capaz de gerar vinculações identitárias, sentimento de pertencimento e de produzir valores e códigos de comportamento.

   b) Resposta pessoal. O aluno, com base em seu repertório de experiência e em suas vivências religiosas e culturais, deverá indicar o lugar que a religião tem na constituição de seu eu, de sua identidade. Estimular os alunos a refletir sobre essa questão de forma respeitosa e tolerante, como preconizam os Direitos Humanos e a nossa legislação.

Pesquisar

O objetivo da atividade é levar os alunos a perceber que a observação e a análise das paisagens são marcadas também por elementos subjetivos, que dependem do olhar e das percepções de quem observa. Ao sugerir que os alunos façam suas próprias releituras de obras de arte, a intenção é permitir que eles, a partir dos dados e das observações próprias, possam sugerir mudanças e incluir personagens muitas vezes renegados pela história, como os povos indígenas.

Nessa proposta, os alunos deverão selecionar uma obra que represente a colonização da América. Entre tantos outros que retrataram em suas telas o contato dos espanhóis e portugueses com as terras americanas, sugerimos as obras de Victor Meireles, Candido Portinari ou Oscar Pereira da Silva. Após a escolha, os alunos deverão fazer uma análise da tela selecionada, descrevendo a imagem e atentando para a paisagem retratada, bem como para a maneira como os personagens estão representados nesse contexto. Além disso, deverão interpretar essas imagens, buscando criar linhas explicativas para as escolhas dos artistas, que vão desde a disposição da cena, até os elementos escolhidos para compor a pintura. Por fim, deverão produzir um texto com base nas informações solicitadas e criar suas próprias releituras da obra. Incentive-os a utilizar várias técnicas artísticas, como produção audiovisual, artes plásticas, música, poesia. Não deixe de enfatizar a importância de respeitar os Direitos Humanos na realização dessa proposta. Caso seja possível, criar uma galeria virtual ou uma exposição na própria escola para divulgar, promover e valorizar o trabalho dos alunos. Além disso, uma parceria com os professores de Artes poderia contribuir para o bom andamento da proposta, enriquecendo-a.

Aprofundar o conhecimento p. 116

1. Segundo o autor, o eu e o outro são categorias relacionais, ou seja, suas definições se dão a partir da existência uma da outra. Nesse sentido, a definição do eu só ocorre quando há a necessidade da distinção e do contraste, por meio do outro.

2. Para o autor, a surpresa do contato reside no fato de os europeus que aqui chegaram desconhecerem por completo a possibilidade de existência dessas terras e dos povos originários. Com isso, o contato entre os europeus e os povos originários não se balizou apenas pela estranheza, mas também pela surpresa do inimaginável.

3. **a)** O autor sugere que as mudanças causadas no mundo com as grandes navegações e a conquista da América ensejaram mudanças profundas na história mundial. Essas transformações reverberaram de tal forma ao longo do tempo, que impactaram nossas formas de vida, de leitura de mundo, de crença, de economia, entre inúmeros outros fatores. Por isso, Torodov afirma que todos somos descendentes de Colombo.

b) A expressão utilizada por Todorov indica que a chegada do europeu ao continente americano inaugurou uma nova fase na história da humanidade. A "descoberta" de que existiam outros povos, outras culturas, crenças e modos de vida permitiu tanto aos europeus quanto aos povos da América o reconhecimento de que estavam inseridos em um mundo muito mais amplo, diverso e complexo do que aquele que antes imaginavam. O contato trouxe o reconhecimento da diferença e da amplitude das sociedades humanas.

4. O objetivo da atividade é estimular o aluno a explorar a relação complementar existente na definição do "eu" e do "outro". Partindo desse ponto, espera-se que ele aponte as dificuldades e os problemas decorrentes do contato com o diferente, ressaltando como essa relação pode ser fonte de preconceito e discriminação e, ao mesmo tempo, mecanismo de luta contra posturas etnocêntricas.

CAPÍTULO 13
Os portugueses no Brasil

Questões p. 120

1. A carta de D. João III revela duas preocupações centrais: o povoamento da terra ("mais povoada do que até agora foi" – uma vez que estava povoada pelos indígenas, revelando a perspectiva dos portugueses na carta) e a expansão da fé católica ("exalçar a nossa Santa Fé Catholica com trazer, e provocar a ella os naturaes da dita terra, Infieis, e Idolotras").

2. A carta revela a visão eurocêntrica que guiou o processo de colonização da América. Na perspectiva europeia, o território estava despovoado, era um "vazio demográfico" à espera da chegada do "civilizador". Por não serem cristãos, os indígenas também eram considerados infiéis e idólatras, como se a religião cristã fosse a única para todos os povos.

Imagine... p. 122

Com esta atividade pretendemos, primeiro, que o aluno reconheça a importância da mão de obra indígena nos primeiros tempos da produção açucareira na colônia, fato que é pouco abordado ou até mesmo ignorado em manuais de História sobre o Brasil colonial. O segundo objetivo é que o aluno exercite a empatia, imaginando como deve ter sido difícil para povos que eram os verdadeiros "donos

MODERNA

do Brasil" terem perdido suas terras para o invasor e, depois de tudo, ainda terem sido submetidos ao trabalho forçado nos engenhos. Por último, espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de se expressar e de comunicar sentimentos e conhecimentos por meio de diferentes linguagens.

Debater p. 124

A afirmação de Fernando Novais, que foi objeto de uma importante controvérsia na historiografia na década de 1980, contesta a visão de que o tráfico negreiro foi estabelecido e impulsionado para sustentar a escravidão nas terras americanas, necessária em razão do insucesso da escravidão indígena nos engenhos. Segundo ele, foi o tráfico negreiro, e a ampla rede mercantil que circundava em torno dele, que impulsionou a escravidão. Não só o comércio de escravizados era uma grande fonte de lucro para os traficantes, as coroas europeias e os setores mercantis das colônias, mas movimentava uma vasta cadeia de atividades econômicas, nas Américas, na Europa e na África, cujos agentes tinham interesse no crescimento da escravidão para justificar a existência do tráfico: na África, reis, chefes de aldeias, comerciantes, intérpretes, carregadores, produtores de artigos para a alimentação dos escravizados e dos soldados durante o transporte fluvial e as longas viagens em direção à América; no continente americano, traficantes, produtores de fumo, cachaça, farinha de mandioca, comerciantes dos principais mercados de escravizados, navegadores, construtores de navios; na Europa, traficantes, banqueiros que financiavam as viagens, armadores, fabricantes de armas, tecidos e outros artigos manufaturados utilizados no escambo na África. Esses exemplos são suficientes para mostrar o interesse em impulsionar a escravidão africana para incrementar o tráfico negreiro.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 129

1. Diáspora africana é o conceito utilizado para designar o deslocamento forçado de milhões de africanos durante os mais de três séculos de vigência do tráfico negreiro em direção principalmente às Américas, nas quais eram escravizados.
2. A diáspora foi marcada por guerras, capturas violentas de africanos no interior do continente, pela longa e penosa travessia do Atlântico, pela inserção dessa população nas sociedades americanas, na condição de escravizados, sujeitos à brutalidade dos senhores, e pela construção de novas identidades.
3. Os africanos, ao serem retirados da terra natal, levaram nos navios suas marcas identitárias, suas tradições, línguas e conhecimentos, que foram reinventados e ressignificados na relação que construíram com outros povos, africanos, americanos e europeus, e com o espaço geográfico para onde foram levados. Os africanos da diáspora não puderam continuar sendo o que eram, pois foram colocados em um novo lugar, com novos círculos de relacionamento e na condição de escravizados. Nessa nova situação de vida, eles construíram novas identidades, que expressavam o modo de vida trazido da África, mas também a forma como eram vistos pelos europeus, os laços construídos com outros africanos, o contexto da escravidão e as relações estabelecidas no espaço do Atlântico.
4. Pode-se dizer que o texto não nega a violência da diáspora e da escravidão, mas tende a olhar para o futuro e a valorizar as identidades que nasceram da brutalidade do tráfico e da escravidão. Em outras palavras, o texto destaca os dois aspectos da diáspora: por um lado, a violência e a desumanização dos seres humanos; por outro, as manifestações artísticas, as práticas religiosas, as trocas linguísticas, os gêneros musicais, isto é, todo um vasto patrimônio cultural que deve ser reconhecido e valorizado.
5. **a)** O indígena Tapuia foi representado nu, integrado à paisagem primitiva e selvagem, circundado de plantas silvestres e animais peçonhentos. A indígena Tupi, ao contrário, foi representada parcialmente vestida e integrada em um ambiente parcialmente modificado pelo ser humano, em que se destacam a casa-grande no fundo, as plantações em segundo plano e o pé de banana ao seu lado. O cesto que ela carrega na cabeça e o pote de cerâmica também fazem parte do mundo da cultura criado pelo ser humano.

   b) Na visão de Eckhout e de acordo com a ideia de hierarquia evolutiva que dominava o pensamento dos europeus daquele período, a indígena Tupi está mais próxima da civilização, ou seja, do estágio evolutivo que os europeus julgavam ter atingido.

   c) O indígena Tapuia representa para o artista o selvagem, o ser primitivo, que estaria nos primórdios da escala evolutiva do ser humano; portanto, o contato com esse povo deveria ser evitado. A indígena Tupi estaria em um estágio intermediário, avançando para a civilização. Por essa razão, os holandeses deveriam priorizar o contato com os Tupi, que ofereciam menos riscos ao empreendimento holandês na colônia.

   d) De acordo com a visão de Eckhout, existiriam povos indígenas mais ou menos "civilizados" do que outros, demonstrando uma visão eurocêntrica, que colocava os europeus como modelo de civilidade a ser atingido.

MODERNA

6. O aluno pode destacar aspectos que ele considera negativos e outros que considera positivos. Sugestão de aspectos negativos: o racismo estrutural, que se manifesta nos indicadores socioeconômicos da população negra do Brasil atual; a dificuldade do país em desenvolver uma economia de base industrial, dado o papel assumido pelo Brasil no sistema colonial, o de fornecedor de artigos primários para o comércio metropolitano; e o predomínio do latifúndio, em razão de um modelo de colonização baseado no sistema de *plantation*. O aspecto positivo da colonização portuguesa foi a formação de uma sociedade multicultural, construída nas redes mercantis que conectaram a África, a América e a Europa.

CAPÍTULO 14
A expansão da América portuguesa

Questões p. 132

1. As ordens para a missão partem do rei de Portugal, sendo transmitidas a ele pelo governador-geral do Estado do Brasil.
2. O capitão-mor Alexandre de Moura deveria expulsar os franceses do Grão-Pará e combater qualquer presença estrangeira no Rio Amazonas.
3. Espera-se que os alunos levantem uma hipótese que explique a orientação do capitão-mor Alexandre de Moura para seu subordinado, recorrendo aos conteúdos didáticos que estudaram e inferindo que a ideia era enganar os indígenas, fazendo-se passar por seu amigo, uma vez que eles eram aliados dos franceses. O objetivo da mentira era facilitar a aproximação dos nativos, evitando sua reação à presença portuguesa na região, e preparar uma fortificação para combater os franceses.
4. Espera-se que o aluno perceba que, embora o Tratado de Tordesilhas destinasse as terras do Brasil aos portugueses, a posse sobre elas não estava garantida e precisou ser imposta pelas armas. Os alunos também devem apontar a importância das relações com os indígenas para o sucesso dessa empreitada, tendo-os como aliados ou neutralizando-os pela paz ou pela guerra.

De olho no presente p. 135

1. A palavra que se refere à pecuária é "potro", que significa cavalo novo.
2. Campo, vegetação rasteira, gado e o vaqueiro.
3. Os campos e a vegetação rasteira do Pampa cada vez mais têm sido substituídos pelas plantações de soja e pela silvicultura. Em apenas sete anos, de 2002 a 2009, a área de campo diminuiu 23%. O que explica essa mudança é o interesse econômico dos proprietários em substituir o gado por lavouras de soja, atraídos pelo elevado valor dessa *commodity* no mercado internacional.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 138

1. O barroco surgiu na Europa absolutista no contexto da Contrarreforma e dos embates da Igreja Católica com as igrejas reformadas.
2. Nesse contexto de tensões religiosas e disputa de espaço entre as igrejas, o barroco cumpriu a função de conquistar e fidelizar os fiéis por meio da emoção, como uma arte religiosa capaz de impressionar os olhos e tocar a alma.
3. A geografia das vilas mineiras, com a presença de montanhas, teria estimulado os artistas a investir em construções mais majestosas, que poderiam ser vistas de qualquer ponto das cidades. O uso da pedra-sabão, abundante na região, também possibilitou criar frontais e peças decorativas com mais dinamismo e leveza. O ouro das minas também foi utilizado na decoração interna das igrejas, resultando em um cenário luxuoso e sedutor aos olhos.
4. A pintura do mestre Ataíde apresenta características barrocas marcantes: as cores vivas das figuras, a expressividade no rosto de alguns anjos, a despreocupação com o realismo das figuras, a magnificência de Nossa Senhora, rodeada de uma orquestra de anjos, em uma cena repleta de alegria e vibração.
5. Nossa Senhora e os anjos são mestiços. Eles expressam o perfil multiétnico da sociedade urbana das vilas mineiras. A cena também expressa a religiosidade da cultura colonial, mas sem a austeridade do barraco europeu. Ao contrário, a fé é vivida com alegria e entusiasmo.
6. Resposta pessoal. O título estabelece um paralelismo com o teto da Capela Sistina, pintado por Michelangelo. Ambas se destacam pela beleza, pela representação de figuras religiosas e pela perfeição em expressar as características da arte que se procurava materializar.
7. O território brasileiro alargou-se em função de vários fatores, a começar pelas incursões dos bandeirantes pelo sertão, buscando capturar indígenas, para reduzi-los à escravidão, e descobrir fontes de minérios e pedras preciosas. Em segundo lugar, a expansão das fronteiras deveu-se ao crescimento da criação de animais, tanto do gado quanto de

PROVISÓRIA

muares, para abastecer os engenhos de açúcar e, mais tarde, as zonas de mineração. A consolidação do território controlado pelos portugueses deu-se, também, graças ao desenvolvimento de redes de comércio internas, permitindo que houvesse alguma integração das capitanias. No entanto, o avanço da colonização em direção ao interior fez-se à custa da derrubada das florestas e da transformação da vegetação nativa em pasto, bem como da expulsão ou do extermínio das populações originais, que se apresentavam como obstáculo à expansão da colonização europeia.

CAPÍTULO 15
A construção do espaço brasileiro

De olho no presente p. 141

Espera-se que o aluno observe, por exemplo, que o texto da cartela traz informações que nos permitem entender: a localização geográfica atual do Brasil na América do Sul, a parte oriental do continente (demarcação feita pelos reis de Castela e de Portugal sobre o território "descoberto"); sua configuração territorial interna, assim como os limites e configurações dos atuais Estados costeiros (levando em conta a descrição das capitanias no texto). Além disso, o aluno também poderá correlacionar a informação de que os reis eram católicos com o fato de o país ter adotado o catolicismo como religião oficial ou mencionar a concentração de terras, relacionando-a com os grandes latifúndios dedicados à exploração dos recursos naturais para favorecer grandes famílias (elites agrárias), grupos empresariais nacionais e internacionais etc. que hoje atuam no Brasil, em detrimento da maioria da população, entre outros aspectos. Alguns pontos interessantes a serem discutidos com a turma, com base na cartela: o território foi mesmo descoberto ou intencionalmente encontrado para ser explorado? Até que ponto o fato de o sistema das capitanias ser hereditário contribuiu para a concentração de terras ainda vigente no país? Quais as implicações sociais e políticas dessa situação de domínio herdada de pai para filho? Se houver tempo para aprofundar a discussão, esclarecer que, na realidade, a capitania não voltou à Coroa por falta de herdeiro, mas foi renegociada e "vendida".

Questão p. 143

- Olhando o mapa, percebemos que as fronteiras territoriais de um país são historicamente construídas, e não está dado que elas sejam definitivas. O mapa e o texto mostram que vários agentes atuaram na construção dessas fronteiras: bandeirantes, padres, indígenas, criadores de gado, reis, mineradores etc. A conclusão é que o território brasileiro, como o de qualquer outro país, tem uma dinâmica de movimentação, que poderia ter sido outra se as condições históricas e os agentes que dela participaram fossem outros também.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 145

1. Espera-se que o aluno observe que a faixa litorânea ocupada na época não tinha essa extensão e conclua que o cartógrafo quis transmitir a ideia estratégica de que os portugueses dominavam uma grande extensão da América portuguesa, de modo a evitar tentativas de invasores (exploradores de outras metrópoles europeias, por exemplo). Explicar para os alunos que o mapa tem um caráter geopolítico, na medida em que usa recursos de manipulação numa disputa para defender o território.
2. Espera-se que o aluno perceba que a descrição apresenta uma realidade da América portuguesa do ponto de vista do colonizador e contradiz a representação pictórica em relação ao indígena, descrito no texto como "selvagem e cruel", ao passo que o mapa representa indígenas trabalhando no corte das árvores e preparando a madeira para ser exportada. Explicar para os alunos que a descrição de um indígena selvagem se destinava a mostrar que os portugueses podiam dominá-lo, catequizá-lo e escravizá-lo, transformando-o num indivíduo submisso e trabalhador (como também está representado no mapa). Explicar também que a maioria dos mapas europeus da época da colonização não são geográficos, mas têm cunho histórico, porque quase sempre fazem a representação cartográfica do "lugar" de forma pictórica (com alguns elementos cartográficos), acompanhada de uma legenda com texto descritivo (no próprio corpo do mapa, normalmente na parte superior). O texto traz informações históricas do "lugar" que quase sempre contradizem a representação por serem baseadas em relatos dos navegantes, anotações dos exploradores etc., correspondentes, portanto, ao ponto de vista do colonizador.
3. Espera-se que o aluno perceba que os recursos técnicos existentes na época eram poucos, e por isso as serras e escarpas serviram de obstáculos naturais para uma maior penetração do território. Como as árvores de pau-brasil cobriam a Mata Atlântica entre a faixa litorânea e as serras e escarpas do planalto, os exploradores concentraram-se nessa área.
4. Os africanos foram a grande força motriz das atividades econômicas. Na condição de escravizados, mantiveram a economia da colônia,

EDITORIA

servindo não apenas de mão de obra, mas também como mercadoria que dava muito lucro aos comerciantes e proprietários de terra. Se possível, aprofunde a discussão com os alunos, levando-os a perceber que a origem da concentração econômica e da exclusão política está numa sociedade centrada no monopólio. Segundo o economista e cientista político brasileiro Celso Furtado, em seu livro clássico *Formação econômica do Brasil*, no Brasil colônia a terra era objeto de concessão pela Coroa portuguesa à elite na forma de sesmarias, dependendo do número de escravos sob propriedade do beneficiário (quanto maior o número, maior a extensão da propriedade), de modo que o "monopólio da propriedade dos escravos" (que era uma mercadoria e tinha dono) passou a ser o "monopólio da propriedade da terra".

5. Os africanos trazidos para essas terras foram arrancados de suas nações/povos na condição de escravizados, passando por um dos maiores genocídios da humanidade e sofrendo as maiores injustiças que nossa sociedade (escravocrata) cometeu. Discutir com os alunos que, de fato, apesar da riqueza social e cultural que o intercâmbio entre a América portuguesa e a África trouxe para a formação de nosso país, a situação em que se deu é vergonhosa e deixou vestígios que ainda hoje marcam a população afrodescendente, como a exclusão social e econômica. A luta em favor da justiça social e a dívida que a sociedade brasileira tem em relação aos descendentes dos povos africanos são, portanto, uma luta de todo brasileiro.
6. Espera-se que o aluno cite algumas características da organização do espaço brasileiro durante o período de colonização, incluindo a forma como se deram a conquista, a apropriação e a expansão do território pelos portugueses, partindo da costa litorânea, com a interiorização vinculada à estratégia de, primeiro, conhecer partes da dimensão espacial do território com potencialidades para abastecer a metrópole com as riquezas da terra e, em seguida, impedir sua invasão por outras metrópoles. Com base no que foi visto no capítulo, ele pode mencionar que essa organização espacial não visava povoar terras nem passou por um planejamento, originando, portanto, áreas econômicas e de povoamento descontínuas e alguns núcleos isolados, com pouca articulação interna etc. Essa organização resultou na dimensão territorial e na localização geográfica do país na América do Sul, deixando características ainda presentes no Brasil, como a concentração populacional nas áreas litorâneas, a presença de áreas extrovertidas, a falta de infraestrutura viária eficiente no interior do país, as disparidades econômicas regionais etc.

CAPÍTULO 16
Raça e racismo na sociedade brasileira

Questões p. 148

1. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno desnaturalize as relações sociais no Brasil, a partir da perspectiva racial, e perceba que espaços, direitos e oportunidades específicas são reservados aos brancos.
2. Espera-se que, a partir do seu universo social, cultural e econômico, o aluno identifique as vantagens e os benefícios que apresentam um viés racial e tendem a beneficiar mais os brancos, como a ocupação espacial, o acesso ao mercado de trabalho, à saúde e à educação etc.

Questões p. 150

1. Espera-se que o aluno analise de forma crítica o processo de construção das relações raciais no Brasil e o peso da escravidão nesse processo. Estimular o debate e a desnaturalização dessas relações, apontando situações que evidenciem como o poder, o prestígio e as oportunidades são distribuídos de forma assimétrica na sociedade brasileira.
2. No fragmento de texto é possível identificar que o lugar de fala do autor não é o mesmo das referências que ele apresenta. Isso pode ser percebido, por exemplo, na frase "da escrava [...] que **nos** embalou. Que **nos** deu de mamar. Que **nos** deu de comer [...]. [...] da negra velha que **nos** contou as primeiras histórias [...]".

Questões p. 153

1. A quarentena evidenciou que o isolamento social, recomendado como uma das formas mais eficazes de combate à covid-19, estava fortemente enviesado pelo fator racial e de classe. Como aponta o texto, os trabalhos entendidos como essenciais, como o setor de serviços, por exemplo, são também os mais ocupados pelos negros, que, diante dos vínculos de trabalho fragilizados e dos baixos salários, não tiveram a opção de parar de trabalhar fora para se isolar na quarentena.
2. O mercado de trabalho, assim como outras esferas da vida social, também é fortemente marcado pelo viés racial. No Brasil, o setor de serviços é o que mais emprega negros e, coincidentemente, é também o que exige menos escolaridade e apresenta vínculos trabalhistas mais flexíveis.

MODERNA

3. Resposta pessoal. Espera-se que o aluno reconheça que a sociedade brasileira não pode ser entendida sem levar em conta o peso das questões raciais em nossa história. A partir disso, ele deverá refletir e propor medidas e ações que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

Imagine... p. 153

O objetivo da atividade é permitir que os alunos identifiquem situações de injustiça e discriminação racial no dia a dia e tenham condições não apenas de pensar em estratégias e mecanismos de ação diante de situações de violação de direitos, mas também de atuar diretamente para a promoção da igualdade e da justiça.

Laboratório de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas p. 154

1. É possível identificar no texto de Frantz Fanon um sentimento de tristeza, impotência e revolta em relação à forma como os negros são tratados na sociedade.
2. Fanon reconhece que, apesar de ser possível identificar a inserção social dos negros, já que muitos são professores, padres e médicos, esse processo não é desvinculado da questão racial. O autor salienta que a questão racial acaba impondo comportamentos, formas de ser e agir no mundo, em que não há espaço para que o negro erre ou cometa qualquer tipo de deslize.
3. É importante que os alunos sejam estimulados a desconstruir e desnaturalizar as situações da vida cotidiana em que o racismo figura como um importante marcador das diferenças e das desigualdades. É possível que eles relatem situações em que foram vítimas ou presenciaram atos racistas.
4. Silvio de Almeida destaca que o racismo é um processo político na medida em que influencia diretamente as dinâmicas de organização da vida social. É a partir das relações de poder estabelecidas pela política que o racismo se impõe nas mais diversas esferas da vida social.
5. De acordo com o autor, não existe "racismo reverso", porque o racismo é uma dimensão da vida social fortemente marcada por relações de poder assimétricas, que tendem a privilegiar um grupo em detrimento do outro. Grupos minoritários como o dos negros, por exemplo, não teriam o poder econômico ou político necessário para subjugar outros grupos.
6. O autor destaca que a noção equivocada de "racismo reverso" revela mais uma tentativa de se deslocar o debate racial, bem como um esforço para compensar os que de alguma forma se sentem vitimizados pela perda de alguns privilégios.
7. Resposta pessoal.
8. Ao longo da história de nosso país, muitas foram as interpretações elaboradas para explicar o lugar do negro na sociedade brasileira. Enquanto para alguns pesquisadores, como Nina Rodrigues, nosso passado escravocrata e o grande número de negros em nossa população eram vistos como símbolos de nosso atraso, para autores como Gilberto Freyre a miscigenação decorrente da escravidão era o indício de que a inserção do negro em nossa sociedade era muito mais harmoniosa, o que acabou sendo interpretado como a existência de uma democracia racial. Estudos posteriores, como o de Florestan Fernandes, indicaram que a realidade da população negra do Brasil era marcada por grandes conflitos raciais, desconstruindo assim o que o autor chamou de "mito da democracia racial". As desigualdades raciais e o racismo perpassam todas as esferas da sociedade brasileira, podendo ser identificados na política, na educação, na economia, no judiciário e nas relações privadas.

Atividades p. 155

1. Alternativa correta: **b**.
2. A colonização portuguesa na América tinha como principal objetivo aumentar a riqueza da Coroa. Por conseguinte, a metrópole decidiu incentivar a instalação de engenhos de açúcar no Brasil, aproveitando a experiência acumulada nas ilhas de Cabo Verde e Madeira, na África, e as condições naturais favoráveis da colônia, especialmente na Região Nordeste. Como a produção canavieira destinava-se à exportação, foi na região costeira que se desenvolveram as principais vilas e cidades no decorrer dos primeiros dois séculos de colonização. Ademais, era importante garantir a ocupação da região costeira para proteger o território das invasões, que constantemente ameaçavam o domínio português sobre suas terras além-mar.
3. O aluno deve perceber que a presença de rios foi fundamental para direcionar a ocupação do interior da América portuguesa, porque essa ocupação e sua consequente exploração econômica começaram e se deram acompanhando o traçado e a calha dos rios, que serviram de "caminho" natural para as entradas, por exemplo, para o agreste e o sertão nordestino e para a região amazônica. Ele pode citar que essa interiorização se iniciou com a expansão da pecuária na bacia hidrográfica do Rio São Francisco, acompanhada da exploração das chamadas "drogas do sertão" ao longo da calha de rios amazônicos.
4. Alternativa correta: **c**.

MODERNA

Pesquisar

O objetivo da atividade é permitir aos alunos que reflitam sobre suas realidades e iniciem um processo de desnaturalização do mundo ao seu redor. O estranhamento dos elementos que nos são familiares figura como um importante mecanismo para o entendimento da realidade e também de quem nós somos. A intenção é que, a partir do levantamento da história, dos recursos naturais e da cultura, os alunos possam se perceber como parte de um contexto social dotado de particularidades e riquezas, contribuindo para uma discussão mais concreta sobre etnocentrismo e relativismo social.

Os alunos podem montar seus gabinetes de curiosidades na forma de cartazes, *slides* ou caixas. No caso da construção de caixas para representar um gabinete, estimule seus alunos a utilizar elementos reciclados e sustentáveis para a confecção do trabalho. Caixas de papelão, embalagens plásticas, objetos reutilizados, revistas, jornais e materiais orgânicos podem ser usados para representar as riquezas e particularidades da região à qual os alunos se referem.

Aprofundar o conhecimento p. 156

1. O apagamento de manifestações culturais dos descendentes de africanos, como os cantos, as rezas, as comidas, os ritos e as festas para reverenciar os ancestrais etc., teve o efeito de desqualificar e criminalizar seus sistemas de organização comunitária e de invenção da vida, tornando-se, portanto, mais um instrumento de dominação.

2. O "senhor de engenho" se manifesta nas práticas cotidianas que constituem uma forma explícita ou camuflada de racismo: a presença de elevadores sociais e de serviço nos prédios; apartamentos com dependências de empregada; "doutores" que se valem do título ou da posição social para garantir seus privilégios ("você sabe com quem está falando?"); a estigmatização da umbanda e do candomblé, sobretudo pelas igrejas evangélicas pentecostais; currículos escolares pautados nos parâmetros europeus; as piadas de mau gosto que zombam da cor da pele; entre tantas outras.

3. É difícil acabar com as mazelas da escravidão, porque seus fundamentos ainda estão presentes na elite e em grande parte da classe média brasileira, que veem como natural a exploração do serviço doméstico e braçal, desqualificando-o e considerando-o quase um favor que o senhor presta a quem o exerce.

4. A expectativa é que o aluno reflita sobre as práticas e posturas racistas entranhadas no cotidiano e discuta as medidas já em vigor, como as ações afirmativas e a atuação de movimentos e associações de afrodescendentes. Aproveitar a oportunidade para promover um debate sobre práticas racistas e preconceituosas que muitas vezes passam despercebidas e enfatizar a importância do respeito ao outro.

5. Espera-se que em sua carta a Joaquim Nabuco o aluno mencione que o racismo nunca deixou de estar presente no Brasil, como herança de seu passado escravocrata, e que práticas racistas estão entranhadas no cotidiano e na visão de mundo da maioria dos brasileiros. Apesar disso, o movimento negro no Brasil tem se consolidado, com uma participação ativa, empenhando-se na defesa dos direitos e de melhores condições de vida para os negros, bem como na reparação de injustiças e de práticas discriminatórias.

MODELO

Julieta Romeiro

Doutora em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora do ensino básico, técnico e tecnológico da Rede Federal de ensino.

Maria Raquel Apolinário

Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo. Professora das redes estadual e municipal de ensino durante 12 anos. Coordenadora de projetos editoriais. Editora.

Ricardo Melani

Bacharel e mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharel em Comunicação Social (Jornalismo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tem mais de 25 anos de experiência como educador. Foi professor do ensino superior durante 18 anos. Foi editor de inúmeras revistas científicas e informativas.

Silas Martins Junqueira

Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professor da rede municipal de ensino de São Paulo. Formador de professores e gestores educacionais. Escritor de livros didáticos e de documentos oficiais para secretarias estaduais e municipais de educação.

DIÁLOGO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

AMÉRICA: POVOS, TERRITÓRIOS E DOMINAÇÃO COLONIAL

Área do conhecimento:
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

1ª edição

São Paulo, 2020

MODERNA

MODERNA

Coordenação editorial: Maria Raquel Apolinário
Edição de texto: Silvana Cobucci, Anna Cristina Figueiredo, Vanessa Gregorut, Maria Raquel Apolinário
Assistência editorial: Caroline B. Marach
Gerência de *design* e produção gráfica: Everson de Paula
Coordenação de produção: Patricia Costa
Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto gráfico: APIS Design, Bruno Tonel, Douglas Rodrigues José
Capa: Daniela Cunha
Foto: © davooda/Shutterstock
Ilustrações: Otávio dos Santos, Daniela Cunha
Coordenação de arte: Wilson Gazzoni Agostinho
Edição de arte: Paula de Sá Belluomini, Renata Susana Rechberger
Editoração eletrônica: Casa de Ideias
Edição de infografia: Giselle Hirata, Priscilla Boffo
Coordenação de revisão: Maristela S. Carrasco
Revisão: Ana Maria C. Tavares, Beatriz Rocha, Cárita Negromonte, Cecilia S. Oku, Fernanda Souza, Frederico Hartje, Juliana Nasser, Know-How Editorial, Luísa Munhoz, Mônica Surrage, Renata Brabo, Rita de Cássia Sam, Thiago Dias, Vânia Bruno
Coordenação de pesquisa iconográfica: Luciano Baneza Gabarron
Pesquisa iconográfica: Susan Eiko, Márcia Sato
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Vania Aparecida Maia de Oliveira
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Fábio Roldan, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

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

Diálogo : ciências humanas e sociais aplicadas / Julieta Romeiro...[et al.]. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2020.

Outros autores: Maria Raquel Apolinário, Ricardo Melani, Silas Martins Junqueira
Obra em 6 v.
Conteúdo: Ser humano, cultura e sociedade -- Trabalho, tecnologia e natureza -- Relações de poder: território, Estado e nação -- Lutas sociais e reflexões sobre a existência -- América: povos, territórios e dominação colonial -- Dilemas das repúblicas latino-americanas
Bibliografia.

1. Filosofia (Ensino médio) 2. Geografia (Ensino médio) 3. História (Ensino médio) 4. Sociologia (Ensino médio) I. Romeiro, Julieta. II. Apolinário Maria Raquel. III. Melani, Ricardo. IV. Junqueira, Silas Martins.

20-38507 CDD-373.19

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino integrado : Livros-texto : Ensino médio 373.19

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2020
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

MODERNA

Sumário

APRESENTAÇÃO DO LIVRO

Algo fora da ordem 10

Civilização e barbárie 10

UNIDADE 1

A América antes da conquista 12

Capítulo 1 **Outras formas de conhecer e significar o mundo** 14

O olhar e a narrativa 14
- O fazer histórico 15
- A hegemonia da filosofia ocidental 15
- A invenção do Ocidente e do Oriente 16

Outras formas de saber: a filosofia africana 17
- O movimento da negritude 18
- "Negro" e "África": invenções europeias 18
- Para além da raça negra 18

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 21

Capítulo 2 **América: ambiente natural** 22

A formação geológica do continente americano 22
- Continente americano: estrutura geológica e relevo 24
- Continente americano: clima e vegetação 26

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 29

Capítulo 3 **O povoamento das Américas** 30

As teorias sobre a chegada do *Homo sapiens* às Américas 30

Os principais sítios arqueológicos americanos 31
- O sítio de Clóvis (EUA) 31
- O sítio de Monte Verde (Chile) 32
- Serra da Capivara (Brasil) 32
- Lapa Vermelha (Brasil) 32

As principais sociedades indígenas mesoamericanas 33
- Os olmecas 34
- Os maias 34
- Os astecas 35

As culturas andinas mais antigas 36
- A antiga cidade de Caral 36
- A sociedade inca 36

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 38

Capítulo 4 **Diversidade cultural e os povos originários** 39

Diversidade cultural: problematizando um conceito 39

Cultura e diversidade: os povos originários 40
- Organização social e política 41
- Cosmologias ameríndias e a relação com a natureza 42
- Símbolos e artefatos materiais 42

Povos indígenas hoje: reconstruindo identidades e formas de resistência 44

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 46

Atividades 47

Aprofundar o conhecimento 48

UNIDADE 2

O Brasil antes de ser Brasil 49

Capítulo 5 **O povoamento e os primeiros habitantes do Brasil** 50

O ambiente do Brasil pré-cabralino 50
- As sociedades mais antigas do território brasileiro 51

Sítios arqueológicos 54

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 57

Capítulo 6 **Paisagens naturais do Brasil** 58

Domínios morfoclimáticos do Brasil 58
- Domínio Amazônico 59
- Domínio dos Cerrados 61

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

MODERNA

Domínio dos Mares de Morros 62
Domínio da Caatinga 62
Domínio das Araucárias 63
Domínio das Pradarias Mistas 64
Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 65

Capítulo 7 **Os modos de existência dos ameríndios e a visão dos europeus** 66

Os povos da diversidade 66
Destituição de sentidos 67
A humanidade e o projeto civilizador 68
Imposição do imaginário português 69
Deus e o diabo na terra de Santa Cruz 70
Humanidade: intolerância à diversidade, negação da identidade 71
Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 72

Capítulo 8 **Povos indígenas no Brasil: passado, presente e futuro** 73

Por um Brasil plural: desconstruindo equívocos históricos 73
Diversidade e cultura dos povos indígenas do Brasil 74
A Babel tropical 74
Cultura e sociedade 75
Identidade, resistência e cidadania 76
Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 79
Atividades 80
Aprofundar o conhecimento 81

UNIDADE 3
O "nós" e os "outros": conquista e dominação da América 82

Capítulo 9 **A conquista e a colonização espanholas na América** 83

O encontro de diferentes mundos 83
A conquista do Império Asteca 84
A conquista do Império Inca 85
Dominação política na América 85
A sociedade na América espanhola 86
As atividades econômicas na América hispânica 87
O trabalho indígena: *encomienda* e *mita* 88
Africanos nas colônias espanholas 89
As desigualdades resultantes da colonização 89
Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 91

Capítulo 10 **América: organização espacial** 92

A paisagem e a transformação do espaço 92
A organização espacial das Américas 93
Organização econômica, social e cultural do espaço americano 95
Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 97

Capítulo 11 **As reformas religiosas na Europa e seus efeitos na América portuguesa** 98

As relações entre Estado e Igreja 98
As reformas religiosas do século XVI 99
A Reforma Luterana 99
O calvinismo 100
A Reforma Católica 101
A Companhia de Jesus 102
Intolerância religiosa nos séculos XVI e XVII 102
A Inquisição 103
A Igreja Católica e a colonização do Brasil 104
As missões 105
A ação dos jesuítas na educação dos colonos 105
As visitações do Santo Ofício 105
Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 106

Capítulo 12 **Religião e sociedade: religiosidade e poder na conquista da América** 107

O cristianismo chega à América 107
A Igreja e o Estado 108

MODERNA

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

A Igreja e os povos indígenas: morrer resistindo ou tornar-se escravo 109
Religião e sociedade 110
A religião como objeto de estudo 111
Karl Marx: a religião legitima a dominação 111
Émile Durkheim: a religião como instituição social 111
Max Weber: religião e mudança social 112
A religião e seus desafios contemporâneos 112
Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 114
Atividades 115
Aprofundar o conhecimento 116

UNIDADE 4
A construção do Brasil 117

Capítulo 13 **Os portugueses no Brasil** 118

O Brasil contemporâneo e seus problemas 118
Os portugueses chegam ao Brasil 118
Antecedentes da colonização portuguesa na América 119
As capitanias hereditárias e o governo-geral 120
Indígenas e africanos nos engenhos do Nordeste 121
O funcionamento do engenho colonial 124
As etapas da produção do açúcar 124
Livres e escravizados no engenho 124
A resistência dos africanos à escravidão 125
A atlantização do império e a conquista holandesa 126
A Idade de Ouro do Brasil holandês 127
Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 129

Capítulo 14 **A expansão da América portuguesa** 130

A consolidação do domínio português na costa brasileira 130
A disputa pelas terras do litoral Atlântico 131
A colonização portuguesa no Norte do Brasil 132
A fundação de São Paulo e a criação das bandeiras paulistas 133
As bandeiras de apresamento 134
A expansão da pecuária no sertão nordestino e no Sul 134
A expansão da pecuária no Sul da colônia 135
A transformação dos bandeirantes em bugreiros 136
A mineração no século XVIII 136
Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 138

Capítulo 15 **A construção do espaço brasileiro** 139

A organização espacial da América portuguesa 139
Terra Brasilis: a ocupação do litoral 140
A ocupação do interior 142
O Tratado de Madri (1750) 143
A reorganização do espaço brasileiro 144
Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 145

Capítulo 16 **Raça e racismo na sociedade brasileira** 146

Racismo, preconceito e discriminação: as várias faces de uma mesma moeda 146
Do mito da democracia racial à desigualdade racial 148
Desigualdades raciais e seus reflexos na sociedade brasileira 151
Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas 154
Atividades 155
Aprofundar o conhecimento 156

Referências bibliográficas 157

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

MODERNA

:: A Base Nacional Comum Curricular

Os livros desta coleção foram elaborados de acordo com a estrutura do Novo Ensino Médio e com os objetivos de aprendizagem definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Homologada em dezembro de 2018, a BNCC estabelece as competências e as habilidades que todos os estudantes do Brasil devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Na etapa do Ensino Médio, os objetivos essenciais são aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e contribuir para que os estudantes construam e realizem seu Projeto de Vida, com base em princípios de justiça, ética e cidadania. Nessa etapa, as aprendizagens essenciais estão organizadas por área do conhecimento.

Conheça, nos quadros a seguir, as competências gerais da Educação Básica, bem como as competências específicas e as habilidades da área de **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**.

Competências gerais da Educação Básica	
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Todos os capítulos.
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.	Capítulos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Capítulos 1, 3, 4, 5, 8, 9, 12, 15 e 16.
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.	Capítulos 2, 6, 10, 11, 13, 14 e 15.
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.	Capítulos 6, 10, 11 e 15.
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.	Capítulos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15 e 16.
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.	Capítulos 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16.
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.	Capítulos 11 e 13.
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.	Capítulos 5, 7, 9, 11, 12, 13 e 16.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Capítulos 8, 12, 14 e 16.

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

MODERNA

Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio	
Competência específica 1 Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais os âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a **compreender** e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	Todos os capítulos.
Habilidades	
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	Capítulos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16.
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	Capítulos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 15 e 16.
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	Capítulos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16.
(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	Capítulos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e 15.
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.	Capítulos 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15 e 16.
(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Capítulos 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16.
Competência específica 2 Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.	Capítulos 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16.
Habilidades	
(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	Capítulos 2, 3, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16.
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	Capítulos 5 e 9.
(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo.	Capítulos 2, 10, 11, 13, 14 e 15.
(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	Capítulos 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14 e 15.

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

MODERNA

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.	Capítulos 9, 10 e 11.
(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.	Capítulos 2, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 15 e 16.
Competência específica 3 Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.	Capítulos 2, 3, 5, 6, 8 e 14.
Habilidades	
(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.	Não trabalhado neste volume.
(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.	Capítulos 5, 6 e 14.
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.	Não trabalhado neste volume.
(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.	Capítulos 2, 3, 6 e 14.
(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.	Não trabalhado neste volume.
(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).	Capítulos 6 e 8.
Competência específica 4 Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.	Capítulos 2, 6, 8, 10, 15 e 16.
Habilidades	
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.	Capítulos 2, 6, 8, 10, 15 e 16.
(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.	Capítulo 16.
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.	Não trabalhado neste volume.
(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.	Não trabalhado neste volume.

MODERNA

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

Competência específica 5 Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	Capítulos 1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13 e 16.
Habilidades	
(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.	Capítulos 3, 7, 8, 9, 11, 13 e 16.
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.	Capítulos 1, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13 e 16.
(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.	Capítulos 1, 4, 7, 8, 9, 11, 12, 13 e 16.
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.	Capítulos 3, 5, 7, 8, 9, 11, 12 e 16.
Competência específica 6 Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Capítulos 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15 e 16.
Habilidades	
(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.	Capítulos 4, 7, 8, 11 e 16.
(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.	Não trabalhado neste volume.
(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).	Capítulos 10, 11, 12, 15 e 16.
(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.	Não trabalhado neste volume.
(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.	Capítulos 9, 11 e 16.
(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.	Capítulos 11, 14, 15 e 16.

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

MODERNA

APRESENTAÇÃO DO LIVRO

Algo fora da ordem

Civilização e barbárie

"Os mais bárbaros e os menos bárbaros," assim Frei Vicente, o pai da historiografia brasileira, dividia os povos originários do Brasil, em seu livro *História do Brasil*, escrito em 1627, mas só publicado em 1889. Ele seguia uma tradição longínqua, que se iniciou antes do encontro entre indígenas e portugueses, antes que os barcos europeus singrassem as águas do Oceano Atlântico rumo ao Novo Mundo. O berço dessa tradição era o imaginário europeu em relação ao desconhecido.

À ideia da existência de um paraíso terrestre, que remonta à Idade Média, somava-se a ideia da abundância das riquezas naturais, como o ouro e as pedras preciosas, em alguma região a ser descoberta. Mas esse mundo fantasioso também incluía monstros marinhos e terrestres, sereias, pigmeus, amazonas, fontes da juventude e selvagens. Ao desembarcar no que depois viria a se chamar "América", espanhóis, portugueses, franceses, holandeses e ingleses encantaram-se com a exuberância da natureza e tudo parecia confirmar que aquela era uma visão do paraíso. A fauna, a flora, o clima, a beleza das praias, a imensidão do verde que se estendia para o interior (onde provavelmente estariam as esmeraldas e o ouro) e até os saudáveis corpos nus dos indígenas levavam os navegantes a acreditar que todos os sacrifícios, os perigos e as mortes que envolveram a viagem tinham valido a pena.



CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

Indígena da etnia Pataxó praticando arco e flecha na Aldeia Jaqueira, em Porto Seguro (BA). Foto de 2019.

MODERNA

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



MARCOS AMEND/PULSAR IMAGENS

Vista aérea do Rio Jaú no Parque Nacional do Jaú, em Novo Airão (AM). Foto de 2019.

A admiração pelas terras prolongou-se no tempo, mas na América espanhola e na portuguesa os invasores não demoraram a perceber que algo estava fora da ordem. Sua visão medieval os fazia crer que os gentios eram estranhos, preguiçosos, desprovidos de lei e de rei, com um jeito de ser e de viver que não visava a objetivo algum, não tinham crença nem fé! Eram "bárbaros", pois não comungavam dos mesmos valores europeus. Os gregos já chamavam os não gregos de bárbaros. "Bárbaro" é o nome dado a quem se quer negar um nome, a quem se quer negar humanidade, a quem se pretende subjugar...

Para além do imaginário, para além da fantasia, os invasores tinham objetivos pragmáticos: explorar, enriquecer, evangelizar. Como fazer isso com uma gente fora da ordem europeia, desumana, cruel e selvagem? Só existia um caminho: a violência civilizadora. E então a palavra "bárbaro" tornou-se a senha para as mais diversas violências, justificando a escravização do indígena e do negro africano.

Este livro trata dos povos originários da América, do encontro entre esses povos e os invasores europeus, assumindo uma postura crítica diante da narrativa civilizatória destinada a justificar a dominação e o processo de colonização. Seus capítulos concentram-se sobretudo no Brasil, em seu povoamento, nos povos indígenas, na constituição de seu espaço, além de focalizar o processo de dominação, exploração e colonização imposto pelos portugueses, baseado na escravidão indígena e africana, sem perder de vista o presente.

Bons estudos!

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

UNIDADE 1

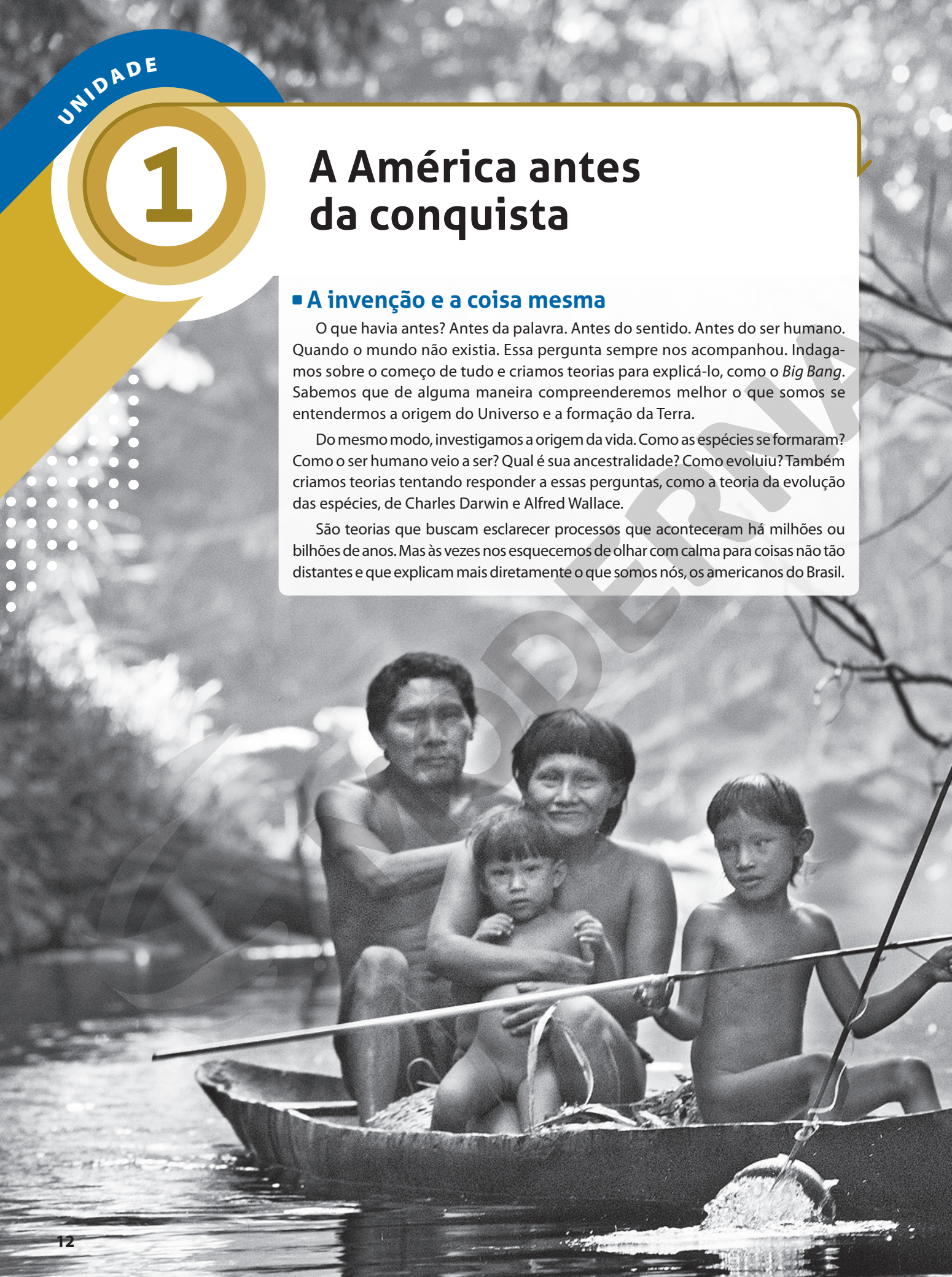
A América antes da conquista

A invenção e a coisa mesma

O que havia antes? Antes da palavra. Antes do sentido. Antes do ser humano. Quando o mundo não existia. Essa pergunta sempre nos acompanhou. Indagamos sobre o começo de tudo e criamos teorias para explicá-lo, como o *Big Bang*. Sabemos que de alguma maneira compreenderemos melhor o que somos se entendermos a origem do Universo e a formação da Terra.

Do mesmo modo, investigamos a origem da vida. Como as espécies se formaram? Como o ser humano veio a ser? Qual é sua ancestralidade? Como evoluiu? Também criamos teorias tentando responder a essas perguntas, como a teoria da evolução das espécies, de Charles Darwin e Alfred Wallace.

São teorias que buscam esclarecer processos que aconteceram há milhões ou bilhões de anos. Mas às vezes nos esquecemos de olhar com calma para coisas não tão distantes e que explicam mais diretamente o que somos nós, os americanos do Brasil.



MODERNA



© SEBASTIÃO SALGADO

CAPÍTULOS

1. **Outras formas de conhecer e significar o mundo,** 14
2. **América: ambiente natural,** 22
3. **O povoamento das Américas,** 30
4. **Diversidade cultural e os povos originários,** 39

Família do povo Suruwaha pesca no Rio Purus. Fotografia de Sebastião Salgado, 2017. Os Suruwaha vivem em uma comunidade isolada no sul do estado do Amazonas, sem cacique nem qualquer outra autoridade.

De onde vieram os primeiros habitantes do nosso continente? Quando pisaram nestas terras pela primeira vez? Como eram seus modos de ser, conviver e garantir a subsistência? No que acreditavam e como manifestavam sua religiosidade? O que pensavam? Como se organizavam socialmente? Como fruíam a vida? E a natureza, como ela era antes da presença europeia? Qual era a relação que os povos indígenas tinham com ela?

Essas perguntas orientaram a elaboração desta unidade. Mas respondê-las não é tarefa fácil, porque já temos certa compreensão genérica dos antigos habitantes do continente, em especial dos indígenas que habitavam o que viria a ser mais tarde o Brasil. Essa compreensão é fruto de uma espécie de "história oficial" que se estabeleceu e se apoiou nos relatos de navegantes e na ideologia do projeto civilizador europeu. Ou seja, nosso olhar já está influenciado pelo que veio depois do encontro entre os povos originários e os europeus.

O desafio é questionarmos a invenção europeia da América, afastarmo-nos um pouco das classificações, dos nomes e das adjetivações consolidadas e investigarmos a coisa antes do nome ou da invenção. Afinal, o que éramos?

Questões

Responda oralmente

1. O que você sabe sobre os primeiros habitantes do continente americano?
2. Como você imagina que era a paisagem do nosso território antes da conquista portuguesa?
3. Por que é importante o estudo dos povos originários da América?

MODERNA

CAPÍTULO 1

Outras formas de conhecer e significar o mundo

O que pensamos hoje é a única forma possível de entender a realidade? Ao analisar as origens da colonização do Brasil e da América, podemos ver coisas que a história oficial não contou? Dessa análise poderão emergir novos significados?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 3, 6 e 7

Competências específicas: 1 e 5

Habilidades: EM13CHS102 EM13CHS104 EM13CHS502 EM13CHS503

O olhar e a narrativa



MARCELO MASAGÃO

Cena do documentário brasileiro *Nós que aqui estamos por vós esperamos* (1999), do diretor Marcelo Masagão. Na obra, evidencia-se como a narrativa de um século é uma construção, que implica uma seleção de momentos – no caso, imagens, integradas em uma lógica interpretativa.

O documentário *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, do diretor Marcelo Masagão, propõe-se a oferecer um panorama do século XX recorrendo a imagens de filmes clássicos, documentários, fotos, pinturas e textos. A música de Wim Mertens estabelece uma linha de temporalidade entre as imagens, apresentadas em sequência e, por vezes, justapostas. A obra procura retratar os grandes acontecimentos desse período e a mudança de mentalidade no transcorrer do tempo, trazendo não apenas os avanços políticos e de comportamento, mas também o sofrimento, a violência e a banalização da vida e da morte.

Podemos fazer uma analogia entre o documentário de Masagão e a ideia explorada pelo filósofo argelino Jacques Derrida de que todo texto ou toda escritura é algo finito e seletivo. Ao escrever, sempre e necessariamente fazemos uma seleção do que dizemos, ao mesmo tempo que apagamos, censuramos ou excluímos o que não dizemos ou desvalorizamos o que para nós é secundário. Qualquer texto ou discurso, portanto, é marcado pelo que afirma e pelo que não afirma, pelo que explicita e pelo que silencia.

Do mesmo modo que, para construir o documentário, imagens foram selecionadas, editadas, sofreram alterações, cortes, agrupamentos e exclusões, originando uma narrativa cinematográfica – um documento dotado de hierarquias de sentidos no qual se afirmam e se silenciam coisas –, assim também toda escritura contém afirmações explícitas, destaques e ideias evidenciadas, bem como resistências, atenuações e sentidos reprimidos. Um escrito sempre está carregado de afirmações, de lacunas e, portanto, de várias possibilidades interpretativas.

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

O fazer histórico

"Historiadores, falemos sobretudo de adaptação ao tempo. Cada época fabrica mentalmente seu universo. Ela não o fabrica apenas com todos os materiais de que dispõe, todos os fatos (verdadeiros ou falsos) que herdou ou que acaba de adquirir. Fabrica-o com seus dons próprios, sua engenhosidade específica, suas qualidades, seus dons e suas curiosidades, tudo aquilo que a distingue das épocas precedentes.

Igualmente, cada época fabrica mentalmente sua representação do passado histórico. Sua Roma e sua Atenas, sua Idade Média e sua Renascença."

FEBVRE, Lucien. *O problema da incredulidade no século XVI*: a religião de Rabelais. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 30.

Lucien Febvre ressalta que a história não é uma revelação de algo natural, mas um problema humano. Mais especificamente, é uma construção cultural, realizada por pessoas (principalmente historiadores) de determinada época, uma narrativa que se apoia em documentos, carregados de intenções, para ordenar o entendimento presente sobre o passado. Por isso, cada época pode "fabricar" sua Roma ou sua Atenas. Em outras palavras, não é o passado que retorna tal como ele foi, porque isso é impossível, mas é o olhar do presente – que carrega a mentalidade da época e de determinado local – que se volta para o passado e, a partir de uma teoria, ordena-o em uma narrativa histórica. Selecionando alguns documentos ou evidências, silenciando outras, tentando confirmar hipóteses, o historiador constrói um saber sobre o ser humano no tempo e, simultaneamente, um saber sobre o tempo humano.

A hegemonia da filosofia ocidental



METROPOLITAN MUSEUM OF ART, NOVA YORK

A pintura *A morte de Sócrates*, de Jacques-Louis David, 1787, representa os momentos finais do filósofo ateniense Sócrates. Para alguns estudiosos, a filosofia é uma espécie de "milagre grego".

A história da filosofia não poderia fugir a essa característica do fazer histórico. Ela é uma narrativa que não deve ser tratada como absoluta ou infalível, que nos traria o passado puro. Ao contrário, o que entendemos hoje como a história da filosofia é uma interpretação que pode e deve ser criticada.

A própria origem da filosofia é cercada de polêmica. É possível determinar claramente o início e as causas da filosofia? Ela seria a continuidade de um passado oriental ou uma invenção puramente grega? Segundo defensores da origem oriental do saber filosófico, as elaborações dos gregos na ciência e na filosofia eram uma espécie de continuação de doutrinas antigas – hebraica, egípcia, babilônica e indiana.

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

Outra linha de historiadores vê a filosofia como uma espécie de "milagre grego", algo que surgiu única e exclusivamente da genialidade do povo grego e em decorrência de determinadas condições históricas, políticas, geográficas e sociais.

Uma terceira posição, por sua vez, leva em conta as contribuições exteriores à Grécia, destacando ao mesmo tempo os aspectos originais do pensamento grego.

Essa polêmica em relação à origem da filosofia torna ainda mais evidente a característica do fazer histórico destacada por Lucien Febvre. Se até mesmo pensadores contemporâneos podem ter olhares bem distintos sobre o passado, tal possibilidade se amplia quando os historiadores são de épocas e lugares diferentes. Por isso, podemos nos perguntar: de qual lugar e de que tempo é a narrativa histórica da filosofia predominante em nossa sociedade?

A resposta a essa pergunta requer algumas reflexões prévias. Ao ouvir ou ler as palavras "filosofia" e "filósofo", o que nos vem à mente? Diante de tudo o que foi dito, provavelmente a ideia de pensamento racional estará presente. Mas em nosso imaginário também surgirão a Grécia e um conjunto de pensadores, como Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Kant, Hegel, Marx ou Nietzsche. Podemos não conhecer a filosofia de cada um desses pensadores, mas já ouvimos ou lemos algo sobre eles. Geralmente, lembramo-nos de filósofos europeus ou que, embora tenham nascido em outros continentes, integram a tradição europeia, como Santo Agostinho. E não é por acaso. Isso acontece não só porque a contribuição filosófica desses pensadores é muito rica e importante para a filosofia, mas também porque a mentalidade ou o olhar sobre o passado, responsáveis pela narrativa da história da filosofia, são predominantemente europeus ou ocidentais. A mentalidade ocidental influencia o olhar dos historiadores e dos filósofos e, portanto, a elaboração da história da filosofia.

A invenção do Ocidente e do Oriente

A influência da mentalidade ocidental na história da filosofia é apenas uma expressão de um fenômeno de amplo alcance que pode ser observado na relação entre o Ocidente e o Oriente. O olhar do Ocidente sobre o Oriente é um olhar que envolve domínio e a construção de narrativas que consolidam esse domínio. Segundo o intelectual e ativista político palestino Edward W. Said, os termos "Oriente" e "Ocidente" são uma invenção e não meramente fatos geográficos da natureza.

"[...] tais lugares, regiões, setores geográficos, como 'Oriente' e o 'Ocidente', são criados pelo homem. Assim, tanto quanto o próprio Ocidente, o Oriente é uma ideia que tem uma história e uma tradição de pensamento, um imaginário e um vocabulário que lhe deram realidade e presença no e para o Ocidente."

SAID, Edward W. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 31.

Assim, ao longo do tempo, o Ocidente teria estabelecido uma narrativa do Oriente, isto é, uma forma de conceber o outro que não é europeu ou estadunidense, de classificá-lo e descrevê-lo, produzindo uma imagem adequada ao seu domínio.

Em outra passagem da mesma obra, Edward Said é ainda mais enfático a respeito do orientalismo.

"Tomando o final do século XVIII como ponto de partida aproximado, o Orientalismo pode ser discutido e analisado como a instituição autorizada a lidar com o Oriente – fazendo e corroborando afirmações a seu respeito, descrevendo-o, ensinando-o, colonizando-o, governando-o: em suma, o Orientalismo como um estilo ocidental para dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente."

SAID, Edward W. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 29.

Essa narrativa construída pelo Ocidente, entre outras coisas, silenciou, apagou ou distorceu obras culturais materiais e imateriais do Oriente. O Ocidente alçou-se à condição de sociedade civilizatória, enquanto o Oriente foi classificado como bárbaro. Essa lógica civilizatória não se restringiu à relação geográfica europeia com o Oriente e esteve presente também na visão sobre as colônias europeias americanas e africanas. No caso do Brasil, isso fica evidente nas crônicas dos viajantes europeus do século XVI sobre os indígenas, geralmente tratados como possuidores de uma humanidade diferente ou inferior.

No campo da filosofia, essa tendência firmou-se sobretudo na universalização da filosofia greco-europeia-ocidental como a única forma de saber filosófico. O eurocentrismo ou ocidentalismo fechou as portas para a compreensão de outras filosofias e formas de pensamento, como as filosofias orientais e africanas. **Doc. 1** Inúmeros pensadores têm criticado essa postura.

"O que é questionado é sobretudo a pretensão hegemônica da visão eurocêntrica em relação às outras formas de cultura, de saberes e de conhecimento, originárias do mundo não ocidental e não só. [...] Procura-se com esses questionamentos o pluralismo epistemológico, teórico e de saberes."

KAJIBANGA, Víctor. Notas sobre a "problemática" da filosofia africana. *In*: KAJIBANGA, Víctor e outros. *O que é filosofia africana?* Lisboa: Escolar, 2015. p. 12.

Orientalismo: abordagem acerca do Oriente a partir da visão de mundo e da experiência ocidental europeia.

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

Outras formas de saber: a filosofia africana

Outras formas de filosofia e de filosofar, diferentes da tradição ocidental, podem ampliar nossas possibilidades reflexivas e nosso olhar sobre os problemas sociais e existenciais. Vamos conhecer uma dessas formas: a **filosofia africana**.

Grande parte das reflexões filosóficas de negros africanos ou afrodescendentes está relacionada ao seu devir ou ao vir a ser. A existência de muitos africanos foi, e ainda é, marcada pela colonização decorrente da expansão marítima europeia (séculos XV a XVII) – momento em que a América foi colonizada – e pelo neocolonialismo (séculos XIX e XX), quando Grã-Bretanha, França, Espanha, Portugal, Itália, Alemanha e Bélgica repartiram a África e estabeleceram seu domínio no continente. A incorporação da África ao mercado mundial, a partir do século XV, foi feita com base sobretudo na exploração do tráfico atlântico e da escravidão, práticas que resultaram no movimento demográfico nomeado de **diáspora africana**.

© TRIGO PIULA, FRÉDERIC /AUTVIS, BRASIL, 2020 - COLEÇÃO PARTICULAR



A narrativa ocidental hegemônica acabou por apagar ou mesmo negar as contribuições de culturas diferentes, como as culturas africanas. Isso também aconteceu com a filosofia. Na imagem, a pintura *Fwambasi* (1988), do artista congolês Fréderic Trigo Piula. Ele mistura uma figura africana tradicional, ligada à cura de todas as doenças, a remédios da medicina ocidental. Ao fazer isso, o artista chama a atenção para o caráter mágico que se atribuiu à medicina ocidental.

Foram diversas as consequências da escravidão para os diferentes povos da África. Além de perder a liberdade, de deixar de ser dono de si, ao ser escravizado, o indivíduo negro foi retirado do convívio de sua família e de seu povo, afastado de suas raízes, de sua cultura e religião, perdeu seu espaço de convívio e de pertencimento e teve suas referências de identidade debilitadas. Esse processo incutiu em milhões de pessoas o medo, o sentimento de inferioridade e o servilismo, como afirmou Aimé Césaire, poeta e político da Martinica que lutou contra o colonialismo e foi um dos líderes do movimento conhecido como **negritude**.

> "Falo de milhões de homens em quem deliberadamente inculcaram o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, a genuflexão, o desespero, o servilismo."

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa, 1978. p. 26.

A identidade, um fenômeno problemático para qualquer indivíduo, por ser um projeto sempre em construção, assume uma complexidade ainda maior para o escravizado negro, seus familiares e descendentes. Os indivíduos que foram escravizados, originários de várias partes da África e pertencentes a povos diferentes, tiveram de redefinir suas identidades a partir da nova realidade e do encontro de diversas culturas.

O que é ser negro ou qual é a identidade negra? Alguns filósofos africanos e afrodescendentes se fizeram esse questionamento nas primeiras décadas do século XX e principalmente nos anos 1960 e 1970, no auge das lutas pelas independências no continente. Nesse mesmo período, desenvolveram-se reflexões mais sistemáticas sobre a África, o humanismo e a luta contra o racismo.

Neocolonialismo: etapa imperialista do colonialismo europeu na África e na Ásia, no final do século XIX e durante o século XX. Um de seus marcos foi a Conferência de Berlim (1884-1885) na qual as grandes potências capitalistas acordaram a partilha territorial da África.

Genuflexão: ato de ficar de joelhos; no sentido do figurado, submissão.

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

MODERNA

O movimento da negritude

Um dos principais momentos do processo de afirmação da identidade negra foi a criação da negritude, um complexo movimento cultural, estético, político e filosófico. Ao longo do tempo, seus integrantes assumiram diferentes posições, denunciando o colonialismo, a escravidão e, consequentemente, o racismo, também procurando valorizar a cultura negra, em especial a literatura, como forma de identificação dos negros africanos e afrodescendentes.

Aimé Césaire e o pensador e escritor senegalês Leopold Sédar Senghor, cada um à sua maneira, foram referências iniciais importantes do movimento pela valorização da identidade negra africana. Césaire foi o primeiro a empregar, em 1935, o termo "negritude". Para ele, o movimento era a tomada de consciência de ser negro e da necessidade de os negros da África e da diáspora guiarem seu próprio destino, sua história e cultura, afirmando-se em identidade e valores negros.

STF/AFP



Aimé Césaire, uma das referências do movimento da negritude, pouco antes de participar no primeiro congresso de escritores e artistas negros (1956), na Universidade Sorbonne, na França.

Senghor também entendia a negritude como a afirmação da identidade da civilização negra e a superação da negação de sua cultura imposta pelo Ocidente.

"Objetivamente [negritude] é o conjunto de valores da civilização do mundo negro de todo o planeta. [...] Subjetivamente a negritude é uma certa maneira ativa de viver os valores, assimilando ao invés de ser assimilado."

SENGHOR, Leopold Sédar. Citado em MANCE, Euclides André. Filosofia africana: autenticidade e libertação. *In*: KAJIBANGA, Víctor e outros. *O que é filosofia africana?* Lisboa: Escolar, 2015. p. 43.

Segundo o pensador senegalês, era necessário construir uma civilização universal, uma unidade humana, baseada na diversidade cultural e na miscigenação. A afirmação dos valores do mundo negro era um passo importante no caminho da reconciliação dos povos e do fim de processos de dominação cultural, política e econômica. Defendia um humanismo integrador entre negros e brancos, no qual cada raça daria sua contribuição com o que teria de melhor.

"Negro" e "África": invenções europeias

Se, por um lado, o movimento da negritude é considerado um marco na resistência à opressão exercida pelas grandes potências europeias e na busca de afirmação dos negros, por outro, também foi contestado por diversos pensadores africanos e afrodescendentes, que viam problemas nos conceitos de "negro", "negritude" e mesmo nos de "África" e "pan-africanismo".

O filósofo anglo-ganês Kwame Anthony Appiah resumiu um dos problemas centrais que direta ou indiretamente está presente em todas essas expressões e movimentos:

"A tradição em que se pautavam os intelectuais francófonos da era pós-guerra, fosse articulada por Aimé Césaire, do Novo Mundo, ou Leopold Senghor, do Velho, partilhava da visão europeia e norte-americana de raça. Tal como o pan-africanismo, a *négritude* [negritude] começa pela suposição da solidariedade racial dos negros."

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 23.

Para além da raça negra

Segundo Appiah, o princípio organizador da solidariedade política do pan-africanismo e do movimento da negritude era a noção ou o conceito de raça. Em outros termos, a raça negra, assim como qualquer outra, comungaria de uma mesma linhagem sanguínea – também cultural e histórica –, de modo que os negros da África e de outros lugares do mundo, os escravizados e seus descendentes nascidos do processo de expansão marítima europeia, bem como os africanos subjugados em seu próprio continente pela neocolonização, poderiam formar uma unidade. Daí decorreria o chamado a uma vida racial comum na África.

Appiah e muitos outros pensadores contemporâneos, no entanto, rejeitam o conceito de raça por ser desprovido de realidade e afirmam que os termos "negro" e "África" são invenções da Europa ou do Ocidente.

"Mas a realidade é que a própria categoria do negro é, no fundo, um produto europeu, pois os 'brancos' inventaram os negros a fim de dominá-los."

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 96.

Pan-africanismo: movimento que buscava a defesa dos direitos dos povos africanos e a união de todos, africanos e afrodescendentes, em um Estado soberano.

Francófono: aquele cuja língua dominante é o francês.

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

MODERNA

O filósofo camaronês Achille Mbembe também compreende os conceitos de "raça" e "negro" como criações ocidentais para fundamentar o domínio das grandes potências ocidentais. O conceito "negro" significa embrutecimento, degradação e exclusão. **Doc. 2**

"Na maneira de pensar, classificar e imaginar os mundos distantes, o discurso europeu, tanto o erudito como o popular, com frequência recorreu a procedimentos de fabulação. [...] se existe um objeto e um lugar em que esta relação imaginária e a economia ficcional que a sustenta se dão a ver do modo mais brutal, distinto e manifesto, é exatamente esse signo que chamam de negro e, por tabela, o parente não lugar que chamamos de África, cuja característica é ser não um nome comum e muito menos um nome próprio, mas o indício de uma ausência de obra."

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018. p. 31.

Fabulação: ação de substituir a realidade por uma criação ou narrativa imaginária.

Nesse sentido, o "negro" e a "África" seriam produtos de um processo histórico do colonialismo e do neocolonialismo: os sujeitos raciais (o branco, o negro e o amarelo). Com esse processo, o imaginário europeu criou uma fantasia, uma desumanização ou inferiorização do outro, uma fantasia racista, para buscar justificar práticas de domínio, exploração ou subjugação.

Assim, os movimentos negritude e pan-africanismo teriam cumprido o papel fundamental de se opor à prática e ao discurso do neocolonialismo, assim como às diversas formas de opressão dele derivadas, lutando pela liberdade e afirmando o ser oprimido, o negro. Porém, agora seria preciso ir além do nome "negro", criado pelo europeu e que remete a uma relação de submissão, para ressaltar a dignidade inata de todo ser humano, lutar contra a ideia de desigualdade das raças e se contrapor a qualquer forma de racismo e de opressão, buscando assim construir um mundo com destinação universal, capaz de comportar as semelhanças e as diferenças humanas.

"Assim, enquanto o racismo não tiver sido eliminado da vida e da imaginação do nosso tempo, será preciso continuar a lutar pelo advento de um mundo para além das raças."

MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018. p. 305.

De olho no presente

A partir de maio de 2020, motivada pelo assassinato do negro estadunidense George Floyd, asfixiado por um policial branco em Minneapolis, uma onda de protestos antirracistas se espalhou por grande parte dos Estados Unidos e de outros países do mundo, incluindo o Brasil.



CHIP SOMODEVILLA/GETTY IMAGES/AFP

Milhares de pessoas participam de protesto antirracista em Washington, DC, Estados Unidos, junho de 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5
Habilidades: EM13CHS102 EM13CHS502 EM13CHS503

Questões

Registre em seu caderno

1. Quais aspectos do movimento da negritude são considerados positivos? Quais críticas o movimento recebeu? Você concorda com elas? Justifique.
2. Na sua opinião, qual é a relação entre o racismo atual e as reflexões sobre o racismo desenvolvidas no capítulo?
3. Como o racismo se manifesta no Brasil?

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

MODERNA

Aprender a argumentar

Registre em seu caderno

Analisando argumentos complexos

Para dominar relativamente bem a lógica argumentativa básica, isto é, analisar e elaborar argumentos com propriedade, é muito importante praticar, desenvolvendo exercícios com diversos tipos de argumento e com argumentos complexos. Às vezes, em um mesmo parágrafo encontramos um conjunto de argumentos que tenta fundamentar determinada tese. Não raro, a conclusão de um argumento se torna a premissa de outro ou cada premissa de um argumento central é apoiada por argumentos secundários, formando uma espécie de cadeia lógica.

Os passos iniciais da análise argumentativa de um texto são:

a) distinguir entre o que é e o que não é argumento – saber se se trata apenas de uma afirmação solta, sem relação lógica com outras, ou se há conexão entre a conclusão e as premissas;
b) distinguir o que é premissa e o que é conclusão;
c) distinguir qual é a tese principal ou o que está sendo defendido;
d) por fim, a partir desses discernimentos, analisar se se trata de argumento válido ou inválido, no caso de dedução; e forte ou fraco, no caso de indução ou de analogia.

Exercitar a argumentação

- **Analise cada argumento, apontando suas premissas e conclusões. Indique também se o raciocínio é indutivo, dedutivo ou por analogia.**

a) **A1:** No experimento 1, demorou 2,4 segundos para João chutar a bola e ela atingir o gol. No experimento 2, demorou 2,2 segundos para Regina fazer o mesmo. Em todos os demais experimentos – mais de 100 –, sem exceção, ninguém conseguiu fazer com que a bola chegasse ao gol antes dos 2 segundos. Assim, concluiu-se que um chute a gol demora no mínimo 2 segundos. Como um chute a gol demora no mínimo 2 segundos, um jogador não pode chutar três vezes a gol em menos de 6 segundos.

b) **A2:** "Todos os diplomatas são indivíduos de tato. Alguns funcionários do governo são diplomatas. Portanto, alguns funcionários do governo são indivíduos de tato. Todos os funcionários do governo são homens na vida pública. Portanto, alguns homens na vida pública são indivíduos de tato."

COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. São Paulo: Mestre Jou, 1978. p. 211.

Para ler

A razão africana: breve história do pensamento africano contemporâneo

Autor: Muryatan S. Barbosa.

São Paulo: Todavia, 2020.

Nesta obra, o historiador Muryatan S. Barbosa traz um panorama de pensadores africanos e dos conceitos por eles desenvolvidos, abordando temas como identidade, racismo, autonomia e cultura, entre outros.

Americanah

Autora: Chimamanda Ngozi Adichie.

São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Trata-se de um romance que descreve a partida da jovem Ifemelu da Nigéria para estudar em uma universidade nos Estados Unidos. Em razão da imigração, a jovem passa a lidar com questões até então inéditas para ela, como o problema racial e as dificuldades de ser uma mulher imigrante. A obra permite fazer reflexões sobre o preconceito racial e a desigualdade de gênero.

Para assistir

Um homem que grita

Direção: Mahamat-Saleh Haroun

País: Alemanha

Ano: 2010

Duração: 92 min

Nesse filme, narra-se a história de Adam, um ex-campeão de natação que perde o emprego que mantinha na piscina de um hotel. Enquanto lida com essas questões pessoais, o personagem percebe que a guerra que começa a envolver o seu país, o Chade, está se aproximando dele e de sua família, nos oferecendo um panorama sobre esse país do continente africano na atualidade.

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

MODERNA

Doc. 1

Racismo e eurocentrismo

"Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência ou qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças [a branca e a negra], que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação dos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas."

KANT, Immanuel. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*. Campinas: Papirus, 1993. p. 75.

Doc. 2

Pele negra, máscaras brancas

"É possível compreender esta proposição? *Na Europa, o Mal é representado pelo negro*. É preciso avançar lentamente, nós o sabemos, mas é difícil. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro – tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos esta proposição, estaremos condenados a falar em vão do 'problema negro'. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. Não vou voltar às histórias dos anjos negros. Na Europa, isto é, em todos os países civilizados, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro. [...]

Nas profundezas do inconsciente europeu elaborou-se um emblema excessivamente negro, onde estão adormecidas as pulsões mais imorais, os desejos menos confessáveis. E como todo homem se eleva em direção à brancura e à luz, o europeu quis rejeitar este não civilizado que tentava se defender. Quando a civilização europeia entrou em contato com o mundo negro, com esses povos selvagens, todo mundo concordou: esses pretos eram o princípio do mal."

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 160-161.

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

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5
Habilidades: EM13CHS102 EM13CHS104 EM13CHS502 EM13CHS503

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. Explique por que a posição de Kant é racista e eurocêntrica.

Doc. 2

2. O filósofo Frantz Fanon, que tinha ascendência africana, afirma que "Na Europa, o Mal é representado pelo negro". Explique esse argumento.
3. Por que o negro teria se tornado um emblema para o branco?
4. Em sua opinião, esse símbolo do negro como "o Mal" ainda se mantém? Explique.

Docs. 1 e 2

5. Os dois textos expressam ou fazem referência à visão do Ocidente sobre os povos negros. Em que medida as considerações de Frantz Fanon podem ser utilizadas para analisar a posição de Kant?

Retomar

6. Responda às questões-chave do início do capítulo.
   - O que pensamos hoje é a única forma possível de entender a realidade? Ao analisar as origens da colonização do Brasil e da América, podemos ver coisas que a história oficial não contou? Dessa análise poderão emergir novos significados?

CAPÍTULO 2

América: ambiente natural

Quais são as principais características da estrutura geológica, da vegetação, do clima e do relevo do continente americano?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 4 e 6
Competências específicas: 1, 2, 3 e 4
Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS206 EM13CHS304 EM13CHS401

A formação geológica do continente americano

Há cerca de 220 milhões de anos, todos os continentes formavam um único bloco, a Pangea, que se separou e deu origem à Laurásia e à Gondwana. Milhões de anos mais tarde, a Laurásia se dividiu novamente, originando a América do Norte, a Europa e parte da Ásia. A Gondwana, por sua vez, deu origem à América do Sul, à Antártida, à África, à Austrália e ao subcontinente indiano, que se deslocou e uniu-se à Ásia.



MIKKEL JUUL JENSEN/SCIENCE PHOTO LIBRARY/SCIENCE PHOTO LIBRARY/FOTOARENA

Ilustração dos continentes há cerca de 150 milhões de anos. Com a fragmentação do supercontinente Pangea, formaram-se duas massas continentais, a Laurásia e a Gondwana, além de dois oceanos, o Pacífico e o Tethys.

O soerguimento de uma cadeia montanhosa se relaciona à emersão de um istmo, que uniu a América do Norte à América do Sul, separou os oceanos Atlântico e Pacífico e originou a parte continental e a parte insular (ilhas do Caribe) da América Central. Esse bloco contínuo de terras e as ilhas caribenhas constituem o atual **continente americano**.

A porção ocidental do continente americano é marcada pelo encontro de placas tectônicas, que produzem instabilidades geológicas que se manifestam na ocorrência de terremotos e vulcões. As atividades sísmicas e vulcânicas ocorrem ao longo das bordas das placas tectônicas em toda a bacia oceânica do Pacífico. Essa região é conhecida como Círculo de Fogo do Pacífico.

A ocorrência de **terremotos** provoca abalos que, muitas vezes, se propagam para o interior do continente. Na América do Norte, no limite entre a Placa Pacífica e a Norte-Americana, entre os Estados Unidos e o México, por exemplo, existe a **Falha de San Andreas**, com intensa atividade sísmica. Doc. 1

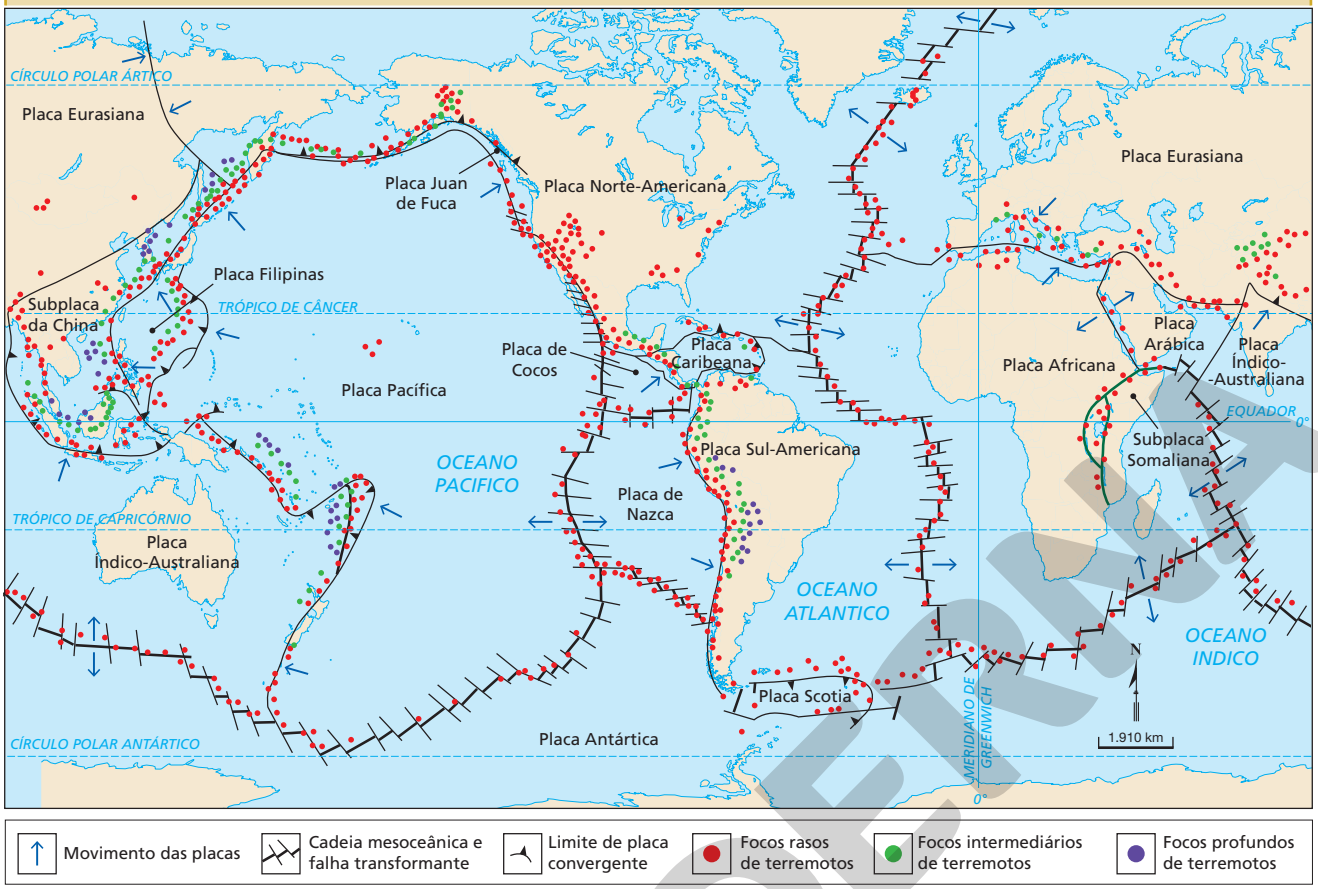
Na América Central, as áreas sujeitas a terremotos localizam-se em El Salvador, Costa Rica, Honduras e Guatemala, na parte continental; e no Haiti, na parte insular. Na América do Sul, essas áreas estão situadas no Peru e no Chile.

Istmo: faixa de terra mais estreita circundada pela água do mar que liga uma península a um continente ou duas porções de um continente.

Círculo de Fogo do Pacífico: arco na bacia oceânica do Pacífico, formado pelo encontro de placas tectônicas, em que é grande a ocorrência de terremotos e vulcões.

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

Mundo: placas tectônicas e focos de terremotos



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: TEIXEIRA, Wilson. Tectônica global: tópico 4. *Licenciatura em Ciências*. USP/Univesp. Disponível em <https://midia.atp.usp.br/impressos/lic/modulo02/geologia_PLC0011/geologia_top04.pdf>. Acesso em 2 jul. 2020.

O continente americano também apresenta uma grande quantidade de **vulcões**, ativos e inativos. Estudos recentes do Departamento de Pesquisa Geológica dos Estados Unidos, por exemplo, apontaram que 18 vulcões podem ser considerados ameaças muito altas no país, como o Kīlauea, no Havaí.

Além dos Estados Unidos, existem vulcões também no México, como o Popocatépetl e o Colima, o mais ativo do país. Na América Central, há o vulcão Tajumulco, na Guatemala, e o Turrialba, na Costa Rica. Na América do Sul, destacam-se o Galeras, na Colômbia; o Cotopaxi e o Tungurahua, no Equador; o Villarrica e o Calbuco, no Chile; e o Ubinas, o mais ativo do Peru.

Para assistir

Factos sobre vulcões

Produção: National Geographic Portugal

Ano: 2020

Duração: 4 min 43 s

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Aw4jcsuePoE>. Acesso em 15 abr. 2021.

Vídeo que apresenta, de forma didática, os principais tipos de vulcões e as catástrofes causadas pelas erupções, além de sua contribuição para a vida no planeta.



ALESSANDRO_PINTO/ISTOCK/GETTY IMAGES

A cidade de Arequipa, com cerca de 1 milhão de habitantes, fica a 70 quilômetros do vulcão Ubinas. Construída em um vale, a cidade é rodeada por três vulcões. Na foto, vista do vulcão Chachani, em Arequipa, no Peru, em foto de 2018.

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

MODERNA

Continente americano: estrutura geológica e relevo

Escudo cristalino: maciço antigo formado no período pré-cambriano, constituído por rochas magmáticas e metamórficas.

Bacia sedimentar: grande depósito de sedimentos sobre as áreas rebaixadas dos escudos cristalinos ou nas depressões entre montanhas, datado das eras Paleozoica e Mesozoica.

De modo geral, a estrutura geológica do continente americano é de formação antiga, com escudos cristalinos e bacias sedimentares. Os escudos cristalinos se destacam no norte da América do Norte e na Groenlândia, assim como na região das Guianas e nas porções central e oriental da América do Sul.

Já a porção ocidental do continente americano é marcada por **dobramentos modernos**, estruturas geológicas resultantes de movimentos horizontais gerados por forças tectônicas que atuam na crosta terrestre, responsáveis pela formação das cadeias de montanhas.

Em relação ao relevo, na América do Norte destacam-se as Montanhas Rochosas, que marcam as paisagens do oeste do Canadá até o sudoeste dos Estados Unidos. No rebaixamento desse relevo, entre altitudes de até 3 mil metros, localiza-se o Planalto do Colorado e, em direção à Califórnia, o Vale da Morte, uma depressão de 86 metros (abaixo do nível do mar), na qual as temperaturas atingem mais de 50 °C. A leste encontram-se os Montes Apalaches, uma cadeia montanhosa com altitudes mais modestas.

Na América do Norte, destacam-se ainda a Planície Central e as Planícies Costeiras, nos Estados Unidos, e o Planalto Laurenciano, no Canadá. Entre as serras Madre Ocidental e Madre Oriental, um prolongamento das Rochosas que se divide no México, localiza-se o Planalto Central Mexicano.

O relevo ocidental da América Central é formado basicamente por montanhas bastante desgastadas por processos erosivos. Em sua configuração, as altitudes diminuem gradativamente na direção leste, na qual se encontram áreas de planície, principalmente nas ilhas do Mar do Caribe.



ANTON BALAZH/SHUTTERSTOCK

Imagem noturna da América Central, montada com dados fornecidos pela Nasa, na qual é possível verificar a diminuição gradativa de altitude das cadeias de montanhas em direção às áreas de planície.

Na América do Sul, as montanhas da Cordilheira dos Andes complementam as ocorrências de dobramentos modernos no continente americano. O rebaixamento desse relevo em direção ao oeste culmina em pequenas extensões de planícies na costa do Pacífico. A leste da Cordilheira, o relevo apresenta planaltos, como o Altiplano Boliviano, o Planalto das Guianas e o Planalto Brasileiro, e planícies, por exemplo, a Planície Amazônica. A seguir, vamos analisar algumas características do relevo do Brasil para entender melhor.

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

O relevo brasileiro

A classificação do relevo do Brasil contou com importantes contribuições de geógrafos brasileiros, como Aroldo de Azevedo e Aziz Ab'Sáber. Dando continuidade aos trabalhos desses estudiosos, Jurandyr Ross publicou em 1989 a atual classificação do relevo brasileiro.

Ross utilizou recursos tecnológicos, como imagens de radar produzidas pelo projeto **Radambrasil**, para definir as **unidades de relevo**. Em sua classificação, ele reuniu informações geológicas, geomorfológicas, climáticas etc.

Segundo Ross, o relevo brasileiro é resultante da ação de fatores exógenos sobre uma base geológica bastante antiga, os escudos cristalinos, sobre os quais se encontram as bacias sedimentares. Ao longo das eras geológicas, os escudos cristalinos foram desgastados e aplainados, caracterizando a predominância de um relevo marcado por baixas altitudes. Com base nisso, ele definiu uma grande compartimentação com base na identificação de três importantes tipos de unidade de relevo: os planaltos, as planícies e as depressões.

CAIO VILELA/OLHAR IMAGEM



Salto Utiariti, na Chapada dos Parecis (MT), em foto de 2008. As chapadas são formas de relevo presentes em planaltos.

Os **planaltos** são superfícies com altitudes acima de 300 metros, em que predominam processos erosivos, com formas de relevo irregulares, como morros, serras e chapadas.

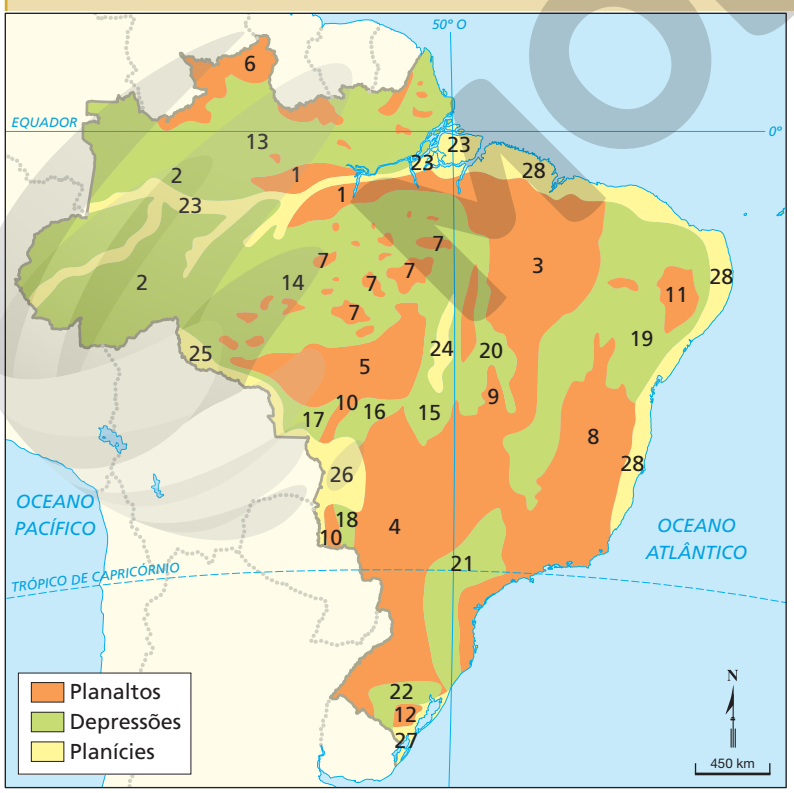
As **planícies** são superfícies mais planas, com altitudes de até 100 metros, em que é mais acentuado o processo de deposição de sedimentos.

As **depressões** são superfícies rebaixadas com altitude entre 100 e 500 metros. Elas são mais planas que os planaltos e apresentam altitudes mais baixas que as áreas circundantes.

Observe, no mapa abaixo, a distribuição dos três tipos de unidade de relevo que caracterizam o território brasileiro.

Brasil: unidades de relevo

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL



PLANALTOS
Bacias sedimentares
1. Planalto da Amazônia Oriental
3. Planaltos e Chapadas da Bacia do Parnaíba
4. Planaltos e Chapadas da Bacia do Paraná

Intrusões e coberturas residuais de plataforma
5. Planalto e Chapada dos Parecis
6. Planaltos Residuais Norte-Amazônicos
7. Planaltos Residuais Sul-Amazônicos

Cinturões orogênicos
8. Planaltos e Serras do Atlântico Leste-Sudeste
9. Planaltos e Serras de Goiás-Minas
10. Serras Residuais do Alto Paraguai

Núcleos cristalinos arqueados
11. Planalto de Borborema
12. Planalto Sul-Rio-Grandense

PLANÍCIES
23. Planície do Rio Amazonas
24. Planície do Rio Araguaia
25. Planície e Pantanal do Rio Guaporé
26. Planície e Pantanal Mato-Grossense
27. Planície da Lagoa dos Patos e Mirim
28. Planícies e Tabuleiros Litorâneos

DEPRESSÕES
2. Depressão da Amazônia Ocidental
13. Depressão Marginal Norte-Amazônica
14. Depressão Marginal Sul-Amazônica
15. Depressão do Araguaia
16. Depressão Cuiabana
17. Depressão do Alto Paraguai-Guaporé
18. Depressão do Miranda
19. Depressão Sertaneja e do São Francisco
20. Depressão do Tocantins
21. Depressão Periférica da Borda Leste da Bacia do Paraná
22. Depressão Periférica Sul-Rio-Grandense

Fonte: ROSS, Jurandyr L. S. (org.). *Geografia do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2001. p. 53.

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

MODERNA

Continente americano: clima e vegetação

(BNCC) Competências específicas: 1 e 2
Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS106
EM13CHS206

Em razão de sua grande extensão, o continente americano apresenta uma grande variedade de climas. Nos extremos norte e sul, há o clima polar; nas regiões de médias latitudes impera o clima temperado, ao passo que na zona térmica intertropical predominam os climas tropical e equatorial. Há também o clima desértico em grandes extensões dos Estados Unidos e do México e em porções da América do Sul, como o Deserto do Atacama, no Chile. E há ainda a presença de trechos de clima mediterrâneo na costa oeste dos Estados Unidos e no sul do Chile, além do clima de montanha em regiões de altitude elevada.

Na parte setentrional da América do Norte predomina a floresta boreal, cuja expressão máxima na paisagem é a taiga canadense. Essa vegetação de altas latitudes está presente também em trechos meridionais da América do Sul. A tundra, também de altas latitudes, é encontrada em partes das extremidades norte e sul do continente. Nas latitudes médias, as condições climáticas favorecem o predomínio de florestas temperadas, presentes em grande parte do leste dos Estados Unidos e em trechos no oeste do país. As florestas temperadas também caracterizam paisagens do sudoeste da América do Sul.

As florestas tropicais úmidas possuem grande **biodiversidade** e estão presentes em toda a faixa intertropical do globo. No continente americano, elas se estendem por grande parte da América Central e da América do Sul, em cujas paisagens destacam-se a Floresta Amazônica e a Mata Atlântica. A vegetação com a qual a tripulação de Colombo teve o primeiro contato foram as savanas tropicais (árvores de estrato arbustivo), entremeadas com árvores das florestas tropicais úmidas (altas e exuberantes), típicas das ilhas caribenhas.

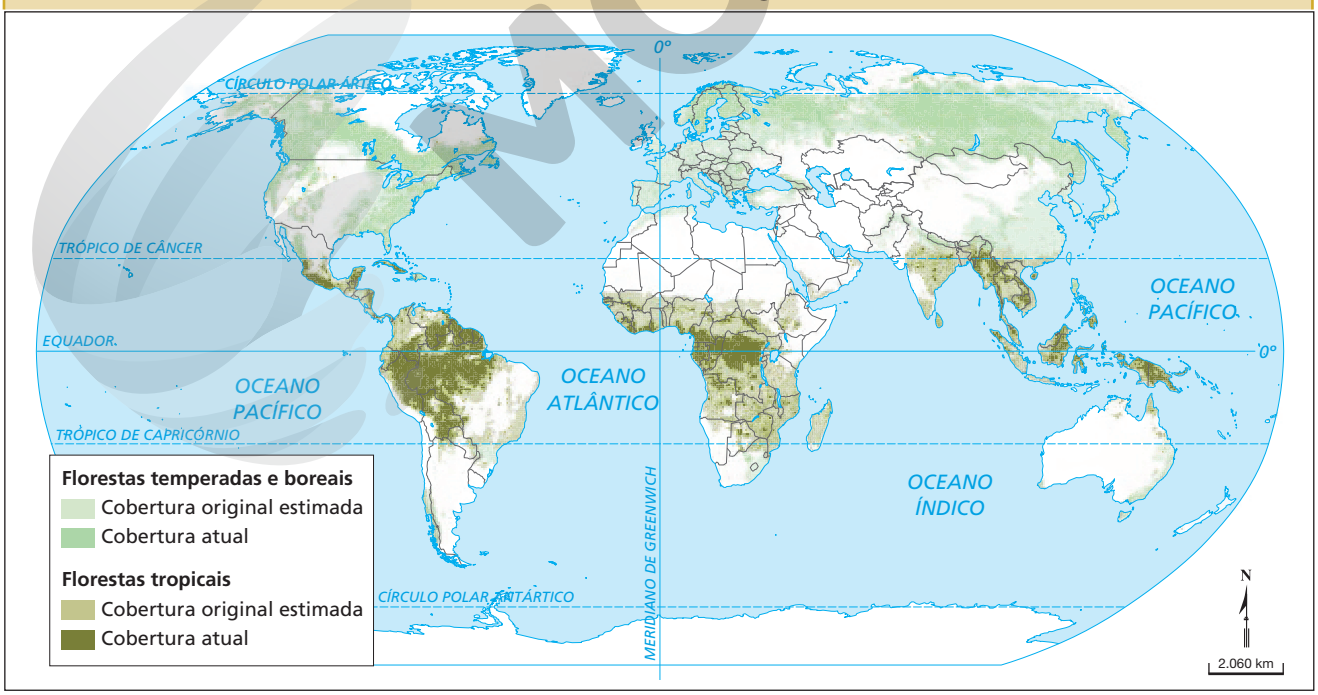
No continente americano também há áreas de vegetação de montanha e de vegetação desértica, como no Atacama (Chile) e na Patagônia (extremo sul da América do Sul). Mas, de modo geral, na vegetação que originalmente cobria grandes extensões do continente predominavam as florestas boreais, as florestas tropicais úmidas e as florestas temperadas. Atualmente, as áreas de abrangência dessas florestas se encontram bastante reduzidas. Observe a comparação entre as coberturas original e atual no mapa abaixo.

Questão

Registre em seu caderno

- **De acordo com o mapa da cobertura florestal, responda.**
  - **a)** Quais tipos de florestas foram mais desmatados no continente americano?
  - **b)** Em que período esse desmatamento provavelmente ocorreu? Quais teriam sido as suas causas?

Mundo: cobertura florestal original e atual



Fonte: *Original forest cover.* Global distribution of original and remaining forests. Cambridge: United Nations Environment Programme/World Conservation Monitoring Centre, 2002.

MODERNA
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL
Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2 e 4; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS104 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS206 EM13CHS401

Imagine

O explorador espanhol Vasco Núñez de Balboa (1475-1519) tornou-se célebre por ter sido o primeiro europeu não português a avistar o Oceano Pacífico, na travessia do Istmo do Panamá. Os europeus que aportaram no leste do continente atravessaram montanhas, picos nevados, vulcões etc., que poderiam dificultar a conquista do território americano.

- **Imagine-se como um explorador incumbido de atravessar o continente americano de leste a oeste. Quais seriam os maiores desafios dessa travessia? Como eles seriam superados?**
  - **a)** Escreva um texto em forma de relato (como um diário de bordo), descrevendo a situação.
  - **b)** Utilize as informações sobre a formação do continente americano e sobre o contato com os nativos e as paisagens naturais para fazer seu relato.
  - **c)** No dia combinado com o professor para a entrega dos textos, compartilhe seu relato com os colegas da turma.

Hidrografia do continente americano

Na América do Norte, o destaque hidrográfico é a grande quantidade de lagos, como o Superior, o Michigan, o Huron e o Ontário, entre Estados Unidos e Canadá. Muitos lagos são abastecidos pelo derretimento de geleiras das Montanhas Rochosas, como o Lago Louise, no Canadá. As bacias hidrográficas também são muitas e drenam grande parte do território central dos Estados Unidos e do Canadá, como as bacias dos rios Mississipi-Missouri, nos Estados Unidos, e do Rio São Lourenço, no Canadá. No México, os rios são menos extensos, destacando-se o Rio Grande, na divisa com os Estados Unidos.

A bacia hidrográfica do Rio Colorado abrange territórios dos Estados Unidos e do México. O rio desce as Montanhas Rochosas e atravessa desertos até chegar ao Golfo da Califórnia, no México. Em seu trajeto, por meio dos processos de erosão fluvial e transporte de sedimentos, moldou em seu curso, ao longo de milhares de anos, cânions, como o Grand Canyon.



Rio Colorado no Parque Nacional do Grand Canyon, no Arizona, nos Estados Unidos, em foto de 2018.

BETHWOLFF43/ISTOCK/GETTY IMAGES

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

MODERNA

O relevo montanhoso da porção ocidental da América Central direciona o percurso dos rios mais extensos para o Mar do Caribe. O Rio Coco percorre a Cordilheira Isabella, entre Honduras e Nicarágua, desaguando no Cabo Gracias a Dios. Nessa parte continental da América Central, há dois grandes lagos: o Nicarágua e o Managua. O Lago Gatún, no vale do Rio Chagres, é um lago artificial, construído para a passagem de navios entre os oceanos Pacífico e Atlântico, no Canal do Panamá.

A América do Sul é marcada por densa rede hidrográfica. O relevo montanhoso da Cordilheira dos Andes direciona o percurso da maioria dos rios para a vertente oriental. Situado no Altiplano Boliviano, entre a Bolívia e o Peru, está o Lago Titicaca, o de maior altitude do mundo. Os Uro, povo que ocupa os Andes desde antes da civilização inca, encontraram no Lago Titicaca uma forma de viver que resiste à exploração dos grandes proprietários de terras na região. Os membros desse povo erguem suas casas em ilhas flutuantes construídas com palhas de junco-totora. **Doc. 2**



URTIMUD PRODUCTION/SHUTTERSTOCK

Vista do Lago Titicaca, entre Bolívia e Peru, em foto de 2018. As ilhas flutuantes construídas pelos Uro duram até dezenas de anos. Para evitar que afundem, eles removem suas casas periodicamente e adicionam novas camadas de palhas de junco-totora.

No sul do Peru, na parte ocidental da Cordilheira dos Andes, nasce o Rio Amazonas. Sua bacia hidrográfica se estende por vários países da América do Sul: Brasil, Peru, Bolívia, Colômbia, Equador, Venezuela e Guiana. Em seu percurso de mais de 6.500 quilômetros, o rio recebe vários nomes: próximo à nascente, é o Rio Apurimac; descendo pela cordilheira oriental, torna-se o Rio Ucayalli, na planície peruana; ao entrar no Brasil, seu nome muda para Rio Solimões e, no território nacional, deságua no Atlântico com o nome de Rio Amazonas. Sedimentos retirados dos Andes transportados e depositados pelo rio na Ilha de Marajó evidenciam um pouco da geografia desse rio.

Outras importantes bacias hidrográficas do Brasil são as dos rios Tocantins-Araguaia, do Rio São Francisco e do Rio da Prata. A Bacia Platina é **transfronteiriça** e se estende pelos territórios do sul do Brasil, do Paraguai, do Uruguai e da Argentina, ao juntar as sub-bacias do Paraná, do Paraguai e do Uruguai.

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

Doc. 1

Falha de San Andreas



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: TEIXEIRA, Wilson. Tectônica global: tópico 4. *Licenciatura em Ciências*. USP/Univesp. Disponível em <https://midia.atp.usp.br/impressos/lic/modulo02/geologia_PLC0011/geologia_top04.pdf>. Acesso em 2 jul. 2020.

Doc. 2

A origem do povo dos lagos

"Uma forma curiosa de agrupamento humano chama a atenção na porção peruana do Lago Titicaca. São as aldeias do povo Uro, construídas com a palha do junco-totora que cresce naquelas águas. Elas formam ilhas flutuantes com casas e balsas atracadas – tudo feito desse material [...], conta o geneticista Fabrício Santos, da Universidade Federal de Minas Gerais [...]. Ele coordena o Projeto Genográfico na América do Sul, parte de um consórcio internacional que usa a genética para contar a história das migrações humanas desde a sua origem na África, e chegou a uma conclusão importante em seu estudo sobre os Uro: 'Do ponto de vista genealógico, eles mantêm uma pegada dos seus ancestrais que é bem distinta das outras etnias andinas'. Isso significa que os habitantes das aldeias flutuantes – assim como os Uro bolivianos, que vivem em lagos menores e não constroem ilhas de junco – são descendentes daqueles que provavelmente foram os primeiros habitantes do altiplano andino.

Essa conclusão, publicada em setembro na revista *PLoS One*, refuta a suspeita de que os povos que atraem turistas nas ilhas flutuantes seriam descendentes dos Aimará travestidos de Uro para atrair visitantes e lucrar com o turismo. A desconfiança de que esses povos não seriam Uro originais surgiu anos atrás, quando um estudo antropológico revelou que o último indivíduo que falava *uruquilla*, a língua original dos Uro, teria morrido nos anos 1950. Separadas por mais de 400 quilômetros, as comunidades atuais dos Uro, instaladas no Lago Titicaca, [...] em geral falam aimará e espanhol. 'Por serem descendentes de povos pescadores e coletores, provavelmente os primeiros habitantes do altiplano andino, os Uro nunca fundaram grandes cidades e se mantiveram em grupos isolados, vivendo sempre junto à água', conta Santos. [...]

O grupo da UFMG trabalhou em parceria com o de Ricardo Fujita, da Universidad San Martín de Porres, no Peru, e o de Susana Revollo, da Universidad Mayor de San Andrés, na Bolívia, e contou com o crivo de integrantes do Projeto Genográfico mundial antes da publicação."

GUIMARÃES, Maria. A origem do povo dos lagos. Revista *Pesquisa Fapesp*, n. 215, jan. 2014. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/origem-povo-dos-lagos/>. Acesso em 2 jul. 2020.

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

COPIA

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 3 e 4; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS204 EM13CHS206 EM13CHS304 EM13CHS401

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. De acordo com o mapa, explique por que a ocorrência de terremotos é frequente na região entre São Francisco e Los Angeles.

Doc. 2

2. Com base no texto, responda às questões a seguir.

a) Em que o povo Uro se distingue das outras etnias andinas?

b) Que suspeita sobre a descendência do povo Uro essa distinção refutou?

c) Como os pesquisadores conseguiram evidências sobre a origem Uro das atuais aldeias peruanas do Lago Titicaca?

Retomar

3. Responda à questão-chave do início do capítulo.

- Quais são as principais características da estrutura geológica, da vegetação, do clima e do relevo do continente americano?

CAPÍTULO 3

O povoamento das Américas

Como o continente americano foi povoado? Você já ouviu falar de povos mesoamericanos e andinos? Sabia que populações descendentes desses povos antigos ainda habitam a América?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 3, 6 e 7

Competências específicas: 1, 2, 3 e 5

Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS201 EM13CHS204 EM13CHS206 EM13CHS304 EM13CHS501 EM13CHS504

As teorias sobre a chegada do *Homo sapiens* às Américas

Na investigação de eventos históricos anteriores à presença europeia nas Américas, estudos de diferentes áreas do conhecimento, como Arqueologia, Etnologia, Genética, Geografia, Linguística, Paleontologia e Toponímia, entre outras, buscam vestígios deixados por grupos humanos antigos na tentativa de explicar o início da ocupação do nosso continente.

Possíveis rotas de migração do ser humano para a América



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

Existem diversas teorias sobre o povoamento do continente americano, mas três delas são as mais relevantes. A teoria do povoamento pelo Estreito de Bering é a mais antiga e sólida entre todas. Já as teorias transoceânicas malaio-polinésia e africana ainda carecem de maiores estudos.

Sobre as prováveis rotas utilizadas para a chegada de grupos de *Homo sapiens* às Américas, além dos caminhos percorridos por esses hominídeos, existem distintas teorias. Todas confluem, entretanto, para o entendimento de que o homem americano não é originário do próprio continente, tendo provavelmente vindo da Ásia, da Oceania ou até mesmo da África. Sua presença inicial nas Américas foi possível pelo uso de mais de uma rota migratória, todas em tempos e espaços diferentes, podendo ser assim resumidas:

- **Teoria do povoamento pelo Estreito de Bering**: em 1590, o jesuíta e cronista castelhano José de Acosta (1539-1600) sustentou a teoria de que os povos nativos americanos eram descendentes de coletores e caçadores vindos da Ásia por caminhos terrestres. Em diferentes levas migratórias, eles teriam cruzado de um continente para outro na região compreendida entre a Sibéria e o Alasca. Tal teoria só passou a ser aceita nos anos 1930, após descobertas realizadas no sítio arqueológico de Clóvis, nos Estados Unidos. O Estreito de Bering, antiga Beríngia, teria sido a ponte terrestre, livre de gelo, que possibilitou a travessia dos grupos vindos da Ásia quando o nível do mar ficou mais baixo durante as glaciações. Ao atravessar a Beríngia, parte das levas migratórias seguiu rumo ao sul e outra parte ocupou, gradativamente, todo o continente.

Hominídeo: família biológica da qual os humanos são membros; informalmente, são conhecidos como Grandes Macacos e incluem quatro gêneros: humanos, chimpanzés, gorilas e orangotangos.

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

- **Teoria do povoamento transoceânica malaio-polinésia**: sugere um caminho migratório percorrido entre aproximadamente 10 e 4 mil anos atrás, em que remadores habitantes da Polinésia, na Oceania, atingiram a América do Sul navegando de ilha em ilha em pequenas embarcações conduzidas pelas correntes marítimas. Com argumentos linguísticos e antropológicos, o etnólogo francês Paul Rivet, principal defensor dessa tese, publicada a partir de 1943, argumentava que a Ásia teria sido o berço do homem americano, mas sua chegada às terras do Novo Mundo ocorrera em momentos e lugares diferentes, a partir de experiências de gerações distintas.
- **Teoria do povoamento transoceânica africana**: teoria apoiada principalmente pela arqueóloga brasileira Niède Guidon (1933), que sustenta que o *Homo sapiens* veio diretamente da África para a América pelo Oceano Atlântico. No período das migrações, a distância entre os continentes seria menor que a atual, além de haver muito mais ilhas. Uma grande seca no continente africano teria motivado a saída de homens e mulheres desse local há milênios. Em busca de alimentos, alguns grupos se dirigiram para a Ásia e a Europa, enquanto outros, provavelmente pescadores, foram levados por correntes marítimas e chegaram à América do Sul. Os resultados de quatro décadas de pesquisas realizadas no Parque Nacional Serra da Capivara, no sudoeste do Piauí, desafiam as teorias predominantes sobre a antiga ocupação do continente americano.

Apesar de existirem diferentes teorias sobre a ocupação humana no continente americano, a África é aceita como o berço do *Homo sapiens*, enquanto a Ásia e a Oceania são apontadas como possíveis pontos de partida dos primeiros povoadores do continente americano. Alguns fatores são consensuais nessas discussões científicas: os nativos (conhecidos a partir da colonização europeia como "índios") não são autóctones do continente americano e chegaram em épocas distintas, em mais de uma leva migratória.

Há, porém, muito ainda a ser descoberto sobre como as sociedades americanas originais viviam, material e simbolicamente falando. Os conhecimentos vão sendo aperfeiçoados graças aos esforços de pesquisadores, que, debruçando-se sobre o passado, criam hipóteses e teorias que vão sendo confirmadas (ou não) com o passar do tempo, por meio de investigações científicas.

Os principais sítios arqueológicos americanos

Sítio arqueológico, local arqueológico ou estação arqueológica são designações utilizadas para indicar um ou vários lugares onde estão preservados vestígios de atividades de homens e mulheres que viveram no passado. Essas designações referem-se, geralmente, ao local onde estão preservados artefatos, construções e/ou outras evidências de atividades humanas, ocorridas em passado recente, distante ou remoto. Sítios arqueológicos existem em várias partes do mundo e, assim como em outros países, esses locais também são protegidos por lei no Brasil.

Há sítios arqueológicos nas Américas, especialmente na América do Sul, que se tornaram muito importantes por fornecerem informações que questionaram as teorias sobre o povoamento inicial do continente. São eles: Monte Verde (Chile), Parque Nacional Serra da Capivara (Brasil), Lapa Vermelha (Brasil), entre outros. O sítio arqueológico de Clóvis (EUA) merece ser citado, pois durante muitos anos foi considerado o mais antigo das Américas. Mas essa informação vem sendo atualmente contestada pelos resultados de pesquisas arqueológicas realizadas em outras áreas nas últimas décadas.

O sítio de Clóvis (EUA)

No início do século XX, foram encontrados esqueletos de uma espécie de bisão gigante e a ponta de uma lança de pedra nas proximidades da cidade de Folsom, no estado do Novo México, nos Estados Unidos. Mais tarde novas descobertas foram feitas na cidade de Clóvis, no mesmo estado. Como as técnicas de fabricação dos artefatos de pedra encontrados nesses dois locais eram muito semelhantes, os arqueólogos nomearam o modo de vida desses grupos humanos de **cultura Clóvis**.

Ao analisar os vestígios arqueológicos dessa cultura, os estudiosos concluíram que eles tinham por volta de 11.500 anos, data que foi definida para o início do povoamento das Américas. Acreditava-se que esses primeiros grupos humanos teriam cruzado o Estreito de Bering, entre a Sibéria e o Alasca, e iniciado, assim, deslocamentos em direção ao sul do continente. Evidências arqueológicas encontradas posteriormente, contudo, levaram os pesquisadores a concluir que outras levas migratórias, anteriores à de Clóvis, chegaram ao continente. Os novos achados, portanto, refutaram a teoria da cultura Clóvis como pioneira no continente.



W. SCOTT MCGILL/SHUTTERSTOCK

A cultura Clóvis era considerada a mais antiga do continente americano. Essa teoria foi contestada após a descoberta de evidências arqueológicas no Brasil, no Chile e até mesmo nos Estados Unidos anteriores a Clóvis. Nas fotos, pontas de flechas encontradas na região do Texas (EUA), datadas de aproximadamente 8 mil anos atrás.

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

MODELO

O sítio de Monte Verde (Chile)

Os primeiros achados no sítio de Monte Verde, no sul do Chile, foram datados em 12,5 mil anos, cerca de mil anos mais antigos que os da cultura Clóvis. O geólogo chileno Mario Pino e o arqueólogo estadunidense Tom Dillehay começaram a escavar em Monte Verde na década de 1970. O sítio está localizado às margens do Rio Chinchihuapi e, de acordo com Dillehay e sua equipe, o local teria sido ocupado entre 12.000 a 11.800 a.C. por um grupo de 20 a 30 pessoas. Descobertas mais recentes de restos de fogueira e artefatos de pedra em Monte Verde recuaram ainda mais o povoamento no local. Eles foram datados entre 14.500 e 18.500 anos atrás.



DANIELLA CRONEMBERGER/SHUTTERSTOCK

Pintura rupestre localizada no Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí, em foto de 2019.

Serra da Capivara (Brasil)

O Parque Nacional Serra da Capivara é uma unidade de conservação brasileira de proteção integral à natureza localizada em uma área que abrange os municípios piauienses de Canto do Buriti, Coronel José Dias, São João do Piauí e São Raimundo Nonato. A região possui a maior e mais antiga concentração de sítios arqueológicos das Américas, além da maior quantidade de pinturas rupestres do mundo.

Estudos científicos realizados desde a década de 1970 confirmam que a Serra da Capivara era densamente povoada na era anterior à chegada dos primeiros europeus ao continente. Objetos de pedra e restos de fogueira encontrados em 1978 no Boqueirão da Pedra Furada, em São Raimundo Nonato, foram datados entre 33 mil e 58 mil anos, contrariando as teorias já consagradas sobre os primeiros povoamentos nas Américas. Entretanto, os pesquisadores que contestam as conclusões sobre esses achados argumentam que eles podem ter resultado de processos naturais e não necessariamente da atividade humana.

Lapa Vermelha (Brasil)

O sítio arqueológico de Lapa Vermelha está localizado na região de Lagoa Santa, Pedro Leopoldo e Confins, municípios da região metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Trata-se de um maciço calcário às margens de uma pequena lagoa, onde existem quatro grutas ou lapas (como são conhecidas na região). São as mesmas onde, no século XIX, o dinamarquês Peter Wilhelm Lund descobriu os fósseis dos chamados "homens de Lagoa Santa". Foi na Lapa Vermelha também que a missão arqueológica franco-brasileira, liderada por Annette Laming-Emperaire, encontrou, nos anos 1970, o **crânio de Luzia**. Com cerca de 11 mil anos, Luzia foi chamada de a "primeira brasileira". Em 2018, o fóssil foi queimado e quase destruído no incêndio que atingiu o Museu Nacional do Rio de Janeiro. No mesmo ano, porém, a instituição anunciou que conseguiu recuperar até 80% dos fragmentos e poderá reconstruir o famoso esqueleto.

Morfologia: neste caso, refere-se ao estudo da forma e da estrutura externa de um ser vivo.

O povo de Luzia: os "primeiros brasileiros"



AYRTON VIGNOLA/FOLHAPRESS

Luzia é o apelido carinhoso dado pelo arqueólogo Walter Neves ao crânio de Lagoa Santa, inspirado em Lucy, o célebre fóssil de *Australopithecus afarensis* de 3,5 milhões de anos encontrado na Etiópia (África), em 1974. Na foto, Neves examina o crânio de Luzia ao lado da reconstituição artística de seu rosto. Foto de 2005.

O exame do crânio de Luzia, encontrado na região de Lagoa Santa (MG), nos anos 1970, foi feito duas décadas depois pelo arqueólogo Walter Neves. Ao examiná-lo, Neves concluiu que a morfologia do crânio tinha semelhanças com a dos povos aborígenes e africanos, diferente da dos grupos mongoloides, ancestrais dos povos indígenas do continente. O grupo de Luzia teria vindo também pelo Estreito de Bering, mas em uma época pouco anterior à dos grupos mongoloides. No entanto, exames de DNA realizados recentemente comprovaram que o grupo de Luzia também descendia dos ancestrais dos indígenas americanos e teria chegado à América em uma leva migratória anterior à de Clóvis.

MODERNA

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

Os sítios arqueológicos fornecem inúmeras informações sobre os povos que habitaram as Américas em tempos remotos. As pesquisas arqueológicas, aliadas a outras ciências, buscam responder, portanto, não só a inquietações sobre o passado, mas também se voltam para o presente e o futuro. Afinal, preservar e valorizar sítios arqueológicos significa reconhecer como se chegou até aqui, propiciando pensar ainda nas sociedades indígenas contemporâneas, que sobreviveram ao contato e a toda sorte de tentativas de extermínio, escravidão e apagamento de suas identidades e culturas.

"Estamos próximos de comemorar 70 anos das primeiras pesquisas arqueológicas ditas científicas (feitas por profissionais formados em arqueologia) no Brasil, mas não temos muito o que comemorar. Em 1948, quando Betty Meggers e seu marido Clifford Evans vieram para a ilha de Marajó escavar sítios arqueológicos para sua pesquisa de doutorado, poucos brasileiros ficaram sabendo dos resultados das pesquisas.

E de lá pra cá, muitos sítios arqueológicos foram descobertos no Brasil, mas como seria de se esperar, o curto tempo de desenvolvimento da pesquisa não é suficiente para termos um panorama aprofundado do passado mais antigo do território brasileiro. O estágio atual das pesquisas arqueológicas é ainda exploratório. Vastas áreas do território brasileiro ainda não foram sequer prospectadas em busca de vestígios do passado. [...]

Quando parecia que [...] finalmente íamos conseguir incluir mais que umas poucas informações [...], nos deparamos com vários projetos propostos por políticos com interesses duvidosos, que vão muito além da vontade da sociedade brasileira e que buscam favorecer a si próprios ou a uma minoria dominante, afrouxando ou excluindo leis de proteção ambiental e do patrimônio histórico brasileiro."

PLENS, Cláudia R.; PY-DANIEL, Anne Rapp; MORAES, Claide de Paula. A grande ameaça ao patrimônio arqueológico brasileiro. *Carta Maior*, 5 jun. 2017. Disponível em <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/A-grande-ameaca-ao-patrimonio-arqueologico-brasileiro/4/38223>. Acesso em 21 ago. 2020.

As principais sociedades indígenas mesoamericanas

Mesoamérica é o termo utilizado para denominar a região do continente americano que inclui, aproximadamente, desde o sul do México e os territórios de Guatemala, El Salvador e Belize até porções da Nicarágua, de Honduras e da Costa Rica. Várias sociedades antigas desenvolveram-se nessa região antes da chegada dos europeus, incluindo os povos olmeca, asteca e maia. Trata-se, portanto, de uma macrorregião de grande diversidade étnica, social e linguística, cuja unidade cultural está baseada no que o antropólogo alemão Paul Kirchhoff definiu, em meados do século XX, como **complexo mesoamericano**.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 2
Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102
EM13CHS103 EM13CHS206

Questões

Registre em seu caderno

1. Por que, após setenta anos das primeiras pesquisas arqueológicas no Brasil, as autoras afirmam que há muito pouco para se comemorar?
2. Relacione as pesquisas em sítios arqueológicos americanos às teorias de povoamento da América.

Os povos da Mesoamérica (c.1200 a.C.-1520 d.C.)



Fontes: Tiempo mesoamericano (2500 a.C.-1521 d.C.). *Arqueología Mexicana*. Edición especial. México (DF): Raíces/ Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2001. p. 23, 29 e 51; AUSTIN, Alfredo López; LUJÁN, Leonardo López. *El passado indígena*. 2. ed. Cidade do México: FCE, Colmex, FHA, 2001. p. 72; VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 52.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

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

MODELA

O complexo cultural mesoamericano se caracterizava pela agricultura do milho, pelo uso de sofisticados calendários (um deles ritual, com 260 dias, e outro civil, com 365 dias), sacrifícios religiosos de humanos e organização estatal das sociedades. O termo "complexo mesoamericano" serviu como ferramenta teórica para diferenciar os povos dessa região em relação a outras macrorregiões culturais próximas. Distinguiu-se por ter sido a primeira região das Américas em que se desenvolveram sociedades complexas. Os primeiros sinais de presença humana foram encontrados no **Vale do México**, perto de Texcoco; juntamente com os restos de um mamute desmembrado, havia grande variedade de artefatos de sílex e obsidiana, estimando-se a datação entre 7700 e 7300 a.C.

Os olmecas

Olmeca é a designação dada ao povo que esteve na gênese de praticamente todas as antigas culturas mesoamericanas. Ele se desenvolveu aproximadamente entre 1500 e 400 a.C., em regiões tropicais do centro-sul do atual México. Antes de seu desaparecimento, por volta de 400 a.C., o povo olmeca já havia difundido sua cultura por uma imensa área da Mesoamérica, desde o vale do Rio Balsas até os atuais territórios de El Salvador e da Costa Rica, do litoral do golfo às montanhas de Oaxaca e ao litoral do Pacífico. Pirâmides e altares, esculturas e baixos-relevos e, sobretudo, uma escrita hieroglífica, além de sofisticados métodos de contagem do tempo, são os traços essenciais deixados pela cultura olmeca a todas as sociedades mesoamericanas complexas. Por essa razão, eles são considerados um elo de transição entre os habitantes de aldeia e os grupos caracterizados por uma vida urbana, como a dos povos maia e asteca.



JC GONRAM/SHUTTERSTOCK

Cabeça colossal olmeca em exibição no Museu Nacional de Antropologia. Cidade do México, foto de 2020.

Os maias

A sociedade maia foi uma das culturas mesoamericanas antigas reconhecidas por ter desenvolvido uma língua escrita. Até o momento, este é considerado o único sistema de escrita conhecido da antiga América com alto grau de eficiência em relação ao idioma falado. Os maias são reconhecidos também por sua arte e por seus conhecimentos em arquitetura, matemática e sistemas astronômicos. O conjunto das cidades-Estado maias, estabelecido inicialmente entre 1000 a.C. e 250 d.C., atingiu o seu mais elevado desenvolvimento a partir de 250 d.C. até 900 d.C. e continuou a se desenvolver até a chegada dos espanhóis. Durante seu auge, o povo maia constituía uma das sociedades mais densamente povoadas e culturalmente dinâmicas do mundo antigo.

A sociedade maia compartilhou muitas características socioculturais com outras civilizações que existiram na Mesoamérica, devido ao alto grau de interação e de difusão cultural que ocorreu naquela região. Conhecimentos como a epigrafia e o calendário podem não ter se originado com os maias, mas foram desenvolvidos plenamente por eles. A influência da cultura maia pode ser encontrada até os dias atuais em países centro-americanos como Honduras, Guatemala, El Salvador e Belize e em algumas regiões do México.

Engana-se, porém, quem pensa que o povo maia desapareceu. Os descendentes daquela antiga civilização vivem misturados à população mexicana e centro-americana, em regiões como a Península de Yucatán e os estados de Tabasco e de Chiapas, no México, além de fazerem parte da demografia da Guatemala, de Honduras e de El Salvador. A língua maia, além disso, é falada atualmente por cerca de 800 mil pessoas. A ideia de que o povo maia estaria extinto surgiu pelo fato de a maior parte da população ter abandonado os núcleos urbanos do passado, devido à expansão dos espanhóis na região ao longo do século XVI.

Epigrafia: relativo a inscrições lapidares em monumentos antigos.



FOTOTECA GILARDI/AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

Um exemplo do uso do calendário maia está no artefato conhecido como Disco de Chinkultic, que representa a data de 17 de maio de 591 d.C.

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

EDIÇÃO MODERNA

Os astecas

Embora o termo "asteca" possa ser restringido ao povo mexica de Tenochtitlán, ele também é amplamente usado para se referir a comunidades ou povos falantes de *náuatle*, que viveram no México central tanto antes da conquista hispânica como durante a dominação colonial espanhola (1521-1821). O povo asteca formou uma cultura mesoamericana que floresceu no centro do atual território mexicano entre 1300 e 1521.

A origem do povo asteca, contudo, é obscura; sabe-se que eles chegaram ao México central por volta do século XII. O início de sua ascensão ocorreu somente durante o reinado do *tlatoani* Itzcóatl, nas primeiras décadas do século XV. Antigas imagens mostram que o povo asteca, em suas origens, subsistia essencialmente da pesca e da caça de pássaros aquáticos.

As três principais cidades-Estado astecas – Tenochtitlán, Texcoco e Tlacopan – se organizavam em uma confederação política e militar que ficou conhecida como **Tríplice Aliança**. Os territórios conquistados por eles eram obrigados a pagar tributos em forma de alimentos, joias e, inclusive, seres humanos. O exército asteca mantinha as populações conquistadas sob vigilância.

A sociedade asteca tinha uma estrutura hierarquizada, com camadas sociais bem definidas e fortemente estratificadas: o imperador, a nobreza e o povo em geral, o qual formava a comunidade de **agricultores-soldados**. Eles viviam nas aldeias e pagavam tributos ao império na forma de produtos e de serviços prestados nas guerras e na construção de obras públicas. Os astecas, como os demais povos mesoamericanos, eram politeístas e acreditavam que sacrifícios religiosos envolvendo seres humanos fossem vitais para o bom andamento das atividades cotidianas.

O Império Asteca atingiu sua máxima extensão territorial nas primeiras décadas do século XVI, pouco antes da chegada dos conquistadores espanhóis. A língua e a cosmogonia astecas tinham sido impostas sobre diversos povos sob sua influência, e o então *tlatoani* Montezuma II era respeitado e temido por todo o vasto território. Entre os séculos XV e XVI, a cidade de Tenochtitlán, sua capital, havia alcançado um extraordinário desenvolvimento. Construída sobre um lago salgado, eles utilizavam as *chinampas*, sistema de jardins flutuantes, para cultivar diversas espécies de plantas, como flores e hortaliças.

Os invasores espanhóis se aproveitaram da rivalidade que existia na região, aliando-se às cidades-Estado inimigas do povo asteca, particularmente a cidade de Tlaxcalteca, bem como a outras organizações políticas do próprio grupo, incluindo Texcoco. Após a queda de Tenochtitlán, em agosto de 1521, e a captura do *tlatoani* Cuauhtemoc, os espanhóis fundaram a atual Cidade do México sobre as ruínas da antiga capital asteca, dando à região conquistada o nome de **Vice-Reino da Nova Espanha**. Doc. 1

***Tlatoani*:** termo que designava o governante na Mesoamérica antiga.

Cosmogonia: princípios religiosos, míticos ou científicos que têm a função de explicar a origem do Universo.

(BNCC) Competência específica: 1
Habilidades: EM13CHS103 EM13CHS104

Questão

Registre em seu caderno

- A foto desta página mostra que os espanhóis construíram a sede do Vice-Reino da Nova Espanha sobre os escombros da capital asteca. Qual seria o significado simbólico dessa decisão?



Ruínas astecas do Templo Maior, da antiga cidade de Tenochtitlán, diante da Catedral Metropolitana da Cidade do México. Foto de 2013.

LUCAS VALLECILLOS/AGE FOTOSTOCK/KEYSTONE BRASIL

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

MODERNA

As culturas andinas mais antigas

As antigas sociedades andinas compunham um "mosaico" de distintas culturas, independentes umas das outras, que se desenvolveram no entorno da Cordilheira dos Andes, do território da atual Colômbia ao Deserto de Atacama, no Chile, na porção oeste da América do Sul. Entre essas sociedades, a inca foi a última a constituir uma organização política independente antes da conquista espanhola. O domínio espanhol exterminou ou transformou muitos elementos das antigas culturas andinas, atribuindo-lhes estigmas de selvageria e procurando sobrepor-se a elas como sendo uma civilização "superior". **Doc. 2**

Sociedades andinas pré-colombianas (c. 900-1520)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 52.

A antiga cidade de Caral

O sítio arqueológico de Caral-Supe situa-se em uma colina deserta e árida que domina o vale do Rio Supe, no Peru. A civilização de Caral, a mais antiga do continente americano, foi contemporânea às sociedades antigas que se desenvolveram na China, no Egito, na Índia e na Mesopotâmia. Suas construções datam de 3000 a.C., mas acredita-se que a cidade exista desde 5000 a.C. Ela era rodeada por outras sociedades que ainda se encontravam na chamada fase "aldeã". Caral é, portanto, considerada um dos primeiros centros urbanos da história. Ela existiu até 1800 a.C., quando sofreu com seca, fome e doenças, obrigando seus habitantes a abandoná-la. Foi (re)descoberta somente no século XX, atraindo, desde então, a atenção de muitos cientistas.

A sociedade inca

A cultura incaica surgiu nas terras altas do atual Peru por volta do século XIII. Entre os séculos XV e XVI, os incas realizaram conquistas militares, além de assimilarem pacificamente outros povos, incorporando grandes porções do oeste da América do Sul. Centrada na Cordilheira dos Andes, sua extensão incluiu grande parte dos atuais Equador e Peru, sul e oeste da Bolívia, noroeste da Argentina, norte do Chile e sul da Colômbia. A administração política e o exército estavam localizados em Cusco (que, em língua quíchua, significa "umbigo do mundo").

A sociedade inca abrangia diversos grupos e idiomas, sendo o quíchua e o aimará as línguas mais utilizadas. O nome quíchua para a região abrangida pela civilização inca era *Tawantinsuyu*, que pode ser traduzido como "quatro regiões" ou "quatro regiões unidas".

Os incas eram politeístas e ofereciam sacrifícios tanto de humanos como de animais. A agricultura era baseada no cultivo de batata, batata-doce, milho, pimenta, algodão, tomate, amendoim, mandioca e quinoa. Para registrar as informações necessárias à administração do império, eram utilizados os *quipus*, cordões coloridos em que a cor e a quantidade de nós indicavam diferentes informações.

O antigo povo inca sobreviveu ao tempo nos traços físicos dos atuais habitantes de países como Peru e Bolívia, além de estar presente na alimentação, em diversos costumes e, sobretudo, no uso das línguas quíchua e aimará por essas populações.

Para navegar

Machu Picchu

Disponível em <https://fromcusco.com/spheres/mp.html>.

Acesso em 14 set. 2020.

Neste *link*, você poderá fazer uma visita virtual pelas ruínas da cidade inca de Machu Picchu. Construída no topo de uma montanha no século XV, a cidade foi abandonada pelos seus habitantes durante a conquista espanhola.



AKG-IMAGES/BERNARD BONNEFON/ALBUM/FOTOARENA

Quipu inca produzido entre os séculos XV e XVI. Os *quipus* eram utilizados pelos incas para registrar histórias, dados contábeis e censos militares.

MODERNA

De olho no presente

A arqueologia no Brasil

"Rever a história da arqueologia no Brasil é acompanhar o confronto do brasileiro ao longo destes anos com um passado pouco conhecido, que traduz as diversas formas de identificação ou rejeição das raízes indígenas por parte da sociedade nacional, e que nem sempre corresponde a ideais de uma (pré) história nacional.

A perspectiva colonial, do europeu branco explorando um passado exótico e distante, predominou até a institucionalização da arqueologia dentro de museus e centros de pesquisa científica, a partir do século XIX. Ironicamente, movimentos que valorizaram a cultura indígena, como os movimentos nativistas, o romantismo, e mesmo o modernismo, pouco influíram no desenvolvimento de uma arqueologia mais científica e menos eurocêntrica.

Ao contrário, o crescimento científico da arqueologia foi promovido inicialmente por naturalistas europeus trazidos pela Corte portuguesa, mais tarde pelo próprio imperador Pedro II, e finalmente pelos professores estrangeiros trazidos ao Brasil para a construção de centros de pesquisas e universidades. Nesse sentido, a arqueologia brasileira, ao longo de sua história, tem sido muito pouco brasileira."

BARRETO, Cristiana. A construção de um passado pré-colonial: uma breve história da arqueologia no Brasil. *Revista USP*, n. 44, dez./fev. 1999-2000, p. 33-34. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revusp/issue/view/1896>. Acesso em 24 ago. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS105 EM13CHS504

Questões

Registre em seu caderno

1. **Explique a frase: "a arqueologia brasileira, ao longo de sua história, tem sido muito pouco brasileira".**
2. **Em sua opinião, o que poderia ser feito para que tivéssemos uma arqueologia mais brasileira?**
3. **De que maneira a arqueologia contribui para os avanços sobre o conhecimento do passado remoto do Brasil e das Américas?**

Aprender a argumentar

(BNCC) Competência específica: 1
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103

Conclusão em argumentos complexos

Em muitos argumentos complexos, nem sempre a conclusão está clara. Por isso, um dos procedimentos iniciais é destacar qual é a tese ou a conclusão principal do argumento. Feito isso, é possível analisar as premissas que sustentam ou pretendem sustentar o que está sendo afirmado.

Exercitar a argumentação

Registre em seu caderno

- **Explicite a tese do argumento presente no trecho de texto do filósofo britânico Alfred Jules Ayer a respeito do problema da relação entre corpo e mente ou cérebro e mente.**

"[...] Descartes deparou com o mesmo problema e enfrentou-o sugerindo que a mente e o corpo unem-se na glândula pineal; mas nunca explicou como se poderia testar essa conjectura. O motivo pelo qual Descartes teve esse problema – e pelo qual nós ainda o temos – é que a matéria e a mente foram concebidas por ele, desde o princípio, como ordens distintas do ser; era como se houvesse dois mundos separados, de forma que cada acontecimento teria de pertencer a um deles, mas nunca aos dois. No entanto, partindo dessas premissas, deduz-se necessariamente que não pode haver nenhuma ponte ou junção; pois do que seria feita essa ponte? Qualquer evento que se descobrisse teria de ficar em um lado ou no outro. De forma que, se há dificuldade aqui, essa não se deve à escassez de informações factuais, mas a um erro de lógica. Talvez esteja errada toda essa forma de conceber a diferença entre a mente e a matéria. Em resumo, trata-se aqui de um problema não científico, mas filosófico."

AYER, Alfred Jules. Citado em FISHER, Alec. *A lógica dos verdadeiros argumentos*. São Paulo: Novo Conceito, 2008. p. 147-148.

Para ler

O povo de Luzia

Autores: Walter Alves Neves e Luís Beethoven Piló

São Paulo: Globo, 2008.

O livro trata da descoberta de achados arqueológicos espetaculares em Minas Gerais, narrando, de modo claro e instigante, não apenas a saga dos primeiros americanos, mas também os embates científicos envolvidos nessa questão.

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

MODERNA

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

A cidade de Tenochtitlán

"Os astecas, em uma das aplicações mais espetaculares da ciência e da tecnologia no mundo pré-moderno, transformaram um lago salgado em uma metrópole. [...]

Do ponto de vista da engenharia, [Tenochtitlán] era uma maravilha [...]. O interior da cidade tinha obras arquitetônicas impressionantes, especialmente o Templo Mayor de 60 metros, e centros de cultura e aprendizado científico como o zoológico e jardins de Montezuma. Três calçadas de terraplanagem conectavam a ilha ao continente e facilitavam o movimento constante de mercadorias, tributos e pessoas de e para a capital. Os engenheiros construíram dois aquedutos, cada um com mais de quatro metros de comprimento, para transportar água potável para a cidade de fontes próximas. Chinampas [...] foram construídas no lago cada vez mais longe da ilha principal, um projeto de terraplanagem gradual que aumentou muito a área da cidade. Os canais foram deixados entre cada uma das chinampas que serviam como um sistema de canais abrangente (semelhante aos de Veneza) no qual canoas transportavam pessoas, alimentos e outros itens [...].

A infraestrutura de saneamento de Tenochtitlán era superior à de muitas cidades modernas. As barcaças coletavam o lixo ao longo dos canais e o levavam para fora da cidade e as residências e espaços públicos tinham latrinas. Em grande medida, essa limpeza foi o produto de uma administração [...] bem organizada, que acompanhou de perto o desenvolvimento evitando, assim, o surgimento de construções urbanas informais, que se tornaram locais de tanta miséria em muitas das atuais metrópoles da América Latina."

Map of Tenochtitlan. *In*: *Hoslac – History of Science in Latin America and the Caribbean*. Disponível em <https://mypages.unh.edu/hoslac/book/map-tenochtitlan>. Acesso em 24 ago. 2020. (tradução nossa)

Doc. 2

Quem eram, afinal, os selvagens?

Em 1589, Mancio Serra de Leguisamo, que fazia parte das tropas espanholas que conquistaram o atual Peru, escreveu:

"Encontramos esses reinos em tal bom estado, e os incas os governavam de maneira tão sábia, que entre eles não havia um ladrão ou um viciado, não havia uma adúltera, ou sequer uma mulher má admitida entre eles, não havia tampouco pessoas imorais. Os homens tinham ocupações honestas e úteis. As terras, florestas, minas, pastos, casas e todos os tipos de produtos eram controlados e distribuídos de tal forma que cada um sabia o que lhe pertencia, sem que outro tomasse ou ocupasse algo alheio, ou fizesse queixas a respeito... o motivo que me obriga a fazer estas declarações é a libertação da minha consciência, visto que me considero culpado. Pois destruímos, com nosso mal exemplo, as pessoas que tinham tal governo como o que era desfrutado por esses nativos. Eram tão livres do cometimento de crimes ou excessos, tanto os homens quanto as mulheres, que o índio que tinha 100.000 pesos em ouro e prata em sua casa a deixava aberta, meramente deixando uma pequena vara contra a porta, como sinal de que seu mestre estava fora. Com isso, de acordo com seus costumes, ninguém poderia entrar ou levar algo que estivesse ali. Quando viram que colocávamos cadeados e chaves em nossas portas, supuseram que fosse por medo deles, para que eles não nos matassem, mas não porque acreditassem que alguém poderia roubar a propriedade de outro. Assim, quando descobriram que havia ladrões entre nós, e homens que buscavam fazer as suas filhas cometerem pecados, nos desprezaram."

MARKHAM, Clements Robert. *The Incas of Peru*. Londres: John Murray, 1912. p. 300. (tradução nossa)

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 3 e 5; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS105 EM13CHS201 EM13CHS204 EM13CHS304 EM13CHS501

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. Como o texto descreve a cidade de Tenochtitlán?
2. De que maneira Tenochtitlán tinha uma infraestrutura superior à de muitas cidades modernas da Europa?

Doc. 2

3. O que o texto de Mancio Serra de Leguisamo pode nos revelar sobre o povo inca?
4. Qual é a ideia tradicional sobre os povos indígenas que o texto tende a contestar? Por quê?

Analisar

Doc. 1

5. Hoje, o sistema de saneamento de Tenochtitlán pode ser considerado ultrapassado. No entanto, muitas cidades do Brasil e do mundo não contam com nenhum sistema de saneamento básico. Em sua opinião, qual é a importância desse serviço de infraestrutura para a saúde da população e para o meio ambiente?

Doc. 2

6. Estabeleça relações entre o comportamento dos incas e dos espanhóis, pontuando semelhanças e diferenças entre eles.

Retomar

7. Responda às questões-chave do início do capítulo.

- Como o continente americano foi povoado? Você já ouviu falar de povos mesoamericanos e andinos? Sabia que populações descendentes desses povos antigos ainda habitam a América?

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

CAPÍTULO 4

Diversidade cultural e os povos originários

Como era a organização social na América originária?
Quais foram os principais elementos culturais dessas sociedades?
Qual é a situação dos povos originários na atualidade?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 3 e 6
Competências específicas: 1, 5 e 6
Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS601

Diversidade cultural: problematizando um conceito

A globalização ampliou ainda mais as possibilidades de conhecer a complexidade da vida em sociedade e de refletir sobre ela. Nossas fronteiras territoriais e simbólicas se transformaram, modificamos as formas de comunicação, de economia e nos demos conta de que vivemos em um mundo marcado pela diversidade de povos e culturas.

A diversidade cultural pode ser vista como variedade, diferença e multiplicidade de elementos que permitem a distinção entre as sociedades ou os grupos sociais. A Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, promulgada pela Unesco em 2002, considera a diversidade uma característica fundamental das sociedades humanas e um patrimônio comum de toda a humanidade, a ser reconhecido e consolidado em benefício das gerações presentes e futuras.



JAIDER ESBELL

A diversidade cultural é uma das principais características da América. A pluralidade de povos, hábitos, costumes e valores produz formas distintas de interpretar o mundo, a vida e a natureza. Nessa obra, de 2018, o artista Jaider Esbell, da etnia Macuxi, da Amazônia brasileira, expressa os diversos elementos e símbolos de seu universo.

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

No entanto, essa concepção não abarca a complexidade das relações e dos inúmeros elementos que integram o conceito de diversidade cultural e pode levar a ver as diferenças entre culturas e sociedades como um fato natural, inscrito harmoniosa e igualitariamente na sociedade.

A **diversidade cultural** pode ser concebida como um conjunto de elementos materiais e simbólicos, construídos socialmente, que diferenciam as sociedades ou grupos sociais. Essa diversificação é dinâmica e resulta das constantes trocas estabelecidas entre sujeitos, grupos sociais e instituições. Ela também é fruto das inúmeras desigualdades, tensões e conflitos que permeiam as relações sociais. **Doc. 1**

"A diversidade cultural não pode ser vista apenas como uma 'diferença'. Toda 'diferença' é produzida socialmente, ela é portadora de sentido simbólico e de sentido histórico. [...] A diversidade existente antes do século XV era certamente mais ampla da que hoje conhecemos. Inúmeras culturas, línguas, economias-mundo, economias regionais, costumes, desapareceram no movimento de expansão do colonialismo, do imperialismo, e da sociedade industrial. Tenho às vezes a impressão que o discurso sobre as diferenças lida com dificuldade com esses fatos. Diante da inexorabilidade da modernidade-mundo tem-se a necessidade de se imaginar o passado como se ele representasse o domínio da indiferenciação e da uniformidade."

ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. *Lua Nova*, São Paulo, n. 47, ago. 1999. p. 82-83. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451999000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 jul. 2020.

Inexorabilidade: qualidade do que é inexorável, ou seja, implacável, impossível de amenizar ou impedir.

Além de nos ajudar a entender as sociedades contemporâneas, a compreensão da diversidade cultural como algo dinâmico e marcado por tensões e conflitos nos permite apreender a multiplicidade e a dinâmica das sociedades do passado. Reconhecendo a diversidade, podemos compreender a pluralidade característica de todas as sociedades e perceber que a grande regularidade da vida social é, na verdade, o divergente, o diferente e o contraditório.

Cultura e diversidade: os povos originários

A diversidade cultural é uma das marcas dos países que constituem a América atual. Do extremo norte ao extremo sul do continente, temos inúmeras manifestações culturais, formas de vida, línguas e crenças distintas, que compõem um riquíssimo e complexo mosaico de etnias, culturas e histórias, assim como de conflitos.



DAN KITWOOD/GETTY IMAGES

Os quíchuas representam 24% da população do Peru. Na imagem, mulher da etnia quíchua prepara os fios da alpaca para tecelagem, em Tinki, Peru, 2018.

A história da América é também a história da diversidade de seu povo. No entanto, para interpretá-la, é fundamental conhecer as formas de vida e a organização social e cultural nela existentes antes da colonização. No "novo" continente dos colonizadores já havia um amplo legado histórico e uma multiplicidade de grupos, com milhões de habitantes e mais de duas mil línguas. Antes de ser chamados genericamente de "índios" pelos colonizadores, os muitos grupos étnicos que habitavam o continente tinham uma rica vida social, marcada por relações políticas e trocas culturais, bem como por guerras e disputas de poder.

"Em 1492, os nativos descobriram que eram índios, descobriram que viviam na América, descobriram que estavam nus, descobriram que deviam obediência a um rei e a uma rainha de outro mundo e a um deus de outro céu, e que esse deus havia inventado a culpa e o vestido, e que havia mandado que fosse queimado vivo quem adorasse o Sol e a Lua e a terra e a chuva que molha essa terra."

GALEANO, Eduardo. *Os filhos dos dias*. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 324.

Questões

Registre em seu caderno

1. De acordo com o texto, quando se deu a construção da categoria "índio"?
2. Quais foram as principais mudanças instauradas pelos europeus após sua chegada ao continente americano, segundo Galeano?

(BNCC) Competência específica: 1
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102

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

MODERNA

Segundo alguns arqueólogos e historiadores, a diversidade cultural encontrada na América deveu-se ao fato de o continente constituir uma importante rota de passagem e migração de povos de diversas origens. As várias formas de organização social e cultural desses povos, por sua vez, originaram-se de diferentes formas de ocupação do território, de acesso aos recursos naturais, de manejo da agricultura etc.

Cada etnia tem uma história e uma cultura próprias e, ao tentar compreendê-las a partir de uma única definição, corremos o risco de reduzir suas particularidades e de limitar a possibilidade de compreensão dos sentidos que elas atribuem ao mundo. **Doc. 2**

Para melhor sistematizar nosso entendimento e ilustrar a diversidade cultural dos povos originários da América, abordaremos essas sociedades a partir de três perspectivas: a **organização social e política**; as **cosmologias ameríndias e a relação com a natureza**; e os **símbolos e artefatos materiais**.

Organização social e política

Na região da Mesoamérica, que abrange o que hoje é a América Central, o desenvolvimento da agricultura foi decisivo para criar núcleos de povoamentos. Entre os grupos mais poderosos e influentes na região estavam os **maias**.

A organização política da sociedade maia era descentralizada, estruturando-se em diversas cidades autônomas, cada uma liderada por um chefe pertencente à nobreza. Contava com um corpo administrativo, encarregado da produção de alimentos, da manutenção do exército, das cobranças de impostos, entre outras funções, e com um alto sacerdote, responsável pelas atividades místicas e pelos rituais. A estrutura social maia estava dividida entre nobres, camponeses, artesãos, servos e escravos.

Se a sociedade maia baseava-se em sistemas estruturados de tributação, de produção agrícola e de estratificação social, a organização de grupos étnicos como os Tupi e os Aparai, na porção sul do continente, e os Iroquês, no norte, fundamentava-se na descentralização do poder, no clã e em relações mais igualitárias entre seus membros.

Os **Tupi** integravam uma grande família linguística que, resguardadas suas particularidades, compartilhava uma organização social e política estruturada em aldeias. Nela se destacava o papel do *cacique*, responsável pelas alianças políticas, pela liderança e pelas ações de guerra, e do *pajé*, responsável pelos processos de cura e pelos rituais, assim como pela ligação com o mundo sobrenatural. A divisão do trabalho nesses grupos baseava-se no sexo e na idade. Homens e mulheres, jovens e velhos, tinham funções diferenciadas na dinâmica da aldeia.

A organização política dos **Aparai**, que hoje habitam a fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa, é descentralizada e autônoma, estruturando-se em aldeias pequenas e dispersas, unidas por laços de parentesco e trocas materiais.

Os **iroqueses**, que habitavam a porção leste da América do Norte, adotaram uma organização social pautada nos clãs e nas alianças políticas. Eram, na verdade, uma confederação formada por grupos das etnias cayuga, mohawk, oneida, onondaga, seneca e tuscarora, que tinham a mesma base linguística e ocupavam o mesmo território.

As mulheres tinham um importante papel na sociedade iroquesa, que era **matrilinear**, ou seja, a linhagem de pertencimento dos membros do clã era determinada pela mãe. Além disso, cabia às mulheres a responsabilidade pela produção agrícola, assim como a função de selecionar e destituir os líderes dos grupos. Em caso de morte de um desses líderes, eram elas que escolhiam seu sucessor.

A análise das diversas formas de organização social e política dos povos originários deve levar em conta inúmeros fatores, como as guerras, as disputas por territórios e por recursos, e a própria garantia de continuidade de cada grupo étnico.

Grafia dos nomes indígenas

Neste livro, adotamos a grafia dos nomes tribais definida na I Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em 1953. Os nomes dos povos indígenas do Brasil são grafados em letra maiúscula e sem flexão de gênero ou número.

Cosmologia: conjunto complexo de elementos que compõem as inúmeras formas de viver, significar e interpretar o mundo.



ART GALLERY OF WINDSOR, CANADÁ. GRANGER/FOTOARENA

A confederação dos iroqueses constituiu um mecanismo eficaz de organização política e resistência à dominação colonial. George Heriot representou os iroqueses na pintura *Dança de guerra* (1804-1805).

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

MODERNA



BRENT STIRTON/GETTY IMAGES

O festival *Inti Raymi* (em quíchua, "Festa do Sol") realizado em Cusco, no Peru, marca o início do solstício de inverno no hemisfério sul. O evento atrai milhares de pessoas de todo o mundo e diversos grupos indígenas da região. Na foto, ator representa o "Deus Sol", no forte de Sacsayhuaman, em Cusco, 2007.

Cosmologias ameríndias e a relação com a natureza

Segundo o antropólogo estadunidense Clifford Geertz, é importante observar, conhecer e analisar as outras culturas com base na relação que os indivíduos estabelecem entre si e com o meio, e não no que "nós" entendemos ou pensamos. Essa compreensão da cultura e do "outro" postulada por Geertz constitui um excelente ponto de partida para entender as relações que os povos indígenas estabelecem com o mundo sobrenatural/encantado e a natureza.

De acordo com o pensamento eurocêntrico, o desenvolvimento e o progresso fundamentam-se na separação entre homem e natureza, de modo que a evolução das sociedades depende de seu afastamento do mundo natural. A cosmologia ameríndia, por sua vez, como afirma o antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro, considera que o ser humano é parte indivisível do mundo natural e sua existência não pode ser pensada fora dessa dimensão.

A relação dos povos originários com suas divindades, rituais e símbolos ilustra bem essa cosmologia. Na tradição dos quíchuas (incas), por exemplo, elementos da natureza como o Sol, a terra, os raios e a Lua eram adorados e venerados pela população por meio de rituais de proteção e agradecimento. Uma de suas divindades mais cultuadas era o *inka Qhapaq*, ou imperador inca, visto como o "Deus Sol".

Na fronteira do Brasil com a Colômbia, vivem hoje os **Tuyuka**, autodenominados "filhos da cobra de pedra". Para eles, todos os elementos da natureza têm forças e energias vitais, que se protegem e se defendem mutuamente, cabendo aos seres humanos o papel de buscar o equilíbrio e a harmonia com esses elementos. Ao se deparar com doenças ou outros tipos de problemas, ou quando precisam de proteção, os Tuyuka acionam os *xamãs*, responsáveis pelas questões espirituais e de cura dentro do grupo, para realizar os rituais necessários e restabelecer o equilíbrio entre os seres.

Apesar da diversidade, os inúmeros povos do continente americano mantêm uma ligação estreita e simbiótica com a natureza. É com base nos saberes, nas práticas e relações ancestrais entre os seres humanos e o meio natural que eles pensam, interpretam e dão significado à vida e à organização social.

Símbolos e artefatos materiais

Grafismo: forma de representação gráfica.

A diversidade dos povos da América também está presente nos símbolos e artefatos materiais produzidos por eles. Em cada parte do continente, o mundo natural recebeu significados distintos, e os recursos naturais tiveram apropriações diversas. Com base nessa estreita relação com o meio ambiente, cada povo desenvolveu sua cultura, seus instrumentos, suas moradias, seus objetos cotidianos e seus modos de vida.

As manifestações estéticas e simbólicas desses povos nos ajudam a compreender melhor a organização de sua vida social e sua visão de mundo. Na região que hoje pertence ao Brasil, o **grafismo** foi um importante elemento na caracterização dos membros das sociedades e na comunicação, além de constituir um recurso para diferenciar as etnias que ocupavam o território. Essas representações incluíam as pinturas corporais e as cestarias de muitos desses povos.



WERNER FORMAN/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Os mixtecas eram um dos vários povos que habitavam a região da Mesoamérica. Na imagem, detalhes do *Codex Laud*, manuscrito pictórico mixteca representando as quatro etapas da vida de uma mulher, datado do início do século XVI.

MODERNA

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

"Em certos grupos indígenas, a arte pode atingir níveis de um virtuosismo extremado, como ocorre, por exemplo, na antiga pintura facial dos Kadiweu. Apesar disso, permanece estática por longos períodos, pois se relaciona com uma trama de significados sociais e religiosos (isto é, com modos de classificar e interpretar o mundo) de cuja preservação participa, criando marcos tangíveis para seu reconhecimento. Mesmo assim, ela não é imune às transformações sociais e ecológicas. Hoje os Kadiweu não se pintam mais [...] possivelmente porque esta manifestação artística, toda em **filigranas**, perdeu sua função social. [...] Entretanto, o contato interétnico, ou mesmo aquele realizado com a sociedade envolvente, pode resultar também em estímulo ao desenvolvimento da arte tradicional dos diferentes grupos, necessitados mais do que nunca da afirmação de sua identidade cultural."

VIDAL, Lux. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté. *In*: VIDAL, Lux. *Grafismo indígena*: estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel/USP/Fapesp, 2000. p. 14.

(BNCC)
Competência específica: 1
Habilidade: EM13CHS103

Questões

Registre em seu caderno

1. Segundo o texto, qual é a finalidade da pintura facial para os Kadiweu?
2. Que hipótese você levantaria para explicar o fato de os Kadiweu não se pintarem mais?



DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

Entre os Kayapó, a pintura corporal é uma forma de expressão artística, distinção social e de linguagem expressa graficamente. Na imagem, mãe Kayapó faz pintura em sua filha, na aldeia Moikarako. São Félix do Xingu, 2016.

Os maias e os astecas, que habitavam a região da Mesoamérica, e os incas, a região dos Andes, dominavam técnicas elaboradas de **ourivesaria** e de arquitetura. Em suas esculturas e objetos de ouro, prata, cerâmica ou madeira representavam a vida cotidiana e também símbolos relacionados às divindades. Em outras localidades, a cerâmica, a tecelagem e os **totens**, além de representar o domínio da técnica e definir um tipo específico de estética, serviam para identificar os grupos e expressar suas linhagens.

Filigrana: técnica de aplicação de pequenos filamentos de ouro e prata soldados delicadamente sobre uma superfície metálica, para a confecção de joias.

Ourivesaria: técnica de transformação de metais preciosos em joias.

Totem: objeto com representação dos elementos naturais e culturais esculpidos em peças de madeira como símbolo de um povo ou de uma família.



RICARDO BELIEL/BRAZIL PHOTOS/LIGHTROCKET VIA GETTY IMAGES

Nas construções incas, as pedras eram talhadas para garantir o encaixe, técnica que se mostrou eficaz em uma região marcada por fortes eventos sísmicos. Na imagem, trecho da cidade inca de Machu Picchu, no Peru, construída antes do século XV. Pela sua importância histórica, foi declarada Patrimônio da Humanidade pela Unesco.

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

EDIÇÃO MODERNA



WERNER FORMAN ARCHIVE/SHUTTERSTOCK

Viseira utilizada pelos pescadores Unangan, grupo pertencente à etnia inuíte, habitantes da região do Alaska. O objeto, além de proteger da claridade e do vento, era composto de inúmeros ornamentos e amuletos que garantiam boa pesca e segurança a eles.

Grupos que habitavam o extremo norte do continente, por sua vez, desenvolveram instrumentos e técnicas eficientes para a pesca e a construção de barcos. Sujeitos a condições climáticas severas, a recursos naturais limitados e expostos a longos períodos de frio, os **Unangan**, uma das etnias inuítes, empregaram ossos de animais marinhos, peles de animais e fibras naturais para confeccionar instrumentos e artefatos destinados a superar as limitações e as adversidades climáticas.

Apesar de toda a diversidade, os artefatos materiais produzidos pelos povos da América estão estreitamente ligados à natureza, seus mitos e suas divindades. Mais do que "arte", eles constituem manifestações estéticas e são fruto de práticas coletivas, não podendo ser desvinculados do universo simbólico e social em que foram e continuam a ser produzidos ao longo da história.

Povos indígenas hoje: reconstruindo identidades e formas de resistência

Ao longo da história, os povos indígenas da América enfrentaram muitos conflitos e problemas, decorrentes sobretudo da colonização e da violência que a caracterizou. Suas histórias e condições de vida na atualidade não podem ser pensadas fora desse contexto.

De norte a sul, povos de diversas etnias se deparam com ameaças à existência de suas sociedades. Redução de seus territórios, fragilidade demográfica, desigualdade social, doenças, assimilação cultural forçada, marginalização e invisibilidade são uma constante na vida das populações indígenas da América contemporânea.

Os esforços desses povos, não obstante a diferença de formas de vida, culturas e histórias, convergem em um ponto: na luta por direitos e pelo reconhecimento da diversidade cultural. Os movimentos dos povos indígenas na América têm muitas pautas em comum, como o direito ao reconhecimento de suas identidades individuais e coletivas, à livre determinação, ao território e à participação política.



ANDREW CABALLERO-REYNOLDS/AFP VIA GETTY IMAGES

Em 18 de janeiro de 2019, povos indígenas de diversas etnias fizeram uma marcha em Washington, Estados Unidos, para denunciar as injustiças globais que atingem essas populações. Na imagem, mulheres indígenas caminham pelas ruas da cidade, empunhando cartazes pedindo justiça para as mulheres indígenas mortas e desaparecidas.

Para navegar

Museu Nacional de Antropologia (México)

Disponível em <https://www.mna.inah.gob.mx/>. Acesso em 21 jul. 2020.

Nesse museu, você encontra um vasto acervo da cultura material dos povos indígenas mesoamericanos.

Museu do Ouro (Peru)

Disponível em <https://museoroperu.com.pe/>. Acesso em 21 jul. 2020.

Nesse museu, é possível ver o trabalho dos ouvires, ao longo da história peruana, com destaque para peças em ouro elaboradas por povos pré-incaicos.

Museu de História Natural (Nova York)

Disponível em <https://www.amnh.org/research/anthropology>. Acesso em 21 jul. 2020.

Nesse museu, você encontra um rico acervo antropológico *on-line* com fotos de artefatos e histórias dos povos da América.

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

Em vários países, as reivindicações dos movimentos indígenas foram imprescindíveis para a conquista de direitos e para o reconhecimento de diversas práticas, saberes e formas de vida desses povos. No entanto, esses direitos ainda estão longe de ser efetivados para muitas etnias, como é o caso dos povos indígenas do Brasil e da Bolívia, cujos territórios são constantemente ameaçados pelo Estado e por grandes empresas privadas.

A aceitação da diversidade tem sido um dos grandes desafios da humanidade. Em muitos momentos, recorreu-se à violência, à força, à imposição de poder para "apagar" e até eliminar o "outro". Porém, o mundo contemporâneo e seus desafios exigem de nós mudança de valores e comportamentos. A diversidade cultural nos permite compreender o quanto as sociedades são dinâmicas e como as relações humanas se constroem a partir da troca e do contato com o outro. O reconhecimento e o respeito às diversidades, sejam elas individuais ou coletivas, são pressupostos básicos para a construção da cidadania e de sociedades mais igualitárias e democráticas.

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS601

De olho no presente

Índio, indígenas ou povos originários?

"É correto falar em índios? Qual é o conceito que se deve utilizar? [...]

Sabemos que o conceito de índio provém de um equívoco: o fato de os colonizadores europeus, em sua chegada ao continente americano, acharem que estavam na Índia e estenderem de forma genérica a denominação para todos os habitantes que encontraram vivendo nesse território.

A denominação indígena significa, segundo os dicionários de língua portuguesa, 'nativo, pessoa natural do lugar ou do país em que habita'. Apesar de parecer mais correta do que o termo índios, é importante destacar que também se trata de uma categoria trazida de fora, isto é, pelo colonizador ou não indígena.

Antes da chegada dos europeus, a população nativa não tinha um nome para designar-se como coletivo. Cada povo ou etnia tinha sua própria denominação, que a distinguia das demais. [...] Mas isso quer dizer que, se queremos apropriar-nos de uma visão mais crítica e atualizada sobre tais populações, não devemos utilizar os termos índios e indígenas? Só devemos referir-nos a cada etnia no singular?

Não necessariamente. De modo distinto ao ocorrido em outros países da América Latina, principalmente Bolívia, Venezuela e Argentina, onde se rejeitam as categorias índios e indígenas, reivindicando-se a denominação povos originários ou nações originárias, no Brasil não se verificou esse processo. Houve uma reapropriação ou ressignificação dos nomes genéricos que, ao longo da história do país, tiveram sentido pejorativo e foram associados a modos de vida pouco 'civilizados'.

O movimento indígena, surgido na década de 1970, decidiu que era importante manter, aceitar e promover as denominações genéricas como forma de fortalecimento da identidade conjunta e de união na luta por direitos comuns."

COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. *Quebrando preconceitos:* subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/Laced, 2014. p. 11-13.

Questões

Registre em seu caderno

1. **Qual é o argumento utilizado pelo movimento indígena brasileiro para preservar termos até então considerados pejorativos?**
2. **Por que, segundo o texto, a denominação "índio" é um problema?**
3. **Por que a denominação a ser adotada pelos povos indígenas é um importante elemento político?**

Para assistir

Vozes indígenas da América Latina: "nós somos o documento da Terra"
Direção: Juliano Bueno de Araújo e Nicole de Oliveira
País: Brasil
Ano: 2019
Duração: 31 min 22 s
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YXj2Lq8QDPM>. Acesso em 18 jul. 2020.
Série de documentários que retrata as consequências das mudanças climáticas sobre os povos indígenas da América Latina.

A educação de Pequena Árvore
Direção: Richard Friedenberg
País: Estados Unidos
Ano: 1997
Duração: 110 min
O filme retrata a história de uma criança mestiça, de origem cherokee, que vai viver em uma floresta do Tennessee, adquirindo conhecimentos sobre sua etnia.

Mẽ'Ôk, nossa pintura
Direção: Fábio Nascimento e Thiago da Costa Oliveira
País: Brasil
Ano: 2014
Duração: 24 min
Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yqrc67lGLOg>. Acesso em 18 jul. 2020.
No documentário, indígenas Mebêngôkre-Kayapó, do sul do Pará, revelam a produção da pintura, aprendida em tempos mitológicos e transmitida de geração em geração pelas mulheres, detentoras desse conhecimento ancestral.

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

MODERNA

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

Sociedade e diversidade cultural

"[...] A noção da diversidade das culturas humanas não deve ser concebida de uma maneira estática. [...] É indubitável que os homens elaboraram culturas diferentes em virtude do seu afastamento geográfico, das propriedades particulares do meio e da ignorância em que se encontravam em relação ao resto da humanidade, mas isso só seria [...] verdadeiro se cada cultura ou cada sociedade estivesse ligada e se tivesse desenvolvido no isolamento de todas as outras. Ora, isso nunca aconteceu. [...] As sociedades humanas nunca se encontram isoladas. [...] Assim não é exagero supor que as culturas norte-americanas e as sul-americanas tenham permanecido separadas de quase todo o contato com o resto do mundo durante um período cuja duração se situa entre dez mil e vinte e cinco mil anos. Mas este grande fragmento da humanidade separado consistia numa multidão de sociedades grandes e pequenas, que mantinham entre si contatos muito estreitos. E ao lado das diferenças devidas ao isolamento, existem aquelas, também importantes, devidas à proximidade: desejo de oposição, de se distinguirem, de serem elas próprias. Muitos costumes nasceram, não de qualquer necessidade interna ou acidente favorável, mas apenas da vontade de não permanecerem atrasados em relação a um grupo vizinho que submetia a um uso preciso um domínio em que nem sequer se havia sonhado estabelecer leis."

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. *In*: LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. p. 332-333.

Doc. 2

Quem somos nós?

"Não é fácil chegar a acordos de amplo consenso acerca do que consiste a diversidade dos grupos indígenas. O que justifica, depois da imposição colonial e estatal-nacional de um denominador comum, somar num só conjunto quatrocentos grupos com línguas diferentes? Na descrição etnográfica de uma reunião de índios de quinze países latino-americanos, celebrada no México entre 6 e 9 de dezembro de 2003, observamos que, ante a pergunta 'quem somos?', em que pese a vontade de convergência, prevaleceram as dificuldades para encontrar um termo unificador. Nem a cor da pele, nem a língua, nem o território, nem a religião avalizavam esse propósito. 'Somos o trigo, o milho, o feixe de linho', foi dito poeticamente. Ou se prepararam listas de traços distintivos como 'a vida comunitária, o amor à terra' e 'as celebrações ligadas aos calendários agrícolas'. Quando se tentou formular 'uma matriz civilizatória' que abarcasse todo o continente, vários participantes argumentaram a necessidade de dar-lhe amplitude para que incluísse índios e mestiços. Alguns preferiram definir a condição comum com base na perspectiva gerada pela descolonização e nos processos atuais de luta social e cultural. Mas o que é mais decisivo: a desigualdade social ou as diferenças culturais? Definir-se pelas referências às quais se opõem ou por 'âmbitos de comunhão'? Nações ou povos: delimitação jurídica ou movimentos étnico-sociais? A resposta não é a mesma – disseram – para a Bolívia, onde a condição indígena é quase sinônimo de nação, até nos meios urbanos, e para o México, uma sociedade com forte mestiçagem."

CANCLINI, Néstor García. *Enciclopédia latino-americana*. Disponível em <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/c/cultural-diversidade>. Acesso em 18 jul. 2020.

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

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS105 EM13CHS502 EM13CHS601

Atividades

Registre em seu caderno

Compreender

Doc. 1

1. Que elementos são apontados no texto para justificar as diferenças entre as culturas?
2. Qual é o argumento utilizado pelo antropólogo Lévi-Strauss para justificar seu posicionamento de que as sociedades americanas não estavam isoladas do resto do mundo, antes da dominação colonial?

Analisar

Doc. 2

3. Por que, de acordo com o texto, os grupos indígenas que participaram do encontro no México em 2003 tiveram dificuldade em responder à pergunta "quem somos"?
4. Em que medida as independências e a criação dos Estados nacionais tornaram mais difícil encontrar uma identidade comum entre os povos indígenas latino-americanos?

Retomar

5. Responda às questões-chave do início do capítulo.
   - Como era a organização social na América originária? Quais eram os principais elementos culturais dessas sociedades? Qual é a situação dos povos originários na atualidade?

Atividades

Capítulos 1, 2, 3 e 4

Registre em seu caderno

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS106 EM13CHS502 EM13CHS601

Compreender

1. (Enem/MEC-2013).

> **"O canto triste dos conquistados: os últimos dias de Tenochtitlán**
>
> Nos caminhos jazem dardos quebrados; os cabelos estão espalhados. Destelhadas estão as casas, Vermelhas estão as águas, os rios, como se alguém as tivesse tingido, Nos escudos esteve nosso resguardo, mas os escudos não detêm a desolação..."
>
> PINSKY, J. *et al. História da América através de textos*. São Paulo: Contexto, 2007. (Fragmento)

O texto é um registro asteca, cujo sentido está relacionado ao(à):

a) tragédia causada pela destruição da cultura desse povo.

b) tentativa frustrada de resistência a um poder considerado superior.

c) extermínio das populações indígenas pelo Exército espanhol.

d) dissolução da memória sobre os feitos de seus antepassados.

e) profetização das consequências da colonização da América.

2. O texto a seguir descreve uma importante mudança nos conhecimentos elaborados pelos estudiosos a respeito das primeiras cidades-Estado mesoamericanas.

> "No México, nas últimas décadas, os pesquisadores têm derrubado alguns dos mitos mais cativantes da arqueologia. Um desses mitos era que a primeira geração de civilizações urbanas na Mesoamérica – por exemplo, Teotihuacán, Monte Albán [...] e Tikal – eram formadas por 'teocracias pacíficas'. Acreditava-se que a guerra não era um fator importante. [...]
>
> Hoje em dia, graças à grande quantidade de informações que não estavam à disposição dos especialistas da geração anterior, [...] sabemos que os conflitos armados eram comuns [...] e foram um fator que contribuiu enormemente para o surgimento dos primeiros Estados da Mesoamérica entre 200 a.C. e 100 d.C.
>
> Por exemplo, Monte Albán conta com mais de três quilômetros de muralhas, e 300 de seus primeiros monumentos de pedra mostram inimigos imolados (e às vezes mutilados). [...] Escavações recentes em Teotihuacán revelaram a existência de mais de 200 indivíduos com trajes militares, que foram sacrificados sob o Templo de Quetzalcóatl e a Pirâmide da Lua."
>
> MARCUS, Joyce. Clássico Tardio (600-900 d.C.). Tiempo mesoamericano (2500 a.C.-1521 d.C.). *Arqueología Mexicana*. Edición especial. México (DF): Raíces/Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2001. p. 44. (tradução nossa)

a) Que mudança de visão sobre os povos de Tikal (maia), Monte Albán (zapoteca) e de outras sociedades da Mesoamérica é descrita no texto?

b) Que evidências levaram os estudiosos a rever sua interpretação a respeito desses povos?

Pesquisar

Os mitos são uma das formas mais antigas de os seres humanos explicarem o mundo ao seu redor. Seja na Grécia antiga, no Extremo Oriente, na África ou na América, encontramos diversas narrativas que mostram a necessidade de os seres humanos explicarem a vida, a morte, a natureza, as relações sociais, enfim, a própria existência humana.

A diversidade dos povos que habitavam a América também pode ser percebida nas diferentes narrativas criadas por eles para explicar a origem da vida e a existência humana.

Como forma de aprofundar seu conhecimento e estimular sua criatividade, reúna-se com um colega, escolham um mito dos inúmeros grupos étnicos da América e elaborem uma história ilustrada para simbolizá-lo. Para tanto, sigam as instruções sugeridas abaixo.

Passos do trabalho:

1. Analisem detalhadamente a história escolhida e destaquem quem são os principais personagens; quais são seus principais desafios; o que a história procura explicar; qual é a lição da história etc.

2. De posse dessas informações, elaborem uma história ilustrada com desenhos ou colagens. Exponham e compartilhem com seus colegas de classe as histórias produzidas.

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

MODERNA

Aprofundar o conhecimento

A importância do etnoconhecimento para a ciência

"A **etnia** está relacionada, dentre outras coisas, à representação da consciência coletiva de um grupo ou povo que passa a definir também aspectos da sua identidade étnica que vai estabelecer a diferença entre os diversos grupos e povos. Isso quer dizer que índio não é tudo igual. Cada grupo cultiva suas diferenças étnicas, seus saberes, seus segredos, suas regras sociais e seu legado cultural. De forma resumida, a **identidade étnica** pode estar relacionada aos aspectos culturais, históricos, linguísticos, artísticos, territoriais e religiosos de um determinado grupo ou povo.

Por isso, alguns estudiosos relacionam o termo etnia com a expressão 'saberes coletivos'. Nessa perspectiva, etnociência seria, então, para os povos indígenas, uma forma própria de pensar e produzir conhecimentos. Essa talvez seja a definição mais fiel à origem e sentido da palavra etnociência que existe há séculos de forma oral. O desafio é sistematizar esses conhecimentos de forma escrita, para garantir que não se percam. Mas é preciso também encontrar mecanismos para que a etnociência seja reconhecida e respeitada enquanto ciência. [...]

Se *étno* significa o que vem de dentro de um grupo, o etnoconhecimento é todo o conhecimento que o grupo possui, produz e cultiva. Quanto mais se pratica o conhecimento, mais se amplia os saberes ou os etnossaberes de um povo. Desta forma, o etnoconhecimento é o processo de conhecimento contínuo de cada povo, repassado de geração em geração, de pai para filho, de mãe para filha. Nas sociedades indígenas e tradicionais, o conhecimento resulta das práticas cotidianas ou das **etnopráticas**, que é um conjunto de atitudes que levam ao conhecimento.

Tudo o que se pratica no interior da vida de um grupo contribui para a formação do conhecimento do grupo. Por exemplo, o domínio de conhecimento sobre as propriedades e potencialidades de determinada planta medicinal (ou planta que cura) é validado pelo uso frequente desta planta, pela forma de sua utilização, a fórmula elaborada pelos pajés ou xamãs e os rituais de sua aplicação que corroboram para sua eficácia. [...]

Ao ir à floresta procurar determinada planta, para preparar um remédio para curar uma doença, se está realizando etnopráticas. Cada vez que o **xamã**, **pajé** ou o **ancião** prepara o remédio ou o antídoto, o faz com conhecimento de causa. Quando nos perguntamos sobre como foi descoberta a planta certa para cada doença, temos que reconhecer que este saber é resultado das etnopráticas que indicam que foram realizados inúmeros experimentos até se chegar ao domínio da cura. [...] Porém, atualmente, há muitos laboratórios que roubam esses conhecimentos dos índios e ganham muito dinheiro comercializando os fármacos ou cosméticos fabricados com as 'plantas que curam'. Na Amazônia essa prática de roubo do etnoconhecimento é recorrente.

Este debate é apenas uma das inúmeras vertentes da **etnociência** que representa um grande **legado** dos povos indígenas. Sua produção está estreitamente ligada à floresta e depende da garantia das terras indígenas, direito constitucional dos diversos povos da floresta. Por isso, roubar-lhes as terras ou expulsá-los de seus territórios ancestrais significa, dentre outros prejuízos, grandes retrocessos na ciência."

OLIVEIRA, Márcia M. de. Os povos indígenas e a produção da ciência na Amazônia. *Revista IHU On-line*, 3 fev. 2019. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/586403-os-povos-indigenas-e-a-producao-da-ciencia-na-amazonia>. Acesso em 12 ago. 2020.

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

(BNCC) Competências gerais: 1, 3 e 6; Competências específicas: 1, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS104 EM13CHS503 EM13CHS601

Atividades

Analisar

Registre em seu caderno

1. Como podemos definir o que é etnociência?
2. Que relação podemos estabelecer entre cultura e conhecimento?
3. Em sua opinião, por que existem preconceitos contra os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas?
4. Como os conhecimentos produzidos pelos povos indígenas podem contribuir para o avanço da ciência?

Criar uma peça artística

5. Leia o texto e responda à questão.

"A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o gênero humano como a diversidade biológica o é para a natureza. Neste sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras."

UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Paris, 2 nov. 2001.

- Reúnam-se em grupo e criem uma peça artística (poesia, música, pintura, colagem, animação, vídeo, fotografia, peça teatral) inspirada na história e na cultura dos povos originários, de modo a reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica da América.

UNIDADE

2

O Brasil, antes de ser Brasil

CAPÍTULOS

5. **O povoamento e os primeiros habitantes do Brasil,** 50
6. **Paisagens naturais do Brasil,** 58
7. **Os modos de existência dos ameríndios e a visão dos europeus,** 66
8. **Povos indígenas no Brasil: passado, presente e futuro,** 73



SALVATORE DI NOLFI/KEYSTONE/AP GLOW IMAGES

A jovem Hamangaí Pataxó, ativista pelos direitos dos povos indígenas, durante o Encontro de Jovens Ativistas em Genebra, na Suíça, em dezembro de 2019.

Populações indígenas: do passado remoto aos dias atuais

Há muito ainda a ser descoberto sobre o povoamento e os primeiros habitantes do território que hoje forma o Brasil. Historiadores, arqueólogos, biólogos, paleontólogos e outros cientistas se dedicam a pesquisar e a estudar nosso passado, na tentativa de localizar e compreender melhor as paisagens naturais e humanas do Brasil pré-cabralino.

Quando portugueses e espanhóis, além de outros europeus, chegaram à América, encontraram no continente inúmeras sociedades, constituídas por milhões de indivíduos organizados em diversos grupos, cada qual com seu modo de vida, sociedade, divisão de trabalho, cultura e tradição.

Por muito tempo, esses indivíduos, chamados genericamente de "índios", foram vistos e representados como "primitivos" e "atrasados", o que reproduzia o olhar eurocêntrico dos conquistadores diante de uma realidade diferente da sua. Apesar de a maior parte não conhecer a escrita, as populações indígenas possuíam seus próprios modos de compreender e organizar o mundo e de traduzir ideias em falas e ações, o que podemos considerar como um genuíno "pensamento ameríndio".

Atualmente, estima-se que cerca de 900 mil indígenas vivam no território brasileiro. E qual é a perspectiva dessas populações para o futuro? Isso dependerá de como o poder público e a sociedade brasileira veem essas populações e de elas serem consideradas protagonistas de sua própria trajetória, garantindo-lhes direitos que, na prática, ainda são pouco respeitados.

Questões

Responda oralmente

1. De acordo com um levantamento da Funai realizado em 2017, há registros de 115 povos indígenas vivendo isolados no Brasil. Na sua opinião, qual deve ser a estratégia do governo e da sociedade brasileira diante desses casos?
2. Que mudanças ocorreriam se esses povos começassem a ter contato com os não indígenas?

MODELO

CAPÍTULO 5

O povoamento e os primeiros habitantes do Brasil

É correto, ainda, se falar em "Pré-história" brasileira ou americana? Como é possível desvendar o passado de sociedades que não deixaram registros escritos? De que maneira o passado remoto tem a ver com o presente do Brasil?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 3, 6 e 9

Competências específicas: 1, 2, 3 e 5

Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102
EM13CHS103 EM13CHS104
EM13CHS105 EM13CHS106
EM13CHS201 EM13CHS202
EM13CHS204 EM13CHS206
EM13CHS302 EM13CHS504

:: O ambiente do Brasil pré-cabralino

"Aqui nesta região do mundo, que a memória mais recente instituiu que se chama América, aqui nesta parte mais restrita, que nós chamamos de Brasil, muito antes de ser 'América' e muito antes de ter um carimbo de fronteiras que separa os países vizinhos e distantes, nossas famílias grandes já viviam aqui. Essas nossas famílias grandes, que já viviam aqui, são essa gente que hoje é reconhecida como tribos."

KRENAK, Ailton. Antes o mundo não existia. *In*: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 201.

É designada como "história pré-cabralina" o período anterior à chegada dos portugueses no local que hoje constitui o território brasileiro. Antes de 1500, toda a região era ocupada somente por populações nativas, que passaram a ser chamadas de indígenas. A expressão "Pré-história" do Brasil, que chegou a ser utilizada para se referir ao período, hoje já caiu em desuso. O termo "Pré-história" parte de uma visão eurocêntrica de mundo, na qual os povos ágrafos seriam considerados povos sem história (uma vez que o prefixo "pré" indica "anterioridade").

Eurocentrismo: visão de mundo que coloca a Europa (assim como as culturas, as sociedades, as línguas europeias etc.) como elemento fundamental na constituição das sociedades modernas, sendo, portanto, a única protagonista da história.

Ágrafo: referente a povos que não desenvolveram registros escritos.



FABIO COLOMBINI

Arqueólogos trabalham em sítio arqueológico do Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI). Foto de 2015. O trabalho desenvolvido por arqueólogos e outros cientistas é de grande importância para o conhecimento do passado dos povos e civilizações antigas.

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

A periodização mais aceita para o estudo dos antigos habitantes do Brasil tem como base as duas épocas geológicas do atual período Quaternário: **Pleistoceno** (de 60 mil a 12 mil anos antes do presente ou a.p.) e **Holoceno** (de 12 mil a.p. até a chegada dos europeus). Acredita-se que os primeiros grupos humanos começaram a habitar o território brasileiro no Pleistoceno, entre 50 mil e 20 mil anos atrás.

As investigações científicas sobre a história dos povos que habitavam o nosso território antes de 1500 são realizadas, sobretudo, por meio da arqueologia e da paleontologia, uma vez que esses povos não possuíam escrita. A linguística histórica tem auxiliado as pesquisas arqueológicas, mas ainda não há uma visão panorâmica considerada satisfatória acerca da história pré-cabralina. Isso porque existem muito mais dúvidas do que certezas, além da necessidade de investimentos na ciência para que novos estudos possam ser viabilizados.

O naturalista dinamarquês Peter Wilhelm Lund foi o primeiro pesquisador a se debruçar sobre o estudo do passado remoto brasileiro. As escavações dirigidas por ele nas grutas da região de Lagoa Santa, em Minas Gerais, no século XIX, levaram à descoberta de vários fósseis humanos e de outros animais, trabalho pioneiro na arqueologia brasileira.

A importância de Annette Laming Emperaire para a arqueologia brasileira

"O que há de comum entre a Revolução Russa (1917), os campos de prisioneiros da Alemanha nazista e um crânio humano de 11,4 mil anos encontrado no Brasil nos anos 1970? Antes que alguém pense tratar-se do roteiro de novo filme de ficção ou tema de romance fantástico, é bom avisar que o elo dos três episódios tem como figura central uma mulher [...], a arqueóloga Annette Laming Emperaire (1917-1977). [...] Nascida em São Petersburgo, 15 dias antes de os bolcheviques tomarem Moscou, ela seguiu com os pais para a França e durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) participou da Resistência até cair em desgraça nas mãos de alemães. Com o fim do conflito, Annette se dedicou à sua paixão pelas pesquisas e escavações, que lhe trouxeram ao Brasil e, na década de 1970, a Lagoa Santa, na Grande Belo Horizonte. Como chefe de uma missão franco-brasileira, encontrou o fóssil humano com datação mais antiga do país, a Luzia, e deu nova dimensão aos achados do naturalista dinamarquês Peter Lund. [...] Annette teve papel de relevância na formação de toda uma geração de arqueólogos, a exemplo de André Prous , Niède Guidon, Maria Beltrão e Paulo Junqueira [...] [e] fez as primeiras datações com o uso de carbono 14 no Brasil."

WERNECK, Gustavo. O achado do mais antigo fóssil humano do país. *Estado de Minas*, 24 set. 2011. Disponível em <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2011/09/24/interna_gerais,252392/o-achado-do-mais-antigo-fossil-humano-do-pais.shtml>. Acesso em 13 ago. 2020.

As sociedades mais antigas do território brasileiro

As ideias de populações primitivas, "sem cultura" e, portanto, "sem história", que habitavam o atual território brasileiro antes da chegada de portugueses não se sustentam mais. As pesquisas científicas recentes demonstram, ao contrário, que havia um passado de rica diversidade étnica e cultural. Doc. 1

Sítios arqueológicos revelam, por meio de inúmeros vestígios, grupos humanos antigos organizados de forma complexa, como os povos agricultores da Amazônia; as civilizações do Alto-Xingu; os caçadores e pescadores-agricultores Tupi do litoral e as sociedades "sambaquieiras", construtoras de sambaquis.

Povos da Amazônia

É possível que o atual território da Amazônia brasileira já fosse habitado por grupos de caçadores-coletores-nômades antes de 14.000 a.p., datação mais antiga obtida pelos arqueólogos até o momento, com base em vestígios locais.

(BNCC) Competência específica: 1

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS105

Questão

Registre em seu caderno

- Por que o termo "Pré-história" é inadequado, principalmente quando utilizado para as Américas?

Para assistir

Povos antigos do Brasil

País: Brasil

Ano: 2016

Duração: 31 min 56 s

Documentário que mostra os povos antigos do Brasil antes da chegada dos europeus e o trabalho de arqueólogos, além de outros cientistas, para desvendar o passado remoto por meio dos vestígios que chegaram até os dias de hoje.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xnSd2sZ4e-E>. Acesso em 17 ago. 2020.

Linguística histórica: ou linguística diacrônica é a disciplina linguística que estuda o desenvolvimento histórico de uma língua – como ela surgiu, quais línguas influenciaram sua estrutura e uso, as mudanças que sofreu ao longo do tempo e o porquê dessas mudanças etc.

Carbono 14: método utilizado para determinar a idade de materiais de origem biológica. Quando um organismo morre, o carbono radioativo presente em seu corpo diminui a um ritmo constante ao longo dos anos. Exames feitos em laboratório permitem medir a idade aproximada de plantas e animais com base na quantidade de carbono radioativo encontrada no material.

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

A cerâmica Marajoara

A cerâmica é a maior expressão da complexidade da cultura Marajoara. Produzidas com técnicas sofisticadas e decoradas com grande esmero, as peças tinham formas variadas. Urnas funerárias com figuras humanas e de animais e motivos abstratos revelam as crenças religiosas Marajoara e sua visão de mundo.



FABIO COLOMBINI

Urnas funerárias de cerâmica Marajoara em exposição no Museu do Forte em Belém (PA). Foto de 2018.

Eles utilizavam diferentes técnicas de lascamento de pedras (por percussão e por pressão) para modalidades distintas de caça (de animais de grande porte e/ou de pequeno porte). Acredita-se que esses grupos se alimentavam de moluscos e frutos silvestres. Seus rastros podem ser vistos em diferentes sambaquis da Amazônia.

Os sítios arqueológicos revelam a existência de agrupamentos humanos de diferentes dimensões, indicando ocupações descontínuas na antiga Amazônia brasileira, com lugares densamente povoados e outros despovoados, ao longo de um território recortado por inúmeros rios e outros caminhos fluviais. Esses povos, longe de viverem isolados, mantinham contatos entre si por meio de redes de trocas de produtos, migrações e guerras.

Investigações científicas no estado de Rondônia atribuem uma datação associada à prática da agricultura na Amazônia brasileira que pode chegar a 8.000 a.p., algo próximo dos primeiros registros de agricultura em outras partes do mundo. Cada nova descoberta ajuda a elucidar as dúvidas que envolvem, por exemplo, os modos de vida das sociedades complexas na região e, inclusive, as origens da Floresta Amazônica, possivelmente antropogênica. Segundo arqueólogos, os grupos que habitavam as proximidades da bacia amazônica passaram a se organizar de forma cada vez mais complexa entre os anos 1000 a.C. e 1000 d.C.

A cerâmica das sociedades amazônicas era altamente elaborada, demonstrando um domínio de técnicas complexas de produção, como podemos observar nas urnas funerárias, associadas ao culto dos chefes mortos. Eles praticavam o comércio, a monocultura, o cultivo de raízes e o armazenamento de alimentos, além da caça e da pesca intensiva. Vestígios arqueológicos indicam ainda a presença de uma densidade demográfica de escala urbana entre esses povos.

A mais complexa das civilizações da Amazônia se desenvolveu na Ilha de Marajó, localizada no atual estado do Pará. Os Marajoara erguiam suas casas em morros de grandes proporções, chamados *tesos*, construídos por eles às margens dos rios. Além de servir de moradias em áreas inundadas, acredita-se que esses morros tinham também função cerimonial e funerária.

Antropogênico: evento derivado de atividades humanas, em oposição aos que ocorrem em ambientes naturais, sem influência humana.

Para ler

Os índios antes do Brasil

Autor: Carlos Fausto

Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Um mundo se desenvolveu por milênios à margem do Ocidente e do Oriente, até um dia ser descoberto e conquistado. Seus traços, que ficaram impressos na solidez da pedra e na fragilidade do barro, são o objeto do livro do antropólogo brasileiro Carlos Fausto, que convida o leitor a conhecer esse mundo de antes de Cabral.

Povos do Alto-Xingu

Estudos arqueológicos e antropológicos revelam que há 1,1 mil anos, no Alto-Xingu, viviam povos indígenas que habitavam aldeias circulares de grandes dimensões, resguardadas por valas artificiais, que protegiam seu interior. Havia um povoado central, que era ligado a outras aldeias menores por estradas destinadas ao trânsito de pessoas, propiciando a existência de uma articulação social intensa entre as regiões. Com grande profusão de recursos naturais, essa sociedade possuía diversos saberes; suas culturas coligadas constituíam um sistema multiétnico e multilinguístico.

"Essa antiga sociedade xinguana se caracterizava pelo vasto conhecimento de cartografia e astronomia. Assim como os europeus desenvolveram tecnologias inovadoras utilizando o ferro e o bronze, os nativos americanos incorporaram a cosmologia, o estudo da origem e evolução do universo. Exatamente como no Império Inca de Cusco, o maior das Américas, afirma o pesquisador [Michael Heckenberger]. Os índios do Xingu, porém, constituíram uma paisagem lateral contrária aos monumentos verticais típicos das civilizações clássicas cercada de muito verde. 'Eles não desmatavam grandes áreas contíguas porque acreditavam ter parentesco com a floresta', conta Heckenberger. 'Até hoje os kuikurus se dizem descendentes de árvores.' As áreas abertas, enfim, eram exclusivas para os assentamentos e o cultivo de roças de mandioca e árvores frutíferas."

DIDONÊ, Débora. O Brasil antes do Brasil. *Nova Escola*, 1º maio 2008. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/2399/o-brasil-antes-do-brasil>. Acesso em 26 ago. 2020.

Atualmente, esse local faz parte da Terra Indígena do Xingu, no estado do Mato Grosso, habitada por onze povos que compartilham modos de vida e visões de mundo em comum. Além desses povos, que fazem parte do complexo cultural do Alto-Xingu, cinco povos, de culturas heterogêneas, também foram integrados à área demarcada do Parque do Xingu. Eles vivem em aldeias circulares, com uma praça central.

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

MODERNA

Os Tupi-Guarani

A linguística histórica permite que se conheça o passado remoto do Brasil pelo estudo das línguas faladas no passado e no presente, bem como pela dispersão dessas línguas ao longo do tempo. Assim, hoje se sabe que um dos grandes grupos linguísticos que se expandiram pelo território brasileiro, antes de 1500, foi o grupo Tupi, pertencente à família linguística Tupi-Guarani. Acredita-se que os povos Tupi-Guarani tenham habitado, inicialmente, a região das cabeceiras dos rios Madeira, Tapajós e Xingu, e sua expansão aconteceu entre 3 mil e 2 mil anos atrás.

A última fase de dispersão dos povos Tupi-Guarani deve ter ocorrido por volta do ano 1000 d.C. Os falantes dessa família linguística instalaram-se, por volta daquele período, no Centro-Sul do Brasil (Guarani), na bacia amazônica e, também, no litoral do Brasil (Potiguara, Tupinambá, Tupinikim). Graças a uma rede de caminhos fluviais, os povos Tupi-Guarani, que estavam em constante movimento, puderam se difundir e, ao mesmo tempo, manter contato uns com os outros por meio do uso de canoas.

Muitos artefatos arqueológicos cerâmicos, caracterizados por desenhos de traços lineares encontrados em sítios arqueológicos Brasil afora, são de antigos povos Tupi-Guarani, especialmente no sul do país. Pesquisas revelam que tais populações viviam em aldeias extensas, localizadas em regiões de planalto ou em terraços. As unidades habitacionais eram cabanas, onde foram localizados vestígios de fogueiras e fornos. Nas antigas aldeias havia espaços cerimoniais, públicos e residenciais, sendo o espaço dos vivos separado dos mortos. Os sepultamentos podiam ser feitos em urnas ou na terra.

FOTOS: FABIO COLOMBINI



À esquerda, tigela de cerâmica Tupi-Guarani encontrada em Aparecida (SP), em foto de 2012; à direita, urna funerária Tupi-Guarani encontrada em Rio das Ostras (RJ), em foto de 2010.

(BNCC) Competência específica: 1
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104

Questão

Registre em seu caderno

- **Como é possível recuperar informações sobre a vida dos antigos Tupi-Guarani com base na cerâmica que eles produziam?**

Os sambaquis

Sambaqui é uma palavra que, na língua Tupi-Guarani, significa "amontoados de conchas". Os sambaquis são antigos depósitos construídos pela ação humana, localizados em regiões costeiras, lagoas, baías, enseadas, restingas, ilhas ou estuários, constituídos por grandes quantidades de materiais orgânicos, como conchas de moluscos, resíduos de alimentos e ossos humanos fossilizados. Em alguns sambaquis foram encontrados, ainda, artefatos de pedra, carvão, pilões e sepultamentos.

O sambaqui Garopaba do Sul, situado no município de Jaguaruna, litoral sul de Santa Catarina, datado de 3.700 a.p., é considerado o maior do mundo em extensão. O mais antigo do Brasil é o de Cananéia, localizado na Ilha do Cardoso, litoral de São Paulo, de cerca de 8.000 anos a.p. No caso específico do Pantanal de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul, os sambaquis são comumente denominados de aterros.

Pouco se sabe sobre a formação dos sambaquis. Pesquisas mais recentes, contudo, indicam que eles foram construídos de forma deliberada, consequência de práticas socialmente organizadas em conformidade com tradições culturais específicas. Grupos de pescadores-coletores, unidos por laços sanguíneos ou por princípios econômicos e políticos, utilizavam esses espaços para edificar casas e/ou para enterrar seus mortos.

Sambaqui Garopaba do Sul em Jaguaruna (SC). Foto de 2017. Em outras partes do mundo, esse tipo de sítio arqueológico é conhecido como *mound*.



FABIO COLOMBINI

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

PROVA

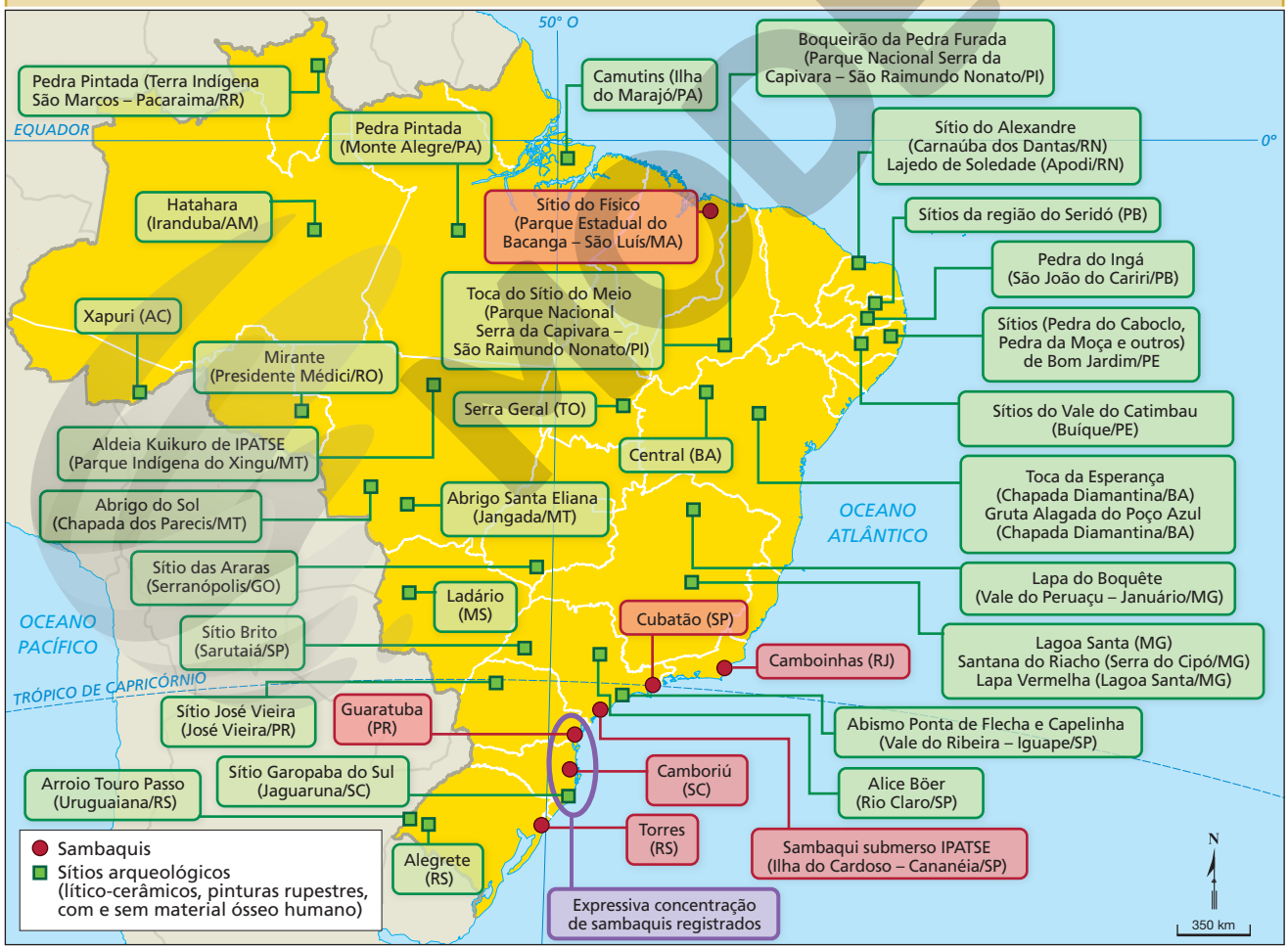
:: Sítios arqueológicos

De acordo com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), existem atualmente 8.562 sítios arqueológicos no Brasil, localizados em diversas partes do país. Grande parte deles encontra-se aberta à visitação. Os sítios arqueológicos são caracterizados por diferentes tipologias: áreas residenciais destinadas ao preparo de alimentos, fabrico de ferramentas com a presença de restos de fogueiras e de utensílios domésticos; áreas de enterramento humano; áreas de cavernas; áreas adjacentes às casas etc.

Na Região Norte, o sítio de **Pedra Pintada**, localizado no município de Pacaraima, em Roraima, protege uma caverna com pinturas rupestres e artefatos de cerâmica. No Nordeste, o **Parque Nacional Serra da Capivara**, localizado no Piauí, abriga um grande complexo de sítios arqueológicos repleto de pinturas rupestres e dos mais antigos vestígios da presença humana na América do Sul. Já no Centro-Oeste, o sítio de **Santa Elina**, no município de Jangada, no Mato Grosso, possui vestígios humanos datados de 25.000 a.p.; além de milhares de artefatos e a ossada de uma preguiça-gigante, uma das espécies da megafauna que habitava a região. No Sudeste, encontra-se o **sambaqui de Camboinhas**, em Niterói, no Rio de Janeiro, datado de 7.000 a.p. Na Região Sul, no litoral de Santa Catarina, entre Jaguaruna, Tubarão e Laguna, há o **sambaqui Jabuticabeira II**, com expressivo número de áreas funerárias, com datação entre 7.500 e 6.000 a.p.

Megafauna: termo utilizado para designar o conjunto de animais de grandes proporções corporais que desapareceram no evento de extinção do Quaternário tardio.

Principais sítios arqueológicos do Brasil



Fonte: VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: Geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 27.

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

MODERNA

Pesquisar

- **Com um grupo de três colegas, você vai pesquisar um dos sítios arqueológicos do Brasil que aparecem no mapa da página anterior.**
  - **a)** Consultem os *sites* do Iphan, do Instituto Socioambiental (ISA) ou do governo do estado/município onde o sítio está localizado.
  - **b)** Pesquisem os seguintes dados sobre o sítio: objetos arqueológicos encontrados no local; data das descobertas e pesquisadores responsáveis pelos achados; origem dos recursos para a conservação do sítio e para as pesquisas realizadas nele; condições de preservação do sítio atualmente.
  - **c)** Com os dados obtidos, elaborem uma ficha sobre o sítio arqueológico pesquisado e entreguem-na para o professor.

(BNCC) Competência específica: 1
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS106

Como vimos, há uma multiplicidade de ambientes espalhados por todo o território brasileiro que nos trazem evidências sobre a vida dos povos originários. Nos vestígios encontrados, também podemos obter informações sobre o clima, a fauna e a flora dessas regiões no passado. Para evitar que tais informações se percam, é necessária uma **educação patrimonial** que preserve os locais arqueológicos, impedindo sua destruição e destinação a outros fins.

Geoglifos e megalíticos

Na Amazônia ocidental brasileira (região que compreende Acre, Rondônia e Amazonas), há um tipo de sítio arqueológico formado por **geoglifos**, espécie de desenhos geométricos feitos na terra. Os mais de 500 geoglifos da região apresentam formas circular, quadrada, retangular, octogonal, dentre outras. Raros são os artefatos encontrados nesses sítios e, por essa razão, torna-se impreciso afirmar qual era sua função. **Doc. 2**

Desde o final do século XIX, muitos sítios arqueológicos são explorados no Amapá. Estudos comprovam que ocupações antigas ocorreram por populações heterogêneas, caracterizadas por grande diversidade sociocultural. Um monumental sítio megalítico, composto de imensas placas de granito dispostas de forma circular, pode ser encontrado no município de Calçoene e representa, possivelmente, um centro de observação astronômica. Nesse local também foram encontrados poços escavados e urnas funerárias, associados a um complexo centro cerimonial.

Para assistir

Ao redor – Especial Serra da Capivara

Coordenação: Unesco Brasil

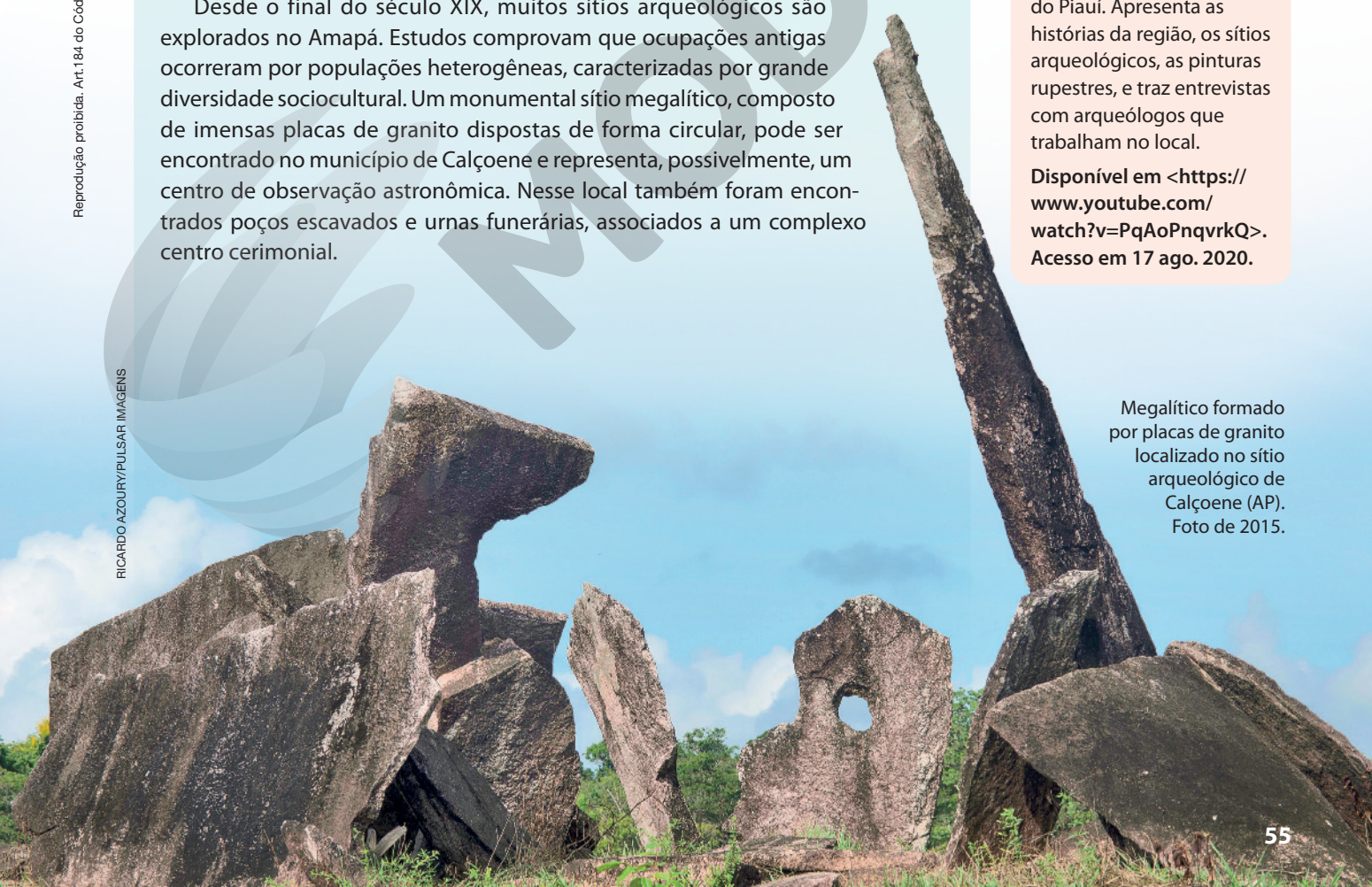
País: Brasil

Ano: 2013

Duração: 45 min

O documentário é o resultado de expedições da Unesco na Serra da Capivara, no interior do Piauí. Apresenta as histórias da região, os sítios arqueológicos, as pinturas rupestres, e traz entrevistas com arqueólogos que trabalham no local.

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=PqAoPnqvrkQ>. Acesso em 17 ago. 2020.



RICARDO AZOURY/PULSAR IMAGENS

Megalítico formado por placas de granito localizado no sítio arqueológico de Calçoene (AP). Foto de 2015.

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

MODERNA

Para navegar

Sambaquis: uma história antes do Brasil

Disponível em <http://www.arise.mae.usp.br/sambaquis/>. Acesso em 26 ago. 2020.

Jogo criado por pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) em que você é um integrante dos povos sambaquieiros do Brasil.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2 e 5

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS202 EM13CHS204 EM13CHS504

De olho no presente

Depredação de sítios arqueológicos

"Uma operação da Fiscalização Preventiva Integrada (FPI) do Rio São Francisco flagrou, na última semana, a depredação de parte de 11 sítios arqueológicos localizados no município de Pão de Açúcar, Sertão alagoano.

Durante a ação, realizada pela equipe de exploração mineral e resíduos sólidos da FPI, foram encontradas rochas recém-explodidas, paralelepípedos prontos para venda e diversas ferramentas utilizadas para escavação e quebra de pedras.

De acordo com o Ministério Público Estadual, a operação aconteceu devido à suspeita de que os bens arqueológicos da região de Pão de Açúcar estavam sendo depredados.

O ato é proibido por lei, já que a área foi tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), que considerou os sítios como 'exemplares do patrimônio cultural brasileiro e da população de Pão de Açúcar'."

Fiscalização flagra depredação em sítios arqueológicos no interior de AL. *G1 Alagoas, 21 maio* 2015. Disponível em <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/05/fiscalizacao-flagra-depredacao-em-sitios-arqueologicos-no-interior-de-al.html>. Acesso em 17 ago. 2020.

Questões

Registre em seu caderno

1. **Qual é a importância de se preservar um sítio arqueológico como os que existem na região de Pão de Açúcar, em Alagoas?**
2. **Na sua opinião, por que a depredação de sítios arqueológicos ainda ocorre em nosso país? O que pode ser feito para evitá-la?**

Aprender a argumentar

Exercitar a argumentação

Registre em seu caderno

1. **Explique qual é o problema do argumento A1.**

A1:

"Os testes demonstraram que são necessários pelo menos 2,3 segundos para manobrar a culatra de um rifle. Sendo assim, ninguém pode disparar três vezes em 5,6 segundos, como foi sugerido no caso do assassino de Kennedy."

COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978. p. 37.

2. **O argumento A2 é de que tipo? Explique.**

A2:

"Um hortelão que cultiva sua própria horta, com suas próprias mãos, reúne em sua própria pessoa três diferentes caracteres: de proprietário rural, de agricultor e de trabalhador rural. Seu produto, portanto, deveria pagar-lhe a renda do primeiro, o lucro do segundo e o salário do terceiro."

SMITH, Adam. *In*: COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978. p. 36.

3. **Indique os argumentos e as respectivas premissas e conclusões do trecho abaixo.**

A3:

"É ilógico raciocinar assim: 'Sou mais rico do que tu, portanto, sou superior a ti'. 'Sou mais eloquente do que tu, portanto, sou superior a ti.' É mais lógico raciocinar: 'Sou mais rico do que tu, portanto, minha propriedade é superior à tua'. 'Sou mais eloquente do que tu, portanto, meu discurso é superior ao teu.' As pessoas são algo mais do que propriedade ou fala."

EPITETO. *In*: COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1978. p. 40.

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

Doc. 1

Chegança

"Sou Pataxó
Sou Xavante e Cariri
Ianomani, sou Tupi
Guarani, sou Carajá
Sou Pancaruru
Carijó, Tupinajé
Potiguar, sou Caeté
Ful-ni-o, Tupinambá

Depois que os mares dividiram os continentes
Quis ver terras diferentes
Eu pensei: Vou procurar
Um mundo novo
Lá depois do horizonte
Levo a rede balançante
Pra no sol me espreguiçar

Eu atraquei
Num porto muito seguro
Céu azul, paz e ar puro
Botei as pernas pro ar
Logo sonhei
Que estava no paraíso
Onde nem era preciso
Dormir para se sonhar [...]

Mas de repente
Me acordei com a surpresa
Uma esquadra portuguesa
Veio na praia atracar
Da grande-nau
Um branco de barba escura
Vestindo uma armadura
Me apontou pra me pegar

E assustado
Dei um pulo lá da rede
Pressenti a fome, a sede
Eu pensei: Vão me acabar
Me levantei de borduna já na mão
Ai, senti no coração
O Brasil vai começar."

NÓBREGA, Antônio. *Chegança*. *In*: Madeira que cupim não rói, 1997.

Doc. 2

Geoglifos do Acre

"Os geoglifos do Acre são estruturas de terra escavadas no solo e formadas por valetas e muretas que representam figuras geométricas de diferentes formas. Esses recintos foram encontrados na região sudoeste da Amazônia ocidental, mais predominantemente na porção leste do estado do Acre, estando localizados em áreas de interflúvios, nascentes de igarapés e várzeas [...].

Interflúvio: área elevada entre dois cursos de água.

As pesquisas arqueológicas nessas áreas revelam informações importantes sobre o manejo da paisagem amazônica por grupos indígenas que habitaram a região [...] e sugerem um novo paradigma sobre o modelo de ocupação da Amazônia por densas sociedades pré-coloniais. [...]

O estudo dessas estruturas de terra cada vez mais confirma que o processo de ocupação e povoamento da região amazônica, no primeiro milênio da era cristã, foi empreendido por grupos indígenas numerosos e com grande capacidade tecnológica para modificar o ambiente de terra firme e várzea, imprimindo na paisagem características de sua identidade."

Iphan. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Geoglifos do Acre (AC)*. Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/822>. Acesso em 17 ago. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2 e 3
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS201 EM13CHS204 EM13CHS206 EM13CHS302

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

1. **Doc. 1** Como a letra dessa música representa o Brasil do período anterior à chegada dos portugueses?
2. O que significa "O Brasil vai começar", no contexto apresentado na letra da canção?
3. Como podemos relacionar a segunda estrofe dessa canção com o que sabemos sobre a origem do homem americano?
4. **Doc. 2** Qual é a importância dos geoglifos para o estudo das sociedades pré-cabralinas?

Analisar

5. **Doc. 1** Como os europeus são descritos na letra da música? De acordo com seus conhecimentos, o pressentimento do indígena era justificável? Explique.
6. **Doc. 2** O que a localização dos geoglifos descobertos no Acre pode nos revelar a respeito da relação desses povos com o ambiente?

Retomar

7. Responda às questões-chave do início do capítulo.
   - É correto, ainda, se falar em "Pré-história" brasileira ou americana? Como é possível desvendar o passado de sociedades que não deixaram registros escritos? De que maneira o passado remoto tem a ver com o presente do Brasil?

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

MODELO

CAPÍTULO 6

Paisagens naturais do Brasil

Por que a paisagem pode ser associada à herança?
Qual percepção do lugar os portugueses teriam tido no primeiro contato com essas terras e na observação de suas paisagens?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 4, 5 e 6

Competências específicas: 1, 2, 3 e 4

Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102
EM13CHS103 EM13CHS104
EM13CHS106 EM13CHS204
EM13CHS206 EM13CHS302
EM13CHS304 EM13CHS306
EM13CHS401

Domínios morfoclimáticos do Brasil

O clima, o relevo, os solos, a hidrografia e a vegetação são elementos naturais que atuam para a formação das paisagens naturais brasileiras. No entanto, as paisagens também são fruto da ação humana sobre a natureza. Ao longo da história, ao utilizar os recursos naturais para nossa própria sobrevivência, modificamos profundamente o entorno natural. Segundo o geógrafo brasileiro Aziz Nacib Ab'Sáber (1924-2012), a paisagem é um "conjunto de elementos naturais e humanizados atrelados à herança" que recebemos de nossos antepassados e deixamos para nossos descendentes.

É comum classificar as paisagens naturais do Brasil com base nos biomas que existem no país. De fato, os biomas refletem múltiplas paisagens que permitem diferentes leituras e interpretações da natureza. Ao descrever as potencialidades paisagísticas do nosso território como um complexo mostruário de paisagens ecológicas do mundo tropical, Ab'Sáber criou o conceito de **domínios morfoclimáticos**, que é distinto do conceito de **bioma**.

"[...] domínios morfoclimáticos e biomas são conceitos distintos [...], a delimitação dos domínios considera fatores climáticos, morfológicos e relativos à cobertura vegetal. O bioma, por sua vez, corresponde a um ´conjunto de vida (vegetal e animal) definida pelo agrupamento de tipos de vegetação contíguos e identificáveis em escala regional, com condições geoclimáticas similares e história compartilhada de mudanças, resultando em uma diversidade biológica própria´ [...]."

GUIMARÃES, Raul B.; LEAL, Antonio C. e outros (org.). *Geografia*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 341. (Coleção Temas de formação, v. 2)

Ab'Sáber identifica seis domínios morfoclimáticos no território brasileiro, evidenciando a inter-relação entre o relevo e o clima ao longo do tempo na formação de unidades paisagísticas peculiares do nosso país, como a vegetação, a hidrografia, o solo etc. Para descrever e entender as paisagens naturais do território brasileiro, que revelam características de formação que antecedem a chegada dos exploradores europeus, vamos estudar esses domínios morfoclimáticos.

Além dos seis domínios, Ab'Sáber definiu as **faixas de transição**. Doc. 1 A presença dessas faixas revela que as mudanças nas características das paisagens dominantes entre um e outro domínio morfoclimático são graduais e não abruptas. Nelas, as características das unidades paisagísticas se mesclam, demonstrando a instabilidade das condições ecológicas que caracterizam a interação entre os elementos naturais dos domínios circundantes.

Ao compreender a interação dos elementos naturais, portanto, podemos ter uma ideia melhor de como eram as paisagens naturais do Brasil. No entanto, não podemos perder de vista que, desde a colonização até os dias atuais, o processo de ocupação do território, de transformação da natureza e de construção do espaço geográfico modificou bastante essas paisagens.

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

MODERNA

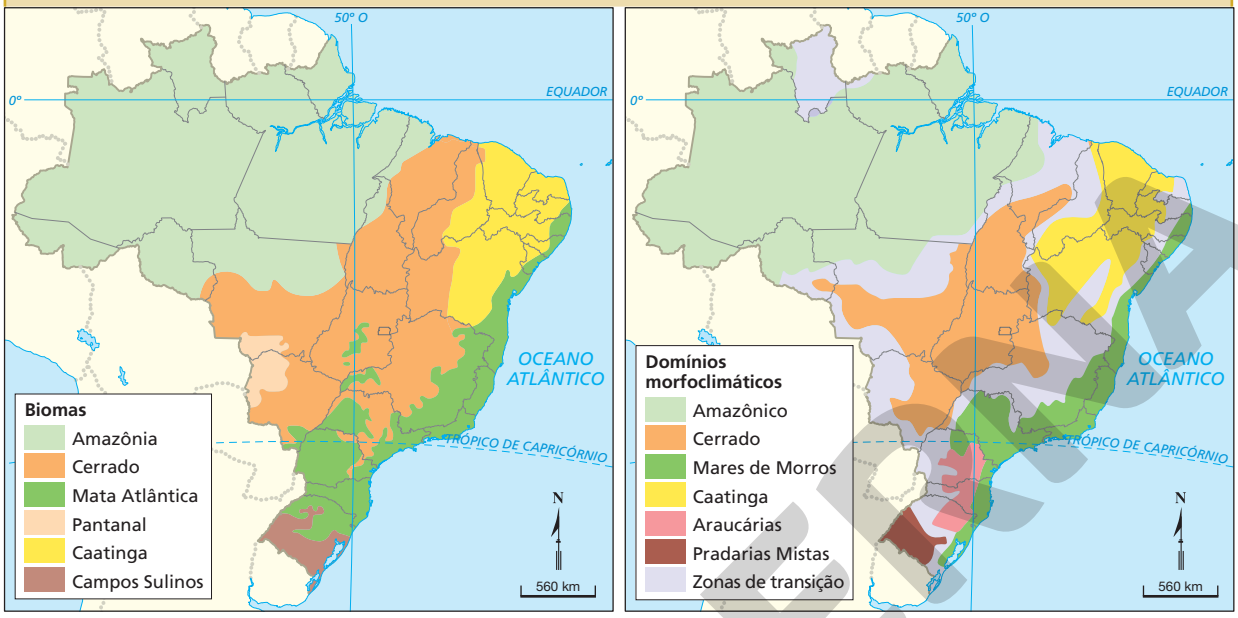
Questão

(BNCC) Competência específica: 1 e 2; Habilidade: EM13CHS101 EM13CHS106 EM13CHS206

Registre em seu caderno

- **Observe, nos mapas abaixo, a distribuição dos domínios morfoclimáticos e dos biomas brasileiros. Compare os mapas para responder à questão.**

Biomas e domínios morfoclimáticos do Brasil



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: THÉRY, Hervé; MELLO, Neli Aparecida. *Atlas do Brasil*: disparidades e dinâmicas do território. São Paulo: Edusp, 2008. p. 69.

Identifique a alternativa correta.

a) Cada domínio tem uma área nuclear central e entre os domínios existem zonas ou faixas de transição.

b) Os seis domínios morfoclimáticos ocupam áreas para além do território nacional.

c) A extensão de cada domínio morfoclimático é maior que a do bioma correspondente.

d) Entre um bioma e outro há uma área denominada faixa de transição.

e) O domínio das Araucárias corresponde ao bioma do Pantanal.

Domínio Amazônico

O Domínio Amazônico é formado por terras baixas da planície do Rio Amazonas, depressões e baixos planaltos em seu entorno. O clima da região é o equatorial, com temperaturas elevadas, pouca amplitude térmica e elevado volume de chuva. É o maior domínio morfoclimático do país, ocupando cerca de 60% do território, marcado pela presença da Floresta Amazônica, uma floresta heterogênea com grande **biodiversidade**.

Amplitude térmica: diferença entre temperatura máxima e temperatura mínima em determinado intervalo de tempo.



MARCOS AMEND/PULSAR IMAGENS

Vista da Floresta Amazônica no município de Alta Floresta, Mato Grosso, 2019.

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

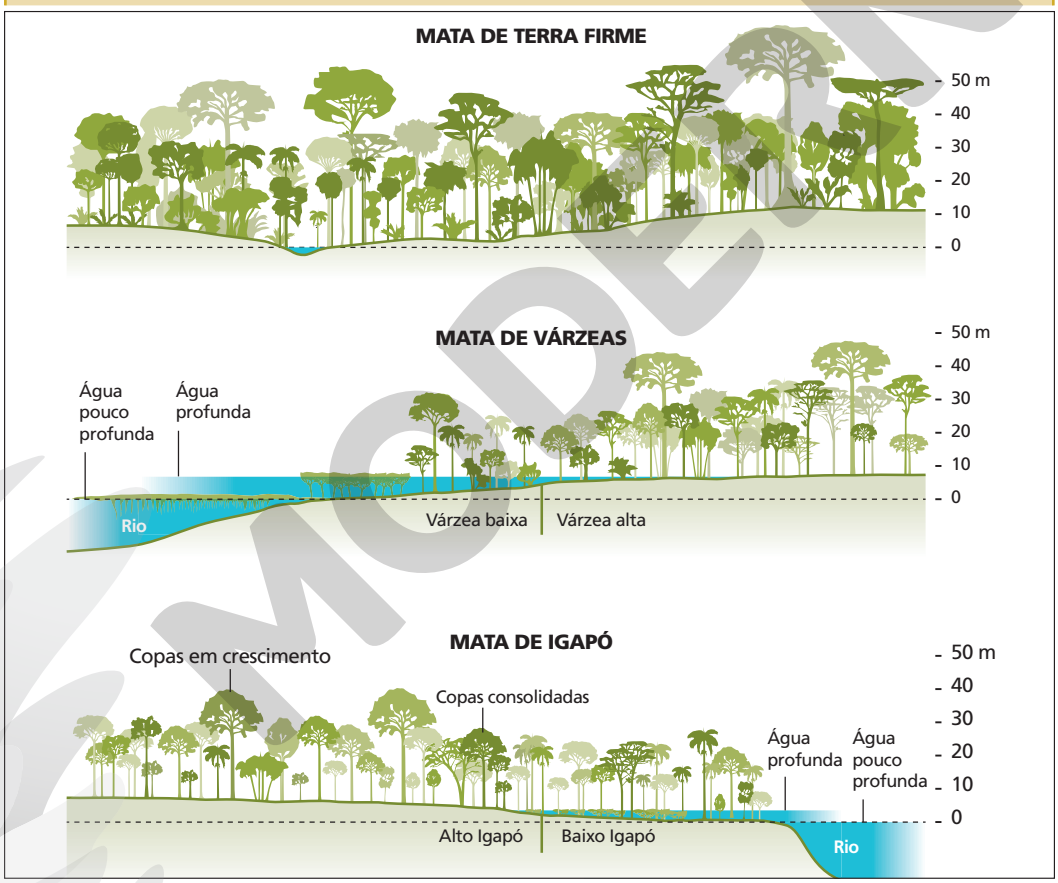
MOD PNLD

Na Floresta Amazônica, há múltiplos enclaves de campos, cerrados e até de caatinga, que, juntos, perfazem cerca de 2% de sua área total. Contudo, na cobertura florestal predominam os estratos arbóreos, com árvores de grande porte. De acordo com a interação que desenvolve com o regime fluvial e o alagamento dos solos, a floresta pode ser dividida em três tipos de mata: mata de terra firme, mata de várzeas e mata de igapó.

As **matas de terra firme**, com árvores que podem chegar a 65 metros de altura, espalham-se por cerca de 80% da área. O adensamento e as copas das árvores dificultam a infiltração de raios solares, criando em seu interior microclimas com pouca ventilação e umidade próxima de 100%. Essas condições permitem que inúmeras espécies diferentes aproveitem a regeneração de árvores, folhas e galhos e se desenvolvam no interior da floresta, contribuindo para aumentar a **biodiversidade local**.

As **matas de várzeas** e as **matas de igapó** estão mais próximas dos vales dos rios, em áreas de inundação periódica das planícies. Algumas espécies vegetais apresentam adaptações a essa condição, como raízes aéreas ou mecanismos de respiração anaeróbica. Espécies como as seringueiras, as palmeiras e os jatobás marcam as matas de várzeas. As matas de igapó concentram muitas espécies de ramificação baixa e densa, como as vitórias-régias.

O regime fluvial e as matas na Floresta Amazônica



ADILSON SECCO

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

Fonte: Mapa suplemento: Amazónia, vigorosa e frágil. *National Geographic Portugal*, 2015. Disponível em <https://nationalgeographic.sapo.pt/natureza/grandes-reportagens/562-amazonia-mapa-lado-b>. Acesso em 7 jul. 2020.

Algumas faixas nas planícies aluviais são inundadas pelo Rio Amazonas e apresentam solos ricos em nutrientes. No entanto, os solos da região em geral são muito ácidos, desgastados pelo intemperismo e de baixa fertilidade. A reciclagem dos nutrientes orgânicos e minerais necessários à manutenção dos ecossistemas é feita pela própria floresta, e não pelos solos. Essa fragilidade no Domínio Amazônico revela os danos irreparáveis do desmatamento, como a erosão do solo pela intensificação da lixiviação, o que compromete o equilíbrio natural de grande parte de seus ecossistemas.

Formas de manejo do solo menos predatórias têm sido implantadas em algumas áreas da Amazônia com base em experiências indígenas de "trato da terra", com o objetivo de preservá-la. **Doc. 2**

Aluvial: resultante de aluvião, inundação de terras produzida por grande volume de águas.

Intemperismo: processo de desagregação e decomposição das rochas decorrente de fatores físicos, químicos ou biológicos.

Lixiviação: processo físico de lavagem dos solos pela ação direta das chuvas, resultando em perda de sais minerais, argila e húmus do solo.

Domínio dos Cerrados

O Domínio dos Cerrados, o segundo maior do país, abrange planaltos e depressões do Brasil central, marcado pela presença de chapadas e chapadões (Chapada dos Veadeiros e Chapada dos Guimarães, por exemplo). O clima predominante é o tropical, com alternância entre verões chuvosos e invernos secos.

A vegetação desse domínio é composta de um mosaico de estratos: os **cerradões** (predomínio de estratos arbóreos, com árvores de até 15 metros de altura); os **campos cerrados** (predomínio de arbustos com espécies de 3 a 5 metros de altura, espaçados e intermediados por gramíneas); os **campos sujos** (arbustos menores, também intermediados por gramíneas, mas menos espaçados); e trechos de **campos limpos** (predomínio de gramíneas).

O arbusto típico predominante do Domínio dos Cerrados tem galhos e troncos retorcidos, cascas grossas e raízes profundas, o que possibilita sua adaptação às queimadas naturais. As cascas grossas protegem a vegetação da ação do fogo e da estiagem sazonal, pois evitam a perda de água pela evapotranspiração; as raízes complementam essa interação com os solos e a hidrografia, pois nos períodos de estiagem alcançam os lençóis freáticos mais profundos.

Na sequência dos campos cerrados e dos cerradões surgem as **matas de galeria**, ou matas ciliares. Essa vegetação frondosa, caracterizada por árvores com até 40 metros de altura, geralmente se desenvolve às margens de rios e em áreas de mananciais.



TALES AZZI/PULSAR IMAGENS

As matas de galeria, ou matas ciliares, formam corredores fechados (galerias) sobre os cursos d'água. Trecho do Rio Coxipó no Parque Nacional da Chapada dos Guimarães, Mato Grosso, 2019.

No Domínio dos Cerrados, encontram-se as nascentes de muitos rios e afluentes de três importantes bacias hidrográficas do Brasil: do Rio Amazonas, do Rio São Francisco e do Rio Paraná. Os solos são pobres em nutrientes e com alta concentração de alumínio. Atualmente, utilizam-se técnicas de calagem para corrigir a acidez dos solos.

Calagem: adição de calcário ao solo para correção de acidez.

Em algumas áreas de planícies aluviais, ou nas bordas das matas de galeria, estendem-se continuadamente corredores de formações herbáceas rasas, conhecidas regionalmente por **veredas**.



ANDRE DIB/PULSAR IMAGENS

Veredas dos Cerrados, onde se destacam o campo de sempre-vivas e, ao fundo, os morros da Baleia e do Buracão, caracterizando um ambiente florístico rico e variado. Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, em Goiás, 2017.

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

Domínio dos Mares de Morros

O relevo do Domínio dos Mares de Morros pode ser comparado a "meias laranjas" com a parte convexa para cima. Assim é o modelado dos "morros arredondados", resultante da ação de agentes erosivos sobre a estrutura geológica predominantemente cristalina desse domínio. O relevo esculpido também apresenta escarpas (serras e falésias), que separam o planalto das planícies costeiras. A Serra do Mar, cadeia de serras e de morros que acompanha o litoral sudeste e sul do Brasil, é um exemplo.



FABIO COLOMBINI

Mares de morros na Serra da Mantiqueira, no município de Campos do Jordão. São Paulo, 2017.

O Domínio dos Mares de Morros estende-se em uma faixa litorânea do nordeste ao sul do país. O clima é predominantemente tropical, quente e úmido. No entanto, em virtude de sua distribuição azonal e da grande variedade de altitudes, nele se encontram áreas de clima tropical de altitude (menor temperatura) ou subtropical (maior amplitude térmica entre as estações do ano). Essas características conferem a esse domínio elevada diversidade de fauna e flora.

Nesse domínio, destacam-se as florestas costeiras e de interiores (ou de altitude), como as matas de restinga, campos de altitude e mata dos pinhais, associadas à predominância da **Mata Atlântica**. Essa vegetação é caracterizada por uma floresta tropical latifoliada úmida, com grande biodiversidade. Na faixa litorânea, a umidade é elevada, sobretudo pela proximidade do oceano e pela ação dos ventos que sopram para o continente carregando massas de ar úmidas. Ao se chocar com as serras e os morros, essas massas causam as chamadas chuvas orográficas ou chuvas de relevo.

Azonal: que está presente nas diferentes latitudes e zonas térmicas.

Latifoliado: diz-se da vegetação com folhas largas e grandes, com elevado potencial de evapotranspiração.

Domínio da Caatinga

O Domínio da Caatinga tem relevo em forma de colinas com vertentes suaves. A presença de formações mais elevadas, como o Planalto da Borborema e a Chapada Diamantina, dificulta que massas de ar úmidas vindas do oceano cheguem ao interior, contribuindo para tornar esse domínio bastante seco, embora esse não seja o fator determinante do clima semiárido. Segundo Ab'Sáber:

> "[...] Os atributos que dão similitude às regiões semiáridas são sempre de origem climática, hídrica e fitogeográfica: baixos níveis de umidade, escassez de chuvas anuais, irregularidade no ritmo das precipitações ao longo dos anos; prolongados períodos de carência hídrica; solos problemáticos tanto do ponto de vista físico quanto do geoquímico [...] e ausência de rios perenes, sobretudo no que se refere às drenagens autóctones."
>
> AB'SÁBER, A. N. Sertões e sertanejos: uma geografia humana sofrida. *Estudos Avançados*, v. 13, n. 36, p. 7-59, 1999. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/article/download/9474/11043>. Acesso em 9 jul. 2020.

O clima semiárido é marcado por altas temperaturas, baixa precipitação e irregularidade das chuvas. A semiaridez causa baixa decomposição química das rochas, o que resulta em solos pouco profundos e intercalados por terrenos pedregosos, incapazes de reter a água. Os solos também são marcados por afloramentos rochosos. Essas condições fazem com que a região tenha um balanço negativo de evapotranspiração, ou seja, a perda de umidade é maior que o ganho resultante da precipitação (chuva).

A vegetação dominante é a **caatinga**, formação vegetal xerófita de cor cinza nos meses secos e exuberantemente verde nos meses chuvosos, com predominância de estrato baixo: arbustivo-arbórea ou arbóreo-arbustiva, muito raramente arbóreo. As folhas miúdas e com hastes espinhentas, adaptadas para amenizar ou conter os efeitos da evapotranspiração muito intensa, caracterizam diversas espécies cactáceas, como mandacarus, coroas-de-frade, facheiros, xique-xiques etc.



FABIO COLOMBINI

Vegetação de caatinga com xique-xiques, no município de Caicó, Rio Grande do Norte, 2020.

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

Nas áreas de maior altitude, que recebem chuvas de relevo, encontram-se alguns trechos de matas úmidas, conhecidas regionalmente como **brejos**. A irregularidade das precipitações e a natureza dos solos e da cobertura vegetal fazem da Caatinga uma área naturalmente suscetível aos processos de desertificação.

Nesse domínio, destacam-se as bacias do Rio Parnaíba e do Rio São Francisco. Muitos de seus afluentes nascem nas bordas das chapadas e percorrem as extensas depressões interplanálticas quentes e secas antes de desaguar nesses rios perenes. Grande parte da rede hidrográfica, entretanto, é marcada pelo predomínio de rios **intermitentes** ou **temporários**, ou seja, que secam durante alguns meses do ano.



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Os rios intermitentes ou temporários são fundamentais para o equilíbrio ambiental e a manutenção da biodiversidade local da Caatinga. Rio Paramirim, durante estiagem no município de Oliveira dos Brejinhos, Bahia, 2019.

Domínio das Araucárias

O Domínio das Araucárias ocupa, em sua maior extensão, os planaltos e os chapadões sedimentares basálticos da Bacia do Rio Paraná, desde o sul de São Paulo até o norte do Rio Grande do Sul. As rochas sedimentares basálticas, por sofrerem processos desiguais de alteração, modelam nas vertentes dos chapadões um relevo irregular, mas, de forma geral, convexo e suave.

Esses planaltos de altitude média, entre 800 e 1.300 metros, são recobertos por extensões distintas de araucárias, nas quais se misturam com um mosaico de pradarias mistas e bosques de pinhais, às vezes em galeria, acompanhando a drenagem das vertentes. A vegetação, entretanto, é formada predominantemente por uma floresta homogênea e aciculifoliada (folhas em forma de agulhas), a **Mata das Araucárias**.

ADILSON SECCO

O CRESCIMENTO DA ARAUCÁRIA

O PINHEIRO
A árvore começa a se desenvolver e crescer cerca de 1 metro por ano até os 20 anos e 2 metros por ano no pico de crescimento.

COPAS
As copas mudam de forma com o passar dos anos, de cone a taça.

UM MARCO
Aos 20 anos, a copa começa a se arredondar, e o ritmo de crescimento aumenta para 2 metros/ano.

IDADE
A araucária pode chegar a mais de 200 anos de idade.

FORMA
Nessa idade, a árvore está na sua forma mais característica, chamada "candelabro".

50 a 60

100

senil

Idade	2 anos	Até 10 anos	10 a 20	20 a 30	40 a 50
Altura	1 a 2 m	6 a 8 m	8 a 12 m	13 a 17 m	22 m
Diâmetro	2 a 3 cm	15 cm	30 cm	40 a 60 cm	80 a 90 cm

Etapas do crescimento-padrão da araucária.

Fonte: *Araucaria angustifolia*: uma análise da espécie sob o viés da história ambiental global. *Apremavi* (Associação de Preservação do Meio Ambiente e da Vida), 5 jun. 2019. Disponível em <https://apremavi.org.br/araucaria-angustifolia-uma-analise-da-especie-sob-o-vies-da-historia-ambiental-global/>. Acesso em 25 ago. 2020.

O que mais diferencia o Domínio das Araucárias não é o modelado do relevo, similar aos de outros planaltos do centro-sul do país, mas, sim, as condições climáticas e pedológicas. O domínio está sujeito a climas subtropicais úmidos de planaltos com invernos relativamente brandos. Os solos, em sua maior parte, apresentam alta fertilidade natural, com eventuais trechos de latossolos nos altiplanos basálticos.

FABIO COLOMBINI



Araucárias no município de São José dos Ausentes, Rio Grande do Sul, 2017.

Sedimentar basáltico: referente a depósitos oriundos do derrame de lavas vulcânicas, do mesozoico, com alto teor de ferro, originando solos com coloração vermelho-escura e férteis.

Pedológico: relativo à formação dos solos.

Latossolo: solo típico de regiões tropicais proveniente da erosão de superfícies sedimentares antigas, altamente intemperizado.

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

Domínio das Pradarias Mistas

O Domínio das Pradarias Mistas, localizado no sudeste do Rio Grande do Sul, abrange as campinas meridionais ou campanha gaúcha, conhecidas como pampas. A paisagem é marcada por um relevo predominantemente baixo, com ondulações na forma de colinas suaves. Essas colinas, denominadas coxilhas, são esculpidas em terrenos sedimentares basálticos e em rochas metamórficas do escudo uruguaio-sul-rio-grandense.



MAURICIO SIMONETTI/PULSAR IMAGENS

Na paisagem plana de pradarias esverdeadas, destacam-se algumas serras ou morros testemunhos. Município de Rosário do Sul, Rio Grande do Sul, 2020.

O clima é subtropical úmido, mas com estiagens sazonais durante o ano. Os solos são pouco espessos e pedregosos. A rede hidrográfica é composta de rios perenes e canais meândricos.

Meândrico: que forma meandros, sinuosidades, que tem percursos em curvas acentuadas.

As colinas são recobertas por **vegetação campestre**, típica dos campos ou de pradarias. Nos topos mais planos, a cobertura herbácea é rala e pobre em espécies. Nas encostas, a vegetação se torna um pouco mais densa e diversificada, com trechos de matas de galeria.

Questão

Competências específicas: 1 e 2; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS206

- **Explique a relação entre o clima e a vegetação no Domínio das Araucárias com base no esquema abaixo.**

ESPÉCIES DE SOMBRA



ADILSON SECCO

Erva-mate, bracatinga, aroeira, açoita-cavalo, canela-sassafrás, imbuia e cedro são algumas das espécies de árvores que coexistem com as araucárias.

Fonte: *Araucaria angustifolia*: uma análise da espécie sob o viés da história ambiental global. *Apremavi* (Associação de Preservação do Meio Ambiente e da Vida), 5 jun. 2019. Disponível em <https://apremavi.org.br/araucaria-angustifolia-uma-analise-da-especie-sob-o-vies-da-historia-ambiental-global/>. Acesso em 25 ago. 2020.

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

Doc. 1

Os grandes domínios paisagísticos brasileiros

"[...] Entre o corpo espacial nuclear de um domínio paisagístico e ecológico e as áreas nucleares de outros domínios vizinhos – totalmente diversos – existe sempre um interespaço de transição e de contato, que afeta de modo mais sensível os componentes da vegetação, os tipos de solos e sua forma de distribuição e, até certo ponto, as próprias feições de detalhe do relevo regional. Cada setor das alongadas faixas de transição e contato apresenta uma combinação diferente de vegetação, solos e formas de relevo. Num mapa em que sejam delimitadas as áreas *core*, os interespaços transicionais restantes entre os mesmos – aparecem como se fossem um sistema anastomosado de corredores, dotados de larguras variáveis. Na verdade, cada setor dessas alongadas faixas representa uma combinação sub-regional distinta de fatos fisiográficos e ecológicos, que podem se repetir ou não em áreas vizinhas e que, na maioria das vezes, não se repetem em quadrantes mais distantes. [...]."

AB'SÁBER, Aziz N. *Os domínios de natureza no Brasil*: potencialidades paisagísticas. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 12.

Anastomosado: interligado por meio de ramificações.

Doc. 2

Terras Indígenas protegem a floresta

"[...] Pesquisas recentes têm mostrado que os povos indígenas tiveram um papel fundamental na formação da biodiversidade encontrada na América do Sul. Muitas plantas, por exemplo, surgiram como produto de técnicas indígenas de manejo da floresta, como a castanheira, a pupunha, o cacau, o babaçu, a mandioca e a araucária. [...]

O manejo destes povos sobre a biodiversidade teve um papel fundamental na formação de diferentes paisagens no Brasil, seja na Amazônia, no Cerrado, no Pampa, na Mata Atlântica, na Caatinga, ou no Pantanal. [...]

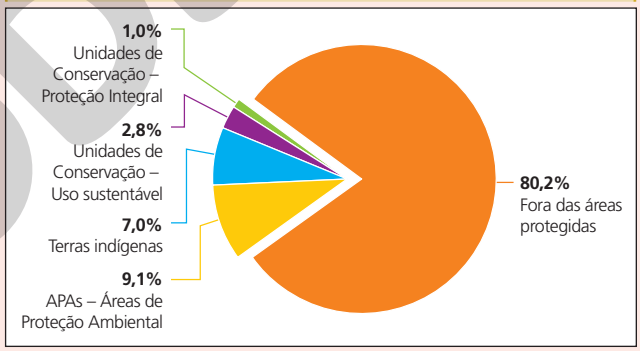
E em um momento em que cientistas chamam a atenção para o declínio da biodiversidade e da diversidade de plantas cultivadas, a agrobiodiversidade tem os povos indígenas como guardiões fiéis. [...]

A lista dos produtos [...] é bastante extensa, muitas plantas presentes hoje em nossas mesas nos foram apresentadas pelos sistemas agrícolas dos povos indígenas.

A importância das Terras Indígenas na conservação da biodiversidade forçou a formulação de um marco legal para promover a gestão ambiental dos territórios indígenas, por meio da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI). Hoje, a grande luta dos povos indígenas é para que o conjunto de leis derivado desse reconhecimento seja cumprido, garantindo a manutenção de suas terras livres de invasores e em condições ambientais que lhes permitam viver de acordo com seus modos de vida."

SANTOS, Tiago M. dos. Terras Indígenas protegem a floresta. *Instituto Socioambiental*. Programa de Monitoramento de Áreas Protegidas. Disponível em <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/faq/tis-e-meio-ambiente>. Acesso em 8 jul. 2020.

Desmatamento acumulado em Terras Indígenas, unidades de conservação e no restante do território da Amazônia Legal (2020)



ADILSON SECCO

Fonte: SANTOS, Tiago. M. *Terras Indígenas protegem a floresta*. Instituto Socioambiental. Programa de Monitoramento de Áreas Protegidas. Disponível em <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/faq/tis-e-meio-ambiente>. Acesso em 8 jul. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 3 e 4; Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS106 EM13CHS204 EM13CHS206 EM13CHS302 EM13CHS304 EM13CHS306 EM13CHS401

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

1. **Doc. 1** Explique, com base no texto, por que as faixas de transição evidenciam que as mudanças nas características das paisagens dominantes do Brasil são graduais e não abruptas.

Analisar

2. **Doc. 2** Analise o gráfico e justifique a importância das Terras Indígenas para a conservação da biodiversidade de nossas florestas.

Retomar

3. Responda às questões-chave do início do capítulo.

- Por que a paisagem pode ser associada à herança? Qual percepção do lugar os portugueses teriam tido no primeiro contato com essas terras e na observação de suas paisagens?

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

CAPÍTULO 7

Os modos de existência dos ameríndios e a visão dos europeus

Existe um modo de ser próprio do indígena brasileiro e outro do europeu ocidental? Como eles se relacionaram na história do Brasil? Como se relacionam hoje?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 6, 7 e 9

Competências específicas: 1, 2, 5 e 6

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS204 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS601

Os povos da diversidade



LUCIOLA ZVARICK/PULSAR IMAGENS

Indígenas da etnia Waurá durante ritual do Kuarup, que celebra a memória dos mortos e liberta suas almas para o mundo espiritual. Gaúcha do Norte (MT), em 2019.

"[...] Povos indígenas e comunidades tradicionais também mantêm por conta própria, por gosto e tradição, as variedades em cultivo e observam as novidades. É por isso que no Alto Rio Negro há mais de 100 variedades de mandioca; nos caiapós, 56 variedades de batata-doce; nos canelas, 52 de favas; nos kawaiwetes, 27 de amendoim; nos wajãpis, 17 de algodão; nos baniuas, 78 de pimenta – sem falar na diversidade de espécies em cada roçado e quintal. Para os caiapós, bonito é um roçado com muita diversidade, pois os povos indígenas são mais do que selecionadores de variedades de uma mesma espécie. Eles são, de fato, *colecionadores*. [...] A quem pergunta o que produzem os povos indígenas, pode-se responder que eles são e produzem justamente a diversidade. De graça. [...]"

CUNHA, Manuela Carneiro da. Povos da megadiversidade. *Piauí*, n. 148, 13 jan. 2019. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/povos-da-megadiversidade/>. Acesso em 1º ago. 2020.

A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, no texto acima, destaca a diversidade no cultivo de plantas realizado pelos povos indígenas. Ela também aponta que essa diversidade foi reduzida depois da Revolução Verde do pós-guerra, um programa que visava aumentar o volume de produção agrícola por meio de um pacote tecnológico, mas causou perda maciça de variedades agrícolas.

O trato com a terra e suas filhas, as plantas, é uma característica primordial dos povos indígenas brasileiros e evidencia as diferenças entre esses povos e o chamado mundo "civilizado", que instituiu uma trágica separação entre ser humano e natureza.

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

A formulação "nós: eu, você, a montanha e o rio", comum entre os povos indígenas, nos causa estranhamento porque utilizamos o pronome "nós" para indicar um conjunto de pessoas, humanos, e não coisas ou elementos da natureza. Em nosso pensamento, o mundo da cultura, propriamente humano, é contraposto ao da natureza. Para os povos indígenas, ao contrário, tudo é natureza, e o indivíduo se identifica e é identificado nela. Um indígena sente que pertence à totalidade da natureza e que dialoga com ela – conversa com as árvores, as montanhas e os rios, reconhece a personalidade desses elementos da natureza, por meio dos quais reencontra sua ancestralidade, seus pais e avós.

A maneira como o branco ocidental entende a natureza e se relaciona com ela tem origens muito antigas, mas se consolidou com a instituição da ciência moderna, o estabelecimento do capitalismo e o decorrente predomínio da produção de mercadorias. Não é à toa que o escritor, xamã e líder indígena yanomami Davi Kopenawa, bem como todo o seu povo, se refere aos brancos como "povo da mercadoria". Quer dizer, como aqueles cuja característica central é viver pelas coisas ou ter sua essência definida por elas.

Destituição de sentidos

Na visão fragmentária que predomina na sociedade atual, a natureza é concebida como uma reserva para interesses humanos. Assim, o rio é uma reserva de peixe e de geração de energia; e a montanha, uma reserva de riqueza mineral. A visão que nos divorcia da natureza destitui os sentidos mais profundos que a tradição estabeleceu com a terra, substituindo-os por uma visão utilitária das coisas.



RICARDO STUCKERT

Na foto, indígena Kamaiurá mergulha na cachoeira Santa Bárbara, no Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros (GO), em 2017.

Filósofos que subsidiaram a constituição da ciência moderna, como Francis Bacon (1561-1626) e René Descartes (1596-1650), já afirmavam que é preciso conhecer a natureza para dominá-la. O propósito era, e é, estender o poder e o domínio do ser humano sobre o Universo por intermédio da ciência, um instrumento para descobrir a regularidade dos fenômenos e as leis naturais, a fim de dominar a natureza e explorá-la.

O pensador, escritor e líder indígena Ailton Krenak (1953) sintetizou bem a perda de sentido imposta pela lógica do homem branco, seus interesses e sua ciência.

> "Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. [...]"

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 26-27.

Essa citação leva a uma reflexão mais aprofundada. Por que nós, os "civilizados", somos especialistas em criar ausências? Ao reduzir tudo a uma única dimensão, a da utilidade das coisas, empobrecemos profundamente nosso modo de existir. Em decorrência disso, não toleramos os modos diferentes de ser ou de estar no mundo, principalmente os que, ao contrário do mundo "civilizado", geram prazer ou fruição de vida.

Essas diferentes maneiras de entender a realidade, de vivenciar a natureza e de dar sentido à vida já estavam presentes no primeiro encontro entre os portugueses e os indígenas originários da terra que, posteriormente, foi chamada de Brasil. **Doc. 1**

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



LUIS SALVATORE/PULSAR IMAGENS

A pintura corporal é um importante elemento da cultura indígena, utilizada para distinguir as várias etnias, os clãs e até mesmo as famílias, sendo diferente para cada ocasião, como comemorações ou rituais sagrados. As tintas empregadas são feitas de elementos da natureza, como o urucum, o jenipapo, o açafrão e a argila. Na foto, criança indígena da etnia Kayapó, na Aldeia Multiétnica, em Alto Paraíso de Goiás (GO), em 2014.

(BNCC)
Competências específicas: 1, 2 e 5
Habilidades:
EM13CHS101
EM13CHS102
EM13CHS103
EM13CHS204
EM13CHS501

De olho no presente

As Terras Indígenas

A colonização europeia, além de causar o extermínio de muitos povos indígenas e alterar suas práticas culturais tradicionais, estabeleceu uma relação diferente de exploração da terra. Em um processo progressivo, os indígenas foram perdendo sua territorialidade. Atualmente, a demarcação de terras indígenas no Brasil tem sido objeto de polêmicas. Alguns setores da sociedade buscam explorá-las comercialmente e são contrários à demarcação. Outros veem na demarcação uma maneira de defender os direitos indígenas, entre os quais o direito à terra, para garantir seu modo de existência.

Registre em seu caderno

Questões

1. **Explique por que a necessidade atual de demarcação das Terras Indígenas pode ser considerada uma herança dos processos de constituição do Brasil e de colonização.**
2. **Qual é a sua opinião sobre a demarcação das Terras Indígenas? Justifique.**

A humanidade e o projeto civilizador

A ideia de que em algum lugar do mundo existia um paraíso terreno, uma região da bem-aventurança que poderia ser alcançada ao superar perigos e provas, como monstros e demônios, é antiga e predominou em toda a Idade Média e no início da Idade Moderna. Está presente nos relatos das quatro viagens de Colombo, *Diários da descoberta da América*, e de inúmeros viajantes.

Colombo e outros viajantes julgaram que as terras americanas eram o Paraíso. Criaram narrativas que misturavam ideias e fantasias de teólogos da Idade Média: desejos íntimos de uma vida terrestre idilicamente harmoniosa propagada entre gerações, realidade física da natureza americana, o clima, a diversidade de plantas e espécies, a ingenuidade dos indígenas, tudo contribuía para esse imaginário da realização terrestre dos desígnios do Criador, que começara a ser construído muitos séculos antes da chegada ao Novo Mundo.

As crônicas dos viajantes do século XVI sobre a América estavam repletas desse imaginário e descreviam os nativos de maneira contraditória, pois, ao mesmo tempo que exaltavam seus corpos e sua beleza, estranhavam seus costumes e modos de ser. Nessas narrativas, os "descobridores" (invasores?) e, depois, os colonos portugueses viam os povos originários da Terra de Santa Cruz (Brasil) como seres dotados de uma humanidade diferente ou inferior, que precisavam ser civilizados ou salvos de sua condição. Que condição seria essa? Seu jeito de estar no mundo. Cabia aos portugueses educar os indígenas, levando-os a assimilar os ideais e o fazer da civilização europeia. Assim, os povos originários do território posteriormente chamado Brasil tinham de ser destituídos de suas características e de sua identidade.

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



MUSEU DO PRADO, MADRI

O jardim das delícias terrenas, pintura do artista holandês Hieronymus Bosch, 1504, é um tríptico que expressa o imaginário do artista e de sua época sobre a história do mundo, sua criação, o paraíso terrestre e o inferno. Muitas narrativas são constituídas misturando símbolos da utopia, da religião e da realidade terrena.

Já na carta de 1500 ao rei Dom Manuel, Pero Vaz de Caminha ressaltou a formosura da nudez dos indígenas, destituídos de vergonha, sua pureza e inocência, ponderando, ao final, que a salvação dos nativos era o melhor fruto da semente que o rei deveria lançar sobre a nova terra. Antecipava, assim, o que seria a colonização brasileira: um empreendimento econômico e evangelizador.

Imposição do imaginário português

A descrição de Caminha de seu primeiro encontro com os nativos originários é fruto de seu imaginário – como se seus olhos procurassem confirmar o que ele já sabia. Para manter a validade de ideias preconcebidas, ele, muitas vezes, negava a realidade, afirmando, por exemplo, que os "gentios", no caso, os Tupinambá, nada cultivavam, quando se sabe que diferentes povos indígenas no Brasil produziam vários produtos, com destaque para a mandioca, que era o principal alimento. O escrivão português também dizia que os nativos não tinham crença alguma, quando, na verdade, o modo de ser dos indígenas baseava-se na relação indissociável entre ser humano, natureza e sagrado. Além disso, não dava a devida importância às técnicas agrícolas, artesanais e de caça, entre outros conhecimentos indígenas.

Caminha antecipava o que ficaria cada vez mais evidente no processo de colonização: o abismo entre dois mundos.

"A concepção comunitária ou recíproca quanto à produção e ao consumo, a produção de caráter doméstico, uma sociedade na qual o *status* não derivava da capacidade econômica e a subordinação da economia a outras formas de organização social determinaram a reação dos índios às demandas dos europeus. Os diferentes pontos de vista dos portugueses e dos índios com respeito à natureza e aos objetivos do trabalho e da produção encontram-se subjacentes à mudança no relacionamento entre eles [...]."

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos*: engenhos e escravos na sociedade colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 42.

O confronto entre o modo de ser português e os modos de ser indígena – diversificado entre os vários povos – era uma constante nas narrativas dos viajantes e dos primeiros colonos. Entre as mais conhecidas, por exemplo, estava a obra de Pero de Magalhães Gândavo: *História da Província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil*, publicada em 1576. Gândavo exaltava as qualidades da terra brasileira, a fertilidade e o clima ameno, a beleza da fauna e da flora, ao mesmo tempo que muitas vezes descrevia os indígenas de maneira negativa, pois seus costumes eram estranhíssimos para os europeus.

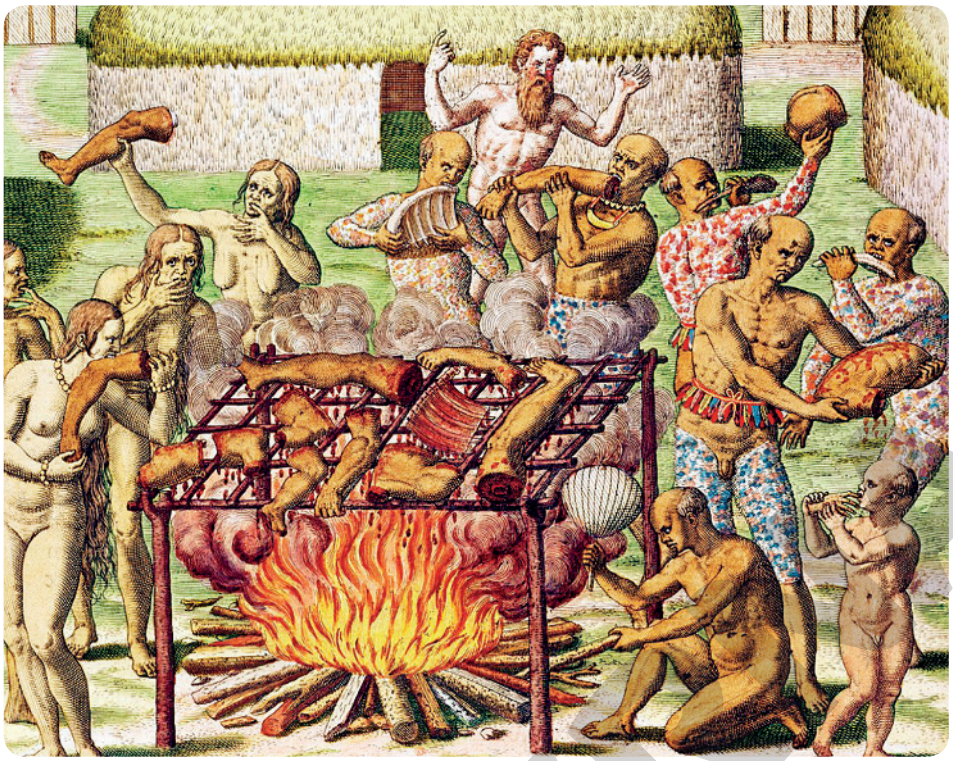
"A língua desse gentio de toda a costa é uma: [...] não se acha nela 'F' nem 'L', nem 'R', coisa digna de espanto, porque assim não têm Fé, nem Lei, nem Rei; e desta maneira vivem sem Justiça e desordenadamente."

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil*. São Paulo: Obelisco, 1964. p. 87.

Quinze anos mais tarde, o colono português, senhor de engenho do Recôncavo Baiano, Gabriel Soares de Souza, afirmou o mesmo em sua obra *Tratado descritivo do Brasil*. Construía-se, assim, uma narrativa negativa sobre os indígenas.

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

MODERNA



SERVICE HISTORIQUE DE LA MARINE, FRANÇA

O canibalismo de indígenas do Novo Mundo foi um tema recorrente entre os relatos dos viajantes europeus do século XVI. Nesta gravura, de 1592, Théodore de Bry representou a antropofagia dos Tupinambá com base nos relatos do alemão Hans Staden, aventureiro que viveu entre os indígenas como prisioneiro.

Deus e o diabo na terra de Santa Cruz

Em muitos dos relatos sobre o território que viria a ser chamado Brasil, observa-se uma espécie de polarização. Se, por um lado, a natureza parece confirmar todo o imaginário do paraíso terreno, por outro, os indígenas, que encarnam a diferença do modo de ser europeu, são tidos como selvagens, bárbaros, que vivem bestialmente, dotados de outra humanidade, vista por muitos como monstruosa ou animalesca. A terra era uma realização divina, mas as práticas indígenas estariam próximas do demônio, porque não eram apenas irracionais, mas também pecaminosas, vinculadas aos prazeres do corpo.

A prática indígena mais abominada pelos europeus era a antropofagia. Sua difusão na Europa visava justificar a violência contra o indígena na colônia e sua escravização. **Doc. 2** Na *História da Província Santa Cruz*, Gândavo viu na prática de comer os inimigos "cruezas diabólicas" próprias de brutos animais desprovidos de razão. Na mesma linha, muito tempo depois, em *A missão dos carijós* (1605-1607), o padre jesuíta Jerônimo Rodrigues afirmou que os nativos "no comer carne humana são piores que cães". Entre os jesuítas, era recorrente a afirmação de que os indígenas eram o "povo do diabo".

No entanto, os indígenas Tupinambá não ingeriam carne humana para saciar a fome, e, sim, como parte de um ritual de antropofagia, no qual comiam seus inimigos por vingança. Ao matar o inimigo, o guerreiro recebia novos nomes, ganhava prestígio e vingava parentes mortos, ritual que era celebrado na aldeia com a presença de indígenas de aldeias aliadas. Todos comiam a carne do inimigo vencido, para, assim, se considerar vingados.

No choque entre esses dois mundos, os portugueses se perguntavam como seu empreendimento, a colonização, poderia frutificar em uma terra tão boa, paradisíaca, mas com pessoas que viviam de maneira tão irracional ou mesmo desumana. Em outras palavras: como podiam prosperar com o jeito de ser do indígena? No horizonte mental do colonizador, só havia uma resposta: os indígenas tinham de ser civilizados e salvos pelos portugueses. Era preciso humanizá-los a qualquer preço, isto é, estender a humanidade europeia à existência desse povo sem justiça, sem crença, sem razão e com práticas que o aproximavam dos animais.

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6

Habilidades:
EM13CHS105 EM13CHS106
EM13CHS502 EM13CHS601

Imagine...

- Imagine que você é um líder indígena brasileiro e tem de escrever uma carta para Gândavo sobre as "cruezas diabólicas" atribuídas aos povos originários. Escreva uma carta breve, relatando as práticas e os costumes dos povos originários.

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

Humanidade: intolerância à diversidade, negação da identidade

O assunto que deu início a este capítulo foi a diversidade de cultivos da agricultura indígena brasileira. Mais do que na agricultura, a diversidade indígena está presente nas culturas dos povos originários. Diversidade aqui é tomada em seu sentido mais amplo: diferenças em seus modos de ser, de estar no mundo, de se realizar. Foi essa diversidade de ser que se chocou com o projeto civilizador e a ideia de humanidade homogênea que se queria impor.

Os indígenas nativos habitavam um mundo no qual o centro da vida era o próprio viver, o seu fruir. Eles desfrutavam da praia, dos rios, da floresta e da fauna, caçando, pescando e plantando de acordo com a necessidade. Guerreavam, demonstrando valentia e respeito por seus ancestrais. Organizavam sua realidade por meio de mitos, cujo eixo era o sentimento de totalidade do mundo.

A civilização europeia trouxe para o Brasil e para todo o Novo Mundo a lógica dos ganhos, do lucro e do trabalho voltado para a produção, o acúmulo e o comércio de mercadorias – lógica que depois se desenvolveria plenamente com o capitalismo. Trouxe a racionalidade e o planejamento da vida, a análise como forma primordial de entender a realidade e o divórcio irreconciliável entre ser humano e natureza.

É nesse aspecto que a crítica do líder Ailton Krenak é mais que pertinente. Afinal, a que tipo de humanidade os indígenas foram e são convocados? A qual tipo de humanidade pertencemos? Por que ela não tolera muito prazer e fruição de vida? Por que não tolera modos distintos de ser e de estar no mundo?

"Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história."

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 11.

Movido pelos interesses comercial e evangelizador, o projeto colonial foi também o projeto do apagamento de qualquer outra possibilidade de existência alternativa. Quem resiste, como os poucos indígenas que sobrevivem no Brasil, está à margem do mundo. Mas sua existência povoada de sentidos ainda nos faz lembrar que existem outros modos de ser e de estar para além do modo do "povo da mercadoria".

(BNCC) Competência específica: 1
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103

Registre em seu caderno

Aprender a argumentar

Exercitar a argumentação

1. Explicite o argumento A1, de Epicuro.
A1:

"A morte [...], o mais terrível de todos os males, nada é para nós, pois quando somos, a morte ainda não veio e, quando a morte vem, não somos mais."

Apud BRUCE, Michael; BARBONE, Steven. (org.). *Os 100 argumentos mais importantes da filosofia ocidental*. São Paulo: Cultrix, 2013. p. 125.

2. Explicite o argumento A2, de Lucrécio.
A2:

"Lembre-se agora e considere como as eras de eternidade que decorreram antes do nosso nascimento foram nada para nós. Aqui, então, é um espelho em que a natureza nos mostra o tempo a vir depois da nossa morte. Vê algo de terrível nele? Percebe alguma coisa sombria? Ele não parece mais sereno do que o mais profundo sono?"

Apud BRUCE, Michael; BARBONE, Steven. (org.). *Os 100 argumentos mais importantes da filosofia ocidental*. São Paulo: Cultrix, 2013. p. 127.

3. Defina se há ou não um argumento no texto de Sócrates; em caso afirmativo, identifique-o.
A3:

"Morrer é uma destas duas coisas: ou o morto é igual a nada, e não sente nenhuma sensação de coisa nenhuma; ou, então, como se costuma dizer, trata-se duma mudança, uma emigração da alma, do lugar deste mundo para outro lugar. Se não há nenhuma sensação, se é como um sono em que o adormecido nada vê nem sonha, que maravilhosa vantagem seria a morte!

Bem posso imaginar que, se a gente devesse identificar uma noite em que tivesse dormido tão profundamente que nem mesmo sonhasse e, contrapondo a essa as demais noites e dias de sua vida, pensar e dizer quantos dias e noites de sua existência viveu melhor e mais agradavelmente do que naquela noite, bem posso imaginar que, já não digo um particular, mas o próprio rei da Pérsia acharia fáceis de enumerar essas noites entre outras noites e dias. Logo, se a morte é isso, digo que é uma vantagem, porque, assim sendo, toda a duração do tempo se apresenta como nada mais que uma noite. Se, do outro lado, a morte é como a mudança daqui para outro lugar e está certa a tradição de que lá estão todos os mortos, que maior bem haveria que esse, senhores juízes?"

PLATÃO. Defesa de Sócrates. *In*: *Sócrates*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 26-27. (Coleção Os Pensadores).

4. Elabore um parágrafo apresentando um argumento complexo sobre a morte utilizando os argumentos A1, A2 e A3.

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

MODERNA

Doc. 1

Crimes e violações de Direitos Humanos contra os indígenas

"Em 1967, o ministro do Interior, general Afonso Augusto de Albuquerque Lima, ordenou a realização de uma comissão de inquérito administrativo para apurar os delitos praticados pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI). [...] Nomeou para presidir a comissão o procurador federal Jáder Figueiredo Correia. [...]

[...] Havia conluio de funcionários do SPI com fazendeiros, políticos locais, arrendatários, mineradoras; havia corrupção e desvio de dinheiro, apropriação de recursos, usurpação do trabalho dos índios; dilapidação do patrimônio dos índios, com venda de gado, de madeira, de castanha e outros produtos extrativistas, exploração de minérios, doação criminosa de terras; havia trabalho obrigatório ou escravo, venda de crianças, maus-tratos, espancamentos, prostituição, cárcere privado, seviciamento, torturas, suplício no tronco que esmagava os tornozelos, mortes por deixar faltar remédios, assassinatos, em suma um vasto rol de 'crimes contra a pessoa e o patrimônio do índio'. [...]

Figueiredo [...] mencionou denúncias, nunca apuradas pelo SPI, de inoculação de vírus da varíola que provocou a 'extinção da tribo localizada em Itabuna, na Bahia, para que se pudesse distribuir suas terras entre figurões do governo'. Falou do que passou a ser chamado de 'Massacre do Paralelo 11', quando os cinta-largas em Mato Grosso, atacados por dinamite jogada de avião, foram envenenados por açúcar com estricnina, abatidos por metralhadora, pendurados e cortados ao meio, de cima a baixo, com um facão, sem que ninguém incomodasse os perpetradores do crime.

Esse relatório foi divulgado oficialmente em 1968. [...] O ministro do Interior continuou a divulgar massacres dos craôs, dos canelas, dos maxacalis, dos nhambiquaras, dos tapaiunas. Em dezembro de 1968, com o Ato Institucional nº 5, a situação mudou e aparentemente os documentos foram arquivados. O paradeiro do *Relatório Figueiredo* ficou ignorado durante mais de quatro décadas e o documento só reapareceu em 2012, graças ao pesquisador Marcelo Zelic, que o identificou no Museu do Índio, no Rio de Janeiro. [...]"

CUNHA, Manuela Carneiro da. Povos da megadiversidade. *Piauí*, n. 148, 13 jan. 2019. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/povos-da-megadiversidade/>. Acesso em 1º ago. 2020.

Doc. 2

Bons escravos

"[...] A difusão da prática do canibalismo nas Américas ajudou a consolidar um novo propósito: o de escravizar os nativos [...]. Na carta que escreveu à Coroa, Colombo asseverava que eles eram preguiçosos, andavam nus, eram carentes de vergonha, pintavam o corpo para a guerra e usavam apenas tatuagens, braceletes e colares para cobrir as intimidades. O argumento era que os canibais estavam longe dos valores da humanidade ocidental mas poderiam ser úteis como bons escravos."

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 22-23.

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS105 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS601

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. O que a investigação da comissão de inquérito administrativo apurou sobre os delitos praticados pelo Serviço de Proteção aos Índios?
2. Que tipo de relação pode ser estabelecida entre a situação denunciada no relatório, em especial o massacre de diversos povos indígenas (craôs, canelas, maxacalis, nhambiquaras, tapaiunas), e o início da formação do Brasil?
3. O que indica ou revela o fato de que, de 1968 a 2012, o relatório das atrocidades cometidas contra os indígenas foi ignorado e seu paradeiro desconhecido?

Doc. 2

4. Com base nos estudos realizados e no texto das historiadoras Lilia Schwarcz e Heloisa Starling, responda: em que medida as narrativas dos viajantes europeus criaram argumentos para a violência do processo de colonização e de escravização dos indígenas?
5. Muitos ocidentais zombam da prática da antropofagia. No entanto, práticas ou valores de nossa sociedade também podem ser questionados. Cite alguns exemplos dessas práticas ou valores.
6. O que você entende por respeito à diversidade cultural? No seu modo de ver, a diversidade cultural do indígena brasileiro é respeitada? Justifique.

Retomar

7. Responda às questões-chave do início do capítulo.
   - Existe um modo de ser próprio do indígena brasileiro e outro do europeu ocidental? Como eles se relacionaram na história do Brasil? Como se relacionam hoje?

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

CAPÍTULO 8

Povos indígenas no Brasil: passado, presente e futuro

Como estão organizados os grupos indígenas no território que hoje conhecemos como Brasil? Quais são os principais equívocos históricos em relação aos povos indígenas? Quais são os principais desafios dos povos indígenas do Brasil na atualidade?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 3, 6, 7 e 10
Competências específicas: 1, 2, 3, 4, 5 e 6
Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS204 EM13CHS306 EM13CHS401 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS601



CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

A tecnologia da informação tem sido usada por diversos povos indígenas como uma importante ferramenta para preservar e divulgar suas culturas, denunciar crimes ambientais, defender seus direitos e mostrar suas condições de vida. Na imagem, indígena Pataxó registra uma foto com um *smartphone*, na Aldeia Jaqueira, município de Porto Seguro, Bahia, 2019.

Por um Brasil plural: desconstruindo equívocos históricos

De norte a sul, de leste a oeste, o continente americano sempre foi habitado por diferentes povos indígenas, com uma grande variedade linguística e que vivenciavam uma intensa troca cultural, que levou a várias formas de organização social e de produção de conhecimento.

No entanto, ao longo do tempo, a história oficial apagou, ocultou ou distorceu muitos capítulos importantes da formação de nossa nação. Um desses capítulos diz respeito aos povos indígenas que habitavam o território antes da chegada dos colonizadores.

Segundo o pesquisador brasileiro José Ribamar Bessa Freire, é preciso desmistificar alguns equívocos muito recorrentes em relação aos povos indígenas. Um deles é o uso, muitas vezes preconceituoso e pejorativo, do **termo genérico** "**índio**". Ao classificar esses povos em uma única categoria, sem considerar suas diferenças, não apenas restringimos nossa compreensão da dinâmica dessas populações, mas também ajudamos a apagar a identidade e a ancestralidade de milhares de pessoas.

Outro equívoco é considerar os povos indígenas como atrasados ou limitados culturalmente. Os conhecimentos que circulavam no território eram tão complexos e plurais quanto os povos que o habitavam. As diversas etnias desenvolveram métodos precisos para construir habitações, armas e embarcações, assim como técnicas eficazes de caça, pesca e tecelagem, aliadas a conhecimentos botânicos e agrícolas ancestrais. O domínio e o desenvolvimento de tantas habilidades têm sido pesquisados por cientistas de várias partes do mundo. **Doc. 1**

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

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS103 EM13CHS502 EM13CHS601

Imagine...

- Imagine que você tenha sido escolhido entre seus colegas de classe para dar uma entrevista para uma emissora de TV estrangeira. Impressionados com a variedade de conhecimentos dos povos indígenas, os repórteres querem saber o que os jovens brasileiros pensam sobre a forma como o Estado e a sociedade lidam com essas populações. Qual seria sua resposta? Que argumentos você utilizaria para explicar a relação da sociedade brasileira com os povos indígenas? Que elementos da relação do Estado com os povos indígenas você destacaria? Como você descreveria as ações do Estado?

Multilinguismo: capacidade de falar ou compreender outras línguas além da sua.

Um terceiro equívoco diz respeito à noção de que os povos indígenas estariam isolados e à mercê da própria sorte. As pesquisas antropológicas e arqueológicas revelam uma intensa circulação de muitos desses povos pelo território, o que propiciou uma vasta e rica troca cultural, ajudando-nos a compreender como as sociedades indígenas e suas culturas são dinâmicas e diversificadas.

Diversidade e cultura dos povos indígenas do Brasil

Segundo a antropóloga luso-brasileira Manuela Carneiro da Cunha, os dados sobre a origem, o número de habitantes e as etnias que habitavam o Brasil antes da colonização são imprecisos. Apesar das relevantes informações fornecidas pela antropologia e pela arqueologia sobre a ocupação de nosso território, a história dos povos indígenas ainda apresenta muitas lacunas. No entanto, os relatos de inúmeros viajantes, por mais distintos que fossem suas intenções e objetivos, tendem a convergir para um mesmo ponto: os povos que aqui habitavam tinham um repertório cultural amplo e diversificado.

A Babel tropical

Raramente nos perguntamos sobre o número de línguas faladas no território brasileiro. Para os menos atentos, a resposta parece óbvia: uma, a língua portuguesa. Embora seja nossa língua oficial, contudo, o português não é a língua materna de milhares de brasileiros.

Segundo dados do censo do IBGE de 2010, no Brasil são faladas 274 línguas indígenas, distribuídas em 305 etnias. A diversidade linguística, no entanto, era muito maior antes da dominação europeia. Estudos na área de linguística apontam que antes da colonização existiam aqui aproximadamente 1.200 línguas. A diversidade linguística dos povos indígenas despertava a atenção dos colonizadores, tanto que, ao chegar ao norte do Brasil, o Padre Antônio Vieira, um importante jesuíta, apelidou a região de a Babel do Rio Amazonas.

A variedade de formas de vida, histórias e culturas desses povos dificulta a criação de categorias fechadas para compreender suas sociedades. Os antropólogos costumam categorizar esses grupos em **troncos linguísticos**, correspondentes ao conjunto de línguas que têm uma origem comum. Esses troncos, por sua vez, são subdivididos em **famílias linguísticas**, estruturadas por suas semelhanças e proximidades.



FABIO COLOMBINI

Crianças Guarani com livros didáticos em língua indígena guarani e em língua portuguesa. Terra Indígena Tenondé Porã, município de São Paulo, 2014.

No Brasil, destacam-se dois grandes troncos linguísticos: o **Tupi** e o **Macro-Jê**, que abarcam diversas etnias hoje distribuídas por todo o território nacional. Entre os Tupi, encontramos os Sateré-Mawé, os Juruna, os Munduruku e os Tupi-Guarani, por exemplo. O tronco Macro-Jê, por sua vez, inclui os Bororo, os Kayapó, os Xavante, os Karajá, os Krenak, entre outros.

Muitas línguas indígenas não têm conexão entre si e por isso não estão agrupadas em troncos. Outras, porém, dada a proximidade linguística, foram importantes aliadas no processo de contato e trocas culturais entre as diversas etnias. A língua também facilitou a formação de alianças políticas dos povos indígenas, tanto na organização e na luta contra a colonização quanto na mobilização política das últimas décadas em defesa de seus direitos. A aproximação e o contato entre as etnias viabilizaram o multilinguismo, e por isso é comum encontrar indivíduos e aldeias inteiras que falam diversas línguas, incluindo o português.

MODERNA

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

Embora não seja o único elemento de identificação de um povo, a língua é fundamental, pois nos permite criar símbolos, significados e conceitos para o mundo que nos cerca. Entre os povos indígenas do Brasil, a língua, além de seu caráter identitário, é um importante agente de produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais, transmitidos pela história oral. Por isso, muitos pesquisadores alertam para os perigos da extinção dessas línguas, pois, ao desaparecer, uma língua leva consigo formas de ler e interpretar o mundo únicas e particulares. **Doc. 2**

O perigo do desaparecimento das línguas indígenas

"As descobertas que, elaboradas e reelaboradas pela inteligência ao longo de milênios, formaram o imenso acervo de conhecimentos integrados que é a cultura, têm sua expressão mais ampla e mais precisa na língua que se desenvolveu como parte e como instrumento dessa cultura. [...] Perdida a língua de forma abrupta, sob pressão de outro povo que tenta impor outra cultura, perde-se a maior parte daquele conhecimento pela destruição do sistema de referência que o mantinha integrado e operante. Em geral, a cada língua indígena desaparecida corresponde um complexo cognitivo rico em especificidades que se perde para o povo afetado e para todo o gênero humano."

RODRIGUES, Aryon D. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas_indigenas_brasiliras_RODRIGUES,Aryon_Dall%C2%B4Igna.pdf>. Acesso em 8 set. 2020.

Cultura e sociedade

Segundo o antropólogo Darcy Ribeiro, as comunidades étnicas são a base para o desenvolvimento das potencialidades, da personalidade e da própria condição humana. É no convívio dentro da comunidade que as sociedades humanas se apropriam da língua de seu povo e de todos os conhecimentos, tradições e histórias que o localizam e o distinguem dos outros. Esses saberes e normas verbalizados, compartilhados e transmitidos entre as gerações constituem a base da existência de uma etnia.

Cada comunidade étnica organiza e configura suas relações sociais e familiares, criando regras e possibilidades de alianças entre os grupos. As relações de parentesco são fundamentais no processo de configuração e organização social dos grupos indígenas.

Nas sociedades indígenas, as relações de parentesco são extensas, abrangendo pais, mães, filhos, noras, genros e suas respectivas famílias. Muitas vezes, as configurações familiares facilitam a formação de alianças e redes de apoio entre grupos distintos. Entre os **Xavante**, por exemplo, como ocorre entre as sociedades Jê, a organização social se dá em "metades" que se intercruzam. Essas metades são chamadas de *poriza'õno* e *öwawe*, e funcionam como clãs organizados pela descendência patrilinear. Para manter a organização e a harmonia do grupo, os casamentos são arranjados entre os membros das duas metades.

Outros elementos, como a **divisão sexual** e a **divisão etária**, também constituem parâmetros importantes para a organização da vida social desses povos. Os **Kaxinawá**, que habitam a fronteira do Brasil com o Peru e o sul do estado do Amazonas, organizam-se com base na divisão entre os sexos. Nesses grupos, homens e mulheres estão separados uns dos outros e desempenham atividades distintas. O plantio do amendoim é uma das poucas tarefas executadas em conjunto.

A **divisão etária** também é um importante marcador dessas estruturas sociais. Entre os povos indígenas do Brasil, os mais velhos são, ao mesmo tempo, fonte de sabedoria e responsáveis pela transmissão intergeracional de conhecimentos, hábitos e modos de vida, além de eventualmente atuar politicamente em suas comunidades. Entre os **Canela**, que habitam o estado do Maranhão e são compostos pelos grupos **Ramkokamekrá** e os **Apanyekrá**, os idosos desempenham o papel de conselheiros da comunidade, atuando tanto para o equilíbrio das decisões políticas do grupo quanto na resolução dos conflitos internos entre indivíduos e famílias.

"[...] Em comunidades indígenas, é comum que os mais velhos sirvam de conselheiros e guardiães de sabedoria e tradições em sociedades caracterizadas pela transmissão oral da história, das tradições e informações de gerações anteriores. '[A epidemia de covid-19] está sendo uma das formas de destruição de nosso povo, a morte dos nossos sábios, nossos velhos, nossos conhecedores', afirmou o Movimento Munduruku Ipereg Agu, em nota de pesar. [...] 'É como se uma biblioteca estivesse sendo queimada porque sem ela a gente não tem como aprender, o que ensinar para os filhos', disse [...] Alessandra Korap [liderança Munduruku]. [...]."

ROCHA, Camilo. Como a morte de idosos por covid-19 abala comunidades indígenas. *Nexo*, 21 jun. 2020. Disponível em <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2020/06/21/Como-a-morte-de-idosos-por-covid-19-abala-comunidades-ind%C3%ADgenas>. Acesso em 14 set. 2020.



FABIO COLOMBINI

Confecção de artesanato por indígena Sateré-Mawé. Aldeia Inhãa-bé, em Manaus, Amazonas, 2009.

Relações de parentesco: conjunto de relações, normas e papéis que os indivíduos estabelecem entre si e com o mundo externo com base em laços de consanguinidade ou de afinidade.

Patrilinear: relativo ao sistema de organização social fundamentado na descendência paterna.

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

EM ABERTA

(BNCC) Competências específicas: 5 e 6

Habilidades: EM13CHS503 EM13CHS601

Questões

Registre em seu caderno

1. Por que a covid-19 representa uma dupla ameaça aos povos indígenas?
2. Em sua opinião, o que deveria ser feito para evitar a exposição desses povos a doenças contagiosas como a causada pelo novo coronavírus?



SIMON PLESTENJAK/PULSAR IMAGENS

Primeira mulher pajé da etnia Yawanawá. Aldeia Mutum, no município de Tarauacá, Acre, 2018.

Entre os povos indígenas do Brasil há uma estreita relação entre o mundo natural e o sobrenatural, ou "encantado", como o denominam muitas comunidades. A conexão entre esses dois mundos norteia as decisões e ações individuais. Assim, a escolha de um casamento, o uso de medicamentos, a ingestão de determinados alimentos, assim como as decisões políticas, as trocas e as relações econômicas, além de inúmeros outros costumes do cotidiano, são mediados pelos elementos simbólicos e sobrenaturais que orientam a vida desses povos.

A diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil está diretamente ligada ao território e aos recursos naturais. As sociedades que conseguem garantir o acesso a esses recursos apresentam melhores condições de vida, maiores taxas de natalidade e menos conflitos internos. Por outro lado, os grupos que vivem sob ameaça de invasão ou contam com recursos escassos lidam com sérios problemas sociais, como queda da fecundidade, aumento da mortalidade infantil, do suicídio, do alcoolismo, da fome, maior incidência de doenças e mais conflitos internos e externos. Por isso a questão territorial é tão importante para essas populações. Ela garante não apenas o acesso aos recursos naturais, mas também a sobrevivência material e simbólica de milhares de pessoas.

Para ler

Das coisas que aprendi

Autor: Daniel Munduruku

São Paulo: UK'A Editorial, 2019.

O livro reúne crônicas em que o autor retrata suas reflexões e aprendizados adquiridos ao longo da vida, a partir do contato entre o mundo indígena e o mundo urbano.

Ideias para adiar o fim do mundo

Autor: Ailton Krenak

São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

O livro traz palestras proferidas por Krenak, nas quais o autor defende uma revisão de nossos valores e entendimentos sobre o meio ambiente a partir da contribuição e dos conhecimentos dos povos indígenas.

Parque Indígena do Xingu

"O Parque Indígena do Xingu (PIX) foi a primeira grande terra indígena reconhecida no país e também a abrigar várias etnias indígenas (atualmente, são 16 povos). Sua localização praticamente no centro geográfico do país, na região de transição dos biomas Cerrado e Amazônia, associa de forma original sociodiversidade a uma riquíssima biodiversidade. A história de contato e convívio de seus povos com o restante da sociedade brasileira traduz e representa a longa saga, ainda em curso, de ocupação desse imenso território chamado Brasil. Criado há 50 anos (em 1961) pelo então presidente Jânio Quadros, visto como cartão de visita da política indigenista oficial durante muitos anos, o PIX localiza-se na região nordeste do estado do Mato Grosso, na parte sul da Amazônia brasileira, e está totalmente inserido na bacia do Rio Xingu. Sua criação se deu após uma longa discussão que mobilizou diferentes setores e instituições privadas e públicas."

ISA. *Almanaque Socioambiental Parque Indígena do Xingu*: 50 anos. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. p. 20.

Identidade, resistência e cidadania

"Quem é índio?" Segundo o antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro,

"'Índio' é qualquer membro de uma comunidade indígena, reconhecido por ela como tal. 'Comunidade indígena' é toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que mantém laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas."

CASTRO, Eduardo Viveiros de. No Brasil todo mundo é índio, exceto quem não é. *Povos Indígenas no Brasil*. São Paulo: ISA, 2006. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf>. Acesso em 26 jul. 2020.

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



DELFIM MARTINS/PULSAR IMAGENS

A educação escolar indígena no Brasil foi efetivamente garantida a partir da Constituição de 1988. Na foto, sala de aula na aldeia Moikarako, da etnia Kayapó. Município de São Félix do Xingu, Pará, 2016.

A definição de Viveiros de Castro aponta para a importância da identidade na definição dos povos indígenas. Ser índio significa se identificar e ser reconhecido como tal pelo grupo social do qual se faz parte. Além de garantir a localização dos indivíduos na vida social, a identidade transformou-se também em pauta de luta para os povos indígenas.

No Brasil, com a redemocratização e com a promulgação da Constituição em 1988, os povos indígenas passaram a reaver suas identidades étnicas e estabelecer projetos de resgate e valorização de suas tradições e culturas. Nesse processo, muitos povos tiveram a oportunidade de reconstruir suas comunidades, resgatar suas línguas, reivindicar suas terras e reescrever a história de seus ancestrais, muitas vezes distorcida e subjugada pela história oficial.

"É notório o interesse das novas gerações indígenas, mais do que aquele dos velhos anciãos, pela recuperação do valor e do significado da identidade indígena. [...] Para os jovens indígenas, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, já que permaneceria o vazio interior diante da vida frenética aparentemente homogeneizadora e globalizadora [...].

As gerações indígenas mais antigas parecem oferecer maior resistência à reafirmação das identidades étnicas [...]. E não por menos. [...] Eles foram obrigados a acreditar que a única saída possível para o futuro de seus filhos era esquecer suas tradições e mergulhar no mundo não indígena sem olhar para trás. [...] Muitos velhos sábios e anciãos indígenas estão [...] embarcando no caminho que está sendo traçado e construído pelas gerações mais jovens, onde prevalece a recuperação da autoestima, da autonomia e da dignidade histórica, tendo como base a reafirmação da identidade étnica e do orgulho de ser índio."

BANIWA, Gersem dos S. L. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, LACED/Museu Nacional, 2006. p. 39-40.

(BNCC) Competências específicas: 4, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS401 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS601

Questões

Registre em seu caderno

1. Por que razão os jovens indígenas estão buscando o resgate de suas identidades étnicas?
2. Segundo o texto, qual é a importância dos jovens nas comunidades indígenas?
3. Como você define sua identidade cultural?

Para assistir

Ailton Krenak e o sonho da pedra

Direção: Marco Altberg

País: Brasil

Ano: 2018

Duração: 52 min

Documentário que narra a história e o pensamento do líder indígena e escritor Ailton Krenak.

Mulheres indígenas: vozes por direitos e justiça

Direção: ONU

País: Brasil

Ano: 2018

Duração: 15 min

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=JzCGYrzdX3g>. Acesso em 14 set. 2020.

Resgata a importância das mulheres indígenas na luta por direitos e reconhecimento dos povos indígenas no Brasil.

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

MODERNA

Para assistir

Indígenas digitais

Direção: ONG Thydewá/ Cardim Projetos

País: Brasil

Ano: 2010

Duração: 26 min

Disponível em <https://ufmt.br/povosdobrasil/index.php?option=com_k2&view=item&id=29:indigenas-digitais-novas-alternativas-para-falar>. Acesso em 14 set. 2020.

Documentário que retrata o uso da tecnologia e dos meios de comunicação por alguns povos indígenas, como forma de registro de suas histórias e de sua identidade cultural.

Índio cidadão?

Direção: Rodriguarani Kaiowá e Equipe

País: Brasil

Ano: 2014

Duração: 52 min

Disponível em <https://www.camara.leg.br/tv/432678-indio-cidadao/>. Acesso em 14 set. 2020.

O filme resgata a história de luta dos povos indígenas do Brasil por seus direitos durante a Assembleia Constituinte, em 1987, até a atualidade.

De acordo com o censo demográfico do IBGE, em 2010 havia no Brasil 896 mil pessoas que se declaravam indígenas, distribuídas em 305 etnias. Esses dados apontam que 57,7% dessa população vivia em terras indígenas oficialmente reconhecidas, o que demonstra a importância da demarcação de terras para a sobrevivência desses povos. Muitos deles salvaram suas comunidades do desaparecimento depois da conquista de suas terras. O caso dos **Panará** ilustra essa situação.

No início dos anos 1970, os Panará, também conhecidos como Krenakore, que habitavam as matas fechadas do extremo-norte de Mato Grosso, eram desconhecidos pelas autoridades brasileiras. Somente em 1973 é que foram oficialmente contatados, em decorrência da construção da rodovia BR-163.

Após o primeiro contato, o governo Médici deu prosseguimento à obra da rodovia, que cortava o território Panará. Em dois anos, a violência, a fome e as doenças reduziram a população de 300 pessoas para 79. Transferidos para o Parque Indígena do Xingu, em 1975, os Panará passaram a viver longe da floresta e de seus modos de vida. Somente em 1996, a justiça brasileira declarou de posse permanente do povo Panará a Terra Indígena Panará, entre os municípios de Guarantã (MT) e Altamira (PA). Em um marco histórico para os povos indígenas no Brasil, em 1997, os Panará foram indenizados por danos materiais e morais cometidos pelo Estado brasileiro em decorrência do contato.

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS103 EM13CHS503 EM13CHS601

De olho no presente

Terras indígenas, garimpo e a covid-19

"A presença de cerca de 20 mil garimpeiros na Terra Indígena Yanomami durante a pandemia do novo coronavírus e a frágil assistência de saúde no território ameaçam fazer com que até 40% dos indígenas que moram perto das minas ilegais se infectem com a doença. Nesse cenário, o grupo poderia perder até 6,5% dos seus integrantes, tornando-se uma das populações mais impactadas pela covid-19 em todo o mundo. [...]

No levantamento, foram considerados os 13,9 mil indígenas (50,7% da população do território Yanomami) que vivem a até cinco quilômetros de áreas de garimpo. Essas comunidades são vistas como mais vulneráveis ao contágio por conta da circulação dos garimpeiros entre cidades e o território. Muitos garimpeiros recorrem às aldeias para trocar alimentos ou aliciar trabalhadores indígenas. [...]

Os autores dizem que os Yanomami, assim como outros povos indígenas, são altamente suscetíveis a doenças contagiosas por conta de alguns hábitos culturais. Membros do grupo costumam compartilhar utensílios domésticos, como cuias, e viver em casas que agregam várias famílias. Mesmo antes da covid-19, doenças respiratórias já eram a principal causa de mortes para a etnia. 'Se uma doença altamente contagiosa como a covid-19 entrar na comunidade, é muito difícil impedir a sua transmissão', diz o estudo."

FELLET, João. Covid-19 ameaça aldeias Yanomami vizinhas a garimpo. *BBC News Brasil*, 2 jun. 2020. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52886924>. Acesso em 27 jul. 2020.

Questões

Registre em seu caderno

1. **Por que, de acordo com o texto, os Yanomami são o grupo indígena mais vulnerável ao novo coronavírus?**
2. **Por que a invasão das terras indígenas é uma ameaça aos povos que vivem nessas áreas?**
3. **Em sua opinião, qual deveria ser o papel do Estado brasileiro nesse caso?**

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

Doc. 1

Cura e conhecimento indígena

"A floresta é a farmácia mais próxima de indígenas, ribeirinhos e seringueiros. Eles conhecem a planta certa, a parte exata dela que deve ser usada, o método de extração e a dose para tratar febres, dores, inflamações. Não é feitiço. É um saber acumulado por séculos de observação e prática (de acertos e erros). Isso também é chamado de conhecimento empírico, e está entre os métodos científicos.

Tanto é assim que os pesquisadores correm para os biomas inexplorados e para as medicinas tradicionais quando precisam achar remédios, seja pelo surgimento de novas doenças, [...] seja porque os medicamentos conhecidos perderam eficácia para as enfermidades já conhecidas.

Um caso exemplar disso [...] (é) a quina (*Cinchona officinalis*). Os nativos sul-americanos apresentaram as propriedades da casca dessa árvore aos colonizadores, que a levaram para o Velho Mundo para combater uma doença que afligia as civilizações de lá: a malária. Também conhecida como paludismo ou 'febre dos pântanos', a enfermidade virou surto quando a agricultura aumentou as áreas encharcadas, ideais para a proliferação do mosquito que carrega o protozoário.

Tanto a medicina oficial quanto as versões tradicionais, como a chinesa ou a indígena, têm como base histórica o uso de plantas para aliviar sintomas e fortalecer o sistema imunológico. Com a industrialização, essas substâncias foram se aprimorando em eficiência e segurança. Mas a natureza e o conhecimento dela seguem servindo de inspiração até hoje [...]."

BERTOLOTTO, Rodrigo. A cura pela mata. *Ecoa*, 17 abr. 2020. Disponível em <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/biodiversidade-e-fonte-para-a-industria-farmaceutica-desmatamento-pode-afetar-medicamentos/#cura-pela-mata>. Acesso em 24 jun. 2020.

Doc. 2

As diversas formas de ler o mundo

"Uma das lembranças mais agradáveis que tenho da minha infância é a de meu avô me ensinando a ler. Mas não ler as palavras dos livros e, sim, os sinais da natureza, sinais que estão presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver. Meu avô deitava-se sobre a relva e começava a nos ensinar o alfabeto da natureza: apontava para o alto e nos dizia o que o voo dos pássaros queria nos informar.

Outras vezes fazia questão de nos ensinar o que o caminho das formigas nos dizia. E ele nos ensinava com muita paciência, com a certeza de que estava sendo útil para nossa vida adulta. Aos poucos fui percebendo que aquilo era uma forma natural de aprendizado e que tudo era real. [...]

E assim cresci. E já grande fui perceber que o ensinamento que o velho avô nos passava, realmente nos ajudava a viver os perigos da floresta. Assim podia ler o que a natureza estava sentindo e o que nos estava dizendo [...].

Hoje, pensando naquele tempo, sinto que a sabedoria dos povos indígenas está além da compreensão dos homens e mulheres da cidade. Não apenas pelo fato de serem sociedades diferenciadas, mas por terem desenvolvido uma leitura do mundo que sempre dispensou a escrita, pois entendiam que o próprio mundo desenvolve um código que precisa ser compreendido. E apenas os alfabetizados nessa linguagem são capazes de fazer essa leitura.

[...] Esse alfabeto, que a natureza teima em manter vivo, essa escrita, invisível aos olhos do coração do homem e da mulher urbanos, tem mantido as populações indígenas vivas em nosso imenso país. Essa escrita fantástica tem fortalecido pessoas, povos e movimentos, pois traz em si muito mais que uma leitura do mundo conhecido [...]."

MUNDURUKU, Daniel. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. *Povos indígenas no Brasil*. São Paulo: ISA, 2006. p. 200.

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

(BNCC) Competências específicas: 1, 3 e 4
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS105 EM13CHS306 EM13CHS401

Atividades

Analisar

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. Que razões apontadas no texto justificam o interesse dos pesquisadores pelos povos indígenas?
2. Em sua opinião, por que, mesmo diante de tantas descobertas, o conhecimento indígena ainda é tão pouco reconhecido na sociedade brasileira?

Compreender

Doc. 2

3. A concepção de educação presente no texto é a mesma aplicada nas instituições escolares de nosso país? Explique.
4. De acordo com o texto, como é construída a sabedoria dos povos indígenas?
5. Como essa leitura de mundo dos povos indígenas, ao qual Munduruku se refere, poderia nos auxiliar no combate à degradação do meio ambiente?

Retomar

6. Responda às questões-chave do início do capítulo.

- Como estão organizados os grupos indígenas no território que hoje conhecemos como Brasil? Quais são os principais equívocos históricos em relação aos povos indígenas? Quais são os principais desafios dos povos indígenas do Brasil na atualidade?

MANUAL DO PROFESSOR

Atividades

Capítulos 5, 6, 7 e 8

Registre em seu caderno

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 3 e 4
Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS204 EM13CHS306 EM13CHS601

Compreender

1. (Enem-2012).

"Portadora de memória, a paisagem ajuda a construir os sentimentos de pertencimento; ela cria uma atmosfera que convém aos momentos fortes da vida, às festas, às comemorações."

CLAVAL, P. *Terra dos homens*: a geografia. São Paulo: Contexto, 2010. (Adaptado)

No texto, é apresentada uma forma de integração da paisagem geográfica com a vida social. Nesse sentido, a paisagem, além de existir como forma concreta, apresenta uma dimensão:

a) política de apropriação efetiva do espaço.
b) econômica de uso de recursos do espaço.
c) privada de limitação sobre a utilização do espaço.
d) natural de composição por elementos físicos do espaço.
e) simbólica de relação subjetiva do indivíduo com o espaço.

(BNCC) Competências específicas: 1, 4 e 5
Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS105 EM13CHS401 EM13CHS502

2. O texto a seguir contém trechos de dois relatos sobre os indígenas brasileiros: o primeiro é do padre Jerônimo Rodrigues; e o segundo, do aventureiro inglês Anthony Knivet.

"'[...] a mais preguiçosa gente que se pode achar, porque desde pela manhã até a noite, e toda a vida, não tem ocupação alguma: tudo é buscar de comer, estarem deitados nas redes'; gente 'afeminada, fora de todo o gênero de trabalho'; 'gente indolente, que não se importa com nada, deitando o dia todos, preguiçosamente, nas suas moradias, e nunca saindo para outras regiões, exceto para procurar víveres'[...]."

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz*: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 61 e 62.

a) Identifique, por meio desses relatos, o contexto em que foram produzidos.
b) Explicite se há algum preconceito envolvido e se os relatos indicam a existência de um choque cultural entre os europeus e os povos originários do Brasil, justificando sua resposta.
c) É possível identificar, nesses relatos, formas distintas de organização social e de trabalho? Explique.
d) Elabore um argumento para contestar a visão eurocêntrica do colonizador em relação aos indígenas.

Pesquisar

O reconhecimento da diversidade cultural que marca a sociedade brasileira passa necessariamente pelo reconhecimento dos povos indígenas como agentes imprescindíveis na construção de nossa história. Não raro ignoradas ou apagadas, a cultura, a organização social, as línguas e as histórias desses povos ainda são elementos muito distantes de muitos brasileiros.

Para que possamos reescrever a história brasileira, é fundamental ampliar nossos conhecimentos e reconhecer, como disse o líder indígena Ailton Krenak, que a nação brasileira é produto das muitas formas de ver e estar no mundo existentes nessas terras.

Para ampliar seus conhecimentos sobre os povos indígenas, formem duplas e escolham uma etnia para iniciar uma investigação sobre sua cultura, história, língua e condições de vida na atualidade. Para isso, sigam os passos sugeridos abaixo.

Passos do trabalho:

1. Consultem o *site* do Instituto Socioambiental (disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal>) e escolham uma das etnias apresentadas pela instituição.

2. Levantem informações sobre a etnia escolhida por vocês.

a) Como essa etnia se autodenomina?
b) Onde seus integrantes vivem?
c) Quantos são?
d) Qual é seu tronco linguístico?
e) Qual é a sua história?
f) Aponte suas principais características culturais.
g) Como se dá sua organização social?
h) Que desafios esse grupo étnico enfrenta hoje?

3. A partir dos dados coletados, montem uma apresentação para seus colegas de turma. Enriqueçam seu trabalho com imagens e mapas que ajudem a identificar a etnia pesquisada.

MODERNA

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

Aprofundar o conhecimento

A diversidade como herança

"O território tradicional do meu povo vai do litoral do Espírito Santo até entrar nas serras mineiras, entre o vale do Rio Doce e o São Mateus. Mesmo que hoje só tenhamos uma reserva pequena no médio Rio Doce, quando penso no território do meu povo, não penso naquela reserva de 4 mil hectares, mas num território onde a nossa história, os contos e as narrativas do meu povo vão acendendo luzes nas montanhas, nos vales, nomeando os lugares e identificando na nossa herança ancestral o fundamento da nossa tradição. Esse fundamento da tradição, assim como o tempo do contato, não é um mandamento ou uma lei que a gente segue, nos reportando ao passado, ele é vivo como é viva a cultura, ele é vivo como é dinâmica e viva qualquer sociedade humana. [...]

Essa simultaneidade que temos tido a oportunidade de viver é uma riqueza muito especial e um dos maiores tesouros que temos. O professor Darcy Ribeiro costumava dizer que a maior herança que o Brasil recebeu dos índios não foi propriamente o território, mas a experiência de viver em sociedade, a nossa engenharia social. A capacidade de viver junto sem se matar, reconhecendo a territorialidade um do outro como elemento fundador também da sua identidade, da sua cultura e do seu sentido de humanidade. Esse entendimento de que somos povos que temos esse patrimônio e essa riqueza tem sido o principal motivo e a principal razão de eu me dedicar cada vez mais a conhecer minha cultura, conhecer a tradição do meu povo e reconhecer também na diversidade das nossas culturas o que ilumina a cada época o nosso horizonte e a nossa capacidade como sociedades humanas de ir melhorando, pois se tem uma coisa que todo mundo quer é melhorar. Os índios, os brancos, os negros e todas as cores de gente e culturas no mundo anseiam por melhorar. [...]

Por isso que os nossos velhos dizem: 'Você não pode esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai'. Isso não é importante só para a pessoa do indivíduo, é importante para o coletivo, é importante para uma comunidade humana saber quem ela é, saber para onde ela está indo. [...]

O encontro e o contato entre as nossas culturas e os nossos povos, ele nem começou ainda e às vezes parece que ele já terminou. Quando a data de 1500 é vista como marco, as pessoas podem achar que deviam demarcar esse tempo e comemorar ou debaterem de uma maneira demarcada de tempo o evento de nossos encontros. Os nossos encontros, eles ocorrem todos os dias e vão continuar acontecendo [...]. Nós estamos tendo a oportunidade de reconhecer isso, de reconhecer que existe um roteiro de um encontro que se dá sempre, nos dá sempre a oportunidade de reconhecer o Outro, de reconhecer na diversidade e na riqueza da cultura de cada um de nossos povos o verdadeiro patrimônio que nós temos [...].

Me parece que esse contato verdadeiro, ele exige alguma coisa além da vontade pessoal, exige mesmo um esforço da cultura, que é um esforço de ampliação e de iluminação de ambientes da nossa cultura comum que ainda ocultam a importância que o Outro tem, que ainda ocultam a importância dos antigos moradores daqui, os donos naturais deste território."

KRENAK, Ailton. O eterno retorno do encontro. *In*: NOVAES, Adauto. *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 25-28.

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

MODERNA

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS502 EM13CHS601

Atividades

Analisar

Registre em seu caderno

1. Para o autor, por que é importante conhecer as tradições de seu povo?
2. Você concorda com a afirmação "você não pode esquecer de onde você é e nem de onde você veio, porque assim você sabe quem você é e para onde você vai"? Justifique sua resposta.
3. Segundo Ailton Krenak, quais são as principais contribuições que os povos indígenas têm para oferecer à sociedade brasileira?
4. Por que o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade são imprescindíveis para o estabelecimento de uma sociedade democrática?

Redigir um texto

5. Em dupla, façam uma reflexão sobre estes pontos: Por que a convivência pacífica e harmoniosa com as diferenças ainda é um dos principais desafios de nosso tempo? De que forma poderíamos promover o respeito e o reconhecimento à diversidade cultural na sociedade brasileira?

   Redijam uma proposta de ação para criar um meio de aproximação e contato com os "outros", reconhecendo e valorizando suas diversidades, saberes e experiências. Não deixem de explicar o porquê de suas escolhas e de esclarecer os principais objetivos da sua proposta.

UNIDADE 3

O "nós" e os "outros": conquista e dominação da América



DAVID DÍAZ ARCOS/BLOOMBERG/GETTY IMAGES

Nas manifestações que tomaram as ruas do Equador em 2019, diversas comunidades indígenas protestaram contra as políticas econômicas de austeridade implementadas pelo governo. Na imagem, mulher indígena no meio do gás lacrimogêneo lançado pela polícia, no centro histórico de Quito, em outubro de 2019.

CAPÍTULOS

9. A conquista e a colonização espanhola na América, 84
10. América: organização espacial, 92
11. As reformas religiosas na Europa e seus efeitos na América portuguesa, 98
12. Religião e sociedade: religiosidade e poder na conquista da América, 107

Quem é o "outro"?

É difícil pensar a história sem considerar os inúmeros conflitos, as guerras, os massacres e as violências que foram praticadas para justificar e legitimar o domínio e a conquista do "outro". Eis o núcleo dessa questão: o "outro". Esse "outro" que é tão diferente de "nós", que pensa e vive de forma tão distinta da nossa; é esse "outro" que há milênios se apresenta como uma ameaça e assusta os seres humanos.

A Antropologia tem se dedicado ao estudo de algumas questões muito importantes para pensar a relação entre o "nós" e o "outro". Os antropólogos perceberam que o reconhecimento do "outro" é um processo muitas vezes marcado por julgamentos e preconceitos. Por isso, a alteridade passou a figurar como um exercício fundamental nas pesquisas antropológicas, por dar ao pesquisador a possibilidade de desnaturalizar seu próprio mundo, de modo a poder reconhecer e entender o "outro" em sua própria diferença.

Os ensinamentos da Antropologia sobre a importância da desnaturalização e da alteridade como ferramentas para ler o mundo são muito válidos para analisar o processo de colonização da América, que veremos nesta Unidade. Quando nos colocamos no lugar do "outro", seja ele o indígena, o espanhol, o português ou o jesuíta, expandimos nossa possibilidade de compreensão da história e temos a oportunidade de desconstruir equívocos e preconceitos fortemente arraigados em nossa cultura e em nossa dificuldade de lidar com o "outro".

Questões

Responda oralmente

1. Por que o contato com o "outro" nem sempre é fácil?
2. Como o contato com o "outro" nos ajuda a definir quem somos?
3. Como a alteridade pode nos auxiliar a combater os preconceitos?

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

CAPÍTULO 9

A conquista e a colonização espanholas na América

Você conhece algum país da América formado por uma população majoritariamente indígena? Se sim, qual(is)? Qual é a relação entre a situação atual dos indígenas e a conquista da América pelos europeus?

(BNCC) Competências gerais: 1, 3, 7 e 9

Competências específicas: 1, 2, 5 e 6

Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS201 EM13CHS202 EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS206 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS605



ALBERTO VALDÉS/EFE

Manifestação em favor da resistência do povo indígena mapuche pela recuperação de suas terras e pela libertação de presos políticos indígenas. Santiago, Chile, 2018.

O encontro de diferentes mundos

A chegada de Cristóvão Colombo e de seus homens às Antilhas, em 12 de outubro de 1492, alteraria significativamente os rumos da história da humanidade. Colombo buscava um novo caminho para as Índias, local onde se realizava o lucrativo comércio de seda, especiarias e artigos de luxo. Ele acreditava ser possível chegar à região navegando em direção ao oeste. Mas, em vez de estabelecer uma nova rota para o Oriente, Colombo e sua pequena esquadra aportaram na ilha de Guanaani, no Caribe, batizada de San Salvador. Antes de voltar para a Europa, o navegador, que acreditava ter alcançado seu objetivo, explorou a região e estabeleceu o primeiro assentamento europeu na América, na ilha de Hispaniola (atual República Dominicana e Haiti).

A expedição de Colombo inseria-se no contexto da expansão marítima europeia, impulsionada pelo sistema mercantilista. A busca por novos territórios e por riquezas que pudessem ser exploradas levou Espanha, Portugal e, mais tardiamente, Inglaterra, França e Holanda, a fazer incursões no chamado "Novo Mundo".

Quando chegaram ao continente americano, os espanhóis se depararam com comunidades indígenas tradicionais, como as que habitavam as Antilhas, e com sociedades altamente complexas, como as dos astecas, dos maias e dos incas. Encontraram ainda metais preciosos em grandes quantidades, como ouro e prata, o que atraiu a atenção da Coroa espanhola. Para explorar tais recursos, utilizaram principalmente a mão de obra indígena servil e escravizada.

Para consolidar seu domínio político e econômico, as metrópoles implantaram nas colônias sistemas administrativos civis, militares e eclesiásticos semelhantes aos da Europa. Antes, precisaram subjugar os povos nativos da região, considerados bárbaros e ímpios por terem modos de vida diferentes do dos europeus e não conhecerem o cristianismo.

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

A conquista do Império Asteca

Os astecas (ou mexicas) estavam estabelecidos na região central do atual México. Eles tinham construído um Estado imperial, com base em uma rede de alianças que integrava as cidades de Texcoco, Tlacopan e Tenochtitlán, a capital asteca. Essa tríplice aliança impunha seu domínio político sobre vários grupos étnicos, que deviam pagar tributos, na forma de produtos, aos três centros urbanos imperiais.

Quando Hernán Cortés chegou à região, em 1519, ele tirou proveito dessa situação, selando um tratado com os habitantes de Tlaxcala, principais inimigos dos astecas. O maior símbolo do apoio indígena aos espanhóis no México foi o relacionamento que Cortés estabeleceu com a indígena Malinche, que lhe serviu de intérprete. Além disso, Cortés valeu-se da tecnologia militar superior dos espanhóis, que incluía armas de fogo, arcos, bestas, armas de ferro e aço, cães e cavalos, e das doenças que os conquistadores trouxeram do Velho Mundo, como a varíola, o sarampo e o tifo, para as quais os nativos não tinham imunidade.

O cerco à cidade de Tenochtitlán foi marcado por longos combates, que demonstraram a força da resistência asteca. Mas o apoio dos outros povos indígenas aos espanhóis foi fundamental para a capitulação da capital do império, em agosto de 1521. **Doc. 2**



O cerco a Tenochtitlán, pintura da segunda metade do século XVII, de autoria desconhecida. A obra representa a queda da capital do Império Asteca, em 1521.

COLEÇÃO JAY I. KISLAK/BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON

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

Manuscrito indígena de 1528

"E tudo isto se passou conosco.
Nós o vimos,
nós o admiramos
com esta lamentosa e triste sorte
nos vimos angustiados.
Nos caminhos jazem dardos rotos
os cabelos estão espalhados
destelhadas estão as casas,
ensanguentados têm seus muros
vermes pululam pelas ruas e praças,
e as paredes estão salpicadas de miolos."

LEÓN-PORTILLA, Miguel. *A visão dos vencidos*: a tragédia narrada pelos astecas. *In*: MORAIS, Isadora Machado B. de. A história vista de cima: a visão asteca da conquista espanhola. *Ameríndia*, v. 2, n. 2, 2006. Disponível em <http://www.periodicos.ufc.br/amerindia/article/view/1416/1319>. Acesso em 8 set. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2 e 5

Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS104 EM13CHS201 EM13CHS204 EM13CHS503

Questões

Registre em seu caderno

1. Identifique o autor do poema e a época em que foi ele escrito.
2. Explique a quem os indígenas se referiam no verso "nós o vimos, nós o admiramos". Essa admiração se manteve ao longo do tempo? Justifique.
3. Você considera adequado o título *A visão dos vencidos* para a obra do historiador mexicano Miguel León-Portilla? Por quê?
4. Relacione as palavras do manuscrito indígena à história dos povos indígenas americanos após a conquista espanhola.

Para assistir

América, un mundo nuevo (em espanhol)

Direção: Manuel Armán

País: Espanha

Ano: sem data

Duração: 44 min 51 s

Disponível em <https://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/memoria-espana-america-nuevo-mundo/3214318/>. Acesso em 15 set. 2020.

Documentário da RTVE (emissora de televisão espanhola) sobre a chegada e a conquista do continente americano pelos espanhóis e o papel de Cortez e Pizarro nesse processo.

A conquista do Império Inca

A conquista da civilização inca foi outra etapa do projeto de colonização espanhola nas Américas. Os incas ocupavam uma extensa região, que compreendia parte dos atuais Peru, Bolívia, Equador, Chile e Argentina. Seu império, assim como o dos astecas, também se organizava com base na reunião de diversos povos, os quais pagavam tributos à administração central.

Em 1532, quando o espanhol Francisco Pizarro e sua esquadra chegaram a essa região, havia entre os incas uma intensa disputa pelo poder, originada após a morte do imperador Huayana Capac. Antes de falecer, o soberano dividiu o governo entre seus dois filhos, Atahualpa e Huáscar. Ambos iniciaram uma guerra para assumir o trono, o que desestabilizou o império. Pizarro se beneficiou desse momento de vulnerabilidade para atacar os incas e aprisionar Atahualpa, que foi executado em 1533. A partir de uma aliança formada com os povos indígenas insatisfeitos com a dominação imperial, ele invadiu e conquistou as cidades de Cuzco e Quito.

Dominação política na América

A fim de estabelecer o controle da exploração do território nos moldes mercantilistas, os espanhóis elaboraram um complexo sistema de dominação colonial. Logo de início, criaram o **exclusivo metropolitano**, que proibia a colônia de estabelecer relações comerciais com qualquer outro país que não fosse a metrópole. Em 1524, foi criado o **Conselho das Índias**, órgão encarregado de tomar decisões relativas às colônias, cujos cargos eram ocupados por pessoas de confiança do próprio rei.

Para organizar, administrar e garantir a ocupação do território, foram instituídos os vice-reinos (áreas de grande exploração econômica) e as capitanias gerais (áreas políticas estratégicas). O **Vice-Reino da Nova Espanha** foi o primeiro deles, estabelecido em 1535. Veja o mapa a seguir.

A América espanhola (século XVIII)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 239.

Os vice-reis, escolhidos entre membros da alta nobreza ou da burguesia metropolitana, eram representantes diretos da monarquia. Cabia-lhes gerenciar as minas, exercer o governo, presidir o tribunal judiciário e zelar pela cristianização dos nativos. Os capitães-gerais, subordinados aos vice-reis, encarregavam-se de administrar os territórios estratégicos ainda não submetidos à metrópole.

Em âmbito regional foram criados os ***cabildos*** (ou *ayuntamientos*), que funcionavam como as atuais câmaras municipais no Brasil. Os *cabildos* eram incumbidos de resolver questões de caráter local.

Os exploradores espanhóis, juridicamente denominados *adelantados*, recebiam direitos vitalícios de construir fortalezas, fundar cidades e providenciar a evangelização de indígenas; eles detinham, ainda, poderes jurídicos e militares. Além disso, garantiam para a Coroa espanhola o quinto de todo o ouro e de toda a prata produzidos. Dessa forma, a Espanha procurava assegurar, sem grandes investimentos materiais, a ocupação de seus territórios nas Américas.

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

MODERNA

A Casa de Contratação

Em 1503, foi fundada em Sevilha (maior cidade espanhola da época) a **Casa de Contratação**. Tal órgão tinha o objetivo de administrar a colônia e as atividades comerciais realizadas entre a Espanha e seus domínios no Novo Mundo. Visava-se, dessa forma, obter o controle da produção, a fim de garantir o exclusivo comercial da metrópole, assim como fiscalizar a cobrança de impostos (quinto). Não por acaso foi organizado, também, o **regime de porto único**, para o acompanhamento do fluxo de embarcações entre Espanha e Américas. Esse sistema instituiu que somente o porto de Sevilha, a princípio, e depois o de Cádis fariam comércio com o Novo Mundo. Na América, somente os portos de Veracruz (México), Porto Belo (Panamá) e Cartagena (Colômbia) tinham autorização para comercializar com a metrópole. Os navios que saíam da colônia carregados de ouro e de outras mercadorias eram escoltados pela frota espanhola para inibir a atuação dos piratas, principalmente ingleses, que era muito comum naquela época.

MUSEU DO PRADO, MADRI



Vista da cidade de Sevilha, pintura de Alonso Sánchez Coello, final do século XVI.

A sociedade na América espanhola

Com o passar do tempo, nas colônias espanholas das Américas, devido às uniões inter-raciais, o local de nascimento tornou-se tão ou mais importante que o grau de mestiçagem. Os *chapetones*, ou seja, os espanhóis recém-chegados nas colônias hispânicas, formavam o grupo dominante da sociedade e ocupavam os altos cargos – como os de vice-reis, capitães gerais, governadores, alcaides ou intendentes (similares a prefeitos), bispos e arcebispos. Entretanto, suas prerrogativas não eram hereditárias, pois filhos de *chapetones* nascidos fora da metrópole eram considerados *criollos* e não gozavam da mesma posição social de seus pais.

Criollos eram, portanto, descendentes de espanhóis nascidos nas Américas. Eles não podiam ocupar altos cargos, mas participavam do *cabildo* e tinham uma posição social privilegiada. Os *criollos* exerciam várias atividades e profissões, eram advogados, comerciantes e fazendeiros. Poderiam ser também *encomenderos*, exploradores de minas etc.

Os mestiços, originados da união entre os espanhóis e os indígenas, encontravam-se nos estratos intermediários da sociedade e se ocupavam dos trabalhos domésticos ou do cuidado com as propriedades do campo. Com o passar do tempo, indígenas, europeus e negros se uniram e geraram filhos, o que provocou o surgimento de pessoas que não se encaixavam em nenhuma das categorias citadas anteriormente. Assim, foi criada uma série de palavras específicas para designar cada uma dessas uniões (mulato, mourisco, lobo, zambaio, coiote, chamizo etc.). Apesar do estabelecimento dessas novas categorias, o *status* de um mestiço continuou ambíguo e dependia, sobretudo, da cor da pele e de seus costumes.

A maioria absoluta da população colonial na América espanhola era formada por indígenas, que tiveram sua mão de obra sistematicamente explorada pelos conquistadores, principalmente pelos sistemas de *mita* e *encomienda*. Em geral, eram submetidos a condições miseráveis de vida e a trabalhos extenuantes. Ao mesmo tempo que eram explorados economicamente e destituídos de direitos políticos, eram alvo da ação catequizadora, que lhes apresentava e impunha valores da cultura ocidental cristã.

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

REAL ACADEMIA ESPANHOLA, MADRI



Pintura de casta, representação de Ignacio María Barreda, 1777. Para designar os indivíduos que se originavam da união entre europeus, indígenas e africanos, alguns pintores representavam a sociedade da América espanhola em castas.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2 e 5

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS204 EM13CHS501 EM13CHS502

Questões

Registre em seu caderno

1. O que o título da obra nos revela sobre a estruturação da sociedade na América espanhola?
2. Identifique e comente como a miscigenação é representada nessa pintura.
3. A que tipo de público você imagina que pinturas como essas se destinavam? Que aspectos da vida cotidiana do México colonial elas permitem conhecer?

A colonização hispânica promoveu, portanto, o extermínio de um enorme contingente populacional, aliado ao desaparecimento de antigas e tradicionais formas de viver dos povos nativos. **Doc. 1** A economia passou a ser orientada para o mercado externo, e os indígenas trabalhavam especialmente nas minas de metais preciosos, além de se ocuparem de serviços domésticos e da agricultura. Ao longo do tempo, idiomas originários foram substituídos pelo castelhano/espanhol e a crença oficial passou a ser o catolicismo. Mesmo com todas essas mudanças, muitos costumes e muitas tradições se mantiveram, enquanto outras se misturaram, criando formas distintas de ser, pensar e viver.

Além dos indígenas, que ocupavam a base da sociedade colonial espanhola nas Américas, deve-se ressaltar a presença de populações de negros escravizados, oriundos da África, bem como de seus descendentes. A mão de obra de africanos escravizados foi largamente utilizada no Caribe, tanto nas ilhas da América Central quanto na costa da Venezuela e da Colômbia.

As atividades econômicas na América hispânica

A atividade que garantiu mais lucros para a metrópole espanhola foi, sem dúvida, a exploração dos metais encontrados na América. Embora a mineração do ouro tenha ocorrido em áreas do centro e do sul do território, a prata foi encontrada em maior quantidade, sendo, portanto, o principal metal que os espanhóis exploraram ao longo de séculos de dominação política. As minas de prata de Potosí, descobertas em 1545 no território da atual Bolívia, representaram uma das áreas mais produtivas de todo o mundo ao longo dos séculos XVI e XVII.

Paralelamente à atividade mineradora, implantou-se na América espanhola uma economia voltada para a exportação, em que eram produzidos artigos valorizados nos mercados europeus. Tendo-se em conta a diversidade desse imenso território, vale ressaltar a variedade da produção dos chamados "gêneros tropicais", como o anil, o tabaco, o algodão e o cacau. Inicialmente, o açúcar foi cultivado no México, ainda no século XVI, e, a partir do século XVIII, passou a predominar nas Antilhas, sobretudo nas ilhas de Cuba e Hispaniola, onde também eram produzidos melaço e rum.

Essas atividades estavam em consonância com mecanismos que garantiam o funcionamento do empreendimento colonial. Isso ocorria tanto no que dizia respeito à organização e ao controle da produção, feito pela Casa de Contratação, quanto ao domínio político-administrativo, realizado pelo Conselho das Índias e pelos vice-reinos. Com essas atividades eram criadas as condições necessárias para assegurar a posse do vasto território e a exploração econômica das terras coloniais.

É importante destacar ainda que, paralelamente ao sistema voltado à exportação, outros setores produtivos se organizaram para atender às demandas dos habitantes da colônia: a produção de gêneros alimentícios e a pecuária, por exemplo, abasteciam o mercado interno; o gado era utilizado também no transporte de pessoas e mercadorias e como força de tração nos engenhos.

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

MODERNA

Atividades econômicas na América espanhola (início do século XVII)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: FRANCO JÚNIOR, Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de. *Atlas*: história geral. São Paulo: Scipione, 1997. p. 39.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 2
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS204 EM13CHS206

Questões

Registre em seu caderno

- **Observe o mapa e responda.**

a) Quais eram os principais gêneros de exportação produzidos no Vice-Reino da Nova Espanha?

b) Quais eram os itens produzidos no Vice-Reino do Peru?

c) Que artigos da América hispânica se destinavam ao mercado interno?

d) De que maneira o cultivo dos itens representados no mapa ajudava a garantir o domínio colonial espanhol na América?

O trabalho indígena: *encomienda* e *mita*

A mão de obra indígena permitiu a exploração econômica das Américas pelos espanhóis por meio dos sistemas conhecidos como ***encomienda*** e ***mita***. A *encomienda* era uma concessão da Coroa dada ao colono para explorar o trabalho de um grupo ou de uma comunidade indígena nas minas e na agricultura. Em troca ele deveria pagar um tributo à Coroa e promover a cristianização dos nativos.

A *mita*, também conhecida como *repartimiento*, era uma instituição de origem inca que foi adaptada pelos europeus. Originalmente, ela consistia no serviço prestado pelas comunidades indígenas camponesas (organizadas nos *ayllus*), em atividades em prol do grupo, do chefe local ou do próprio Estado. Os espanhóis a transformaram em uma forma de exploração das comunidades dominadas, utilizando nativos no trabalho das minas de ouro e prata. Havia um sorteio que determinava quem trabalharia por quatro meses nessas atividades. Cumprido o prazo, os sorteados retornavam às suas comunidades que, por sua vez, deveriam enviar um novo grupo de homens. Os espanhóis se apropriaram da *mita* para impor um regime de **trabalho compulsório** aos indígenas.



GRANGER/SHUTTERSTOCK

Ilustração que integra o documento pictográfico *Lienzo de Tlaxcala*, produzido entre 1550 e 1564. Na imagem, conquistadores espanhóis supervisionam os indígenas, que carregam provisões na estrada entre Vera Cruz e Tlaxcala.

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

MODERNA



MUSEU DE ARTE DE LIMA (MALI)

Negros chalas em dia de Corpus Christi, representação do artista peruano Pancho Fierro, 1836.

Africanos nas colônias espanholas

O contingente de africanos escravizados nas colônias espanholas, se comparado ao das possessões inglesas, francesas e portuguesas, foi pequeno. No volumoso comércio de escravizados para as Américas, estima-se que 15% teriam sido destinados à América espanhola. Deve-se ressaltar, contudo, que a mão de obra africana esteve presente em várias regiões desse território, sendo, inclusive, predominante na costa peruana e em áreas das atuais Colômbia, Venezuela e Cuba.

Os primeiros africanos que desembarcaram no Peru foram recrutados pelo espanhol Francisco Pizarro para conquistar o Império Inca. O Peru, uma das mais prósperas colônias espanholas, teve um dos principais portos receptores de escravizados africanos entre os séculos XVI e XVII. Em determinados momentos, mais da metade da população de Lima, atual capital do país, era negra/afrodescendente.

Até meados do século XVIII, os fluxos de africanos escravizados para a América espanhola vinham das colônias portuguesas de Cabo Verde, São Tomé, Angola e Moçambique, em um período em que a Espanha não participava diretamente da rede de comércio de escravizados. Os cativos que adentravam o território americano sob domínio espanhol, portanto, eram trazidos por comerciantes de outras nações, que eram autorizados pela Coroa para fornecer escravizados aos colonos.

Somente na segunda metade do século XVIII, o modelo econômico foi redimensionado a fim de implantar e estruturar no Caribe as *plantations*, sendo permitida a ampla importação de africanos para as Américas. Hoje, seus descendentes sofrem com o preconceito e com a discriminação oriundos desse passado colonial escravagista.

***Plantation*:** tipo de sistema agrícola baseado em monocultura de exportação mediante a utilização de latifúndios e mão de obra escravizada. Foi muito utilizado na colonização das Américas, tendo sido, mais tarde, levado para a África e para a Ásia, principalmente no cultivo de gêneros tropicais.

As desigualdades resultantes da colonização

Historicamente, a colonização espanhola provocou profundas desigualdades nas sociedades americanas. As *haciendas*, áreas produtoras de cereais, e as *estancias*, áreas criadoras de gado, promoveram um intenso e acelerado processo de concentração de terras e riquezas nas mãos de poucas famílias de latifundiários, promovendo o surgimento de elites econômicas, políticas e intelectuais. Ao longo do tempo, muitos direitos básicos foram negados às populações indígenas americanas, que ainda hoje lutam para serem ouvidas e terem suas demandas atendidas pelo Estado. Da mesma forma, em muitos países da América, comunidades afrodescendentes lutam por seus direitos, tendo sido invisibilizadas na história, sofrendo preconceitos e discriminações de toda sorte.

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

MODERNA

(BNCC) Competências específicas: 1, 2 e 5;
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS105 EM13CHS202 EM13CHS205 EM13CHS502 EM13CHS504

De olho no presente

Fronteiras do preconceito

"Ao se perguntar aos brasileiros e paraguaios se o Guarani era uma língua ou um dialeto, alguns brasileiros disseram que era um dialeto, porque 'não é puro', porque 'é uma língua indígena' e uma série de categorias que o minimizam, como o fato de os paraguaios não o escreverem.

O linguista Eli Gomes Castanho constatou que 'o Guarani colheu flores no canhão da ditadura do general Alfredo Stroessner (de 1954 a 1989), que o ideal nacionalista latino-americano converteu o Guarani ao longo dos anos em idioma nacional e, desde 1992, tem sido ensinado nas escolas. O *status* de língua foi alterado'.

Os paraguaios dizem que o Guarani é uma língua porque tem gramática, poesia, literatura. 'Como no Brasil a língua de origem indígena não goza do mesmo *status*, creio que nosso estudo serve como um estímulo para valorizar práticas orais em guarani em ambos os países. O mesmo pode ser dito do espanhol porque muitas vezes, embora a família o conheça, os filhos não se dizem falantes dessa língua', afirmou o pesquisador.

De acordo com ele, o espanhol foi implantado no Paraguai como língua castelhana. O termo espanhol surgiu no século XX. Isso fez com que a representação de uma língua ibero-americana fosse vista como língua diferente. Também chamou a atenção que o castelhano não é só visto como uma língua latino-americana pelos paraguaios. É a língua da escola, enquanto o espanhol é reputado como a língua do dia a dia.

Os rótulos espanhol e castelhano não são tão claros no Brasil, porém espanhol e castelhano são a mesma coisa."

GARDENAL, Isabel. Fronteiras do preconceito. *Jornal da Unicamp*, n. 665, 2016. Disponível em <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/665/fronteiras-do-preconceito>. Acesso em 27 ago. 2020.

Questões

Registre em seu caderno

1. **Explique por que línguas de origem indígena, como o Guarani, são alvo de preconceito e de discriminação nas Américas.**
2. **Como os paraguaios hoje justificam o fato de o Guarani ser uma língua?**
3. **Em sua opinião, a língua Guarani merece ter no Paraguai mesmo *status* de língua oficial que o espanhol/castelhano? Justifique sua resposta.**

Aprender a argumentar

O problema do mal

Na filosofia da religião, o problema do mal e de sua relação com Deus propiciou inúmeras formulações e argumentos. Nesta seção é apresentado um argumento complexo sobre o problema do mal, formulado por Epicuro, relacionado ao conceito de Deus como onipotente (tudo pode), onisciente (tudo sabe) e onibenevolente (absolutamente bom).

Exercitar a argumentação

Registre em seu caderno

Analise o argumento a seguir.

"Ou deus quer eliminar as coisas ruins e não pode, ou pode, mas não quer, ou nem quer nem pode, ou quer e pode. Se quer, mas não pode, ele é fraco – e isso não se aplica a deus. Se pode, mas não quer, então é malvado – o que é igualmente estranho à natureza de deus. Se não quer e não pode, ele é ao mesmo tempo fraco e malvado e, portanto, não é um deus. Se quer e pode, o que é a única coisa adequada a um deus, então de onde vêm as coisas ruins? Ou por que ele não as elimina?"

BRUCE, Michael; BARBONE, Steven. *Os 100 argumentos mais importantes da filosofia ocidental*. São Paulo: Cultrix, 2013. p. 54.

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

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

Doc. 1

A dizimação dos indígenas

"[os autores] Viezzer e Grondin [...], citam um documento que assegura que a invasão europeia nas Américas, desde 1492, provocou um extermínio entre 90 e 95% da população total. Assustados com esses dados, foram pesquisar e chegaram à conclusão de que a conquista e ocupação territorial pelos europeus provocou, ao longo dos séculos, cerca de 70 milhões de mortos. Sem dúvida, o maior genocídio da história da humanidade. [...]

A conquista teve início com os espanhóis nas ilhas do Caribe, a partir da ilha que batizaram como La Hispaniola, hoje República Dominicana e Haiti, habitada na época por pelo menos um milhão de pessoas.

Em *La Hispaniola*, em 1492, havia um milhão de habitantes. Em 1514, só 14 mil. E essa hecatombe se repetiu nas demais ilhas... Jamaica, Porto Rico, Cuba. Os tainos, habitantes dessas ilhas, desapareceram do mapa. [...]

No México, os espanhóis chegam em 1519 e encontram uma civilização mais avançada do que a dos conquistadores. Nos 30 primeiros anos da conquista (1519-1548) foram mortos 20 milhões de habitantes. De 25 milhões de pessoas em 1519, foram reduzidos a 1,7 mil em 1605. Hoje, o México ainda tem uma população indígena majoritária, que continua na luta por sua libertação.

Nas guerras de independência dos povos sob o jugo da coroa espanhola também foram os povos originários os que deram suas vidas com esperança de que teriam uma situação melhor. Sem chance.

A conquista dos povos andinos, que estavam sob o domínio do Império Inca, com organização própria de Estado e de produção, teve início em 1532. Ouro e prata abundantes enlouqueceram os europeus. Todos queriam ficar ricos rapidamente e isso a custo da vida dos povos nativos. [...]

Quando os espanhóis chegaram, em 1500, o *Tawantinsuyo* tinha 15 milhões de habitantes, e em 1620, um milhão. Só nas minas de Potosi, foram oito milhões de mortes. Nos anos 1700, com a criação dos vice-reinos, os incas, cansados de exploração, se sublevaram, o que provocou aumento da mortandade."

CANNABRAVA FILHO, Paulo. Maior genocídio da humanidade foi feito por europeus nas Américas: 70 milhões morreram. *Diálogos do Sul*, 31 maio 2019. Disponível em <https://dialogosdosul.operamundi.uol.com.br/direitos-humanos/58765/maior-genocidio-da-humanidade-foi-feito-por-europeus-nas-americas-70-milhoes-morreram>. Acesso em 28 ago. 2020.

Doc. 2

A poesia de Pablo Neruda

"A cruz,
a espada e a
fome
dizimavam
a família selvagem.
Terror,
terror de um golpe
de ferraduras,
bater de uma folha,
vento,
dor
e chuva."

NERUDA, Pablo. Trecho de "Oda a la araucaria araucana". *In*: *Universidad de Chile. Obra de Pablo Neruda*. Disponível em <https://www.neruda.uchile.cl/obra/obranuevasodas2.html> Acesso em 27 ago. 2020. (Tradução nossa).

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS105 EM13CHS201 EM13CHS204 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS605

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. De acordo com o texto, quais eram as principais características das civilizações da Mesoamérica e da América andina quando os conquistadores chegaram no continente?
2. Identifique semelhanças na conquista das várias regiões americanas pelos espanhóis.

Analisar

Doc. 1

3. O que é genocídio? Na sua opinião, apesar de o termo ter sido elaborado em 1944, ele pode ser utilizado hoje para descrever o processo que ocorreu contra os indígenas na América hispânica? Justifique.

Doc. 2

4. Que relações há entre a cruz, a espada e a fome no contexto da conquista da América?
5. Em sua opinião, os fatos expressos no poema ajudam a explicar a situação atual dos indígenas nos países latino-americanos? Justifique.

Docs. 1 e 2

6. Considerando a poesia e a reportagem, é possível imaginar uma forma de superação da herança colonial legada aos povos indígenas? Comente.

Retomar

7. Responda às questões-chave do início do capítulo.
   - Você conhece algum país da América formado por uma população majoritariamente indígena? Se sim, qual(is)? Qual é a relação entre a situação atual dos indígenas e a conquista da América pelos europeus?

CAPÍTULO 10

América: organização espacial

Por que podemos dizer que o espaço geográfico é simultaneamente uno e múltiplo? Que aspectos culturais da organização do espaço americano durante o período colonial aproximam a América hispânica da América portuguesa?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 6 e 7

Competências específicas: 1, 2, 4 e 6

Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS206 EM13CHS401 EM13CHS603

A paisagem e a transformação do espaço

Em suas relações com o meio natural, as sociedades humanas constroem e reconstroem o espaço por meio do trabalho e das técnicas de que dispõem no momento histórico em que vivem. Sua contínua construção, ao longo do tempo, depende também de interesses econômicos que interferem na relação das sociedades com a natureza. O **espaço geográfico** é, portanto, um produto social e histórico.

As relações entre os seres humanos e o meio natural não constituem um conjunto de combinações exatas e similares, pois dependem de uma série de fatores. Assim, a construção do espaço geográfico não é uniforme. A organização espacial heterogênea das sociedades reflete nas diferentes paisagens que configuram o espaço geográfico ao longo do tempo. Uma paisagem atual traz a historicidade da organização espacial do passado e será diferente no futuro por incorporar novos processos e dinâmicas que vão promover, por sua vez, novas organizações espaciais.

A paisagem nos ajuda a compreender o espaço geográfico porque reflete a organização e a distribuição dos objetos naturais e sociais que o constituem. **Doc. 1** Em algumas paisagens, predominam os objetos naturais, ao passo que em outras se destacam os objetos sociais. Há ainda paisagens em que os objetos naturais e sociais estão em equilíbrio. Observe a paisagem retratada na foto abaixo.

Na paisagem apresentada nesta página, podemos perceber a materialidade dos objetos naturais (montanha nevada e geleiras) que constituem a organização desse espaço. Não são observados objetos sociais, como casas, estações de esqui e meios de transporte. O geógrafo brasileiro Ricardo Abid Castillo esclarece, entretanto, que a paisagem é entendida como um recorte momentâneo do espaço, captado pelo olhar do observador, que serve de ponto de partida para uma análise do espaço geográfico.



JON G. FULLER/VW PICS/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Em cada paisagem estão presentes objetos naturais e sociais do espaço geográfico com uma determinada organização. Glacial Grey, no Parque Nacional Torres del Paine, na Patagônia chilena, em foto de 2019. Nesta paisagem, predominam objetos naturais.

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

MODERNA

"[...] Nesse sentido, paisagem é compreendida como materialidade congelada e parcial do espaço geográfico, como fração da configuração territorial [...]. Sua importância reside no fato de que a paisagem é a única expressão geográfica que se apresenta diretamente aos sentidos."

CASTILLO, R. A imagem de satélite: do técnico ao político na construção do conhecimento geográfico. *Pro-posições*, Campinas, v. 20, n. 3 (60), p. 66, set./dez. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a05.pdf>. Acesso em 13 jul. 2020.

O espaço geográfico está em constante transformação e, ao analisar o dinamismo das paisagens que o constituem, podemos entender melhor sua construção ao longo do tempo. As paisagens também trazem marcas que permitem diferenciar a produção do espaço geográfico em distintas escalas de análise, sem perder de vista a ação conjunta de processos naturais e sociais em sua construção.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 2
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS205 EM13CHS206

Questão

Registre em seu caderno

- **Segundo o geógrafo Milton Santos, paisagem é "tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança [...]. Não apenas formada de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc".**

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 61.

No seu dia a dia, o contato com as diferentes paisagens é constante, mas nem sempre a paisagem é a mesma. Tanto os seres humanos como a natureza transformam o espaço ao seu redor e as paisagens expressam essas transformações.

a) Que transformações você percebe no lugar em que mora?

b) Descreva essas transformações a partir das paisagens.

c) Em sua opinião, essas transformações foram feitas pelos seres humanos ou são consequências de fenômenos naturais? Explique.

d) Que lembranças sobre as paisagens do lugar em que você mora estão guardadas na sua memória? Por que você guarda essas lembranças?

e) O geógrafo Milton Santos nos alerta para o fato de que as paisagens são formadas também por odores e sons. Cite exemplos desse tipo de percepção que ficaram guardados na sua memória.

A organização espacial das Américas

Neste capítulo, consideraremos a organização espacial do continente americano e sua fragmentação, decorrente dos diferentes processos de colonização desenvolvidos no continente. As análises concentram-se na regionalização de três Américas: anglo-saxônica, hispânica e portuguesa.

Cada metrópole europeia desenvolveu formas diferentes de ocupar e de explorar as regiões do continente: contato com os nativos, ondas de migração, apropriação dos recursos naturais, fixação no território etc. No entanto, essas formas estavam vinculadas a interesses colonialistas em comum e geraram conflitos por terras e riquezas.

Partindo da observação e da comparação das paisagens que marcaram a América anglo-saxônica, a América hispânica e a América portuguesa no período colonial, podemos entender a totalidade do continente e identificar marcas ainda hoje presentes na materialidade de sua organização espacial.

O conceito de América anglo-saxônica é recente e corresponde à região do continente americano de colonização primordialmente inglesa, que originou os Estados Unidos (treze colônias), e inglesa e francesa, que deu origem ao Canadá. Os conceitos de América hispânica e América portuguesa, por sua vez, estão ligados aos processos históricos de colonização do continente pelas metrópoles espanhola e portuguesa, respectivamente.

A América hispânica compreende a região do continente colonizada pela Espanha a partir da chegada de Cristóvão Colombo em 1492. Desse processo surgiram os inúmeros países de língua espanhola da atual **América Latina** e do **Caribe**. A América portuguesa é a região da América colonizada por Portugal, a partir da chegada de Pedro Álvares Cabral ao continente em 1500, e que deu origem ao Brasil, país também latino-americano. Observe o mapa da página seguinte, em que podemos verificar a fragmentação do continente durante a colonização.

Anglo-saxônico: refere-se aos povos germânicos que conquistaram a Inglaterra por volta do século V d.C. Os anglo-saxões descendiam de três povos diferentes: os anglos, os saxões e os jutos. Os anglos e os saxões vieram de duas regiões localizadas na atual Alemanha, e os jutos provinham da Jutlândia, na atual Dinamarca.

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

MODERNA

América colonial (1800)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: DANIEL S. P.; HYSLOP, S. *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Abril, 2007. p. 199.

Segundo o geógrafo brasileiro Milton Santos, o espaço geográfico é simultaneamente uno e múltiplo. Ao longo da história, processos de ocupação, produção e construção fragmentam esse espaço. Em contrapartida, esses fragmentos são unidos por dinâmicas, relações e fluxos que conferem ao espaço geográfico seu caráter de totalidade. Por isso, ele é uno e múltiplo.

O espaço geográfico americano diferencia-se do espaço de outros continentes por guardar em sua organização espacial características de um processo histórico comum na construção de sua totalidade. Ao mesmo tempo, esse espaço passou por uma multiplicidade de processos, relações e arranjos internos por meio dos quais se constituíram diferentes "Américas". Em escala regional, a organização espacial das paisagens revela marcas desses múltiplos aspectos.

Antes da chegada dos europeus, as sociedades nativas não apresentavam uma unidade étnico-cultural capaz de caracterizar o continente como "América". Essa "unidade" resultou da colonização europeia, da submissão das culturas de seus habitantes originais aos interesses econômicos das potências colonizadoras.

As diferentes formas de apropriação e ocupação do espaço americano e de exploração de suas riquezas não criaram uma América homogênea. **Doc. 2** Pelo contrário: como vimos, esses processos fragmentaram o continente, produzindo no espaço geográfico diferentes "Américas", que, para os europeus, eram o "Novo Mundo".

"[A] América hispânica, por exemplo, era marcada pela servidão ameríndia; a América portuguesa, organizada em torno da escravidão africana; a América anglo-saxônica, bipartida entre as plantações senhoriais sulistas e a economia familiar nortista."

GUIMARÃES, Raul Borges; LEAL, Antonio Cezar e outros (org.). *Geografia*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 349. (Coleção Temas de Formação, v. 2).

Os colonizadores espanhóis, portugueses, ingleses, franceses e holandeses estabeleceram no continente uma organização econômica, política, social e cultural. Embora a relação com os nativos não tenha sido homogênea, de forma geral, grande parte dos habitantes originais dessas terras foi dizimada em decorrência do contato com os europeus. Escravidão, guerras e epidemias trazidas pelos colonizadores afetaram os indígenas e reduziram drasticamente suas populações.

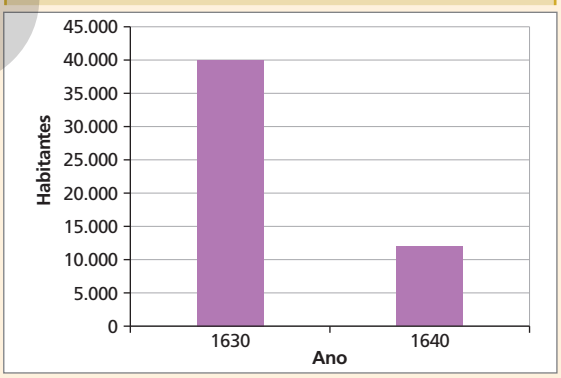
(BNCC) Competências específicas: 1 e 2
Habilidades: EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS204 EM13CHS206

De olho no presente

O povo huron

Os hurões, grupo de indígenas agricultores originários da América do Norte, tinham uma língua comum e cultivavam feijão, milho e abóbora, além de praticar a caça e a pesca para a subsistência. Hoje, seus descendentes vivem em reservas em Quebec (Canadá) e no norte dos Estados Unidos. O contato inicial entre os colonizadores e os hurões provocou uma mudança demográfica radical nesse povo. Observe o gráfico abaixo.

População da Confederação Huron (1630-1640)



ADILSON SECCO

Fonte: *Colonial America*. Disponível em <https://www.room13.org/unit-ii-colonial-america>. Acesso em 15 jul. 2020.

Questões — Registre em seu caderno

a) De 1634 a 1640, os indígenas do povo huron foram afetados pelo contágio de doenças como varíola e sarampo. De acordo com o gráfico, o que aconteceu com os membros desse povo?

b) Por que isso aconteceu?

c) Em sua opinião, o contato de indígenas do Brasil e da América do Sul com o novo coronavírus pode ter os mesmos efeitos? Explique.

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

MODERNA

Organização econômica, social e cultural do espaço americano

O modelo de colonização da América hispânica e da América portuguesa caracterizou-se pelas **colônias de exploração**, ao contrário de partes da América anglo-saxônica, onde prevaleceu o modelo de **colônias de povoamento**. Na divisão internacional do trabalho, essa situação levou as Américas hispânica e portuguesa a desempenhar a função histórica de produtoras de gêneros agrícolas e de minérios na relação metrópole-colônia a que foram submetidas.

A ideia de **América Latina**, compreendida aqui como a região do continente americano localizada entre a fronteira do Rio Grande (na divisa entre México e Estados Unidos) até a Terra do Fogo, no extremo sul do continente, carrega em si o contexto histórico de diferenciação em relação a América anglo-saxônica. Segundo o sociólogo francês Jacques Lambert, a América Latina distingue-se da América anglo-saxônica pelo tipo de colonização de exploração a que foi submetida e por suas particularidades étnicas e culturais.

Em relação à cultura, a América Latina é marcada pela existência de laços culturais em comum, como a predominância de línguas neolatinas. Na América anglo-saxônica, os anglo-americanos (Estados Unidos e parte do Canadá, com exceção dos franco-canadenses) têm como língua materna o inglês.

Embora o território da América anglo-saxônica tenha sido palco de disputas por diferentes metrópoles europeias durante a colonização, o predomínio da língua inglesa nos Estados Unidos pode ser evidenciado pela hegemonia de britânicos no território.

A colonização portuguesa deu origem ao Brasil, cuja língua oficial é o português, e a colonização hispânica deu origem a inúmeros países com predomínio da língua castelhana. Essa língua, falada sobretudo na América hispânica, criou um conjunto hispano-americano que culturalmente se aproxima da América portuguesa, cuja língua materna também é de origem latina.

A religião também evidencia aspectos culturais da organização espacial do continente americano materializados em suas paisagens. As igrejas católicas são objetos sociais do espaço que mostram, por exemplo, uma afinidade religiosa da colonização hispânica com a portuguesa. Essas marcas as distinguem da organização espacial da América anglo-saxônica nesse aspecto cultural.

Língua neolatina: conjunto de idiomas derivados da adaptação do latim vulgar nos domínios imperiais romanos. As línguas neolatinas incluem o português, o espanhol, o catalão, o francês, o italiano, o romeno, entre outras.

Língua castelhana: língua neolatina desenvolvida no Condado de Castela, no centro-norte da Espanha, por volta do século IX. Com a colonização espanhola, espalhou-se pelo continente americano, e atualmente a maioria dos falantes do castelhano vive na América Latina.



JAZZMANY/SHUTTERSTOCK



JR MANOLO/FOTOARENA

À esquerda, Catedral de Santa Marta, monumento nacional construído em 1766 na Colômbia no qual foram mantidos os restos mortais de Simon Bolívar até 1842. Foto de 2020. À direita, igreja de Nossa Senhora do Monte, a mais antiga da cidade de Olinda (PE), construída no século XVI. Foto de 2017.

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

MODERNA

As marcas sociais da escrita nas placas com nomes de ruas, cidades etc. são exemplos da organização espacial das Américas hispânica e portuguesa em relação ao aspecto linguístico-cultural, distinguindo-as da América anglo-saxônica no continente.

A construção das cidades nas Américas hispânica e portuguesa, entretanto, deixou nas paisagens marcas sociais que evidenciam as diferenças de organização espacial entre elas. Pode-se dizer que os modelos de planejamento dessas cidades criaram duas Américas dentro da América Latina. As praças centrais, largas e de formato quadrilátero, que serviam de base para o traçado retilíneo das ruas das cidades da América hispânica, são objetos sociais distintos daqueles presentes nas paisagens da América portuguesa.

Segundo o historiador brasileiro Sérgio Buarque de Holanda, em sua obra *Raízes do Brasil*, publicada em 1936, esse "zelo minucioso e previdente dirigiu a fundação das cidades espanholas na América", originando "núcleos de povoação estáveis e bem ordenados", que faltaram à colonização portuguesa.



ANTE GABRIEL PHOTOART/ALAMY/FOTOARENA

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

A Praça das Armas (*Plaza de Armas*) evidencia marcas das construções espanholas na cidade de Cusco, que foi capital do Império Inca. Na foto, visão oblíqua da área da praça em Cusco, Peru, em março de 2020.

Os espanhóis criaram cidades em suas colônias na América com o objetivo de exercer a dominação com base no planejamento urbano, ao passo que os portugueses criaram cidades ligadas à estrutura rural. Pode-se dizer que as cidades na América portuguesa foram uma construção "antinatural", edificadas prematuramente para atender aos interesses imediatos de exploração do território. Umas das principais consequências dessa organização espacial diferenciada das cidades durante a colonização espanhola e portuguesa estaria relacionada ao plano urbano futuro das cidades que construíram: facilitando ou dificultando o replanejamento urbano das atuais metrópoles latino-americanas, por exemplo.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2 e 4
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS201 EM13CHS204 EM13CHS206 EM13CHS401

Questão

Registre em seu caderno

- **Explique por que a região da América colonizada pelos espanhóis pode ser abordada sob a ótica "América hispânica: católica, castelhana e periférica na divisão internacional do trabalho".**

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

Objetos naturais e sociais nas paisagens



NATALIE FIELDS/ALAMY/FOTOARENA

Terraços agrícolas no Cânion Colca. Vale do Colca, Peru, em foto de 2019.

Doc. 2

Direito à propriedade nas Américas

"Durante o século XVI, o esforço de colonizar as Américas foi realizado quase totalmente pelas monarquias da Península Ibérica. Do lado dos conquistadores, estava um aliado invisível: as doenças europeias contra as quais os sul-americanos não tinham resistência alguma: varíola, gripe, sarampo e tifo. Ao mesmo tempo, os cavalos e as armas eram muito superiores a qualquer coisa no arsenal inca. Ao todo, entre 1500 e 1800, metais preciosos no valor aproximado de 175 bilhões de libras ao preço de hoje (R$ 3,07/libra), ou seja, mais de 1/2 trilhão de reais, foram transportados do Novo Mundo à Europa ou via Pacífico até a Ásia.

Os espanhóis buscavam assentar as bases para uma civilização a ser governada por uma minúscula elite próspera de homens nascidos na Espanha e situados em algumas poucas grandes cidades. Centenas de igrejas profusamente adornadas foram construídas. Milhares de franciscanos e jesuítas chegaram à América do Sul para converter o que restava da população indígena. Mas, embora a Igreja fosse influente, o poder supremo estava nas mãos da Coroa. Ela era dona de todas as terras. A história da propriedade na América do Norte seria completamente diferente.

Durante todo o período colonial, 3/4 de todos os imigrantes europeus à América britânica vieram sob o regime de servidão por contrato. Os colonos da América do Norte tiveram de plantar milho para comer e tabaco para comercializar. Por muitos anos, as colônias americanas da Grã-Bretanha permaneceram com pequenas propriedades rurais (minifúndios) e povoados. [...]"

COSTA, Fernando Nogueira da. Colonização das Américas e direito à propriedade. *Blog Cidadania & Cultura*, 1º abr. 2013. Disponível em <https://fernandonogueiracosta.wordpress.com/2013/04/01/colonizacao-das-americas-e-propriedade/>. Acesso em 15 jul. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 4 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS206 EM13CHS401 EM13CHS603

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. Descreva a paisagem mostrada na foto. Identifique os objetos naturais e sociais do espaço geográfico que nela aparecem.

Analisar

Doc. 2

2. O autor relata as desvantagens dos conquistados diante dos conquistadores durante a colonização americana. Cite exemplos dessas desvantagens.

3. Em que, fundamentalmente, o autor diferencia a colonização britânica da colonização espanhola no continente americano?

Retomar

4. Responda às questões-chave do capítulo.

- Por que podemos dizer que o espaço geográfico é simultaneamente uno e múltiplo? Que aspectos culturais da organização do espaço americano durante o período colonial aproximam a América hispânica da América portuguesa?

SOBRINA

CAPÍTULO 11

As reformas religiosas na Europa e seus efeitos na América portuguesa

A associação entre Estado e Igreja é garantia de estabilidade para um país ou, ao contrário, é fator de desequilíbrio? Se o Estado brasileiro é laico, por que argumentos religiosos perpassam frequentemente os debates sobre políticas públicas?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 7, 8 e 9

Competências específicas: 1, 2, 5 e 6

Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS601 EM13CHS603 EM13CHS605 EM13CHS606

As relações entre Estado e Igreja

Nos últimos anos, tramitam nas câmaras legislativas brasileiras vários projetos de lei que tornam obrigatória a inclusão de práticas e símbolos cristãos em órgãos públicos. Desde 2012, por exemplo, as sessões ordinárias da Assembleia Legislativa de Goiás são abertas com a leitura de um trecho da *Bíblia*. Em 2014, um vereador cearense propôs um projeto de lei instituindo a leitura obrigatória de trechos bíblicos nas escolas públicas e privadas de Fortaleza. Projetos semelhantes foram a plenário em diversos municípios brasileiros e, em alguns, como em Campina Grande, na Paraíba, foram aprovados e estão em vigor. No Maranhão, a *Bíblia* tornou-se obrigatória entre os livros do acervo disponibilizado pelo programa estadual de remição de pena, pelo qual o preso pode reduzir o tempo de encarceramento a cada livro lido na prisão.

São todos projetos polêmicos. Em uma democracia, o respeito à diversidade é fundamental, o que inclui a diversidade religiosa. Por isso, o Estado deve manter uma posição neutra quanto às escolhas de credo dos cidadãos. Sendo assim, para parte dos brasileiros, a obrigatoriedade de uso de um livro religioso em locais públicos é entendida como proselitismo religioso e uma forma de constranger os não cristãos. Já para outro grupo de pessoas, a leitura da *Bíblia* não tem relação com a questão religiosa e pretende apenas estimular bons valores.



ROSINEI COUTINHO/SCO/STF

Desde que se tornou uma república, em 1889, o Brasil é um Estado laico. Todavia, os símbolos religiosos cristãos ainda estão presentes em vários órgãos públicos. Observe o crucifixo afixado na parede do prédio do Supremo Tribunal Federal (STF). Brasília (DF), 2020.

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

MODERNA

O Brasil é um Estado laico desde a primeira Constituição da República, de 1891. Dizer que um Estado é laico significa que as instituições religiosas e as instituições do Estado não se misturam. O Estado não interfere, portanto, nas escolhas e manifestações religiosas dos cidadãos, e nenhuma igreja ou grupo religioso define as políticas públicas e as decisões dos três poderes da nossa república. Segundo o 19º artigo da Constituição Federal em vigor:

"[...] É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público;

II - recusar fé aos documentos públicos;

III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si."

BRASIL. Da Organização do Estado, Art. 19. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*.Disponível em <https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.10.2017/art_19_.asp>. Acesso em 8 set. 2020.

A laicidade do Estado é um princípio adotado pelos Estados modernos desde o final do século XVIII, quando a Revolução Francesa estabeleceu a separação entre Igreja e Estado. Hoje, existem poucos Estados em que esse princípio não é adotado, como o Paquistão, onde o Estado é teocrático. Na maioria dos Estados confessionais, que são aqueles que têm uma religião oficial, como o Reino Unido e a Dinamarca, as leis asseguram a liberdade religiosa de seus cidadãos.

Mas, sendo o Brasil um Estado laico, como se explica a notável influência do cristianismo nas instituições políticas do país e o costume de se instituírem práticas de natureza religiosa e de se exibirem símbolos cristãos em órgãos públicos? A resposta para essa questão está na história da colonização do Brasil.

As reformas religiosas do século XVI

Durante toda a Idade Média, a Igreja Católica deteve a hegemonia sobre a cristandade ocidental. Assim, sua influência e poder sobre os reinos europeus foram peças importantes do jogo político que se desenrolava no Velho Mundo. Todavia, as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais que marcaram o início da Idade Moderna na Europa mudariam para sempre essa situação.

A intensificação da atividade comercial, o crescimento das cidades e a retomada das atividades financeiras que tiveram lugar na Baixa Idade Média foram acompanhados da formação da burguesia, composta principalmente por comerciantes e banqueiros. Com o tempo, esse novo grupo social desenvolveu uma mentalidade e uma conduta próprias, distinguindo-se da aristocracia. Mais individualista e pragmática, a burguesia valorizava o trabalho e orientava suas decisões e ações pelo cálculo racional. Em seus negócios, perseguia a acumulação de riqueza e procurava se afirmar por meio do enriquecimento.



RIJKSMUSEUM, AMSTERDÃ

Nesta pintura de Aelbert Cuyp, realizada entre 1640 e 1660, um comerciante da Companhia Holandesa das Índias Orientais e sua esposa posam ao lado dos navios mercantes holandeses na Batávia, porto da Indonésia dominado pelos Países Baixos no século XVII.

O conjunto de transformações que afetavam a Europa propiciou a renovação da produção intelectual e artística europeia. O pensamento crítico se desenvolveu, afetando todas as áreas do conhecimento, inclusive a teologia e a interpretação dos textos bíblicos. Esse movimento recebeu o nome de **Renascimento**.

No campo político, o cenário também era de mudanças. Aos poucos, o poder real se fortalecia, e os primeiros Estados nacionais começavam a se formar na Europa. Enquanto em alguns lugares, como na Espanha e em Portugal, esse fortalecimento acontecia por meio da associação da monarquia com a Igreja Católica, em outros, como na Inglaterra e na Holanda, o poder papal era um obstáculo à consolidação do poder monárquico.

A Reforma Luterana

No início do século XVI, os territórios que hoje compõem a Alemanha integravam o Sacro Império Romano Germânico e estavam divididos em vários **principados**. O império era controlado pelo rei Carlos V, membro da poderosa família Habsburgo. Contando com a proteção real, a Igreja desfrutava de muito poder em todo o império e era senhora de vastas extensões de terras. Foi ali, na região da Saxônia-Anhalt, que o teólogo e monge agostiniano Martinho Lutero provocou a primeira cisão na cristandade ocidental.

Durante toda sua carreira como teólogo, Lutero se preocupou com a questão da salvação da alma. Depois de estudar o tema, convenceu-se de que somente a fé verdadeira poderia salvar a alma dos fiéis, o que contrariava a doutrina das boas obras sustentada pela Igreja.

Doutrina das boas obras: doutrina católica segundo a qual a salvação da alma depende da fé e da realização de boas ações por parte do fiel.

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

MODERNA

A nova interpretação das Escrituras proposta pelo monge poderia não ter passado de uma discussão acadêmica corriqueira, mas se converteu em uma grave contenda por causa de sua veemente oposição à venda de indulgências, autorizada pelo papa Leão X com o objetivo de levantar recursos para a construção da Basílica de São Pedro. Aos olhos de Lutero, a prática era enganosa, e o papa não poderia prometer aos fiéis o perdão de seus pecados, uma vez que isso dependia exclusivamente da vontade de Deus.

Em 1517, Lutero sintetizou suas críticas à venda de indulgências em **95 teses** e as tornou públicas. O caso teve grande repercussão e criou uma situação incômoda para as autoridades eclesiásticas, que tentaram coagir Lutero a reconsiderar sua posição. Diante da irredutibilidade do monge, o papa decretou, em 1521, sua excomunhão. Prevendo que acabaria condenado por heresia, Lutero refugiou-se no castelo do príncipe Frederico da Saxônia.

No tempo em que permaneceu escondido, Lutero dedicou-se à tradução da *Bíblia* para o alemão, pois defendia que o fiel deveria ter contato direto com as Escrituras, prescindindo de intérpretes. Ele também deu mais substância às suas ideias, que conquistaram adeptos. Para a burguesia, cujas atividades financeiras eram condenadas pela Igreja, era confortador abraçar uma interpretação do cristianismo que não condicionava a ascensão ao Paraíso às ações humanas no plano terreno. Para a nobreza, o movimento religioso iniciado por Lutero criou oportunidade para o enfrentamento do poder de Carlos V e a consequente conquista de maior autonomia política. Os príncipes germânicos aderiram ao luteranismo, confiscaram terras da Igreja e combateram clérigos e nobres católicos.

Contenda: luta; desavença; discórdia.

Indulgência: perdão para os pecados e o livramento da alma do tempo de purgatório.



GRANGER/SHUTTERSTOCK

Panfleto luterano representando a venda de indulgências em uma igreja. Note a bandeja cheia de moedas sobre a mesa onde as indulgências são negociadas. Gravura de 1525.

O conflito só terminou com a assinatura da **Paz de Augsburgo** em 1555, pela qual Carlos V reconhecia o direito de cada príncipe escolher a religião que seria obrigatória em seus domínios. A partir de então, a nova igreja se espalhou por várias partes do império, reduzindo sensivelmente a influência da Igreja Católica na Europa.

O calvinismo

Quando o luteranismo começou a se difundir, a França era uma monarquia católica e, por isso, reprimia os convertidos à nova fé. Foi para escapar da perseguição em sua terra natal que o teólogo João Calvino se exilou em Genebra, na Suíça, um dos primeiros Estados a conquistar independência em relação ao Sacro Império Romano Germânico.

Calvino mantinha relações estreitas com as autoridades civis de Genebra, de maneira que conseguiu estabelecer na cidade uma legislação calçada na rígida moral da qual era defensor. Festas, jogos e música foram proibidos, e comportamentos considerados pecaminosos, como o adultério, eram punidos com a pena capital.

As ideias calvinistas diferiam em alguns pontos do luteranismo. Um dos mais relevantes era a defesa de que a salvação da alma dependia exclusivamente da graça divina. Para Calvino, todos os seres humanos já estavam predestinados à salvação ou à perdição eterna, mas ninguém saberia de antemão a vontade de Deus. Como essa incerteza gerava angústia, não tardou para que os adeptos da nova igreja associassem a prosperidade à vida regrada e sóbria, dedicada ao trabalho, à família e à oração. Como resultado, o enriquecimento passou a ser interpretado como um sinal da graça divina.

A reforma religiosa inglesa

Na Inglaterra, a monarquia inglesa e a Igreja Católica romperam relações na primeira metade do século XVI, quando Henrique VIII pediu ao papa que anulasse seu casamento com Catarina de Aragão, alegando que a rainha não lhe dera um herdeiro. Catarina era tia de Carlos V, e, no caso da morte do rei, o trono passaria para o imperador. A negativa do papa não impediu Henrique VIII de se separar da esposa e se casar com outra mulher.

Esse ato, considerado uma afronta, foi punido pelo sumo pontífice com a excomunhão do rei, que respondeu com o **Ato de Supremacia**, de 1534, pelo qual o próprio monarca se tornou chefe da Igreja cristã na Inglaterra, também conhecida como **Igreja Anglicana**. O Ato contou com a aprovação do Parlamento inglês, cujos integrantes foram beneficiados com a distribuição dos bens confiscados da igreja. A partir de então, iniciou-se o processo de consolidação do Estado nacional inglês.

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

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS605 EM13CHS606

De olho no presente

Registre em seu caderno

Liberdade e tolerância religiosa

O Brasil é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que afirma, em seu 18º artigo, que:

"Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular."

ONU. Art. 18: Liberdade de religião e crença. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em 4 set. 2020

Ao assumir o compromisso de garantir a todo brasileiro a liberdade religiosa, o Estado brasileiro se obriga a tomar medidas para punir qualquer ato de intolerância religiosa nas fronteiras nacionais. Também deve zelar para que seus cidadãos não sejam coagidos a se submeter a qualquer crença religiosa com a qual não se identifiquem. No entanto, será que todos os brasileiros se sentem respeitados em suas crenças? Que compreensão os brasileiros têm da importância de respeitar todas as crenças e manifestações religiosas?

Pesquisar

1. **Forme um grupo com mais quatro ou cinco colegas.**
2. **Usando as ferramentas de criação de formulários *on-line*, elaborem um questionário para avaliar o nível de liberdade religiosa experimentado no Brasil e o entendimento que os brasileiros têm desse princípio. Para isso, primeiro definam o que consideram importante saber sobre o entrevistado – por exemplo, sexo, idade, nível socioeconômico, nível de escolaridade, entre outros critérios – e elaborem questões objetivas que possam ser facilmente tabeladas.**
3. **Divulguem (ou compartilhem) o questionário por meio de e-mail, de aplicativos de troca de mensagens e redes sociais.**
4. **Façam o tabelamento das respostas obtidas (há aplicativos de formulários que fazem esse tabelamento automaticamente).**
5. **Com base nas respostas, avaliem:**
   a) Os brasileiros usufruem de plena liberdade religiosa (observem os termos em que está posto o artigo 18 da Declaração Universal dos Direitos Humanos)?
   b) Os cidadãos brasileiros respeitam religiões ou igrejas diferentes da sua?
6. **Em uma folha de papel pardo grande (1 m², no mínimo), registrem os resultados do tabelamento representando-os em gráficos coloridos e escrevam um resumo das conclusões do grupo para serem partilhadas com os demais colegas.**

A Reforma Católica

A manutenção da unidade da Igreja foi uma preocupação das autoridades eclesiásticas desde a Antiguidade. Ainda no século III, o bispo Cipriano de Cartago escreveu o tratado *A unidade da Igreja Católica*, condenando qualquer tentativa de dissidência no seio da Igreja. Na Idade Média, o papa Gregório IX instituiu o **Tribunal do Santo Ofício** (ou **Inquisição**) com a finalidade de combater as heresias que cresciam na Europa.

Às vésperas de eclodirem os movimentos reformistas do século XVI, a Igreja vinha sendo alvo de críticas e de desconfiança da sociedade em geral. A opulência do alto clero, seu envolvimento com as disputas políticas, o despreparo dos párocos e os desvios de conduta de muitos religiosos renderam desde bem-humoradas cantigas populares até a desaprovação explícita de intelectuais como o teólogo e humanista holandês Erasmo de Rotterdam, autor da obra *Elogio da loucura*. Assim, diante da desmoralização do clero e da perda de fiéis para as igrejas reformadas, o papa Paulo III convocou, em 1545, um concílio na cidade italiana de Trento.

O **Concílio de Trento** pretendia moralizar o clero, afirmar a doutrina católica e renovar as ordens religiosas, atendendo à demanda de parte das autoridades eclesiásticas e dos intelectuais cristãos, principalmente os humanistas, que, desde o século anterior, apontavam a necessidade de melhorar a formação do clero e cobrar com mais rigor o cumprimento das regras cristãs de conduta.

Ao longo de quase vinte anos, foram feitas várias sessões do concílio, nas quais a Igreja reafirmou sua doutrina. Rejeitando a interpretação dada pelos protestantes às Escrituras, as autoridades eclesiásticas decidiram que, além da *Bíblia*, a Sagrada Tradição Apostólica era fonte de fé e que a salvação exigia a realização das boas obras. Foi mantida a crença no purgatório, o papel do clero na interpretação das Escrituras, a doutrina do livre-arbítrio e a veneração das imagens. Além disso, o papa foi confirmado como autoridade suprema da Igreja. Em 1563, já nas últimas sessões do Concílio de Trento, instituíram-se os **seminários** com a finalidade de assegurar uma formação mais sólida para os jovens aspirantes ao sacerdócio.

Heresia: distorção da doutrina cristã, intencionalmente ou por ignorância.

Concílio: reunião de autoridades eclesiásticas para debater e deliberar sobre questões pastorais, de doutrina, fé e costume.

Sagrada Tradição Apostólica: conjunto de ensinamentos e exemplos de Jesus, além das revelações do Espírito Santo, que foram transmitidos oralmente pelos Apóstolos aos bispos e que vêm sendo propagados ao longo das gerações.

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

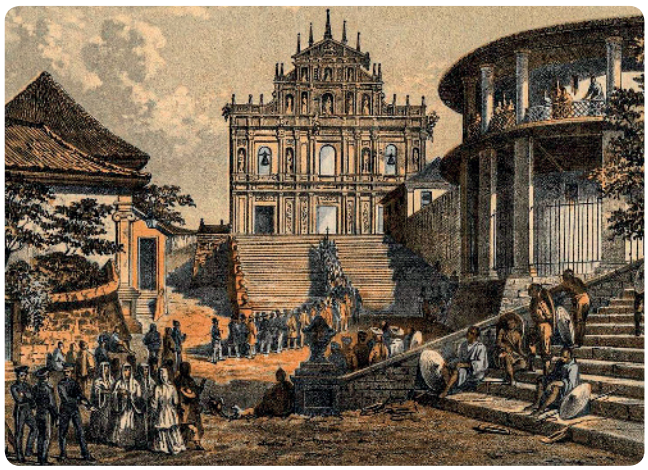
EM MODERNA

A Companhia de Jesus

Na Península Ibérica, justamente onde a presença da Igreja estava mais fortemente vinculada ao poder real, emergiu uma das mais importantes iniciativas na defesa do catolicismo: a fundação da ordem dos jesuítas, a **Companhia de Jesus**, por iniciativa do basco Inácio de Loyola.

Reconhecida pelo papa em 1540, a Companhia de Jesus tinha a missão de disseminar a fé cristã pelo mundo. Os jesuítas se orientavam por uma disciplina rigorosa e se organizavam dentro de uma estrutura hierárquica inspirada no modelo militar. Para eles, a bondade ou a maldade eram decisões individuais e conscientes dos indivíduos e, para o fiel tomar o caminho correto, precisava condicionar sua mente aos ensinamentos de Cristo.

A atuação dos jesuítas não se limitou à Europa, onde fundaram escolas e universidades, além de combater fervorosamente as heresias e o avanço do protestantismo. Eles percorreram terras distantes, levando os ensinamentos da fé para a África, o Extremo Oriente e para a América.



BIBLIOTECA NACIONAL DE PORTUGAL, LISBOAGES



JUI-CHI CHAN/ISTOCK/GETTY IMAGES

A Igreja de São Paulo foi erguida pelos jesuítas em Macau, na China, no início do século XVII. Depois que os jesuítas foram expulsos da China, a igreja foi usada como quartel durante algumas décadas até ser consumida por um incêndio em 1835. Anos depois, em cerca de 1860, sua fachada foi reproduzida pelo artista Wilhelm Heine, como se vê na gravura à esquerda. Ainda hoje, as ruínas da imponente construção se destacam na paisagem da cidade, conforme foto à direita, de 2019.

Professor, as imagens podem favorecer o desenvolvimento da Competência geral 2 da BNCC por meio de um trabalho com o conceito de rugosidade, do geógrafo Milton Santos, explorando as transformações e as permanências inscritas no espaço urbano e a mudança de função dos edifícios ao longo do tempo.

Intolerância religiosa nos séculos XVI e XVII

A disseminação do protestantismo da Europa foi acompanhada por uma explosão da violência. De um lado, o enfrentamento da autoridade da Igreja desdobrou-se, por vezes, no questionamento do poder da nobreza, ocasionando diversas rebeliões populares. Foi esse o caso, por exemplo, de uma revolta camponesa ocorrida onde hoje é a Alemanha e liderada por Thomas Müntzer, para quem a igualdade pregada por Cristo precisava ser conquistada à força. Essas revoltas foram prontamente reprimidas pelos senhores, com o apoio de Lutero.

De outro lado, os reis e os imperadores católicos viam na nova igreja uma ameaça ao seu poder e à unidade do reino, e procuravam coibir seu crescimento por meio da força. São exemplos desse tipo de conflito a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648), envolvendo católicos e protestantes nos domínios do Sacro Império Romano Germânico, e a sangrenta **Noite de São Bartolomeu**, ocorrida em 1572, na qual milhares de calvinistas franceses, os **huguenotes**, foram massacrados pelos católicos. **Doc. 1** Na Inglaterra, as perseguições promovidas pelos reis contra os **puritanos** motivaram sua saída do reino e a busca de uma nova vida no além-mar, na América do Norte.

Os conflitos religiosos e políticos que marcaram os séculos XVI e XVII estiveram frequentemente associados à regra segundo a qual os súditos eram obrigados a seguir a fé do soberano. Então, cada vez que era coroado um rei com uma crença diferente da de seu antecessor, o novo governante recorria ao uso da força para obrigar o povo a acompanhar a sua fé, o que gerava desordem e instabilidade no reino.

Na Península Ibérica, judeus e muçulmanos, que, durante séculos, mantiveram uma relação relativamente harmoniosa com os cristãos, foram alvo de perseguições. Em 1492, os judeus

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

foram expulsos da Espanha, e quatro anos depois foram obrigados a deixar Portugal. Aqueles que permaneceram na Península só puderam fazê-lo mediante a conversão ao cristianismo e, mesmo assim, vivendo sob constante vigilância das autoridades católicas. Para escapar das constantes ameaças, muitos convertidos, os chamados **cristãos-novos**, deixaram a Europa para viver no Novo Mundo.

Fato é que, no alvorecer da Idade Moderna, a tolerância religiosa não estava no horizonte das autoridades europeias. Qualquer concessão ao outro era entendida como um desvio da própria fé ou uma fraqueza moral. Na obra *Declaratio orthodoxae fidei*, de 1554, Calvino fazia a defesa da execução do médico Servet na fogueira, acusado de heresia:

"A humanidade daqueles que querem poupar os heréticos é mais cruel porque para poupar o lobo lhe deixam as ovelhas como presa."

CALVINO. *In*: MARTINA, Giacomo. *História da Igreja*: de Lutero aos nossos dias. A era do absolutismo. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003. v. 2. p. 160.

A Inquisição

Se a Inquisição medieval foi criada para combater as heresias e preservar a unidade católica, sua revitalização em 1478, a pedido da rainha Isabel da Espanha, teve relação com as transformações políticas que estavam em curso na Europa moderna. Por essa razão, a Inquisição deixou de se subordinar diretamente ao papado, como acontecia na Idade Média, e passou a ser controlada pelos Estados nacionais, servindo aos interesses dos governantes.

Quando Dom Fernando e Dona Isabel se casaram e unificaram os reinos de Aragão e Castela, assumiram um Estado multiétnico, onde viviam mouros, judeus, castelhanos, navarros, bascos, entre outros grupos. Os reis logo entenderam que a afirmação da sua autoridade e a centralização do poder dependiam da transformação da Espanha em uma unidade coesa. Sendo o catolicismo um dos principais alicerces de sustentação do novo Estado, era necessário assegurar a uniformidade religiosa no reino, o que significava combater os infiéis e controlar a fidelidade dos cristãos à Igreja e à Coroa. Assim, os alvos principais da Inquisição espanhola, e um pouco mais tarde também da portuguesa, foram os judeus, os muçulmanos e os cristãos-novos – alvo de suspeição e despeito por parte dos cristãos-velhos, que os acusavam de seguir ritos judaicos às escondidas e de conspirar contra a fé católica.

A Inquisição usou como expediente para identificar seus alvos o incentivo à delação. Bastavam alguns gestos suspeitos, como a recusa em comer carne de porco ou o não comparecimento sistemático à missa, para que alguém corresse o risco de ser denunciado por se desviar da fé. Cabia ao inquisidor que recebia a acusação avaliar a gravidade da transgressão e decidir se era caso de levar adiante o processo ou não.

A partir do momento em que se iniciavam as primeiras investigações para se averiguar a procedência das acusações, o processo já se instaurava. Caso fossem encontradas evidências de culpa, o réu poderia ser preso preventivamente e ter seus bens sequestrados. A razão de sua detenção era mantida em segredo e não lhe era concedido o direito efetivo de defesa.

Orientados pela certeza de que eram guiados por Deus, os inquisidores conduziam todo o processo no sentido da confirmação da culpa do réu. A tortura era empregada para extrair a confissão dos delitos, considerada essencial para a salvação da alma do réu. A sentença final era dada pelo inquisidor-mor e lida em uma cerimônia pública chamada **auto-de-fé**, realizada com grande pompa e da qual participavam as autoridades religiosas, o rei e o povo. As absolvições eram raras e as penas podiam ser brandas, como as penitências canônicas, ou muito severas, chegando até a pena de morte, cuja aplicação não cabia à Igreja, mas ao Estado e, em geral, consistia na condenação à fogueira. Os autos-de-fé deixaram de ocorrer no século XVIII, mas a Inquisição ainda sobreviveria até 1821 em Portugal e até 1834 na Espanha.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 5 e 6; Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS205 EM13CHS503 EM13CHS603

Imagine...

- Imagine que você pertença a uma comunidade judaica vivendo na Espanha do final do século XV. Você tem seus negócios, familiares e amigos nesse lugar. Porém, o rei determinou que você só poderá continuar vivendo no reino se abandonar sua fé e se converter ao cristianismo. Diante da nova situação, a maioria dos seus entes queridos está decidida a partir. O que você faria? Escreva uma semana de um diário contando como você se sente, que elementos estão pesando em sua decisão e seus planos para o futuro. Fale de seus medos relacionados à partida e de seus receios sobre as ações da Inquisição. Para deixar seu diário mais realista, pesquise imagens da Espanha do século XV e informações dos costumes e crenças do seu povo nesse século.

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

MODERNA



MUSEU DE HISTÓRIA DA ARTE, VIENA

Os tons escuros, as pinceladas pesadas e o contraste entre luz e sombra usados na obra *Interrogatórios na prisão*, do pintor italiano Alessandro Magnasco, feita entre 1710 e 1720, representam os interrogatórios inquisitoriais de maneira lúgubre e denunciam a violência da tortura como meio de obter a confissão dos réus.

A Igreja Católica e a colonização do Brasil

O Brasil foi incluído no projeto de expansão do cristianismo na América a partir do século XVI, contando com estreita participação do Estado português. De acordo com o Padroado, instituição por meio da qual o rei de Portugal havia recebido do papa a incumbência de promover e organizar a Igreja na colônia, as tarefas de financiar e incentivar a expansão do cristianismo cabiam à Coroa. Por isso, os membros do clero católico estabelecidos no Brasil eram nomeados e remunerados pelo Estado português e não estavam diretamente ligados ao papado.

Apesar da disposição da Coroa e da Igreja em trabalhar pela expansão do cristianismo além-mar, a instalação da estrutura eclesiástica na colônia demorou para ocorrer. Até 1676, houve uma só diocese, instalada em Salvador, Bahia. Também era pequeno o número de bispos, de modo que as visitas pastorais eram poucas e irregulares. As paróquias eram organizadas onde havia aldeamentos indígenas, e o pároco se deslocava por longas distâncias para visitar capelas nos arraiais e fazendas.

A Companhia de Jesus não foi a única ordem religiosa a atuar no território colonial, mas, sem dúvida, foi a mais relevante. Seus primeiros representantes chegaram ao Brasil em 1549 e alguns anos depois obtiveram licença das autoridades régias para fundar os primeiros aldeamentos indígenas. Nesses aldeamentos, os padres tinham total autonomia para catequizar os indígenas e administrar os bens da Companhia na colônia.

Nessa gravura portuguesa, o padre Antônio Vieira (1608-1697) prega para os indígenas, que ajoelham aos seus pés.



PRISMA/ALBUM/FOTOARENA

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil cheios de vigor e expectativa, mas suas cartas aos superiores logo denunciaram a frustração diante da realidade do Novo Mundo: os nativos não abandonavam suas tradições facilmente e, quando cristianizados, apenas repetiam mecanicamente o que lhes era ensinado, sem compreender o sentido profundo do cristianismo.

Uma das decepções apontadas pelas cartas dos jesuítas com mais ênfase dizia respeito à conduta dos colonos. Os homens viviam tomando várias mulheres em sua companhia; mesmo os casados tinham muitos filhos bastardos; os colonos não se confessavam e estavam sempre blasfemando. Na opinião dos jesuítas, eles eram mau exemplo para os nativos e dificultavam o trabalho missionário. Por isso, uma das preocupações dos religiosos foi a de instituir no Brasil a família monogâmica e patriarcal, condição tida como necessária para promover o enraizamento e a transmissão dos costumes e do modelo de vida cristãos na colônia.

Para levar adiante a missão evangelizadora, os jesuítas precisaram se adaptar às condições da América, desenvolvendo flexibilidade e descobrindo estratégias originais de abordagem dos nativos. Essas adaptações, por vezes, criaram atritos entre os religiosos no Brasil e a cúpula da Companhia de Jesus na Europa.

MODERNA

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

As missões

As missões ou reduções eram aldeamentos criados pelos jesuítas em toda a América para congregar os indígenas e catequizá-los. Elas produziam praticamente tudo o que era necessário para a subsistência de seus moradores e contavam com sólida estrutura administrativa e econômica. Também dispunham de uma milícia armada para sua segurança, formada pelos próprios indígenas. A existência dessas milícias frequentemente causou desconforto nas autoridades coloniais, uma vez que representavam uma força armada quase sempre mais poderosa do que aquela à disposição dos governos locais. Com o tempo, as missões se tornaram prósperas, contribuindo para o enriquecimento e o crescimento do poder da ordem dos jesuítas em solo colonial.

As primeiras missões foram criadas perto do litoral, mas logo se deslocaram para as regiões mais afastadas dos povoados coloniais. Os atritos entre os jesuítas e os colonos e a alta mortalidade dos indígenas causada pelas doenças do homem branco, entre outras razões, colaboraram para o deslocamento das missões. Também deve-se considerar o interesse da Coroa espanhola, com a qual a Companhia de Jesus tinha vínculos estreitos, em controlar regiões ao sul do continente, onde disputava fronteiras coloniais com a Coroa portuguesa.

A ação dos jesuítas na educação dos colonos

A Companhia de Jesus assumiu, desde sua fundação, o trabalho educativo como parte de sua missão. Os padres criaram escolas para leigos, voltadas para a formação dos quadros da própria ordem e das classes dirigentes. Nas escolas jesuítas europeias, a instrução secundária e a formação religiosa estavam intimamente ligadas, e eram orientadas pelos princípios do humanismo renascentista.

Nas casas de ensino para as crianças indígenas, elas eram catequisadas e aprendiam a ler, escrever e contar. Ao lado dessas casas, os jesuítas instituíram escolas para os filhos da elite colonial. Nelas, além do ensino elementar, os estudantes recebiam instrução secundária semelhante à oferecida aos jovens europeus, com algumas adaptações, como o ensino do tupi no lugar do grego. Ao fim dessa etapa, os filhos da aristocracia colonial eram mandados para a Europa, para cursarem a universidade. Também existiam colégios internos voltados para a formação dos futuros integrantes da ordem, que assumiriam no futuro a continuidade do trabalho missionário.

As visitações do Santo Ofício

Em 1591, o Brasil recebeu a primeira visitação da Inquisição, que chegou à colônia com a missão de averiguar a ocorrência de heresias no território. Nos séculos seguintes, haveria mais três visitações, nos anos de 1618, 1627 e 1763.

Em virtude do grande número de cristãos-novos vivendo na América portuguesa, a principal preocupação dos inquisidores era coibir as práticas judaizantes. Porém, foram abertos também milhares de processos contra moradores da colônia acusados de prática de bruxaria, especialmente africanos escravizados e mestiços, pois manifestações culturais estranhas ao cristianismo eram coibidas e tratadas como desvios da fé. **Doc. 2**

Os inquisidores também estiveram atentos a desvios morais, perseguindo homossexuais e colonos acusados de bigamia e blasfêmia, por exemplo.

Aprender a argumentar

Registre em seu caderno

Exercitar a argumentação

Explicite o argumento a seguir e relacione-o ao argumento da seção anterior sobre o problema do mal e sua relação com Deus.

"Deus fez o mundo e isso foi muito bom. Uma parte indispensável da bondade que ele escolheu foi a existência de seres racionais: seres autoconscientes capazes de amor e pensamento abstrato, e com o poder de livre escolha entre cursos de ação alternativos contemplados. Essa última característica dos seres racionais, a livre escolha ou o livre-arbítrio, é um bem. Mas mesmo um ser onipresente é incapaz de controlar o exercício do poder de livre escolha, já que uma escolha que fosse controlada não seria *ipso facto* livre. Em outras palavras, se eu tenho livre escolha entre *x* e *y*, nem mesmo Deus pode garantir que vou escolher *x*. Pedir a Deus que me dê livre escolha entre *x* e *y* e que garanta que eu escolha *x* em vez de *y* é pedir que Deus realize o intrinsecamente impossível: é como pedir a ele que crie um quadrado redondo, um ser material sem forma ou um objeto invisível que projete sombra. Tendo esse poder de livre escolha, alguns ou todos os seres humanos o usaram mal e produziram uma certa quantidade de mal. Mas o livre-arbítrio é um bem suficientemente grande para que sua existência sobrepuje os males que têm resultado e que resultarão do seu abuso: e Deus previu isso."

INWAGEN, Peter van. *In*: BRUCE, Michael; BARBONE, Steven. *Os 100 argumentos mais importantes da filosofia ocidental*. São Paulo: Cultrix, 2013. p. 57.

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

MODERNA

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

Massacre de São Bartolomeu



MUSEU CANTONAL DE BELAS ARTES, LAUSANNE

O massacre de São Bartolomeu, em 24 de agosto de 1572, representado em pintura de François Dubois, 1572-1584.

Doc. 2

A violência contra religiões afro-brasileiras

"Ainda que na Constituição conste que 'é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos', casos de ataques contra religiões não cristãs seguem crescendo no Brasil: entre 2015 e 2016 as denúncias duplicaram, de acordo com a Secretaria dos Direitos Humanos (SDH). [...]

O professor Vagner Gonçalves da Silva, autor de *Exu – O guardião da casa do futuro* e estudioso das religiões afro-brasileiras, afirma que as origens da violência contra essas crenças estão na escravidão, processo que 'sequestrou milhões de pessoas de diferentes etnias africanas, separou famílias e tentou destruir formas de cultura que não fossem brancas e europeias'. 'O europeu não teria feito a colonização só por meio de armas. Estado e Igreja eram braços da colonização, e serviam para desumanizar os povos sequestrados, tornando aceitável a sua escravização', afirma.

Neste contexto, os povos africanos trazidos à força ao Brasil criaram ou adaptaram as religiões que aqui encontraram: enquanto o Candomblé foi criado no Brasil a partir da 'importação' de diferentes cultos de origem africana, a Umbanda é uma mistura de elementos das religiões indígenas, africanas e católica. Elas nasceram, portanto, como forma de resistência ao colonialismo e ao catolicismo, que impunha a escravidão como 'única forma de salvar a alma dos negros', segundo o pesquisador. 'Eram também espaços de cura, nos quais as pessoas desumanizadas, os africanos escravizados, podiam enfim ser humanas. E isso também significava resistir à escravidão', afirma Roger Cipó."

D'ANGELO, Helô. As origens da violência contra religiões afro-brasileiras. *Revista Cult*, 21 set. 2017. Disponível em <https://revistacult.uol.com.br/home/violencia-religiosa-candomble-umbanda/>. Acesso em 3 set. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 5 e 6; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS205 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS601 EM13CHS603 EM13CHS605 EM13CHS606

Atividades

Analisar

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. Observe a cena representada na pintura. Preste atenção à perspectiva usada pelo artista, à maneira como ele representa os personagens e os diferencia, aos tons e às cores escolhidos para elaborar a pintura e à distribuição dos elementos da obra (prédios, pessoas, rio etc.) na tela. Usando esses critérios como base, descreva-a.
2. Que elementos da pintura permitem que o observador diferencie na cena católicos e huguenotes?
3. François Dubois foi testemunha ocular da Noite de São Bartolomeu. Em sua opinião, que memória ele quis construir do episódio por meio de sua arte?

Compreender

Doc. 2

4. De acordo com o texto, qual é a origem da violência contra as religiões de matriz africana?
5. Para o professor Vagner Gonçalves da Silva, qual era o objetivo da violência contra as práticas religiosas de matriz africana no período colonial?
6. Relacione as perseguições da Igreja às práticas e aos costumes africanos no passado com os preconceitos que hoje recaem sobre as religiões de matriz africana.

Retomar

7. Responda às questões-chave do início do capítulo.
   - A associação entre Estado e Igreja é garantia de estabilidade para um país ou, ao contrário, é fator de desequilíbrio? Se o Estado brasileiro é laico, por que argumentos religiosos perpassam frequentemente os debates sobre políticas públicas?

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

CAPÍTULO 12

Religião e sociedade: religiosidade e poder na conquista da América

O que é religião? Qual tem sido seu papel ao longo da história? Qual é o lugar da religião no mundo moderno?



DIREITO DE REPRODUÇÃO GENTILMENTE CEDIDO POR JOÃO CÂNDIDO PORTINARI

A história brasileira não pode ser contada sem ser considerado o papel desempenhado pela religião e pela religiosidade na configuração do nosso país. Na tela *A primeira missa no Brasil*, de 1948, Candido Portinari representa sua versão da primeira missa realizada pelos portugueses nas terras que hoje chamamos de Brasil.

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

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 3, 6, 7, 9 e 10

Competências específicas: 1, 2, 5 e 6

Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102
EM13CHS103 EM13CHS104
EM13CHS105 EM13CHS106
EM13CHS201 EM13CHS206
EM13CHS502 EM13CHS503
EM13CHS504 EM13CHS603

Professor, uma sugestão de introdução do capítulo é comparar a obra de Portinari com a pintura de Victor Meirelles sobre a primeira missa. Estimule a comparação entre as telas, ressaltando suas semelhanças e diferenças, como a ausência dos indígenas na tela de Portinari, por exemplo.

O cristianismo chega à América

A chegada dos europeus à América não marcou apenas o início de uma nova fase política e econômica na história. Além de navegantes ávidos por grandes descobertas e fortunas, as caravelas que cruzaram o Atlântico e aportaram nessas terras também traziam Deus: o Deus com "D" maiúsculo, único e criador de todas as coisas – o Deus cristão, representado pela figura dos diversos religiosos que participaram do empreendimento colonial e aqui instauraram novos valores, rituais e formas de significar o mundo físico e sobrenatural.

A concepção de religião do homem europeu do século XVI fundamentava-se na noção de "*religare*", ou seja, na possibilidade de o homem restabelecer seu vínculo, sua ligação, com o divino.

Esse entendimento estava fortemente presente na vida de portugueses e de espanhóis do século XVI, que tinham seus cotidianos marcados por práticas religiosas como missas, procissões, martírios, entre outras atividades. A intensa presença da religião em suas vidas deixava-os dependentes de representantes eclesiásticos, considerados os principais interlocutores entre os homens e Deus. A própria composição das tripulações, que incluía religiosos ligados à Igreja Católica, evidencia a estreita relação entre os navegadores europeus e a religião.

Eclesiástico: membro do clero.



SILVERFOX999/SHUTTERSTOCK

O Padrão dos Descobrimentos, monumento construído em Lisboa, Portugal, em 1960, para homenagear os que contribuíram para a expansão e a história do país. Entre navegadores e nobres, no monumento destacam-se vários representantes eclesiásticos, evidenciando a importância da Igreja Católica para as grandes navegações portuguesas. Foto de 2019.

De acordo com o sociólogo francês Pierre Sanchis, a religião fornece elementos para ajudar os indivíduos a compreender e organizar o universo que os cerca, marcando fortemente sua visão de mundo. No caso dos colonizadores europeus, ao partirem rumo ao desconhecido a religião acabou sendo uma base de apoio fundamental para a orientação de suas ações, comportamentos e formas de interpretar o "Novo Mundo". Além de ser um projeto político e econômico, a colonização foi também uma espécie de missão para o homem europeu, que assumiu a responsabilidade de cristianizar as novas terras e assim alcançar os propósitos divinos.

(BNCC) Competência específica: 1

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102

Questões

Registre em seu caderno

1. Segundo o texto, qual foi o papel desempenhado pela religião no processo das grandes navegações?
2. De que forma a religião opera no processo de construção de mundo dos indivíduos?

"A época das descobertas caracterizara-se por religiosidade exacerbada, o próprio descobridor da América, como se sabe, pensando seriamente na possibilidade de usar o ouro americano numa Cruzada contra o Infiel. Para Colombo, poder-se-ia dizer que foram três os motivos das navegações: o humano, o divino, o natural. Componentes do universo mental, nunca estiveram isolados uns dos outros, mantendo entre si uma relação constante e contraditória: na esfera divina, não existe Deus sem o Diabo; no mundo da natureza, não existe Paraíso Terrestre sem Inferno; entre os homens, alternam-se virtude e pecado."

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz*: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 29.

A história da América não pode ser interpretada sem serem considerados o papel da Igreja católica e a importância da religiosidade para a visão de mundo dos europeus desse período. Além do domínio ideológico sobre o processo de colonização, a conjugação desses fatores garantiu à Igreja a expansão de suas posses, a conquista de novos fiéis e o estreitamento dos laços políticos e da parceria com os reinos. **Doc. 1**

A Igreja e o Estado

Com seus discursos e prática missionários, a Igreja católica legitimou a colonização, assumindo um conjunto de responsabilidades, que iam desde a regulação moral e o estabelecimento das justificativas religiosas para o domínio ibérico, até a contribuição direta na organização das relações sociais, espaciais e burocráticas das terras recém-descobertas.

A política de ocupação colonial carecia do aparato e da mão de obra necessários para garantir sua soberania sobre o território. Nesse contexto, a Igreja se revelou uma alternativa atraente para ambos os lados, pois poderia garantir o domínio do território, além de exercer um papel extremamente eficaz no controle ideológico e social das novas terras. Assim, as igrejas se tornaram o principal núcleo dos adensamentos populacionais criados com o avanço da conquista e da dominação do território.

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

MODERNA

A relação entre os colonizadores e a Igreja no processo de conquista e dominação da América reflete o quão extenso pode ser o papel da religião em uma sociedade. Além de fornecer as justificativas teológicas necessárias para a expansão dos reinados por meio do argumento da evangelização, a Igreja atuou diretamente na constituição da vida social e política das colônias. Mesmo depois de mais de quinhentos anos do início do processo de ocupação da América, seu legado teológico e político ainda se mantém, seja por seu grande número de fiéis, seja por sua força junto aos Estados, seja, sobretudo, por sua influência cultural nas mais diversas sociedades americanas.

A Igreja e os povos indígenas: morrer resistindo ou tornar-se escravo

A conversão dos povos indígenas foi um dos grandes objetivos da Igreja Católica durante o processo de colonização e teve caráter prático e religioso: aumentar o número de fiéis para uma Igreja em transformação na Europa e cumprir sua missão religiosa de evangelizar o "Novo Mundo". Essa conversão também interessava aos Estados português e espanhol, que viam na difusão das ideias religiosas a possibilidade de "pacificação" dos povos originários, imprescindível para levar a termo o projeto de colonização.

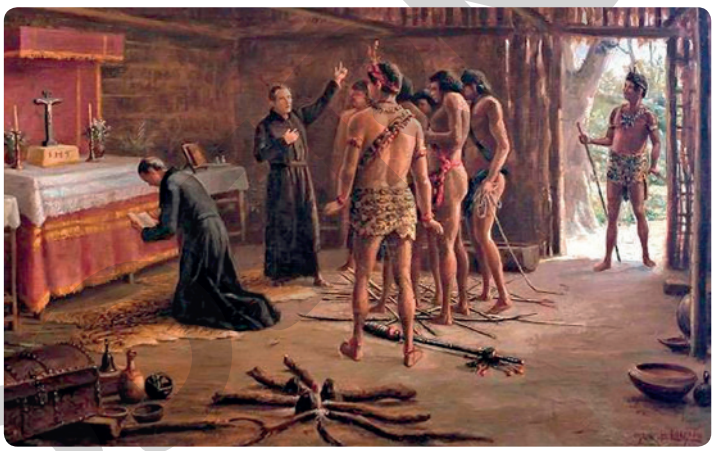
Sincretismo: assimilação e reinterpretação de elementos de diferentes religiões.

A empreitada religiosa ficou a cargo principalmente da Companhia de Jesus, e coube, portanto, aos jesuítas o trabalho de criar os mecanismos necessários para efetivar a evangelização e a pacificação dos indígenas.

Na América portuguesa, os jesuítas criaram diversas estratégias de aproximação e domínio sobre os povos indígenas. O conhecimento básico da língua e da cultura foram imprescindíveis para estabelecer os **aldeamentos coloniais**, coordenados por padres jesuítas, com o intuito de atrair as comunidades indígenas para um local destinado à catequese e ao trabalho. Recorrendo ao sincretismo, os jesuítas aproximavam as divindades cristãs do universo sagrado dos povos originários, o que ao longo da história se revelou uma ferramenta eficaz para o aniquilamento cultural de sociedades indígenas inteiras.

Outro problema decorrente do contato entre os jesuítas e os povos indígenas foi a escravidão. Desde a ocupação do território, esse foi um dos principais pontos de impasse entre colonizadores e jesuítas. Mesmo sendo uma prática proibida pelos governos metropolitanos, os colonos utilizaram todas as formas de atração e violência para garantir o trabalho escravo dos indígenas.

Apesar do poderio militar do colonizador, não faltaram lutas e resistências travadas pelos povos indígenas. Segundo o historiador Riolando Azzi, quanto mais os indígenas resistiam à colonização, mais os colonos afirmavam que eles deveriam ser escravizados, combatidos e mortos. Assim, as chamadas **guerras justas**, invocadas para combater qualquer tipo de impedimento à difusão da fé cristã, foram legitimadas pelo Estado para escravizar os indígenas.



ABBUS ARCHIVE/ALAMY/FOTOARENA

Os padres José de Anchieta e Antônio da Nóbrega foram convocados para atuar como mediadores do conflito entre os colonizadores e os Tamoio, na região do atual município de Ubatuba, no litoral de São Paulo. A pintura *Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobuçu*, de Benedito Calixto, de 1927, representa os padres pregando para os líderes indígenas.



BRITISH LIBRARY/ALBUM/FOTOARENA

O frei Bartolomeu de Las Casas, em sua obra *Brevíssima relação da destruição das Índias,* publicada em 1552, relata a violência colonial e o aniquilamento dos povos indígenas na América espanhola. Gravura de Théodore de Bry, de 1598.

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

Os colonos viam na resistência de alguns povos indígenas a justificativa necessária para transformar os derrotados em escravizados, e a Igreja tinha aí a garantia de livre ampliação da fé católica.

A história da colonização da América e de sua estreita relação com a Igreja demonstra a importância da religião na configuração e na dinâmica das sociedades. Ao mesmo tempo que serviu de pressuposto moral e ideológico para justificar as decisões e escolhas dos colonizadores, ela garantiu o domínio político e o controle social da Igreja durante os quase duzentos anos em que atuou de forma privilegiada nas colônias. Como podemos ver, mais do que uma questão de fé e de crença, a religião é um importante fenômeno social.

Religião e sociedade

As diferentes sociedades são produto da ação humana, que é capaz de gerar modos de vida, princípios, valores e interpretações que afetam diretamente a existência individual. A **religião** é uma das dimensões da vida social em que essa dinâmica se explicita, evidenciando a estreita relação entre nossas escolhas e a estrutura social da qual fazemos parte.



SERGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS

A religião é uma importante fonte de sentidos e significados para a vida social. Na imagem, alguns adereços que compõem cerimônia de candomblé em Lauro de Freitas, na Bahia. Foto de 2014.

A religião nos influencia de múltiplas formas, pois atua não apenas em nossa vida privada, mas também ordena e orienta o mundo social, político, legal e, por vezes, econômico.

No Brasil, apesar de vivermos em um **Estado laico**, em que, pelo menos legalmente, a esfera política e a religiosa são separadas, nossas legislações foram historicamente construídas tendo entre seus principais parâmetros os preceitos religiosos do cristianismo católico. No Código Civil de 1917, por exemplo, a concepção legal de família foi fortemente influenciada pelo entendimento religioso defendido pelas correntes cristãs da época, para as quais o centro da unidade familiar e da sociedade era o homem, visto como o patriarca. As mulheres, consideradas relativamente incapazes, só podiam trabalhar, adquirir bens ou contrair empréstimos com a autorização dos maridos.

As mudanças nessa legislação ocorreram lentamente, ao longo do século XX, e decorreram de transformações no campo político, social e cultural, incluindo as próprias religiões.

Apesar das mudanças, a relação entre religião, Estado e legislação ainda apresenta alguns pontos de inflexão, como é o caso do aborto. Na América Latina, há décadas esse debate é objeto de disputa entre diversos setores da sociedade, como grupos religiosos, feministas, médicos, políticos e legisladores. Nesse campo, é inegável a força política de grupos religiosos das mais diferentes vertentes sobre as frentes parlamentares, a sociedade civil e os meios de comunicação. Apenas Uruguai, Cuba, Guiana, Cidade do México e Porto Rico autorizam o aborto, independentemente do motivo.



NATACHA PISARENKO/AP PHOTO/GLOW IMAGES



MARTIN ACOSTA/REUTERS/FOTOARENA

Na Argentina, os debates sobre a legalização do aborto tomaram as ruas de várias cidades do país nos últimos anos. Nas fotos, manifestantes favoráveis ao aborto empunham lenços verdes (no alto), enquanto as contrárias carregam lenços azuis (acima). Buenos Aires, 2018.

Código Civil: conjunto de normas e leis que regulamentam os direitos e deveres do cidadão e da vida em sociedade.

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

As religiões e a finitude da vida

Explicações sobre a existência humana e a finitude da vida são praticamente universais, evidenciando a estreita relação entre religião e cultura. Por mais distintas que sejam as sociedades e as culturas, todas as religiões, em alguma medida, criaram narrativas para explicar os significados da vida e da morte. Para muitas sociedades tradicionais, por exemplo, a existência continua mesmo após a morte física, e em decorrência disso realizam-se elaborados e complexos ritos de passagem, com a chancela dos religiosos, para que a pessoa que morreu continue a existir fora do mundo físico. As sociedades ocidentais contemporâneas muitas vezes veem a morte como um tabu. Alguns pesquisadores atribuem esse fato à secularização e ao declínio das explicações religiosas.

Professor, estimule os alunos a pesquisarem sobre as explicações e narrativas para a vida e para a morte nas diferentes religiões. Crie um espaço para o debate sobre como esses elementos se aproximam ou se distanciam das crenças e universo cultural dos alunos.

A religião como objeto de estudo

Mas, afinal, o que é religião? Pessoas religiosas geralmente associam religião à crença em forças superiores ou divindades. Essa concepção é muito próxima da trazida para a América pelos espanhóis e portugueses, que viam a religião e a fé como sinônimos. Embora seja muito difundida, essa noção se afasta do entendimento sociológico sobre o tema. Segundo a Sociologia, a **religião** corresponde a um amplo e complexo fenômeno social inserido no universo da cultura e construído a partir de valores, crenças, práticas e rituais. Doc. 2

Os pensadores Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber nos oferecem diferentes interpretações para a compreensão da religião como fenômeno social. Preocupados em entender o papel da religião e seus desdobramentos no contexto das sociedades capitalistas, os autores revelam como as religiões configuram a vida dos indivíduos e a dinâmica das sociedades, atuando ora como fonte de dominação, ora como fonte de coesão, identidade e significado.

Karl Marx: a religião legitima a dominação

Apesar de não ter se dedicado diretamente ao estudo das religiões em suas obras, Karl Marx (1818-1883) não deixou de enfatizar que elas atuavam como forças importantes no processo de alienação dos seres humanos. Assim como o direito, a política e a moral, a religião para Marx é uma das múltiplas formas de ideologia, gerando representações e formas de ler o mundo e de consciência diretamente vinculadas às relações de produção e às relações sociais decorrentes desse processo.

Ao atuar como ideologia, a religião legitima as desigualdades decorrentes do sistema e impede que os seres humanos percebam as formas de dominação a que estão submetidos pela lógica de produção capitalista. Dessa concepção deriva uma das mais célebres citações de Marx, presente na obra *Crítica da filosofia do direito de Hegel*: a religião "é o ópio do povo". Assim como uma droga, a religião entorpeceria os sentidos e a consciência dos homens, afastando-os dos problemas gerados pelo capitalismo. Daí a necessidade de superar o discurso e a dominação ideológica da religião para ser capaz de perceber as desigualdades e atuar para combatê-las.

Émile Durkheim: a religião como instituição social

O sociólogo Émile Durkheim (1858-1917) estudou amplamente a religião, concebendo-a como parte integrante da vida social e não como um elemento externo e sobrenatural à existência humana. Para o autor, a religião constitui um sistema de crenças, práticas e ritos capazes de organizar a vida social ao estabelecer valores e moralidades específicas.

Ao estudar o totemismo nas sociedades aborígenes australianas, Durkheim verificou que a religião desempenha um papel importante na construção da coesão social dos grupos, ao oferecer um conjunto de eventos, como cerimônias e práticas rituais, que criam laços de solidariedade, sentido de existência e união entre os membros da comunidade.

Para assistir

Reginaldo Veloso: o amor mais profundo
Direção: Daniela Kyrillos
País: Brasil
Ano: 2020
Duração: 133 min

Documentário que retrata a história do padre alagoano Reginaldo Veloso, que após regressar de seus estudos eclesiásticos em Roma, no final da década de 1960, se envolve na luta pelos direitos dos mais pobres e acaba sendo perseguido pelo regime ditatorial.

Totemismo: crença na existência de parentesco ou afinidade mística entre um grupo humano e um totem. O totem pode ser entendido como um animal, uma planta ou um objeto que serve como símbolo sagrado para o clã.

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

MODERNA

Separando os elementos sagrados dos profanos, Durkheim percebeu que as sociedades tendem a escolher objetos, práticas e concepções de mundo que se tornam o centro de adoração e reverência dos grupos. Com base neles se estabelecem regras de comportamento, normas, valores, identidades e vínculos que condicionam as formas de ser e viver dos indivíduos em comunidade. Para o sociólogo, portanto, as divindades constituem uma importante construção humana e de grande valor social.

Max Weber: religião e mudança social

Max Weber (1864-1920) foi um dos sociólogos que mais contribuíram para o estudo das religiões, ao elaborar um arrojado projeto de investigação histórica e sociológica sobre as grandes religiões do mundo. A seu ver, a religião é uma importante esfera de produção de significados e representações culturais para a vida social, e por meio da mediação desses elementos os indivíduos criam suas formas de interpretar e agir no mundo.

Em um dos seus estudos mais famosos, *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, o autor apontou que a concepção de mundo do protestantismo provocou mudanças nos valores, condutas e significados relativos ao trabalho e ao lucro, que incidiram diretamente na forma como os indivíduos passaram a significar as transformações capitalistas e a se relacionar com elas.

Apesar de suas divergências sobre o papel da religião na vida social, Marx, Durkheim e Weber acreditaram que a modernização decorrente do capitalismo levaria a um processo de **secularização**, em que a esfera religiosa seria gradativamente substituída por outras formas de explicação e representação da realidade, como a ciência. Weber chamou esse processo de "**desencantamento do mundo**", que, entre outras coisas, acarretaria o progressivo afastamento dos indivíduos do mundo religioso.



MARCOSMARTINEZSANCHEZ/GETTY IMAGES

Durante a pandemia de covid-19, muitas religiões viram-se obrigadas a ressignificar a forma de realizar seus cultos e encontros. Na imagem, fiéis fazem uma oração em uma plataforma de reuniões virtuais. Foto de 2020.

A religião e seus desafios contemporâneos

Segundo o antropólogo Clifford Geertz, as mudanças contemporâneas exigem um novo entendimento da religião e de seu papel na sociedade, visto que a diversidade de crenças e de fé traz consigo antigos desafios concernentes ao mundo religioso, como os radicalismos e os preconceitos.

> "A revitalização do hinduísmo na Índia, do budismo no Sudeste Asiático, do cristianismo evangélico e do catolicismo na América Latina, bem como a preocupante emergência do protestantismo fundamentalista na vanguarda da cena política dos Estados Unidos, um país supostamente laico, precisariam ser compreendidas [...] como buscas por sentido em uma situação política mutável, marcada pelo discurso nacionalista e fragmentado em facções concorrentes."

GEERTZ, Clifford. O futuro das religiões. *Folha de S.Paulo*, 14 maio 2006. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1405200614.htm>. Acesso em 19 ago. 2020.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5

Habilidades: EM13CHS103 EM13CHS504

Questões

Registre em seu caderno

1. **Em sua opinião, por que países como Índia e Estados Unidos estariam retomando discursos religiosos fundamentalistas?**
2. **Por que o aumento do contato entre diferentes sociedades e culturas pode levar ao crescimento dos conflitos religiosos?**

MODERNA

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

O **fundamentalismo religioso** tem sido uma resposta recorrente a essas incertezas e inseguranças geradas pelas transformações de nosso tempo. Com uma releitura literal dos preceitos religiosos, fundamentalistas de diversas religiões tomam seus textos sagrados, valores e interpretações de mundo como as únicas formas válidas e possíveis de existir. Com o crescimento desses grupos, muitas lideranças religiosas fundaram seus próprios partidos, transformaram-se em representantes políticos, elegeram seus próprios parlamentares e até chefes de Estado.

Se, por um lado, a globalização traz mudanças que podem afastar os indivíduos da religião, por outro, produz dúvidas que muitas vezes levam o indivíduo a buscar amparo e conforto no discurso religioso. No Brasil, esse fenômeno pode ser percebido com o aumento, nas últimas décadas, das igrejas protestantes neopentecostais, que com os meios de comunicação de massa ampliaram significativamente seu número de fiéis e inauguraram uma nova fase do cristianismo no país.

Diferentemente do que apontaram os autores clássicos da Sociologia, a religião continua sendo uma importante fonte de produção de sentido na vida social. Apesar de muitas mudanças e ressignificações, é inegável que as religiões continuam a orientar e direcionar as ações de centenas de milhões de pessoas em todo o mundo, assim como aconteceu com os navegantes que se aventuraram em um mundo totalmente novo e desconhecido, mais de quinhentos anos atrás.



EDSON LOPES JR./UOL/FOLHAPRESS

As igrejas protestantes neopentecostais mobilizam multidões de fiéis utilizando recursos midiáticos, como televisão, rádio e redes sociais. Na imagem, vista aérea da Marcha para Jesus, evento cristão que reúne anualmente milhares de fiéis em São Paulo. Foto de 2018.

Imagine...

- Imagine que seus professores de História e de Sociologia estão realizando uma campanha de combate à intolerância religiosa e convidam você para fazer parte da equipe. Que tipo de atividades você proporia? Que tipo de ação poderia ser realizada para atrair os jovens para esse debate? Como a escola deveria se posicionar diante dessa questão? Redija um plano de ação, voltado para a elaboração de uma campanha de combate à intolerância religiosa em sua escola. Descreva sua proposta, destacando os objetivos, o porquê de suas escolhas, a metodologia e os recursos necessários para a realização do evento.

Para ler

As bruxas

Autora: Stacy Schiff.

Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

Nessa obra, a jornalista retrata de forma meticulosa os principais desdobramentos do fundamentalismo religioso que imperava na colônia britânica da Nova Inglaterra e que resultou na morte de mulheres acusadas de bruxaria na aldeia puritana de Salem.

Para assistir

Caminhos do sagrado

Direção: Tiago Gaeta

País: Brasil

Ano: 2016

Duração: 100 min

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=n1BG9LPSSiM>. Acesso em 19 ago. 2020.

Produção brasileira que mostra a perspectiva de diversas religiões sobre o sagrado, a religiosidade e os significados da existência.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5
Habilidades: EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS503

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

Doc. 1

A importância da fé na colonização portuguesa

"A expansão ocidental caracterizou-se pela bifrontalidade: por um lado incorporavam-se novas terras, sujeitando-as ao poder temporal dos monarcas europeus; por outro, ganhavam-se novas ovelhas para a religião e para o papa.

[...] Os portugueses se imbuíram sinceramente de seu papel missionário. 'Os outros homens, por instituição divina têm só obrigação de ser católicos: o português tem obrigação de ser católico e de ser apostólico. Os outros cristãos têm obrigação de crer a fé: o português tem obrigação de a crer e mais de a propagar', dizia (Padre Antônio) Vieira, um século e meio após a descoberta. [...]

A fé não se apresentava isolada da empresa ultramarina: propagava-se a fé, mas colonizava-se também. As caravelas portuguesas eram de Deus, nelas navegavam juntos missionários e soldados [...].

Cabia ao colono descobrir riquezas na terra e ainda enriquecer os céus, convertendo almas. Parece mesmo haver um movimento de reciprocidade, uma espécie de contabilidade: os bons cuidados da Providência, propiciando o achado de prata e ouro, deveriam ser pagos com almas; por outro lado, quanto mais almas se enviassem aos céus, melhores seriam as disposições do Criador para com os colonos."

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a Terra de Santa Cruz*: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 32-34.

Doc. 2

Culpa, cultura e religião

"Foi um dos inventos mais extraordinários que os manuais não registram [...]. Antes dele, aqueles homens e mulheres viviam mais ou menos felizes. [...]. Naqueles dias as coisas aconteciam e ninguém sabia por quê: a vida era assim ou, no máximo, eram assim caprichosos esses deusinhos que pululavam na árvore, na água, na lua distante ou no poderoso sol.

E então aconteceu. Não se sabe quando, quem, como, mas em algum momento, há quatro ou cinco mil anos, alguns homens e mulheres no Iraque, no Irã ou na Síria começaram a acreditar que a culpa era deles. Que se a sua colheita estava ferrada ou o quinto filho morresse ou o jumento estivesse mancando, não era por causa desses acasos da vida, mas porque tinham feito algo para merecer isso. E tudo, então, começou a mudar: tinha surgido [...] a ideia do pecado. [...]

Quando apareceu, [...] o pecado não era uma transgressão que o pecador cometia em sua vida cotidiana. [...] Um sacerdote errava a invocação a um deusinho e o deusinho se zangava. Uma família sacrificava a cabra errada para uma pequena deusa, e a deusa se vingava. O sacerdote e a família talvez não soubessem: acreditavam que haviam feito tudo certo e, de repente, aquela seca ou aquela tempestade ou aquela guerra lhes provavam que não [...]. Assim, a vida se tornou uma contínua ansiedade por não saberem se tinham agido bem ou mal. E a prova de que se tinha feito algo errado — não algo ruim, algo errado — era que algo ruim estava acontecendo com você. [...]

O cristianismo foi um avanço: quando recorreu à ideia de pecado para impor um código de conduta, devolveu a seus fiéis uma certa autonomia. Pelo menos poderiam escolher quando e como quebrar as regras, pelo menos te castigavam por algo que você sabia que não deveria ter feito, mesmo que você não soubesse por que não deveria ter feito. [...]

Até que, com o fim da cultura verdadeiramente religiosa, esse grande truque de poder foi desarmado. Aprendemos a pensar o contrário: que a culpa não é nossa, que é dos grupos, das sociedades, das estruturas."

CAPARRÓS, Martín. A culpa, o instrumento de controle das religiões. *El País*, 18 jan. 2019. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/18/eps/1547833302_076496.html>. Acesso em 19 ago. 2020.

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

Atividades

(BNCC) Competência específica: 1; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. O que é a bifrontalidade à qual a autora se refere?
2. Segundo o texto, qual foi o papel da fé nas viagens ultramarinas?
3. Quais eram os papéis a serem desempenhados pelos colonos, de acordo com a autora?

Analisar

Doc. 2

4. Segundo o autor, a culpa tinha uma função administrativa. O que significa isso?
5. Você concorda com o autor de que estaríamos vivendo o declínio da cultura religiosa? Argumente.
6. Na obra *Os irmãos Karamazov*, de Fiódor Dostoiévski, um dos personagens faz uma afirmação que contém a seguinte ideia: "Se Deus não existe, tudo é permitido". Analise o sentido dessa frase, relacionando-o ao papel da religião nas sociedades.

Retomar

7. Responda às questões-chave do início do capítulo.
   - O que é religião? Qual tem sido seu papel ao longo da história? Qual é o lugar da religião no mundo moderno?

Atividades

Capítulos 9, 10, 11 e 12

Registre em seu caderno

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 5 e 6
Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104
EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS206
EM13CHS502 EM13CHS504 EM13CHS603

Compreender

1. (Unesp-2019).

"O dia em que o capitão-mor Pedro Álvares Cabral levantou a cruz [...] era a 3 de maio, quando se celebra a invenção da Santa Cruz em que Cristo Nosso Redentor morreu por nós, e por esta causa pôs nome à terra que se encontrava descoberta de Santa Cruz e por este nome foi conhecida muitos anos. Porém, como o demônio com o sinal da cruz perdeu todo o domínio que tinha sobre os homens, receando perder também o muito que tinha em os desta terra, trabalhou que se esquecesse o primeiro nome e lhe ficasse o de Brasil, por causa de um pau assim chamado de cor abrasada e vermelha com que tingem panos [...]."

Frei Vicente do Salvador, 1627. *Apud* Laura de Mello e Souza. *O diabo e a Terra de Santa Cruz*, 1986. Adaptado.

O texto revela que:

a) a Igreja Católica defendeu a prática do extrativismo durante o processo de conquista e colonização do Brasil.
b) um esforço amplo de salvação dos povos nativos do Brasil orientou as ações dos mercadores portugueses.
c) os nomes atribuídos pelos colonizadores às terras do Novo Mundo sempre respeitaram motivações e princípios religiosos.
d) o objetivo primordial da colonização portuguesa do Brasil foi impedir o avanço do protestantismo nas terras do Novo Mundo.
e) uma visão mística da colonização acompanhou a exploração dos recursos naturais existentes nas terras conquistadas.

2. Leia o texto e, na sequência, responda às questões propostas.

"Acredito que o homem que hoje busca a religião está também e principalmente procurando regras para o seu comportamento que também possa levar em conta a presença do outro: basta de estar só. É o mesmo que dizer que ele ou ela procura responder a uma pergunta crucial: 'Quem sou eu? Onde está quem me diga quem sou eu?' O que não é muito diferente da questão proposta pela psicanálise e disciplinas similares, técnicas da sociedade moderna as quais os pobres não têm a menor possibilidade de acesso."

PRANDI, Reginaldo. As religiões, a cidade e o mundo. *In*: PIERUCCI, Antônio Flávio; PRANDI, Reginaldo (org.). *A realidade social das religiões no Brasil*: religião, sociedade e política. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 27.

a) Qual é o argumento utilizado pelo autor para explicar por que as pessoas buscam a religião no mundo contemporâneo?
b) Em sua opinião, a religião contribui para a resposta da pergunta "quem sou eu", indagada pelo autor do texto? Explique sua resposta.

Pesquisar

A observação de uma paisagem é subjetiva, uma vez que ela se revela de modo particular para cada um de nós. Essa questão pode ser facilmente percebida quando observamos as obras de arte que representam o processo de conquista e domínio da América. Cada artista retratou esse contato de uma forma única e particular, que revelava uma natureza exuberante e, ao mesmo tempo, demonstrava também todo o estranhamento causado por aquele contato.

Para aprofundar seus conhecimentos sobre o estudo da paisagem e da história, formem duplas e escolham uma obra de arte que represente o período da colonização da América. Façam uma análise do que está sendo representado e criem suas próprias releituras dessas obras. Deixem a criatividade fluir e sigam os passos sugeridos abaixo.

Passos do trabalho:

1. Escolham uma obra que represente o processo de colonização da América.

2. Descrevam e analisem a obra:
a) Em que ano ela foi produzida? Quem é o autor e qual é a sua biografia?
b) Qual é a cena representada na obra? Onde e quando ela ocorreu? Qual é a sua relevância histórica?
c) Quais são os principais elementos em destaque na obra? Como eles estão representados? Qual foi a intenção do(a) artista?
d) Qual é o sentido desses elementos na composição da obra? O que eles transmitem e como podem ser interpretados?
e) Que relação podemos estabelecer entre essa obra e a história da colonização da América?

3. Elaborem um texto com os elementos acima destacados e façam sua própria releitura da obra por meio de desenhos, colagens, fotografias, esculturas, danças, vídeos etc. Discutam e compartilhem com seus colegas de turma o material produzido.

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

MODERNA

Aprofundar o conhecimento

O "eu" e o "outro"

Nesse texto, Todorov propõe uma reflexão acerca da descoberta e do reconhecimento daquilo que nos caracteriza, bem como dos elementos que compõem "o outro", permitindo observar conexões e diferenças que existem entre os indivíduos.

"Quero falar da descoberta que o *eu* faz do *outro*. O assunto é imenso. [...]. Podem-se descobrir os outros em si mesmo, e perceber que não se é uma substância homogênea, e radicalmente diferente de tudo o que não é si mesmo. [...] Mas cada um dos outros é um *eu* também, sujeito como eu. Somente meu ponto de vista, segundo o qual todos estão *lá* e eu estou só *aqui*, pode realmente separá-los e distingui-los de mim. Posso conceber os outros como uma abstração, [...] ou então como um grupo social concreto ao qual *nós* não pertencemos, [...] uma outra sociedade que, dependendo do caso, será próxima ou longínqua: seres que em tudo se aproximam de nós, no plano cultural, moral e histórico, ou desconhecidos, estrangeiros cuja língua e costumes não compreendo, tão estrangeiros que chego a hesitar em reconhecer que pertencemos a uma mesma espécie. [...]

Escolhi contar uma história. [...] Não tenho outro meio de responder à pergunta de como se comportar em relação a outrem a não ser contando uma *história exemplar* [...].

Entre os vários relatos que temos à disposição, escolhi um: o da descoberta e conquista da América. [...]

Em primeiro lugar, a descoberta da América, ou melhor, a dos americanos, é sem dúvida o encontro mais surpreendente de nossa história. Na 'descoberta' dos outros continentes e dos outros homens não existe, realmente, este sentimento radical de estranheza. Os europeus nunca ignoraram totalmente a existência da África, ou da Índia, ou da China, sua lembrança esteve sempre presente, desde as origens. A Lua é mais longe do que a América, é verdade, mas hoje sabemos que aí não há encontro, que esta descoberta não guarda surpresas da mesma espécie. [...]

No início do século XVI, os índios da América estão ali, bem presentes, mas deles nada se sabe, ainda que, como é de esperar, sejam projetadas sobre os seres recentemente descobertos imagens e ideias relacionadas a outras populações distantes [...]. O encontro nunca mais atingirá tal intensidade, se é que esta é a palavra adequada. O século XVI veria perpetrar-se o maior genocídio da história da humanidade.

Mas não é unicamente por ser um encontro extremo, e exemplar, que a descoberta da América é essencial para nós, hoje. Além deste valor paradigmático, ela possui outro, de causalidade direta. A história do globo é, claro, feita de conquistas e derrotas, de colonizações e descobertas dos outros; mas [...] é a conquista da América que anuncia e funda nossa identidade presente. Apesar de toda data que permite separar duas épocas ser arbitrária, nenhuma é mais indicada para marcar o início da era moderna do que o ano de 1492, ano em que Colombo atravessa o Oceano Atlântico. Somos todos descendentes diretos de Colombo, é nele que começa nossa genealogia – se é que a palavra começo tem um sentido. Desde 1492 estamos, como disse Las Casas, 'neste tempo tão novo e a nenhum outro igual'. [...] A partir desta data, o mundo está fechado (apesar de o universo tornar-se infinito). 'O mundo é pequeno', declarará peremptoriamente o próprio Colombo [...]. Os homens descobriram a totalidade de que fazem parte. Até então, formavam uma parte sem todo."

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 3-7.

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

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS504

Atividades

Analisar

Registre em seu caderno

1. **Segundo o autor, qual é a complexidade para a definição do "eu" e do "outro"?**
2. **Por que a descoberta da América é apontada por Todorov como "o encontro mais surpreendente de nossa história"?**
3. **Qual é o significado das seguintes expressões utilizadas por Todorov?**
   a) "Somos todos descendentes diretos de Colombo".
   b) "Desde 1492 [...], os homens descobriram a totalidade de que fazem parte. Até então, formavam uma parte sem o todo."

Redigir um texto

4. **Redija um texto explicando por que o contato com o outro é tão necessário e, ao mesmo tempo, problemático para a constituição de nossa identidade individual e coletiva. Fundamente seus argumentos tomando as reflexões de Torodov como referência.**

UNIDADE 4

A construção do Brasil

CAPÍTULOS

13. Os portugueses no Brasil, 118
14. A expansão da América portuguesa, 130
15. A construção do espaço brasileiro, 139
16. Raça e racismo na sociedade brasileira, 146



MIKE DUNNING/DORLING KINDERSLEY LTD/ALAMY/FOTOARENA

Ilustração representando a Terra na era mesozoica, quando as placas africana e sul-americana iniciaram o afastamento que daria origem a dois continentes.

África e Brasil: um elo indissolúvel

A América do Sul e a África já estiveram unidas em uma grande massa continental milhões de anos atrás, que depois se desmembrou formando dois continentes. O Brasil e a África, portanto, têm um passado geológico comum, cujas evidências estão dos dois lados. Mas, como entre eles parece haver um laço indissolúvel, a história mais tarde uniu o que o mar havia separado.

A criação de uma poderosa rede mercantil, tendo o comércio de escravizados como eixo aglutinador, integrou novamente a África e o Brasil, sob a marca da violência e da barbaridade da escravidão. Porém, a força destruidora do escravismo não impediu que do "reencontro" entre o Brasil e a África nascesse uma cultura atlântica, com línguas, expressões musicais, crenças e conhecimentos criados e reinventados na travessia do mar, nos novos espaços de trabalho e de convívio social e na condição de escravizados.

Estudar a conquista e a colonização portuguesa é, sobretudo, compreender o papel da escravidão na construção do Brasil. A escravidão está na origem do racismo que corrói a nossa sociedade, mas também no caráter multicultural da população brasileira.

Questões

Responda oralmente

1. Que aspectos da nossa cultura expressam a ligação do Brasil com a África?
2. O que você sabe sobre a presença holandesa no Brasil colonial?

MODELO

CAPÍTULO 13

Os portugueses no Brasil

Quais aspectos, em termos étnicos, econômicos, culturais e políticos, a colonização portuguesa nos legou? Que semelhanças e diferenças é possível destacar entre a colonização espanhola e a portuguesa na América?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 4, 6, 7, 8 e 9
Competências específicas: 1, 2 e 5
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503

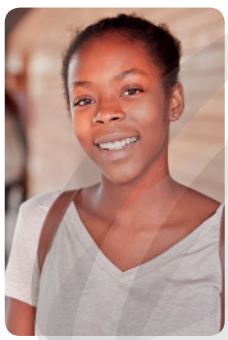
O Brasil contemporâneo e seus problemas

Ao lermos o jornal, assistirmos aos noticiários na TV ou ouvirmos o rádio, constantemente nos defrontamos com diversos problemas que caracterizam a nossa sociedade: a atividade agropecuária extensiva e predatória, associada a uma estrutura fundiária altamente concentradora; a profunda desigualdade social; e o racismo, tão arraigado no Brasil. Muitas vezes, basta sairmos às ruas para constatarmos o quadro socioeconômico que caracteriza o nosso país.

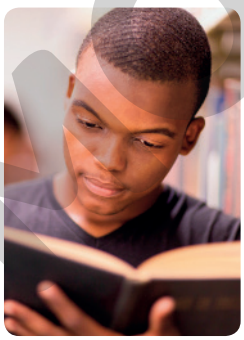

TORGADO/SHUTTERSTOCK


CASSANDRA CURY/PULSAR IMAGENS


SAVANEVICH VIKTAR/SHUTTERSTOCK


MB IMAGES/SHUTTERSTOCK


SNANCYS/SHUTTERSTOCK


MICHAELJUNG/SHUTTERSTOCK

O pluralismo étnico-cultural é um dos principais traços da sociedade brasileira.

Dados do IBGE de 2018 mostram, em números, a extensão de alguns desses problemas. Entre a população de pretos e pardos, por exemplo, 32,9% vivia com menos de 6 dólares por dia (situação de extrema pobreza), enquanto entre brancos esse número não chegava a 16%. Em relação à propriedade rural, o Censo Agropecuário de 2017 constatou que, dos cerca de 5 milhões de estabelecimentos rurais cadastrados no país, aproximadamente 51 mil deles, 1,0% do total, representavam 47,6% do total da área ocupada por esses estabelecimentos. Esses dados revelam a dimensão da concentração fundiária no Brasil.

Porém, não podemos apresentar um cenário desequilibrado do Brasil contemporâneo, que não é feito só de mazelas. A intensa miscigenação entre vários povos e etnias, nativos dessas terras ou vindos de fora, marcou o desenvolvimento histórico do Brasil. Cerca de três séculos de colonização portuguesa e de escravidão africana não poderiam dar outra configuração étnica à população brasileira senão a que temos hoje: um país multicultural.

Compreender essa diversidade, fruto da colonização e da escravidão, é compreender, portanto, o Brasil atual e seus dilemas. Como escreveu o historiador Luiz Felipe de Alencastro em seu livro *O trato dos viventes*, a formação do Brasil situa-se no Atlântico Sul, na interação entre a América portuguesa e as feitorias de reprodução de escravizados de Angola.

Os portugueses chegam ao Brasil

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, em 22 de abril de 1500, já tinham organizado grandes viagens de exploração do Atlântico, instalado empórios comerciais na costa africana e iniciado o cultivo de cana-de-açúcar nas ilhas do Atlântico. A maior conquista portuguesa tinha sido a descoberta do caminho marítimo para as Índias, em 1498, com a chegada da expedição de **Vasco da Gama** ao porto de Calicute.

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

O sucesso da viagem de Vasco da Gama levou a Coroa portuguesa a organizar uma nova expedição com objetivo de estabelecer uma rota comercial permanente com as Índias. A armada, composta de treze navios e 1.200 homens, foi confiada ao fidalgo Pedro Álvares Cabral. A expedição zarpou do porto de Lisboa em 9 de março de 1500. Porém, logo após cruzar o arquipélago de Cabo Verde, os ventos e as correntes fortes do Atlântico Sul, associados à inexperiência de Cabral no comando de uma esquadra, empurram os navios para o oeste. Assim, no dia 22 de abril de 1500, a frota de Cabral atingiu o litoral da região de Porto Seguro, na Bahia.

Durante os oito dias de permanência no território recém-encontrado, os portugueses fizeram os primeiros contatos com os indígenas da costa e rezaram uma missa no local, acontecimentos que foram narrados com detalhes pelo escrivão da frota, Pero Vaz de Caminha, na carta destinada ao rei de Portugal.

Leia como ele descreveu os indígenas nos trechos a seguir.

"A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto. Ambos traziam os beiços de baixo furados e metidos neles seus ossos brancos e verdadeiros, de comprimento duma mão travessa, da grossura dum fuso de algodão, agudos na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beiço; e a parte que lhes fica entre o beiço e os dentes é feita como roque de xadrez [...].

Mostraram-lhes um papagaio pardo que o Capitão traz consigo; tomaram-no logo na mão e acenaram para a terra, como quem diz que os havia ali. Mostraram-lhes um carneiro: não fizeram caso. Mostraram-lhes uma galinha, quase tiveram medo dela: não lhe queriam pôr a mão; e depois a tomaram como que espantados."

A carta de Pero Vaz de Caminha. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em 9 set. 2020.

Após a viagem de Cabral, o rei de Portugal organizou duas expedições de reconhecimento e exploração do litoral (1500-1502), visando também estabelecer uma rota de navegação entre Portugal e o Brasil. Sem interesse em investir recursos na ocupação do território, a Coroa portuguesa decidiu adotar um **sistema de feitorias comerciais**, visando explorar alguns produtos que poderiam render lucros aos portugueses, como madeira e papagaios. O sistema era muito parecido com o que já era adotado nas ilhas do Atlântico africano.

Primeiramente, optou-se por arrendar, até 1506, parte do território a um grupo de comerciantes encabeçados por Fernão de Noronha. Expirado o prazo, a Coroa retomou as feitorias e passou as controlar diretamente o território, permitindo, entretanto, que comerciantes particulares fizessem negócios com os nativos.

Fidalgo: aquele que recebia um título de honra por serviços prestados à Coroa.

MUSEU PAULISTA/USP, SÃO PAULO



Nau Capitania de Cabral, pintura de Oscar Pereira da Silva, s/d. A pintura, inspirada nos relatos da carta de Pero Vaz de Caminha, representa o momento em que um grupo de indígenas é recebido na embarcação de Pedro Álvares Cabral.

O sistema de feitorias foi mantido até 1534, quando as terras passaram a ser doadas pela Coroa, dando início ao processo de ocupação mais efetiva do território. De crucial importância para a mudança nessa orientação foi a expedição de Martim Afonso de Souza, dois anos antes. Ela foi responsável por percorrer algumas partes do sertão, até então inexplorado pelos portugueses, por fundar vilas (como a de São Vicente e a de Piratininga) e por manter corsários franceses afastados da costa brasileira.

Antecedentes da colonização portuguesa na América

A iniciativa portuguesa de iniciar a colonização do Brasil só foi possível com a substituição da mera comercialização de produtos primários extraídos do Novo Mundo, principalmente o pau-brasil, pela instalação de um sistema industrial apto a produzir o açúcar em grande escala e escoar esse artigo para o exterior. Alinhado ao projeto de colonização da América estava o **tráfico negreiro**, negócio que forneceu a mão de obra necessária para o funcionamento das propriedades açucareiras da colônia.

Antes da instalação dos primeiros engenhos de açúcar na colônia americana, os portugueses haviam desenvolvido, durante quase todo o século XV, uma larga experiência com a produção de açúcar nas **ilhas atlânticas africanas**, utilizando a mão de obra de escravizados obtida nas incursões lusas na costa ocidental do continente.

Essa experiência de produção e comercialização do açúcar, associada ao tráfico negreiro nas ilhas atlânticas, foi uma importante etapa preparatória para a organização da economia açucareira no Nordeste brasileiro. Isso porque, primeiro, a experiência na costa africana foi depois transplantada para a América; segundo, porque essa experiência mudou a natureza da escravidão praticada por Portugal.

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

MODERNA

Antes da instalação dos canaviais nas ilhas atlânticas, o escravizado se integrava à sociedade lusitana associado aos trabalhos domésticos e às ocupações urbanas. Mais tarde, com o crescente afluxo de mão de obra cativa negra para a Europa e o aumento da demanda por escravizados nas nascentes economias canavieiras africanas, a escravidão passou a associar-se cada vez mais ao universo da produção rural.

BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON



Ilustração do italiano Baptista Boazio representando embarcações na ilha de Santiago, em Cabo Verde, em 1589.

As capitanias hereditárias e o governo-geral

"A quantos esta minha carta virem faço saber que considerando eu quanto serviço de Deus, e meu proveito, e bem de meus Reinos, e Senhorios, e dos naturaes, e subditos delles, e ser a minha costa, e terra do Brasil mais povoada do que atégora foi assim para se nella haver de celebrar o culto, e Officios Divinos, e se exalçar a nossa Santa Fé Catholica com trazer, e provocar a ella os naturaes da dita terra, Infieis, e idolatras, como pelo muito proveito, que se seguirá a meus Reinos e Senhorios, e aos naturas, e subditos delles, de se a dita terra povoar, e aproveitar houve por bem de a mandar repartir, e ordenar em Capitanias de certas em certas leguas para dellas prover aquellas pessoas que me bem parecer [...]."

Traslado da doação da capitania de Duarte Coelho: *Documentos históricos*: 1677-1678, patentes, 1534--1551. Rio de Janeiro: Augusto Porto, 1929. p. 91. v. 13. Disponível em <http://memoria.bn.br/pdf/094536/per094536_1929_00013.pdf>. Acesso em 8 set. 2020.

Por se tratar de uma carta escrita em português do século XVI, o conteúdo é de difícil compreensão. Ela foi escrita pelo rei D. João III doando a capitania de Pernambuco ao donatário Duarte Coelho. O sistema de **capitanias hereditárias** começou a ser efetivamente implantado no Brasil em 1534, seguindo o modelo já adotado nas ilhas do Atlântico. Uma leitura atenta dessa carta de doação revela os principais motivos que impulsionaram a Coroa a delegar a tarefa da colonização a seus vassalos (os donatários).

(BNCC) Competências específicas: 1 e 2
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS203 EM13CHS204

Questões

Registre em seu caderno

1. Quais eram as duas preocupações principais da Coroa portuguesa expressas nessa carta ?
2. Que visão a carta revela sobre os indígenas que habitavam o território? Explique.

MUSEU DO CAFÉ, SANTOS



Braz Cubas lê o foral de vila, pintura de Benedito Calixto, 1922. Uma das sesmarias doadas por Martim Afonso de Souza a um grupo de colonos portugueses viria a se tornar, no século XVI, a Vila de Santos, atual município de Santos, no litoral paulista.

A escolha dos beneficiados com a doação dos lotes de terra não era, no entanto, aleatória. Embora não se encontrem entre os donatários nobres titulados, quase a totalidade deles ocupava postos de fidalguia da Casa Real e já tinha experiência com os negócios portugueses na África e na Ásia. Isso demonstra que a distribuição das **quinze capitanias** criadas na colônia americana seguiu a lógica de recompensa pelos serviços prestados pelos donatários na colonização do Oriente e da costa africana.

Para navegar

Monumento Nacional – Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmos

Disponível em <http://www.engenho.prceu.usp.br/>. Acesso em 13 set. 2020.

Nesse *site* é possível conhecer a história de um dos primeiros engenhos estabelecidos na América portuguesa, situado entre os atuais municípios de Santos e São Vicente, em São Paulo.

As capitanias hereditárias (século XVI)



Fonte: BETHELL, Leslie (org). *História da América Latina*: América Latina colonial. 2. ed. São Paulo: Edusp; Brasília (DF): Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. p. 155. v. I.

O objetivo almejado pela Coroa ao ocupar as terras americanas era garantir a posse efetiva do território, ameaçada pela presença constante de corsários franceses ao longo da costa. A criação das capitanias hereditárias, no entanto, não foi capaz de afastar os franceses da costa, que não apenas permaneceram no território como estabeleceram alianças com os indígenas para combater os portugueses. O que explica essa hostilidade dos indígenas em relação aos portugueses?

Inicialmente, para contar com a mão de obra indígena na extração do pau-brasil, os portugueses adotaram o sistema de **escambo**. Em troca de serviços prestados aos portugueses, os indígenas recebiam enfeites, espelhos, tecidos, entre outros artigos. No entanto, na década de 1540, com o aumento da demanda de pau-brasil por parte dos portugueses, os indígenas começaram a resistir à prática do escambo. Os colonos então optaram pela escravização de indígenas. Muitos nativos rebelados, aliando-se diversas vezes aos franceses, começaram a destruir vilas e povoações de várias capitanias, comprometendo seriamente a presença lusa no continente americano.

O cerco dos nativos às povoações portuguesas, bem como a aliança com os corsários franceses, colocou em xeque, portanto, a continuidade do projeto de colonização da Coroa nessa parte da América. A situação extremamente delicada exigia não só mais recursos para desbaratar a ofensiva indígena sobre os colonos, mas também uma presença maior e constante da Coroa nesse domínio, que ainda não estava definitivamente garantido. A criação do **governo-geral**, no fim de 1548, foi a resposta da Coroa ao estado calamitoso da dominação portuguesa na América.

A decisão de centralizar a administração na Bahia implicou uma mudança de rumo na relação da Coroa com sua colônia americana. Apesar de as capitanias hereditárias terem sido mantidas após a criação do governo-geral, houve um declínio do poder de jurisdição dos donatários e um aumento da ingerência dos funcionários régios no interior de cada capitania. Além disso, à medida que os colonos tomavam as terras dos nativos, e o empreendimento português ganhava força, as capitanias eram incorporadas à administração real.

Dessa maneira, com o governo-geral, as capitanias passaram a ser divididas em dois tipos: as **reais**, sob controle direto da Coroa, e as **privadas**, dirigidas por donatários.



GIANNI DAGLI ORTI/SHUTTERSTOCK - MUSEU NACIONAL DA MARINHA, PARIS

Batalha naval entre portugueses e franceses nos mares dos territórios Potiguara, gravura colorizada de Theodore de Bry, 1592. Os Potiguara habitavam a costa que se estendia pelo território dos atuais estados do Ceará e de Pernambuco.

Indígenas e africanos nos engenhos do Nordeste

"Durante os cem anos decorridos de 1580 a 1680, o Brasil foi o maior produtor e exportador mundial de açúcar. [...] A exemplo do próprio pão de açúcar, a sociedade cristalizou-se com os europeus brancos no topo, as pessoas de cor de raças mistas recebendo menor apreço e os escravos negros considerados, tal qual o escuro 'açúcar de panela', de qualidade inferior."

SCHWARTZ, Stuart B. O Brasil colonial, c. 1580-1750: as grandes lavouras e as periferias. *In*: BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina*: América Latina colonial. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. p. 339. v. II.

O texto acima, do historiador Stuart Schwartz, descreve a economia e o tipo de sociedade que se construíram na costa do Nordeste a partir da segunda metade do século XVI. Embora o termo "pessoas de cor de raças mistas" não seja mais utilizado para descrever a configuração étnica, o texto ilustra bem duas características centrais da sociedade colonial: a integração da América portuguesa ao comércio internacional e, mais especificamente, ao mercado de escravizados na África, e a consolidação de uma indústria açucareira nordestina voltada para o mercado externo.

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

Schwartz não aborda diretamente as trocas da América portuguesa com a África. Entretanto, a indústria açucareira, responsável por transformar o Brasil, entre 1580 e 1680, no "maior produtor e exportador mundial de açúcar", só se mostrou um empreendimento viável e lucrativo para os diversos agentes nele envolvidos em razão do uso da mão de obra escravizada africana em larga escala. Foram os **escravizados** que supriram a demanda de mão de obra nos engenhos, nas lavouras canavieiras e no trabalho de extração da madeira que alimentava as fornalhas para o cozimento do açúcar.

É importante ressaltar, entretanto, que, no início da produção açucareira colonial, a força de trabalho dos engenhos era formada basicamente de **grupos indígenas**. Eles podiam ser escravizados, livres, forros (libertos após um determinado período de escravidão) ou obtidos em aldeias controladas por ordens religiosas. Na verdade, até o fim do século XVI, os engenhos dos principais centros produtores de açúcar – Pernambuco e Bahia – eram operados por uma massa de escravizados, dos quais apenas um terço era formada de africanos. A transição para a escravidão africana só ocorreria entre as últimas décadas do século XVI e as primeiras duas décadas do século seguinte.

A transição da escravidão indígena para a escravidão africana é tema controverso entre os historiadores. Para Stuart Schwartz, as razões para essa substituição foram as guerras movidas contra os indígenas, as doenças trazidas pelos conquistadores e a fome, fatores que reduziram a oferta de nativos para os engenhos. Ele adiciona outro fator: a organização social dos indígenas, que entrava em conflito com a lógica da colonização.

Os nativos utilizados no trabalho dos engenhos pertenciam à família linguística Tupi-Guarani, que habitava o litoral, e foram os primeiros a ter contato com os europeus. Eles praticavam uma economia de subsistência, sem a preocupação de produzir excedentes para a comercialização e a obtenção de lucros. Segundo Schwartz, como a produção de açúcar estava voltada para o comércio e não para a subsistência, os indígenas não se preocupavam em garantir a produtividade, pouco atendendo aos objetivos dos colonizadores.

O historiador Fernando Novais, entretanto, atribui a transição da escravidão indígena para a escravidão africana ao lucrativo **tráfico negreiro**. Essa atividade, ao ser operada pelos mercadores europeus, permitia que o lucro fluísse para a metrópole e não fosse retido na colônia. O tráfico de escravizados garantia assim que a colônia cumprisse sua função no sistema colonial: atender às demandas comerciais da metrópole. Segundo Novais, "é a partir do tráfico negreiro que se pode entender a escravidão colonial africana, e não o contrário".

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS106 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503

Imagine...

- Até quase o final do século XVI, a maior parte da mão de obra utilizada na principal atividade econômica da colônia era composta de nativos. Imagine se você fizesse parte de um povo indígena que habitasse a costa do Nordeste brasileiro no século XVI. Com a instalação dos engenhos de açúcar, você e outros membros do seu povo seriam levados para uma fazenda e escravizados. Como você se sentiria? Como expressaria seus sentimentos? O que faria para se libertar dessa situação? Pense nisso e escolha um meio de expressar seus sentimentos. Pode ser um poema, um desenho, uma carta, um vídeo ou outro recurso de sua escolha.



Engenho de Itamaracá, gravura do holandês Frans Post, 1647.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

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

A mesma linha argumentativa é seguida pelo historiador Luiz Felipe de Alencastro. Ele afirma que o tráfico atlântico africano permitia que as engrenagens que movimentavam o sistema colonial continuassem a operar. Em outras palavras, o capital mercantil, a política fiscal da Coroa e a administração do reino português dependiam diretamente do tráfico de escravizados. Alencastro, porém, não despreza a redução da oferta de indígenas como fator que interferiu na preferência pelos africanos. Ele destaca que, ao contrário do que ocorreu com os africanos, não havia uma rede mercantil que alimentasse regularmente e em larga escala a oferta de nativos para o trabalho.

Apesar dessas diferenças de interpretação, o fato é que, ao terminar a década de 1620, quase a totalidade da mão de obra cativa utilizada nos grandes engenhos nordestinos era de origem africana. No decorrer desses vinte anos de transição para a escravidão negra, verificou-se uma significativa expansão das unidades produtivas de açúcar, estimuladas pelos altos preços no mercado internacional e pela crescente demanda do produto na Europa.

Os números nos dão uma ideia do crescimento da produção açucareira no período. Em 1583, havia 120 engenhos operando na colônia; nos trinta anos seguintes, esse número saltou para 192 e, em 1629, para 346. Estava consolidado, portanto, o circuito comercial sustentado na associação **exportação de açúcar – importação de escravizados**, responsável pela acumulação de capital na metrópole e, consequentemente, pela continuidade do projeto colonizador na América.

A produção de açúcar (séculos XVI-XVII)



Fonte: *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 20 e 28.

Trocas alimentares entre a África e a América

O mapa ao lado representa o comércio bilateral entre a África e a América do Sul nos séculos XVII e XVIII. Os africanos escravizados eram o eixo que aglutinava o comércio no Atlântico Sul. Mas vários outros produtos alimentavam essa ampla rede mercantil que tinha os cativos como "bem" mais valioso. O fumo e a cachaça, produzidos na América portuguesa, eram utilizados para o escambo de escravizados nos portos africanos. A farinha de mandioca, o milho e a batata-doce, cultivados na América, e a banana, cultivada na África, serviam de alimentação aos negros e soldados no tráfico terrestre e nas longas viagens em direção à América. Hoje, a mandioca e o milho são cultivados em várias partes da África, enquanto a banana africana se transformou em uma das frutas mais consumidas no Brasil.

O comércio no Atlântico Sul (séculos XVII-XVIII)



Fonte: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes*: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das letras, 2000. p. 250.

Professor, as obras dos autores citados neste capítulo estão listadas e comentadas no final do livro.

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

MODERNA

:: O funcionamento do engenho colonial

Agora vamos conhecer mais de perto o mundo dos engenhos, seus "segredos internos". Quando falamos **engenho** estamos nos referindo a todo o complexo produtivo, que incluía a moenda, as caldeiras, a casa de purgar, os canaviais, a área de pastagem dos bois (importante fonte de alimento e de energia dos moinhos), a casa-grande, os escravizados e seus alojamentos etc. Portanto, os "segredos" que revelaremos abrangem todos esses processos interconectados.

De maneira geral, o corte de cana tinha início entre os meses de julho e agosto e se estendia até maio do ano seguinte. Os moinhos de onde se extraía o sumo da cana acompanhavam esse ciclo. Assim, o período de funcionamento de um engenho, mesmo descontados os vários dias de interrupção de suas atividades devido aos feriados religiosos e aos momentos de escassez de matérias-primas (cana, madeira etc.), podia facilmente superar dois terços do ano.

As etapas da produção do açúcar

Nas lavouras, os cativos (além de homens livres pobres) plantavam a cana manualmente, já que o arado era pouco utilizado no canaviais da América portuguesa. Feito o plantio, grupos de escravizados se revezavam na limpeza dos pés de cana, em que se acumulavam ervas daninhas. Chegado o período ideal da colheita, os homens ficavam encarregados do corte da cana, enquanto as mulheres encarregavam-se de juntá-la em feixes, que então podiam ser transportados até os moinhos por meio de carros de boi ou em barcos.

Os engenhos podiam ser movidos a tração animal ou pela força da água. O sumo extraído na moagem era então transferido até as caldeiras, onde era cozido até formar um caldo grosso, o melaço. Os utensílios e as matérias-primas necessários ao cozimento representavam uma quantidade significativa do capital investido na montagem de um engenho. As caldeiras de ferro e cobre demandavam reparos constantes. A fornalha, que ficava embaixo das caldeiras, consumia um grande volume de lenha.

Na etapa seguinte, o líquido engrossado (melaço) era retirado das caldeiras e despejado em grandes fôrmas de argila, que eram levadas em seguida às casas de purgar. Sobre as fôrmas, colocava-se periodicamente mais argila umedecida. Passado um tempo, a água dessa argila era filtrada pelas fôrmas de açúcar cristalizado, que então se livrava das impurezas que ainda restavam, obtendo-se o tipo de açúcar mais valorizado no comércio: o açúcar branco.

O melaço remanescente, entretanto, podia ser reprocessado para a produção de açúcar de qualidade inferior (mascavo) ou destilado e transformado em cachaça. A produção dessa bebida alcoólica foi importantíssima para a manutenção do circuito comercial África-América portuguesa, uma vez que funcionou como meio de troca no comércio de africanos escravizados.

Por último, depois de recolhido o dízimo devido à Igreja, o produto era empacotado em grandes caixas de madeira, nas quais se registravam o peso, a qualidade e a procedência do açúcar, e transportado até o porto mais próximo.

(BNCC) Competência específica: 1
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103

Debater

- Segundo o historiador Fernando Novais, "é a partir do tráfico negreiro que se pode entender a escravidão colonial africana, e não o contrário".
  - **a)** Com base no estudo feito neste capítulo sobre o tráfico negreiro e a escravidão, você tende a concordar ou a discordar dessa afirmação? Justifique.
  - **b)** Quais evidências confirmam ou refutam a afirmação desse historiador?



MUSEU PAULISTA/USP, SÃO PAULO

Moagem da Fazenda Cachoeira, pintura de Benedito Calixto, s/d.

Livres e escravizados no engenho

Vejamos agora o papel e a função social desempenhados por alguns agentes centrais no mundo do engenho, sabendo que não é possível dar conta da grande diversidade de tarefas e ofícios necessários ao seu funcionamento.

O trabalho de plantio e colheita era realizado de maneira geral por **escravizados**. Há evidências de que africanos tenham feito todo tipo de trabalho no engenho (atuando como barqueiros, carreiros, artesãos), em alguns casos ocupando postos elevados de técnicos ou de administradores. Também era comum o trabalho de africanas na casa-grande.

Como já foi dito, a safra facilmente durava mais de dois terços do ano e, em alguns casos, podia chegar a dez meses ou mais. Se considerarmos que a colheita era realizada predominantemente por cativos e que estes cumpriam turnos diários de dezoito a vinte horas, então entenderemos o nível de exploração a que eram submetidos nas lavouras e nos engenhos, condições que contribuíram para a alta taxa de mortalidade dos escravizados nas fazendas.

Professor, a expressão "segredos internos" é uma referência à obra *Segredos internos*: engenhos e escravos na sociedade colonial – 1550-1835, de Stuart B. Schwartz. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

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

Os **senhores de engenho** exerceram grande poder econômico, político e social na colônia e frequentemente se esforçaram para aumentar seu prestígio solicitando à Coroa a concessão de títulos, privilégios e honrarias próprios da nobreza, à qual não pertenciam. Ainda que fossem invariavelmente brancos e ostentassem luxo e riqueza, esses grandes proprietários não conseguiram constituir uma nobreza hereditária. Mesmo assim, formavam a aristocracia rural da colônia. Os senhores residiam no campo, na casa-grande, mas muitos tinham negócios e estabelecimentos nas cidades, o que os levava a viver em trânsito entre o engenho e o mundo urbano.

Outro grupo social importante era o dos **lavradores de cana**. Esses lavradores poderiam ser, *grosso modo*, divididos em duas categorias: os **lavradores de cana livre**, proprietários de terra e escravos que podiam moer a cana no engenho de sua escolha; e os **lavradores de cana obrigada**, que arrendavam terras em uma propriedade por não disporem de crédito e capitais suficientes para manter suas fazendas próprias, utilizando parte da colheita como meio de pagamento.

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



BIBLIOTECA JOHN CARTER BROWN/UNIVERSIDADE BROWN, PROVIDENCE

Um fazendeiro e sua esposa em viagem, gravura do livro *Viagens no Brasil*, do cronista e senhor de engenho Henry Koster, 1816.

A resistência dos africanos à escravidão

Calcula-se que aproximadamente 10,5 milhões de africanos tenham sido trazidos à força para as Américas durante a vigência do tráfico negreiro (1502-1866); cerca de 46% deles (4,8 milhões) para o Brasil. Para se ter ideia da dimensão do número de africanos forçados a vir para o Brasil, entre 1500 e 1850, o número de colonos portugueses que entraram no território ficou em torno de 750 mil. Isso quer dizer que a cada cinco portugueses que desembarcavam nos portos brasileiros havia 32 africanos escravizados. **Doc. 1**

Como ressaltam os historiadores Flávio dos Santos Gomes e Lilia Schwarcz, esses africanos introduzidos no país não eram escravos. Eram, antes, escravizados, uma vez que sua imigração não foi produto de uma opção ou escolha pessoal, mas de ações e interesses de outros personagens. O caráter compulsório do regime escravista alimentou, então, uma série de mecanismos de resistência da população cativa: fugas individuais, no campo e na cidade; fugas coletivas e a posterior **formação de quilombos**; e rebeliões coletivas de escravos, mais comuns no século XIX, época em que mais se traficaram africanos para o Brasil, cerca de 2 milhões entre 1801 e 1850.

Os quilombos foram a forma mais organizada de resistência à escravidão e existiram enquanto perdurou o escravismo no Brasil. O mais conhecido deles foi o **Quilombo de Palmares**. Essa comunidade de negros fugitivos formou-se na Serra da Barriga, na capitania de Pernambuco, na última década do século XVI. Os vários mocambos que o compunham cresceram enormemente no decorrer do século XVII e, em meados do século, já contavam com milhares de escravizados fugidos.

No quilombo, eles praticavam a caça, a coleta e a pesca, confeccionavam, segundo alguns autores, artefatos de ferro e cultivavam milho, feijão, mandioca, entre outros produtos, os quais comerciavam com as populações vizinhas em troca de armas e munições. Palmares resistiu a várias investidas de tropas oficiais. O quilombo só foi destruído em 1694 por uma expedição comandada pelo paulista Domingos Jorge Velho. **Zumbi**, o último líder de Palmares, foi capturado e morto no ano seguinte.

Quilombos no Brasil (séculos XVII-XIX)



Fonte: *Brasil 500 anos*: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 21.

Mocambo: núcleo de povoamento em que se dividia cada quilombo.

Para ler

Pai contra mãe

Autor: Machado de Assis

Ano: 1906

Disponível em<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000245.pdf>. Acesso em 10 set. 2020.

Nesse conto, que narra o caso de um caçador de cativos que captura uma escravizada fugitiva grávida, Machado faz uma crítica contundente à escravidão.

A existência de uma estrutura produtiva e comercial significativa refuta uma ideia popularmente difundida de que as comunidades quilombolas viviam isoladas das atividades socioeconômicas da colônia. Pelo contrário, como argumenta Flávio dos Santos Gomes, essas comunidades só cresceram e tiveram vida longa no Brasil porque conseguiram estabelecer relações com as regiões que as circundavam, realizando trocas econômicas.

As **rebeliões escravas**, pode-se dizer, constituíram a forma mais radical de resistência à escravidão. Com maior ocorrência no século XIX, elas certamente foram impulsionadas pelo maior afluxo de escravizados para o Brasil naquele século. Esse fato reforçou a identidade coletiva entre os africanos e a disposição para a revolta.

A religião, nesses casos, atuou como importante elemento de identidade cultural e coesão política. A **Revolta dos Malês**, levante de escravizados ocorrido na cidade de Salvador, em 1835, e organizado por negros muçulmanos, é um exemplo da relação entre revolta e religiosidade.

Outra relação pode ser estabelecida entre as revoltas escravas e as transformações político-ideológicas que tiveram curso no mundo atlântico a partir da independência das treze colônias britânicas, em 1776. Um exemplo foi a **Conjuração dos Alfaiates**, na Bahia, em 1798. Dela participaram alguns escravizados, contribuindo para que o programa dos conspiradores defendesse o fim da discriminação racial e o fim da escravidão.

Finalmente, outro gatilho disparador das revoltas foram as inúmeras **leis abolicionistas** criadas pelo governo imperial durante o século XIX. Embora, com essas leis, o Estado brasileiro visasse abolir gradualmente a escravidão, preservando assim os interesses dos senhores proprietários, os anseios de liberdade dos cativos se chocavam com a abolição progressiva pretendida pela Coroa. Citamos como exemplo a **lei de 1831**, que previa o fim do tráfico de escravizados da África para o Brasil e acabou não sendo cumprida. Os escravizados do Espírito Santo e de Campinas interpretaram a lei como uma concessão de alforria (liberdade) e se levantaram contra os senhores.

A atlantização do império e a conquista holandesa

A partir de meados do século XVI, o império ultramarino português passou a sofrer diversos ataques em suas praças coloniais na África e no Extremo Oriente. As receitas da rota do cabo, por meio da qual os portugueses acessavam o litoral oriental africano e suas feitorias asiáticas, também se reduziram drasticamente. As maiores perdas ocorreram no **Estado da Índia**, uma rede de feitorias que se estendiam de Moçambique, no litoral oriental africano, a Macau, no litoral da China.

O principal adversário português na disputa por praças mercantis era um país recém-libertado do domínio espanhol, a **Holanda**. A expulsão dos portugueses dessas praças mercantis deu aos holandeses o controle das valiosas especiarias, como cravo, noz-moscada, canela e pimenta.

Castelo São Jorge da Mina, na atual Gana, em 2018. A fortaleza de São Jorge da Mina, na costa ocidental africana, foi construída pelos portugueses para o escoamento do ouro extraído do interior do continente. Após a conquista holandesa, em 1637, o forte se transformou no maior entreposto de escravizados na África.



ZOONAR GMBH/ALAMY/FOTOARENA

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

MODERNA

Enquanto os lucros portugueses no Oriente se retraíam com a perda de feitorias mercantis, a economia açucareira na América portuguesa prosperava, com o protagonismo dos engenhos da Bahia e de Pernambuco. A importância adquirida pela produção açucareira para Portugal, na passagem do século XVI para o XVII, foi denominada pelo historiador Eduardo D´Oliveira França de **atlantização do Império Lusitano**. Ou seja, com o declínio do Estado da Índia, na Ásia, o eixo econômico do Império Português deslocou-se para seus domínios na América e na África, no espaço do chamado **Atlântico Sul**.

No entanto, as investidas holandesas também atingiram os centros açucareiros da América portuguesa. O interesse da Holanda no açúcar nordestino e no tráfico negreiro a levou a fundar, em 1621, a **Companhia Holandesa das Índias Ocidentais** (WIC), organizada como sociedade de ações, com o duplo intuito de fazer guerra e comércio. Pois foi isso que os holandeses fizeram na África, ao fomentar guerras com o objetivo de controlar o comércio de escravizados, e no Nordeste da América portuguesa, visando controlar diretamente o negócio do açúcar.

Os primeiros embates aconteceram em 1624, quando os holandeses tentaram, sem sucesso, tomar Salvador, a sede do governo-geral. Bem antes desse ataque, na segunda metade do século XVI, os holandeses já participavam da indústria açucareira, atuando principalmente no refinamento e na distribuição do produto na Europa. Prova disso era a presença constante de navios de transporte holandeses no Recife e em Salvador na última quinzena do século XVI.

Quando os holandeses atacaram Salvador, Portugal estava sob domínio espanhol, período conhecido como **União Ibérica** (1580-1640). O rei da Espanha, visando garantir o controle da capital da colônia, enviou uma poderosa esquadra para combater os holandeses, que foram expulsos meses depois. Em 1630, porém, dispondo de mais homens, armas e navios, a Companhia redirecionou o ataque a outro grande centro produtor de açúcar do Nordeste, Pernambuco. As vilas de Recife e Olinda, mal fortificadas, não resistiram e foram tomadas pelos holandeses.

Após a conquista de Recife e Olinda, a WIC empreendeu diversas campanhas ao norte de Pernambuco, obtendo expressivas vitórias. A Holanda anexou aos seus domínios as capitanias do Rio Grande do Norte, Itamaracá e Paraíba. Dessa maneira, a conquista do Nordeste pelos holandeses só se consolidou por volta de 1635; e mesmo assim ficou restrita ao litoral, enquanto vários pontos do interior permaneceram como foco de resistência.

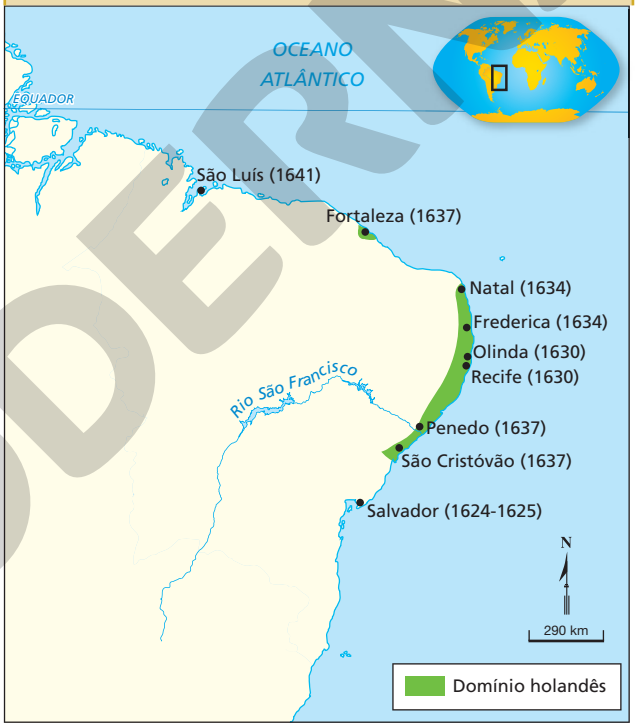
A Idade de Ouro do Brasil holandês

A dificuldade em vencer a resistência que vinha do interior obrigou os holandeses a estabelecer acordos nas capitanias conquistadas, em que garantiam proteção aos negócios e à propriedade, mantinham a carga de impostos, sem aumentá-la, e concediam liberdade de consciência e de culto aos que decidissem residir no território conquistado.

Esse pacto garantiu a permanência nos domínios da WIC não só do clero e dos colonos católicos, que não precisavam temer a conversão forçada ao calvinismo, como de parte dos senhores de engenho, que foram beneficiados com créditos para comprar cativos e reerguer os engenhos destruídos pela guerra. O fim dos conflitos inaugurou a Idade de Ouro do Brasil holandês.

A chegada do governador empossado pela WIC, João Maurício de Nassau-Siegen, no começo de 1637, marcou o início desse período de prosperidade do domínio holandês no Brasil. Sob o comando de Nassau, as fronteiras do Brasil holandês ainda seriam alargadas na direção sul, com a expulsão dos portugueses para o sul do Rio São Francisco, e na direção norte, com a incorporação do Ceará, do Maranhão e de Sergipe.

O domínio holandês no Nordeste do Brasil (século XVII)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1980. p. 26.

O sucesso da administração de Nassau ficou evidente na produção de açúcar. Entre 1639 e 1644, o volume exportado do produto atingiu o pico, com cerca de 14.500 caixas sendo remetidas ao mercado europeu em 1641. Também se verificou um aumento do número de cativos trazidos dos mercados africanos, que dobrou depois da conquista holandesa de São Jorge da Mina e Angola.

Não foi somente a prosperidade econômica, porém, que contribuiu para que os oito anos de governo de Maurício de Nassau sejam considerados pelos historiadores como a Idade de Ouro do domínio holandês. A administração de Nassau também promoveu melhorias urbanas e sanitárias que transformaram Recife, elevada a capital de Pernambuco durante a ocupação holandesa.

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

MODERNA

Ruas e praças foram calçadas com tijolos e proibiu-se a circulação nessas vias dos pesados carros de bois carregados de açúcar. Na Cidade Maurícia, erguida por ordens de Nassau em um bairro de Recife, construíram-se ruas com traçado geométrico, canais por onde navegavam barcos e canoas, praças e armazéns de mercadorias.

Nassau também promoveu a vinda de cientistas e artistas para o Nordeste. Entre os artistas, merecem especial destaque os pintores Frans Post e Albert Eckhout, que registraram em suas telas a fauna e a flora de ambientes variados e os tipos humanos com os quais entraram em contato. Post notabilizou-se pela série de paisagens que pintou e que representam, segundo o historiador Ronaldo Vainfas, "o contraste entre a natureza tropical e as construções humanas".

A imagem abaixo, à esquerda, de um engenho de açúcar no meio de uma paisagem dominada pelo rio e pela vegetação, reflete esse contraste. Já Eckhout tornou-se conhecido pelos seus retratos etnográficos de moradores da colônia. **Doc. 2** Na pintura abaixo, à direita, é possível analisar um desses retratos. Ele representa, na visão etnocêntrica dos europeus, um índio Tapuia, nu, primitivo e integrado à paisagem, também ela agreste e primitiva. Os animais são peçonhentos (a aranha, a taturana e a serpente com a cabeça ensanguentada), e as plantas, silvestres e nativas.



MUSEUM BOIJMANS VAN BEUNINGEN, ROTERDÃ

Engenho, pintura de Frans Post, século XVII.



MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA, COPENHAGUE

Índio Tapuia, pintura de Albert Eckhout, 1643.

Tapuia: termo utilizado pelos Tupi-Guarani, e depois incorporado pelos colonos e jesuítas, para designar as "nações" indígenas que falavam outras línguas.

Batavo: holandês.

A Insurreição Pernambucana (1645-1654)

Se a chegada de Nassau à colônia inaugurou o período de prosperidade do Brasil holandês, o seu regresso à Holanda, em 1644, representou, pelo contrário, o começo do declínio do domínio batavo. Os últimos anos do governo de Nassau já indicavam a queda da atividade econômica, com a redução de 40% das exportações de açúcar e o crescimento das dívidas contraídas pelos senhores de engenho com os holandeses.

A crise econômica levou os acionistas da Companhia das Índias Ocidentais (WIC) a pressionar os moradores da colônia para quitar as dívidas contraídas. Acuados pela empresa, os senhores inadimplentes se organizaram e iniciaram, em 1645, uma insurreição contra os holandeses, que a partir daquele momento passaram a ser vistos como hereges pelos colonos. O levante luso-brasileiro aparecia assim, ideologicamente, como uma "guerra da liberdade divina", em que estava em jogo também a restauração do catolicismo.

Com a deflagração do conflito, os holandeses perderam progressivamente o controle que tinham, ainda que precário, do interior. As capitanias ao norte de Pernambuco foram pouco a pouco reconquistadas por expedições luso-brasileiras na duas **Batalhas de Guararapes**. Iniciado o ano de 1650, os holandeses se viram confinados a Olinda e Recife. A derrota definitiva dos holandeses se deu após o envio de uma esquadra pelo rei de Portugal com o objetivo de auxiliar os insurretos. Cercados por mar e por terra, os holandeses se renderam em 1654.

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

Doc. 1

A diáspora africana

"A diáspora africana é o nome dado a um fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados. Junto com seres humanos, nesses fluxos forçados, embarcavam nos *tumbeiros* (navios negreiros) modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política que acabaram por influenciar na construção das sociedades às quais os africanos escravizados tiveram como destino. [...]

Compreende-se que a diáspora africana foi um processo que envolveu migração forçada, mas também redefinição identitária, uma vez que estes povos (*balantas, manjacos, bijagós, mandingas, jejes, haussás, iorubas*), provenientes do que hoje são Angola, Benin, Senegal, Nigéria, Moçambique, entre outros, apesar do contexto de escravidão, reinventaram práticas e construíram novas formas de viver, possibilitando a existência de sociedades afro-diaspóricas como Brasil, Estados Unidos, Cuba, Colômbia, Equador, Jamaica, Haiti, Honduras, Porto Rico, República Dominicana, Bahamas, entre outras.

Ao embarcar nos navios negreiros, jejes, iorubas e tantos outros, eram obrigados a deixar para trás sua história, costumes, religiosidade e suas formas próprias de identificação. Passavam, então, a ser identificados pelos traficantes com base nos portos de embarque, nas regiões de procedência ou por identificações feitas pelos traficantes. Neste contexto, na diáspora, novas configurações identitárias iam surgindo: bantus (povos provenientes do centro-sul do continente), nagôs (povos de língua iorubá), minas (provenientes da Costa da Mina). [...]

A diáspora, neste sentido, constituiu um processo complexo que envolveu a promoção de guerras na África e a destruição de sociedades; [...] a inserção brutal em uma nova sociedade; lutas por liberdade e sobrevivência e a construção de novas identidades. As sociedades construídas com base no processo de diáspora africana, apesar das marcas estruturais decorrentes do passado escravocrata, conectam-se social e culturalmente, seja por meio da história e deste passado comum, das manifestações artísticas, da ciência, da religiosidade, da *black music*, do *jazz*, do *soul*, do *reggae*, do *samba*."

Diáspora africana, você sabe o que é? Fundação Cultural Palmares. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/?p=53464>. Acesso em 8 set. 2020.

Doc. 2

Mulher Tupi



MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA, COPENHAGUE

Mulher Tupi, pintura de Albert Eckhout, 1641.

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

MODENA

(BNCC) Competências específicas: 1, 2 e 5; Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS201 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. O que foi, segundo o texto, a diáspora africana?
2. Quais aspectos marcaram essa diáspora no passado?
3. Por que se pode afirmar que a diáspora africana construiu novas identidades fora da África?
4. O texto expressa uma visão positiva ou negativa da diáspora? Explique.

Doc. 2

Analisar

5. Compare essa pintura de Eckhout com a do *Índio Tapuia*, na página anterior.
   a) Que diferenças o artista representou entre os índios Tapuia e Tupi?
   b) Qual desses dois grupos étnicos, na visão do artista, estaria mais próximo do modo de vida europeu? Por quê?
   c) Qual deles estaria mais próximo da vida selvagem? Por quê?
   d) Que tipo de juízo de valor o artista expressa sobre os dois grupos de indígenas?

Retomar

6. Responda às questões-chave do início do capítulo.
   - Quais aspectos, em termos étnicos, econômicos, culturais e políticos, a colonização portuguesa nos legou? Que semelhanças e diferenças é possível destacar entre a colonização espanhola e a portuguesa na América?

CAPÍTULO 14

A expansão da América portuguesa

Como o território do Brasil adquiriu as dimensões que tem hoje? Que mudanças a descoberta de ouro nas Minas Gerais trouxe para a colônia?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 4, 7 e 10

Competências específicas: 1, 2, 3 e 6

Habilidades:

EM13CHS101 EM13CHS103
EM13CHS104 EM13CHS105
EM13CHS106 EM13CHS201
EM13CHS203 EM13CHS204
EM13CHS206 EM13CHS302
EM13CHS304 EM13CHS606

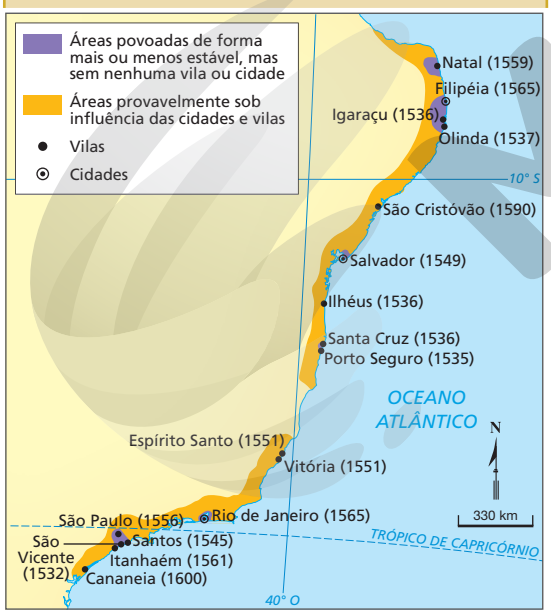


Vista da igreja e praia da Glória, pintura de Leandro Joaquim, c. 1750.

MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

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

A América portuguesa no século XVI



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: IBGE. *Brasil*: 500 anos de povoamento. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv6687.pdf>. Acesso em 11 set. 2020.

A colonização portuguesa na América nas primeiras décadas do século XVI ficou limitada à costa atlântica em virtude da dependência da economia colonial das exportações de açúcar.

A consolidação do domínio português na costa brasileira

A América portuguesa formou-se ao longo da costa brasileira, de frente para o Atlântico. Por mais de um século, era na costa que vivia a maior parte dos colonos e onde se desenvolvia a base da economia colonial: a produção açucareira. Os membros dessa sociedade estavam ligados, direta ou indiretamente, às unidades produtoras de açúcar, isto é, aos engenhos. Como estes eram instalados próximos aos portos para facilitar o embarque do açúcar nos navios, a população ficou concentrada, durante o século XVI, em pequenos núcleos de povoamento ao longo da costa.

O desenvolvimento desses núcleos de povoamento não foi, entretanto, linear. Ao final da década de 1540, os portugueses se viram quase eliminados da costa brasileira pelas incursões indígenas, que arrasavam vilas e habitações em resposta ao regime de escravidão. A criação do governo-geral, em 1548, representou, assim, uma medida administrativa com o intuito de, entre outras coisas, desbaratar a ofensiva dos nativos sobre os colonos.

A disputa pelas terras do litoral Atlântico

A tentativa de proteger os núcleos de povoamento portugueses dos ataques indígenas foi levada a cabo durante toda a segunda metade do século XVI e as primeiras décadas do século seguinte. No Rio de Janeiro, os Tamoio foram subjugados, e seus aliados franceses, expulsos da Baía da Guanabara, onde tinham fundado a **França Antártica** em 1556.

À vitória dos portugueses sobre os nativos no Rio de Janeiro seguiu-se a bem-sucedida ofensiva contra os Tupinambá no Recôncavo Baiano e no Rio Real (Sergipe), abrindo caminho para a conquista metropolitana do litoral entre o Maranhão e Pernambuco, com o apoio dos colonos abastados dessa capitania. A derrota dos franceses em 1586, na Paraíba, implicou também a luta contra os Potiguara, que resistiram furiosamente até 1599. Os franceses, por sua vez, se deslocaram para a capitania do Rio Grande (atuais Rio Grande do Norte, Ceará e Paraíba), onde permaneceram por doze anos até serem mais uma vez expulsos pelas tropas portuguesas e espanholas.

Ao terminar o século XVII, a capitania do Rio Grande era o extremo da colonização portuguesa na América. A conquista do Ceará, mais ao norte, aconteceria somente em 1612, quando os franceses foram expulsos daquelas terras.



TALES AZZI/PULSAR IMAGENS

Em 1598, no decorrer da luta contra os franceses instalados no litoral da colônia, foi fundado, no litoral do atual Rio Grande do Norte, o Forte dos Reis Magos, projetado pelo padre jesuíta Gaspar de Samperes. Na foto, o Forte dos Reis Magos em Natal (RN), em 2017.

Todavia, os franceses ainda não renunciariam a seus planos de estabelecer um núcleo colonial na costa atlântica da América do Sul. No mesmo ano em que os portugueses tomavam o Ceará, os franceses fundaram a cidade de São Luís, no Maranhão, para servir de base para a **França Equinocial**, cuja existência seria breve. Três anos depois da fundação da cidade, os franceses entregaram o Forte de São Luís para as forças portuguesas.

Terminada a conquista da França Equinocial em fins de 1615, abriu-se a oportunidade para a ocupação do vale amazônico, a oeste do Maranhão, por onde ingleses e franceses circulavam praticando escambo de produtos da terra, como madeiras, âmbar e peixe-seco, com os nativos. Mais uma vez, as autoridades coloniais organizaram uma expedição contra os invasores, a partir da qual foi erguida mais uma fortificação portuguesa. Em torno dela se desenvolveu com o tempo a cidade de Belém do Pará.

Além de evitar o comércio entre estrangeiros e nativos, o estabelecimento de um núcleo urbano próximo ao Rio Amazonas visava impedir o acesso de outras potências às minas de prata do Peru e promover o comércio das **drogas do sertão** (cacau, cravo, canela, castanha, baunilha etc.), extraídas por meio do uso sistemático do trabalho compulsório indígena e que se impunha como alternativa compensatória à perda do lucrativo negócio das especiarias na Ásia, em decadência desde meados do século XVI.

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

MODERNA

(BNCC) Competências específicas: 1 e 2
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS204

A fundação de Belém

O documento a seguir é uma ordem expedida em 1616 por Alexandre de Moura, capitão-mor de Pernambuco, a partir da Ilha de São Luís.

"Alexandre de Moura, capitão-mor da conquista do Maranhão, faço saber que o sr. governador-geral do Estado do Brasil, Gaspar de Sousa, mandando-me em serviço de sua majestade a este território de conquista, me ordenou por seus documentos oficiais que fosse ao Grão-Pará, a fim de expulsar dele os franceses, pois sabíamos que estavam fortificados naquela paragem, e que em seguida chegasse ao Rio Amazonas, onde também se dizia haver estrangeiros. No momento sabe-se com certeza que no Rio Pará não há inimigo nenhum [...] e nunca houve fortificação. De outro lado, se no Rio Amazonas não há ninguém [...], e tendo em vista a pouca necessidade que de minha pessoa se faz na dita paragem [...], pareceu-me que devia mandar alguma gente [...] com a missão de atrair os índios daquela parte à nossa amizade, pois até agora estão rendidos aos franceses. Pelas partes e qualidades do capitão-mor Francisco Caldeira de Castelo Branco, confio que ele realizará este objetivo, como convém ao serviço de sua majestade [...].

Primeiramente, saindo deste porto, providenciará que os nossos marinheiros façam o reconhecimento da costa [...] para que com facilidade tenhamos quem possa continuar a dita missão. Chegando a Cumá, ela deve procurar comunicação com os nativos, e submetê-los sem violência à nossa devoção, por ordem do capitão-mor de Vaux, a quem ele dito capitão-mor deve dar muita importância com a cautela devida e necessária, para que assim venha a conseguir o fim do que se pretende. Feito isso, com a brevidade possível, seguirá adiante, e entrando no Rio Pará, tratará de escolher um sítio adequado para a construção de um forte, lembrando-lhe que não se denuncie [...]."

CALDEIRA, Jorge (org.). *Brasil*: a história contada por quem viu. 1. ed. São Paulo: Mameluco, 2008. p. 123-124.

Questões

Registre em seu caderno

1. **Identifique a origem das ordens dadas ao autor do texto.**
2. **De acordo com o texto, qual foi a missão confiada ao capitão-mor Alexandre de Moura?**
3. **O autor do texto não cumpre pessoalmente toda a sua missão, delegando uma etapa dela a Francisco Caldeira de Castelo Branco, a quem instrui falar aos nativos em nome de Charles de Vaux, um fidalgo francês que vivera entre os indígenas e pretendia fundar uma colônia no Brasil. Com base em seus conhecimentos sobre o primeiro século da colonização e os elementos do texto, levante uma hipótese para explicar a razão dessa instrução.**
4. **Apoiando-se nas informações contidas no texto, descreva o processo de colonização do Brasil pelos portugueses entre o fim do século XVI e o início do século XVII.**

A colonização portuguesa no Norte do Brasil

O projeto de fundação de um núcleo urbano próximo ao Rio Amazonas foi coroado com a criação, em 1621, do Estado do Maranhão, com capital em São Luís (mais tarde denominado **Estado do Grão-Pará e Maranhão**, com capital em Belém) e administração independente do governo-geral, sediado em Salvador. Apesar dos esforços para desenvolver as capitanias do Norte, nenhuma das tentativas de promover uma agricultura exportadora, como acontecia no litoral nordestino e no Rio de Janeiro com o açúcar, teve o efeito desejado, e a região permaneceu estagnada durante o período colonial.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

No *Pequeno atlas do Maranhão e Grão-Pará*, de João Teixeira Albernaz I, c. 1629, é possível identificar à esquerda a Ilha de São Luís, tendo nas proximidades uma grande aldeia indígena, e, à direita, Belém, no estuário do Rio Pará.

Professor, em vários pontos do litoral brasileiro existem vestígios da colonização portuguesa dos séculos XVI e XVII: casas sertanistas, igrejas e fortalezas são os mais comuns. Caso algum deles esteja localizado em sua cidade ou perto dela, proponha para seus alunos uma visitação e um trabalho sobre patrimônio histórico. Discuta com eles a importância da preservação da memória da cidade e compare as condições do litoral à época em que as construções foram feitas com as atuais: qual era a finalidade da construção? Quem fazia uso dela? O que determinou suas características? O que mudou desde o tempo da construção do edifício até os dias presentes? Qual é a função atual do prédio? Que investimentos têm sido feitos para preservá-lo? Essas e outras questões podem ser propostas para que os alunos reflitam sobre transformações e permanências, e valorizem a memória histórica nacional.

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

MODELO

O historiador Luiz Felipe de Alencastro tem uma explicação para a estagnação dessa parte da colônia. Durante o período colonial, o tráfico de escravizados constituiu uma atividade lucrativa para os comerciantes e, por consequência, se consolidou como importante fonte de receita para a metrópole. O trabalho compulsório e generalizado dos nativos não só na coleta das drogas do sertão, mas também na condução dos barcos que serviam como meio de transporte na bacia amazônica, desestimulou a integração da região ao circuito mercantil de africanos escravizados. Por consequência, a região acabou marginalizada das redes mais atrativas de negócios na colônia. A metrópole ainda tentou promover o que o historiador chama de "desencravamento" da Amazônia, ou seja, retirá-la de seu isolamento em relação ao comércio do Atlântico e enquadrá-la nos domínios do sistema colonial. Para isso, interditou o acesso dos colonos à mão de obra nativa e incentivou o uso do trabalho de africanos escravizados, criando, em 1682, a **Companhia Geral do Comércio do Estado do Maranhão**. Entretanto, atingida pela crise geral que se abateu sobre a Europa no século XVII, a Companhia precisou se limitar à proibição do uso da força de trabalho indígena.

Em 1684, um novo governador foi enviado ao Estado do Maranhão para fazer valer a proibição. Os senhores locais, dependentes de nativos escravizados, sublevaram-se e, sob a liderança dos irmãos Beckman, depuseram o governador, extinguiram a companhia e atacaram e expulsaram da capitania os padres jesuítas, contrários ao cativeiro indígena. A Coroa não hesitou na resposta ao ato dos subversivos: um dos irmãos, Manuel Beckman, e seu parceiro, Jorge Sampaio, foram enforcados e decapitados, e os jesuítas, reconduzidos aos seus postos.

Embora não reivindicassem a separação da metrópole, ficou claro que a **Revolta de Beckman**, além do caráter antijesuítico, constituiu-se como movimento de resistência ao poder metropolitano.

A oposição dos jesuítas à escravização dos nativos motivou insurreições também na parte sul do território colonial. Entre 1640 e 1654, as medidas tomadas pelas autoridades e pelos padres da Companhia de Jesus em favor da liberdade dos indígenas, os quais constituíam a força de trabalho predominante da capitania, culminaram na expulsão dos padres da Vila de São Paulo, no confisco de seus bens e no controle sobre os aldeamentos.

A fundação de São Paulo e a criação das bandeiras paulistas

Ao longo do litoral entre Cabo Frio e São Vicente, a demanda dos colonos por mão de obra de nativos escravizados desencadeou uma forte resistência dos Tamoio. Para anulá-la, os portugueses incitaram os Tupiniquim, seus aliados, a intensificar os ataques contra eles, aproveitando-se da rivalidade tradicional entre os dois povos. Respondendo à ofensiva, diversos grupos Tamoio se aliaram para combater seus inimigos e, entre 1540 e 1560, passaram a sitiar os estabelecimentos dos colonos do litoral. Esse conflito ficou conhecido como **Confederação** ou **Guerra dos Tamoios**.

Enquanto durou, a guerra praticamente inviabilizou as unidades produtivas do litoral, levando os colonos e os jesuítas a buscar proteção no planalto meridional. A nova posição também serviria como via de penetração para o sertão, onde a existência dos Carijó se apresentava como uma nova fonte de mão de obra cativa. Assim, em janeiro de 1554, os padres da Companhia de Jesus fundaram o Colégio de São Paulo de Piratininga entre os rios Tamanduateí e Anhangabaú, no que é hoje o centro da cidade de São Paulo.



COLEÇÃO PARTICULAR

Pintura de Jean-Baptiste Debret de 1827 representando o complexo construído no local onde os jesuítas ergueram a escola que é o marco fundador da cidade de São Paulo. O conjunto original de taipa foi demolido e substituído por uma réplica concluída na década de 1970.

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

EM MODERNA

As bandeiras de apresamento

No primeiro século da colonização portuguesa na América, surgiram os aldeamentos jesuíticos. Compostos de povos das mais variadas etnias, descidos do sertão para as proximidades dos enclaves coloniais, os aldeamentos serviam ao propósito de catequizar os povos originários, enquadrando-os na órbita da dominação metropolitana.

A partir de 1570, por determinação da Coroa, os indígenas passaram a ser considerados livres, e sua mão de obra só poderia ser empregada mediante o pagamento de um salário estipulado em lei. No entanto, o impedimento legal não constrangeu os colonos, que, a partir da década seguinte, intensificaram o apresamento direto de indígenas sob a justificativa da "guerra justa", consentida e determinada pelas autoridades contra etnias consideradas bárbaras e hostis à presença dos europeus. Como consequência, a revolta e a violência por parte dos grupos nativos subjugados recrudesceram. Os portugueses revidaram, organizando expedições punitivas cujo resultado foi a escravização e a dizimação dos povos originários que viviam nas imediações da Vila de São Paulo.

Naquele tempo, as principais atividades econômicas desenvolvidas na Vila de São Paulo eram a criação de animais e a agricultura de trigo, cana-de-açúcar, milho, algodão e feijão.

A produção de víveres para consumo próprio e para o abastecimento dos povoados litorâneos tornou-se a atividade básica dos paulistas. Para suprir a constante falta de mão de obra nas lavouras, os paulistas passaram a organizar as **bandeiras**, expedições privadas que rumavam para o sertão com o objetivo de capturar indígenas e escravizá-los.

Ainda inexperientes nas longas marchas através do sertão, os integrantes dessas expedições realizavam frequentemente alianças e trocas com diversos grupos nativos para obtenção de cativos. Os principais intermediários localizavam-se no chamado "Porto dos Patos" (atual estado de Santa Catarina), entreposto comercial em que os paulistas trocavam mercadorias por indígenas prisioneiros de povos inimigos para depois escravizá-los. Essa prática era denominada **resgate**.

Nessa primeira fase de expansão do sistema escravista paulista, os indígenas resgatados não eram apenas transformados em cativos. Muitos deles passavam também a compor o contingente paramilitar dos bandeirantes, prestando auxílio nas incursões ao sertão longínquo. O historiador Sérgio Buarque de Holanda, no clássico *Caminhos e fronteiras*, demonstrou o quanto a presença indígena nessas expedições foi importante para os paulistas tomarem conhecimento do potencial curativo e alimentício da fauna e da flora do sertão, à primeira vista hostis aos paulistas.

Nas suas incursões pelo interior, o alvo preferencial dos bandeirantes eram as **missões jesuítas**, onde podiam encontrar indígenas "amansados", quer dizer, adaptados ao modo de vida dos brancos, além de muita riqueza para ser saqueada. Atraído por essa perspectiva, o paulista Raposo Tavares liderou uma grande expedição bandeirante que, entre 1628 e 1630, sitiou e destruiu as missões jesuíticas no Guairá, atual estado do Paraná, capturando entre 40 e 60 mil indígenas do povo Guarani. A ela se seguiram os saques às missões do Itatim (Mato Grosso do Sul) e às aldeias do Tape e do Uruguai, situadas no território do atual Rio Grande do Sul, responsáveis igualmente pelo apresamento de milhares de nativos entre as décadas de 1630 e 1640.

Diferentemente do que se acreditava anteriormente, essa massa de indígenas escravizados não foi vendida aos engenhos nordestinos para suprir a falta de mão de obra africana advinda da ocupação holandesa nos dois polos dinâmicos do Atlântico Sul – o nordeste açucareiro da América portuguesa e os portos de africanos escravizados – a partir da década de 1620. O historiador John Manuel Monteiro demonstrou em suas pesquisas que a maioria desses nativos ficou cativa no próprio planalto paulista, onde foi empregada na produção de gêneros agrícolas, principalmente trigo, para abastecer o mercado interno da colônia. São Paulo se transformou, então, no "celeiro" da colônia.

Nas viagens em direção aos sertões, os bandeirantes estabeleciam pequenos arraiais ou roças ao longo dos caminhos, paradas onde podiam descansar e se alimentar. Posteriormente, alguns desses assentamentos deram origem a povoados, localizados principalmente nas rotas para Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso.

A expansão da pecuária no sertão nordestino e no Sul

Desde o século XVI, à medida que se davam os primeiros passos na montagem da indústria açucareira, a caatinga nordestina era ocupada pelo gado, trazido originalmente de Cabo Verde pelos portugueses. A criação de gado se desenvolvia como um complemento da produção açucareira, sendo utilizado nos engenhos como alimento, meio de transporte e força motriz para o processamento da cana.

A criação de gado teve impulso com a conquista da costa leste-oeste, especialmente do Sergipe (1590). Junto à foz do Rio São Francisco formaram-se grandes fazendas, administradas por poderosos proprietários. Dessas fazendas, os animais eram levados às feiras organizadas ao longo das trilhas do sertão nordestino, atingindo o Maranhão e o Piauí no final do século XVII.

A expansão da fronteira pastoril relacionava-se ao sistema de sesmarias, pelo qual os capitães donatários distribuíam terras aos solicitantes para que elas fossem ocupadas e se fizessem produtivas. Como as terras do litoral próximas aos engenhos eram reservadas para a plantação de cana, as sesmarias doadas para a pecuária estavam situadas no interior do território. A criação extensiva de gado exigiu a ocupação de áreas imensas, que se alargaram continuamente e se interiorizaram à medida que mais e mais terras eram destinadas à produção de cana-de-açúcar nas regiões mais próximas à costa.

MODERNA

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

A atividade pastoril deu origem a um tipo de sociedade diversa daquela do litoral, marcada pelo engenho e pela presença de uma massa de africanos escravizados. Ainda que os africanos escravizados estivessem presentes nas fazendas de gado, eles eram em número bem menor, o que permitiu aos proprietários se ausentarem por mais tempo do local. Dessa situação particular, se desenvolveram relações de trabalho muito diferentes das do mundo do engenho. Nas fazendas de gado, os donos delegavam o cuidado com a boiada aos vaqueiros e seus subordinados, que em troca recebiam parte das crias que administravam. A sociedade que se desenvolveu na economia pastoril, composta de fazendeiros e sua parentela de agregados assalariados e dependentes, forjou um mundo tipicamente sertanejo. Nele, as regras de convivência seguiam estritos critérios de obediência e lealdade aos chefes locais.

A expansão da pecuária no Sul da colônia

Na segunda metade do século XVII, a crise da atividade de apresamento de cativos também impeliu os paulistas a se voltarem para a criaçao de gado. No Sul, após a destruição das missões jesuíticas do Guairá e Tape, enormes reservas de animais criados nas missões passaram a circular livremente entre Laguna (Santa Catarina) e Colônia de Sacramento (no atual Uruguai). Dessa forma, à medida que se estabelecia um lucrativo mercado de couro bovino na região, paulistas começaram a abandonar a atividade de caça aos indígenas para se dedicar à preação de gado. O interesse pela pecuária sulina aumentou com a descoberta do ouro na região de Minas Gerais, no final do século XVII. A descoberta atraiu milhares de pessoas para a região das minas. A demanda das vilas e arraiais mineiros pelo gado (como alimento e meio de transporte) tornou a atividade ainda mais atrativa.

Os paulistas, percebendo o valor que o gado adquiria, gradualmente estabeleceram estâncias ao sul da capitania de São Paulo ao longo da primeira metade do século XVIII. Por volta de 1719, por exemplo, chegaram a Viamão, no Rio Grande do Sul, os primeiros povoadores vindos da Vila de Laguna, o ponto mais meridional da expansão paulista. Partindo de núcleos em torno de Viamão, bem como de outras partes da colônia e de Portugal, colonos ocuparam o que na época se chamou de "continente" de São Pedro. Graças à vegetação campestre do Pampa, que servia de alimento natural para o gado, desenvolveu-se na região uma próspera indústria de charque. Em pouco tempo a pecuária gaúcha suplantou a produção de gado do Nordeste e passou a ter papel fundamental no abastecimento das populações coloniais.

Além dos paulistas, dois outros personagens contribuíram para a expansão da colonização rumo ao Sul: a própria Coroa e a elite mercantil sediada principalmente no Rio de Janeiro. Conjugando seus interesses, eles fundaram, em 1680, a Colônia de Sacramento na margem setentrional do Rio da Prata, em frente a Buenos Aires. A escolha do local como posto avançado da colonização portuguesa não foi ao acaso. Deveu-se antes de tudo à tentativa de restabelecer o lucrativo comércio entre aquela cidade hispano-americana e as praças mercantis da América portuguesa.

De olho no presente

O Pampa agora é da soja

"Ouve o canto gauchesco e brasileiro
Desta terra que eu amei desde guri
Flor de tuna, camoatim de mel campeiro
Pedra moura das quebradas do Inhanduy
E na hora derradeira que eu mereça
Ver o sol alegretense entardecer
Como os potros vou virar minha cabeça
Para os pagos no momento de morrer"

Nico Fagundes e Bagre Fagundes. Canto Alegretense.

"A imagem descrita em uma das canções mais tradicionais do Rio Grande do Sul é a típica do Pampa: campo, vegetação rasteira, gado e, no meio de tudo isso, um gaúcho a cavalo. Mas quem viaja hoje por algumas regiões do Estado tem dificuldade de encontrar essa paisagem. Cada vez mais, o Pampa vem sendo tomado por outras culturas, em especial soja e a silvicultura.

O Pampa é um dos seis biomas brasileiros, e o único presente em apenas um Estado da Federação. Além do Rio Grande do Sul, se estende por todo Uruguai e por partes do Paraguai e Argentina. A paisagem campestre [...] já dominou 63% do território gaúcho. Hoje, mais da metade do Pampa é área degradada. Em termos proporcionais, é o segundo bioma mais devastado do Brasil, perdendo apenas para a Mata Atlântica."

WENZEL, Fernanda. Soja e silvicultura tornam o Pampa o segundo bioma mais ameaçado do país. *O eco*, 17 jun. 2018. Disponível em <https://www.oeco.org.br/reportagens/soja-e-silvicultura-tornam-o-pampa-o-2o-bioma-mais-ameacado-do-pais/>. Acesso em 10 set. 2020.

Questões

Registre em seu caderno

1. Que palavra da canção remete à pecuária?
2. Quais eram os elementos típicos da paisagem do Pampa de acordo com a canção e o texto?
3. Que mudança nessa paisagem o texto descreve? Qual é a causa dessa mudança?

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

MODERNA

A transformação dos bandeirantes em bugreiros

A contínua expansão da pecuária colocou em conflito os colonos e os Tapuia, cujas terras iam sendo ocupadas pelo gado. Esse conflito só não foi maior devido à ocupação holandesa do Nordeste açucareiro, que obrigou Portugal e Holanda a evitar maiores atritos com comunidades indígenas do interior, já que os dois lados tinham interesse em conseguir guerreiros para as disputas que travavam entre si. Expulsos os holandeses, entretanto, reiniciou-se, agora com maior afinco, o alargamento da terra ocupada pelo gado. Novamente, intensificou-se a resistência indígena, levando ao episódio conhecido como **Guerra dos Bárbaros,** que se estendeu de 1650 a 1720.

A dificuldade em lidar com os indígenas levou as autoridades das capitanias do Nordeste a pedir auxílio aos paulistas, que estavam acostumados à prática de se embrenharem no sertão para capturar indígenas. Atraídos pelas recompensas prometidas pelos governadores das regiões envolvidas na guerra, os bandeirantes acudiram ao chamado e foram à caatinga para exterminar os "selvagens bárbaros" que impediam o avanço do gado. Assim, diferentemente do que se passou na capitania de São Paulo, onde a captura e a escravização de indígenas constituíam o objetivo principal das bandeiras, no Nordeste a ação dos paulistas tinha como objetivo destruir as aldeias e limpar o território para abrigar as pastagens e a criação de gado. Os portugueses transformaram-se, portanto, em **bugreiros**, ou seja, em exterminadores de indígenas.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Não existem imagens dos bandeirantes feitas na época em que viveram. As referências visuais que temos daqueles homens foram feitas com base em descrições e em costumes observados em São Paulo por artistas do século XIX. É o caso da gravura acima, do francês Jean-Baptiste Debret, 1834, que representa um combate entre bandeirantes e indígenas.

Diante da pressão dos colonos, e especialmente dos ataques dos paulistas, boa parte dos povos indígenas do interior acabou por se desintegrar. Os sobreviventes foram impelidos a se alinhar às missões chefiadas pelos padres ou a se submeter aos colonizadores, integrando as tropas enviadas para combater os ainda não "pacificados". No final da década de 1710, portanto, completada a conquista do sertão, a criação extensiva de gado pôde se desenvolver plenamente sobre as pastagens do interior do Norte e do Nordeste.

Quanto aos paulistas, além de combaterem os indígenas hostis, começaram a ser contratados para combater e capturar grupos de escravizados fugitivos que ameaçavam os canaviais do litoral. Essa atividade recebeu o nome de **sertanismo de contrato**. A mais importante tarefa para a qual os paulistas foram contratados foi para combater o **Quilombo dos Palmares**, situado em terras do atual estado de Alagoas, destruído por eles no final do século XVII.

A mineração no século XVIII

Além do apresamento de indígenas e do sertanismo de contrato, as bandeiras paulistas tiveram como objetivo encontrar metais e pedras preciosas nas áreas mais interioranas da colônia. As tão desejadas reservas de ouro foram finalmente descobertas entre o final do século XVII e o começo do século XVIII, nas regiões que hoje são os estados de Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais. A notícia da existência de ouro no interior da colônia atraiu uma quantidade enorme de pessoas vindas de diversas capitanias e até de Portugal.

Dedicando-se exclusivamente ao garimpo, os primeiros mineradores se descuidaram de prover os alimentos necessários à sobrevivência, do que decorreu uma crise de abastecimento na região. Para resolver o problema, desenvolveu-se nas cercanias das áreas de mineração uma importante atividade agropastoril, que não tardou a se articular a outros núcleos de produção agrícola e pecuária. A criação de uma rede mercantil na colônia estimulou o mercado interno e favoreceu maior integração entre as diversas regiões, até então desconectadas. Além de ser abastecida com produtos de outras partes da colônia, a região das minas também recebia diversos artigos vindos de Portugal e de outros domínios ultramarinos portugueses.

Ao incremento do comércio interno somou-se o mercado de africanos escravizados, o que colaborou para uma explosão do tráfico negreiro: até as duas últimas décadas do século XVII, a entrada anual de africanos escravizados na colônia não atingia a cifra de 12 mil. Na primeira metade do século XVIII, esse número saltou para mais de 20 mil – um aumento de mais de 60%.

Para atender à demanda da região das minas por trabalhadores escravizados, os mercadores voltaram-se para o porto do Rio de Janeiro, que caminhava para se tornar o principal porto negreiro das Américas. A condição de principal receptor e distribuidor de africanos transformou o Rio de Janeiro na cidade mais importante da América portuguesa. Em razão da importância adquirida, o Rio de Janeiro se transformou, em 1763, na capital do Vice-Reino do Brasil.

Tapuia: termo genérico criado pelos Tupi e incorporado pelos portugueses para designar grupos de nativos cultural e linguisticamente heterogêneos.

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

SOBERANA

Mas as maiores mudanças aconteceram nas vilas mineiras. A intensificação das trocas mercantis com o Rio de Janeiro e com outras partes da colônia e o crescimento da população no entorno da produção mineral deram origem a uma sociedade urbana em grau de desenvolvimento nunca atingido no restante da colônia. O extenso mercado da região mineira e a grande quantidade de ouro circulante também estimularam o desenvolvimento de diferentes ofícios: mercadores, artesãos, taberneiros, advogados, cirurgiões, burocratas e tropeiros são alguns dos ofícios que se expandiram na sociedade mineira. Também se desenvolveu na região uma arte de decoração requintada, que deixou suas marcas mais expressivas nas igrejas de cidades nascidas com a mineração: o **barroco**. **Docs. 1 e 2**

Vila Rica, gravura de Johann Moritz Rugendas, 1835. Apesar de a quantidade de ouro extraída de Minas Gerais ter caído sensivelmente a partir de meados do século XVIII, a mineração permanecia como atividade importante da província.



BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

A diversificação social atenuou os traços estamentais rígidos da sociedade colonial, que demarcavam nitidamente a camada social dos senhores e a camada dos escravizados. Concorrendo para essa fluidez da estratificação social, homens livres pobres e escravizados tiveram maiores possibilidades de ascensão social nas vilas mineiras. A existência de um tipo específico de ouro no Brasil, o aluvial, encontrado no leito dos rios e córregos, podia facilmente ser extraído sem o investimento de grandes recursos, utilizando-se apenas ferramentas rudimentares como a bateia. Alguns cativos, trabalhando como faisqueiros ou mesmo em outras atividades, conseguiam comprar sua liberdade, aumentando o numeroso contingente populacional de homens livres e pobres, os "desclassificados" sociais, segundo expressão da historiadora Laura de Mello e Souza.

Os caminhos do comércio interno (século XVIII)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fontes: *IstoÉ Brasil, 500 anos*: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 28; KEATING, Vallandro; MARANHÃO, Ricardo. *Caminhos da conquista*: a formação do espaço brasileiro. São Paulo: Terceiro Nome, 2008. p. 209.

Para assistir

A missão

Direção: Roland Joffé

País: Estados Unidos/ Reino Unido

Ano: 1986

Duração: 121 min

O filme se passa no século XVIII, numa região disputada por espanhóis e portugueses, e que será palco das Guerras Guaraníticas. Nele acompanhamos o embate de um grupo de jesuítas que, para além da sua missão evangelizadora, procuravam defender os indígenas da sanha dos colonizadores que desejavam escravizá-los.

Tropeiro: designação referente àqueles que negociavam animais ou que deles se valiam para o transporte de mercadorias.

Bateia: uma bacia grande e cônica feita de madeira ou metal usada para lavar o cascalho e separar dele o ouro.

Faisqueiro: prospector de ouro de aluvião.

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

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

O barroco mineiro

"Nascido na Europa absolutista, como arma da Contrarreforma da Igreja Católica, o barroco surge com a missão de enternecer e criar emoção capaz de tocar a alma da parcela menos culta e elitizada da população e, assim, frear o crescimento latente dos fiéis protestantes. Se em princípio era criticado pelas formas e pelo exagero de cores, aos poucos, o barroco conquistou mecenas dentro e fora da Igreja e se popularizou nos grandes palácios e templos do século XVII. [...]

A chegada do barroco a terras de além-mar não foi mera casualidade. Nas distantes e novíssimas colônias americanas, o estilo, já coqueluche dos artistas europeus, encontrou terreno fértil para aprimorar conceitos, linhas e sentido. A opulência do barroco foi fundamental para ajudar os jesuítas e demais missioneiros na importante missão de evangelizar o povo pagão [...] que habitava essas terras.

A geografia do terreno também foi peça fundamental na consolidação da arquitetura barroca em Minas Gerais. A suntuosidade do estilo era perfeita aos edifícios erguidos no alto dos morros que se multiplicam na região. De qualquer ponto das cidades, era possível admirar a grandiosidade e o poder da fé, que parecia bem mais próxima dos céus e de Deus.

Não é de se estranhar que, das terras de Minas, saíssem os grandes mestres da arte barroca brasileira. Ouro Preto, cujo conjunto de arquitetura barroca é o maior do mundo, tombado como patrimônio mundial desde 1980, é o berço de incontáveis escultores, poetas e pintores do estilo. Nas igrejas, que resistem ao passar do tempo, é possível ainda admirar os encantos produzidos por Aleijadinho, Mestre Ataíde e diversos outros artistas, muitos deles anônimos e igualmente fascinantes.

Além das riquezas e da notória beleza, o barroco mineiro possui peculiaridades que o destacam de outras obras do mesmo período. O uso da pedra-sabão nas esculturas e nos frontais de igrejas e edifícios cria a sensação de dinamismo. Já nos interiores das naves, a prosperidade da região era representada pelo dourado que cobre enormes e majestosos altares e reflete a importância da fé para a gente daquele período."

FELIX, Cezar. Exuberância barroca. *Sagarana*. Fev. 2020. Disponível em <http://revistasagarana.com.br/exuberancia-barroca/> Acesso em 12 set. 2020.

Doc. 2

A "Capela Sistina" do Brasil



Y.LEVY/ALAMY/FOTOARENA

Assunção da Virgem (1801-1807), pintura do mestre Ataíde que decora o teto da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto (MG). Foto de 2010.

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

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 3, 5 e 6

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS105 EM13CHS203 EM13CHS302 EM13CHS304 EM13CHS306 EM13CHS601 EM13CHS606

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. Em qual contexto histórico a arte barroca se desenvolveu na Europa?
2. Qual seria a função do barroco nesse contexto?
3. Quais características do barroco mineiro o diferenciavam do barroco europeu?

Analisar

Doc. 2

4. Observe com atenção a pintura. Quais características do barroco você identifica nela?
5. De que maneira essa obra representa a sociedade mineira colonial, sua cultura e sua gente?
6. Como você explicaria o título atribuído a essa obra: Capela Sistina do Brasil?

Retomar

7. **Responda às questões-chave do início do capítulo.**
   - Como o território do Brasil adquiriu as dimensões que tem hoje? Que mudanças a descoberta de ouro nas Minas Gerais trouxe para a colônia?

CAPÍTULO 15

A construção do espaço brasileiro

Quais eram as principais características da organização do espaço brasileiro durante o período colonial? Como essa "organização espacial" influenciou o Brasil de hoje?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7
Competências específicas: 1, 2, 4 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS104 EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS206 EM13CHS401 EM13CHS603 EM13CHS606

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

A organização espacial da América portuguesa

O processo de formação de um território não pode ser interpretado sem levarmos em conta os fatores históricos, políticos e econômicos envolvidos nesse processo. Disputas, guerras, interesses econômicos e conflitos dos mais diversos tipos sempre atuaram de forma direta na configuração dos territórios. No caso do Brasil, a dimensão territorial e a localização geográfica do país devem-se a uma organização espacial construída no processo de conquista, colonização e expansão dos domínios portugueses em terras americanas.

A ocupação do território brasileiro se iniciou pela costa litorânea, tendência que predominou nos dois primeiros séculos da colonização e serviu de base para sua expansão latitudinal. As incursões em direção ao interior, que cresceram continuamente durante o século XVII, culminaram na configuração territorial estabelecida pelos tratados de limites, assinados entre as coroas ibéricas no século XVIII, e ampliada após a independência.

De acordo com o economista Celso Furtado (1920-2004), a configuração territorial do Brasil está intimamente ligada à história econômica do país. A cada fase do desenvolvimento econômico da colônia, uma nova demanda territorial era estabelecida, bem como uma nova forma de funcionamento e ocupação do espaço. Foi assim que as *plantations* de cana-de-açúcar, as bandeiras (de apresamento de indígenas e de busca de metais preciosos) e a agropecuária exerceram influência direta na ocupação e na configuração do território com a forma que conhecemos hoje.

Apesar da importância das atividades econômicas, a formação territorial do Brasil não se restringe a elas, uma vez que inúmeros fatores e atores agiram diretamente nesse processo. Além da Coroa portuguesa, colonos, bandeirantes e jesuítas exerceram um relevante papel na ocupação do território, ao estabelecer núcleos de povoamento e buscar meios de garantir seus domínios específicos. Os jesuítas, por exemplo, ao fundar missões na região da bacia do Amazonas, acabaram adentrando a região em um movimento tanto de expansão de sua ação missionária, quanto de contenção da presença de missionários espanhóis.

A ocupação da bacia do Amazonas

A ocupação da bacia do Amazonas foi uma etapa crucial no processo de configuração do território brasileiro. As constantes invasões de corsários estrangeiros obrigaram a Coroa a criar estratégias militares para a defesa do território. Juntamente com os jesuítas, a Coroa criou bases e pequenos núcleos de povoamento capazes de garantir a ocupação do território e servir de ponto de apoio para a defesa militar contra as invasões.

Além disso, dois outros fatores merecem destaque. O primeiro foram as próprias condições geográficas favoráveis à ocupação amazônica através do fluxo dos rios, que permitiram um avanço relativamente rápido e cada vez mais distante pela região. O segundo fator estava relacionado aos interesses políticos e econômicos dos espanhóis, que naquele momento concentraram seus esforços na exploração de metais preciosos nas minas do Peru e o México.

A organização espacial estabelecida pela Coroa portuguesa não se destinava a povoar terras que seriam um "Novo Portugal", como aconteceu em parte dos territórios conquistados pelos ingleses na América anglo-Saxônica. Tampouco seguiu uma estratégia de ocupação planejada, como na América hispânica, embora os interesses de dominação fossem basicamente os mesmos no Novo Mundo. A colonização portuguesa na América teve como princípio a expansão territorial. Essa expansão se dava sobre áreas ainda não ocupadas, com limites imprecisos e pouco conhecidos, denominadas pelo geógrafo brasileiro Antonio Carlos Robert de Moraes (1954-2015) como **fundos territoriais**.

Ele explica que os colonizadores assumiram a "missão civilizatória" de dominar esses fundos à custa da devastação e da submissão dos povos que viviam nessas áreas, estando aí a gênese da formação territorial de Portugal na Península Ibérica e fazendo do Brasil um exemplo clássico desse tipo de ocupação territorial. Sua estruturação não se fundamentou no conceito de nação, mas sim na prioridade de manter, consolidar e expandir seu espaço territorial:

> "[...] Se refletirmos sobre o que estava ocupado no território brasileiro pela economia colonial no momento da independência, constataremos que era apenas 1/5 do território, o resto eram fundos territoriais. Por isso, se por um lado o elemento que levou à adoção da monarquia e à não fragmentação do Brasil foi a manutenção do escravismo, por outro, foi a manutenção da soberania sobre esses fundos territoriais."
>
> MORAES, Antonio Carlos Robert de. Bases da formação territorial do Brasil. *Geografares*, n. 2, jun. 2001. p. 112. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/geografares/article/view/1145/858>. Acesso em 27 jul. 2020.

Ao aportar nessas terras, os colonizadores se estabeleceram nas áreas de mais fácil acesso e fixação, a costa litorânea e os vales dos rios. Como na época havia poucos recursos técnicos, inicialmente eles tiveram dificuldade em ultrapassar os obstáculos naturais como serras, morros, escarpas etc. A posterior ocupação dessas terras foi impulsionada pelas atividades econômicas desenvolvidas e pela necessidade de proteger o território das invasões.

Terra Brasilis: a ocupação do litoral

O mapa intitulado *Terra Brasilis* **Doc. 1** é atribuído ao cartógrafo português Lopo Homem e data de 1519. De cunho histórico, esse mapa utiliza elementos pictóricos para representar parte do oceano e detalhes da costa atlântica brasileira. Também são representados elementos da fauna e da flora e a primeira atividade econômica de exploração dos recursos naturais na América portuguesa, a extração do pau-brasil.

Em 1540, o Engenho do Governador foi vendido a Erasmo Schetz, um rico comerciante católico que ergueu, no local, uma capela dedicada a São Jorge. O lugar ficou conhecido como Engenho de São Jorge dos Erasmos. Ainda hoje há ruínas dessa construção, que é um monumento nacional. Ruínas do Engenho de São Jorge dos Erasmos, Santos (SP). Foto de 2019.



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

Essa atividade foi submetida ao monopólio da Coroa portuguesa e arrendada a comerciantes portugueses a partir de 1502, dando início à destruição de grande parte do bioma Mata Atlântica. No entanto, a presença constante de corsários franceses na costa, interessados na extração do pau-brasil, levou a Coroa portuguesa a iniciar a colonização do território.

A primeira iniciativa nesse sentido foi o envio de uma expedição ao Brasil, comandada pelo nobre militar português Martim Afonso de Souza, com o objetivo de lançar as bases do projeto colonizador. Ele foi responsável pela fundação da Vila de São Vicente , a primeira do Brasil, e pela introdução do cultivo de cana-de-açúcar no território.

MODERNA

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

O próximo passo na política de fixação dos portugueses na América foi a implantação do sistema de doação de terras a particulares, as **capitanias hereditárias**, modelo já adotado nas ilhas portuguesas do Atlântico. Os donatários, que recebiam as terras, eram responsáveis por garantir o povoamento, o cultivo de cana-de-açúcar e a proteção do território contra as invasões. Martim Afonso de Souza, que recebeu a capitania de São Vicente, construiu no local o primeiro engenho da colônia, o Engenho do Governador.

O pau-brasil continuou a ser explorado durante todo o período colonial, e até mesmo após a independência, mas como atividade secundária. A partir da adoção das capitanias hereditárias, a produção de açúcar tornou-se a atividade econômica mais importante.

As plantações de cana se estendiam do litoral paulista ao Nordeste, concentradas nas capitanias da Bahia, Pernambuco e São Vicente.

A construção de engenhos, vilas, cidades, bem como da estrutura básica para atender aos fluxos, caracterizou a organização espacial de grande parte da costa atlântica do território. A cadeia produtiva do açúcar e o povoamento dela resultante impactaram ambientalmente áreas do litoral, afetando mais a Mata Atlântica. **Doc. 2** A ocupação da América portuguesa foi se efetivando pelas bordas orientais do território, com base na implantação do regime de capitanias hereditárias. Observe o mapa ao lado.



BIBLIOTECA DA AJUDA, LISBOA

Mapa de Luís Teixeira, c. 1586, representando as capitanias hereditárias.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 4 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS206 EM13CHS401 EM13CHS606

De olho no presente

O mapa de Luís Teixeira

Observe, no mapa de Luís Teixeira, acima, o quadro com um texto na parte superior esquerda do mapa. Esse quadro é uma legenda descritiva, denominada "cartela", que traz informações sobre a organização espacial do território na época. Com base nela, podemos analisar como o espaço brasileiro estava sendo construído política, social e economicamente.

"A terra do Brasil he a que parte a linha vermelha desta do peru a qual linha he a demarcaçam que os Reys de Castella ou Catholicos dom Fernando e dona Izabel e El rey dom João o 2º de Portugal fizeram no descobrimento geral. As capitanias que vão repartidas por linhas vermelhas são merces que os Reys de Portugal dom Manuel e dom Joam seu filho/ o terceiro desse nome fizerão a homēs que muy bem os serviram no descobrimento. [...] as melhores e mais ricas destas Capitanias são a de Sua Magestade/ e a de Jorge dal buquerque. estas sam as que mais yngenos tem de asucar e alli tem mais trato de mercadores. Tem cada huã dellas capitanias pella costa do mar 50 legoas e pera o sertão tanto ate chegar a linha da demarcaçam como na repartição dellas se ve / he povoada esta terra do Brasil toda de portugueses [...] / tem muytos matimentos / Em partes della ha Ouro assi de Minas como de lavagēes."

CINTRA, Jorge Pimentel. As capitanias hereditárias no mapa de Luís Teixeira. *Anais do Museu Paulista:* História e Cultura Material, v. 23, n. 2, São Paulo, jul./dez. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142015000200011#B21>. Acesso em 27 jul. 2020.

Questão

Registre em seu caderno

- **Que informações do texto da cartela podem ajudar a entender aspectos históricos e geográficos do Brasil atual?**

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

MODELO

A ocupação do interior

A exploração econômica e a ocupação do interior da América portuguesa começaram acompanhando o traçado e a calha dos rios, que serviram de "caminho" natural para o agreste e o sertão nordestino e para a região amazônica. O processo de interiorização iniciou-se com a expansão da pecuária na bacia hidrográfica do Rio São Francisco, acompanhada pela exploração das "drogas do sertão" ao longo da calha de rios amazônicos.

Ao entrar para o interior do território, os colonizadores ultrapassaram os limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas. Nos mapas abaixo, que apresentam a especialização das atividades econômicas e do povoamento, podemos observar a fundação de uma vila entre os rios Amazonas e Tocantins, a vila de Cametá, a oeste da linha do Tratado de Tordesilhas.

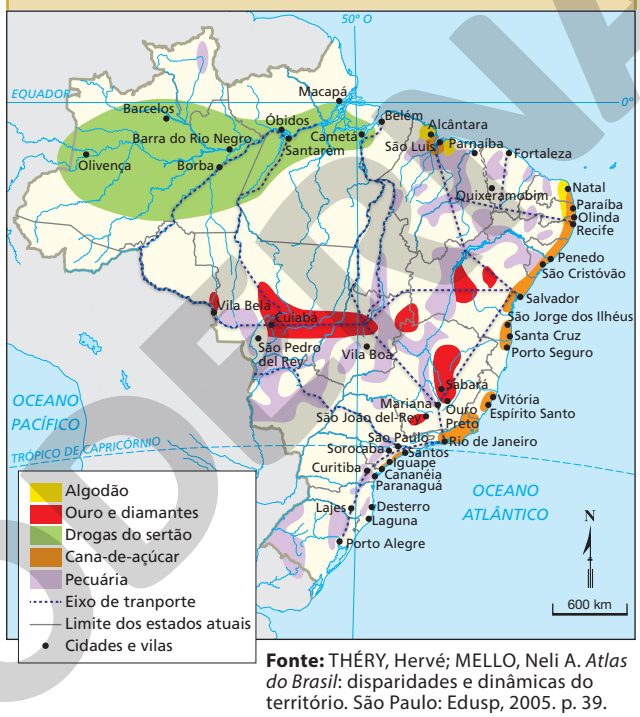
A economia e o território brasileiro no século XVII



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: THÉRY, Hervé; MELLO, Neli A. *Atlas do Brasil*: disparidades e dinâmicas do território. São Paulo: Edusp, 2005. p. 37.

A economia e o território brasileiro no século XVIII



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: THÉRY, Hervé; MELLO, Neli A. *Atlas do Brasil*: disparidades e dinâmicas do território. São Paulo: Edusp, 2005. p. 39.

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

Na região amazônica, desde a segunda metade do século XVI, havia a presença de franceses, holandeses e ingleses fazendo trocas comerciais com os indígenas, visando principalmente explorar a pesca nos rios amazônicos e as especiarias da floresta. Eles chegaram a fundar pequenos núcleos de povoamento na região.

Os franceses representavam a maior ameaça ao domínio português no norte. Aliados dos tupinambás, eles fundaram, em 1612, a colônia de São Luís, no Maranhão, a chamada **França Equinocial**. A expulsão dos franceses, em 1615, marcou o início da conquista e da ocupação da região amazônica pelos portugueses. Para isso, a Coroa promoveu a criação de missões religiosas, a construção de fortes e a fundação de pequenos povoados. Era o início da exploração das riquezas naturais da Floresta Amazônica e da fixação de colonizadores para proteger essa parte do território contra os invasores.

A contribuição dos africanos foi essencial nesse processo de construção do espaço brasileiro, consolidação do território e formação da sociedade que se firmava como elementos constituintes do **país** que viria a ser o **Brasil**. **Doc. 3** Nos mapas acima, podemos verificar a ampliação da ocupação do território e perceber que, no século XVIII, já era considerável o número de vilas ao norte, bem como mais ao centro-sul, onde ficam os atuais estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

A expansão territorial no centro-sul da colônia resultou principalmente da atividade das bandeiras, da exploração do ouro e da pecuária. As bandeiras de apresamento de indígenas foram essenciais na ocupação do que hoje corresponde ao estado do Paraná. A exploração mineral garantiu a ocupação das terras dos atuais estados de Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. O início da ocupação efetiva das terras gaúchas foi uma continuidade do bandeirismo paulista na região centro-sul do território. Partindo do município de Viamão, criadores de gado, sobretudo paulistas, se espalharam pelas campanhas do Rio Grande do Sul, desenvolvendo uma pecuária que teria grande sucesso econômico.

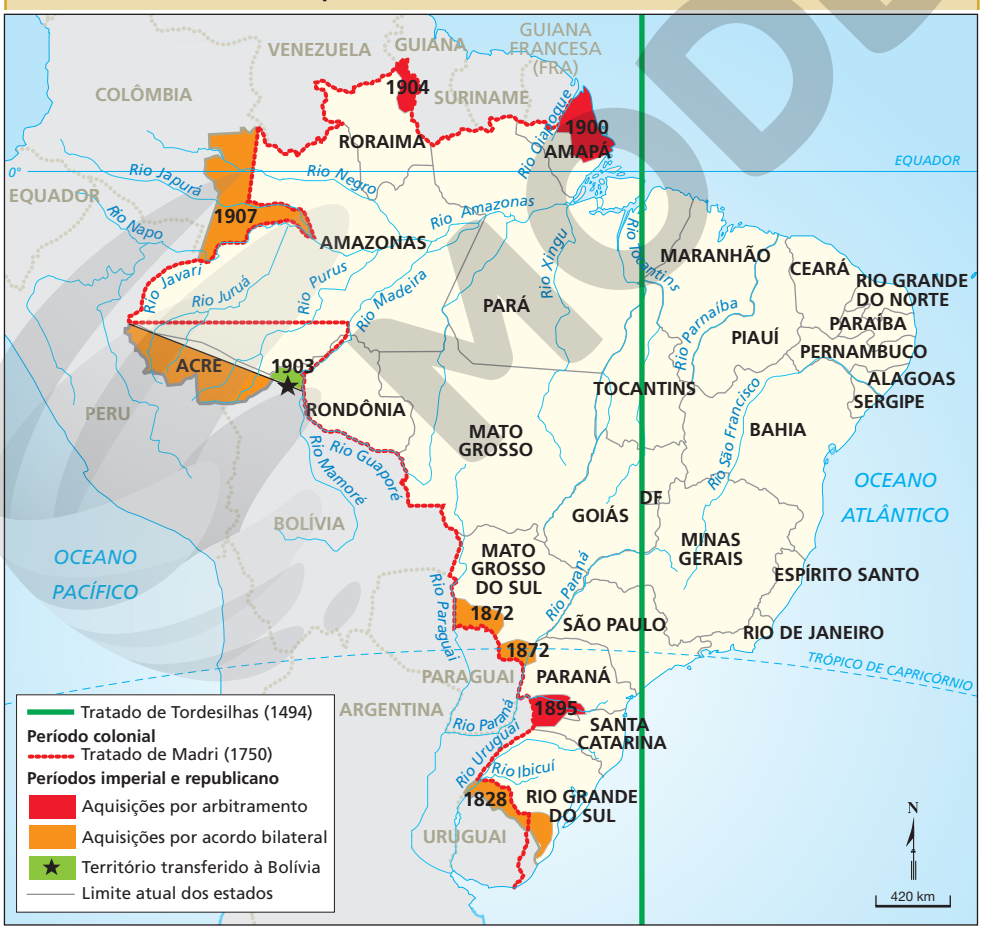
Outra atividade de destaque na ocupação do centro-oeste foram as **monções**, expedições fluviais organizadas por exploradores paulistas. Elas partiam da região onde hoje se localiza o município paulista de Porto Feliz e seguiam pelo curso dos rios Paraná e Paraguai até atingir a vila de Cuiabá. Em busca de riquezas no sertão e levando produtos para abastecer as áreas de mineração de Cuiabá e arredores, as monções contribuíram para o surgimento de pousadas ao longo dos caminhos, que serviam para o abastecimento dos exploradores paulistas e para descanso.

O Tratado de Madri (1750)

A expansão da América portuguesa para o interior, ultrapassando os limites estabelecidos pela Linha de Tordesilhas, criou grandes atritos entre as duas coroas ibéricas e as obrigou a rever as possessões coloniais dos dois impérios. Assim, após várias negociações, os reis da Espanha e de Portugal assinaram o Tratado de Madri, em 1750, que punha fim aos conflitos entre as duas coroas pelas terras americanas. Por meio desse tratado, a Espanha reconhecia a soberania portuguesa sobre o interior do subcontinente americano, enquanto Portugal renunciava às ilhas das Filipinas, que legalmente passavam ao domínio espanhol.

Embora outros tratados tenham sido assinados pelas duas coroas redefinindo os limites territoriais dos dois impérios na América do Sul, o Tratado de Madri é, em grande medida, responsável pela atual configuração territorial do Estado brasileiro. Antes de sua assinatura, não havia nenhuma clareza onde terminava o domínio português e começava o domínio espanhol na América do Sul. Os limites eram fluidos e imprecisos. O tratado é tido como um marco na história do direito internacional e de partilha territorial das fronteiras coloniais.

Brasil: expansão das fronteiras (séculos XV a XX)



Fonte: *Atlas nacional do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. p. 1-3.

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 4 e 6
Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102
EM13CHS103 EM13CHS104
EM13CHS106 EM13CHS201
EM13CHS203 EM13CHS204
EM13CHS206 EM13CHS401
EM13CHS603

Questão

Registre em seu caderno

- Como o mapa evidencia o dinamismo das fronteiras territoriais do Brasil?

Reprodução proibida. Art.184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.
ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL
MODERNA

A reorganização do espaço brasileiro

Segundo alguns estudiosos do processo de formação do Brasil, o arranjo dos núcleos de povoamento e de desenvolvimento de atividades econômicas durante a colonização criou uma organização espacial de áreas descontínuas no território da América portuguesa. Para esses autores, essas áreas ficaram internamente isoladas, e a falta de integração entre elas criou uma forma relativamente autônoma de funcionamento. Desse modo, o território foi organizado como um conjunto de "ilhas", semelhante a um "arquipélago". Essa análise considera sobretudo a produção e o consumo internos no território durante o período colonial.

Outros autores refutam essa ideia. Para eles, é inegável que internamente havia relações de trocas, circulação de pessoas e fluxo de mercadorias entre as áreas do território colonial, com diferentes graus e direções. As vilas, por exemplo, tinham uma função administrativa do território em relação à política da metrópole e estavam em contato entre si, mesmo que para atender a interesses externos do poder colonizador de Portugal. Segundo o geógrafo brasileiro Ruy Moreira:

"A sociedade brasileira evoluiu historicamente com base no que se chama modelo concentrador e excludente. Concentrador no sentido da desigual distribuição da riqueza e da renda. Excludente, no sentido da marginalização da maioria da população do poder de decisão dos caminhos e formas de organização da sua própria sociedade.

A origem da concentração econômica e da exclusão política é uma sociedade centrada no monopólio. Monopólio da propriedade dos escravos, e assim monopólio da propriedade da terra, na origem; monopólio dos frutos de uma espécie de acumulação primitiva interna, a seguir; e monopólio do dinheiro, da indústria e dos serviços básicos nos dias atuais, por fim.

Na fase inicial não há um Estado brasileiro, mas um Estado colonial português, do qual a colônia-Brasil faz parte [...]. A terra é objeto de concessão pela Coroa portuguesa [...]. Já começa que o sentido agromercantil segmenta a organização do espaço no tempo, criando-o e recriando-o segundo seus distintos momentos. Assim, em cada momento do tempo, um produto-rei predomina sobre os outros, produzindo um espaço regional distinto. E diversos espaços regionais se formam e coabitam o espaço da colônia na medida que esta evolui, criando com o tempo a sensação de um conjunto de ilhas que não se comunicam, voltadas para si e só se abrindo para o mercado externo. Sensação que se desvanece diante da ação gestora do Estado, que num pacto agromercantil por cima integra jurídico-politicamente numa só unidade de território a totalidade dos fragmentos dos espaços dos ciclos, suprimindo-lhes a falsa impressão de arquipélago."

MOREIRA, Ruy. Os quatro modelos de espaço-tempo e a reestruturação. *GEOgraphia – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense*, v. 4, n. 7, 2002. Disponível em <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13420>. Acesso em 27 jul. 2020.

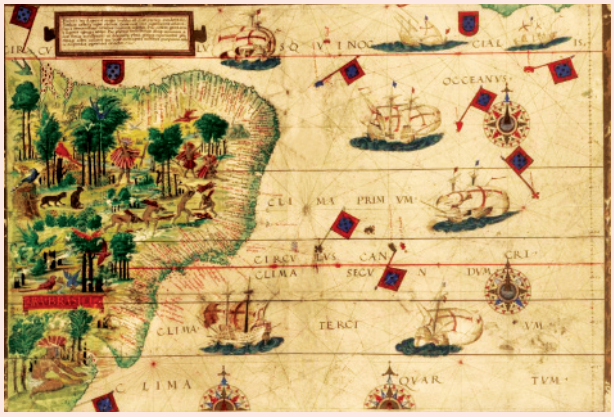
Por outro lado, alguns estudiosos concordam sobre o tipo e o sentido de colonização adotados pelos portugueses. A apropriação da América portuguesa esteve atrelada à exploração econômica e ao povoamento de núcleos esparsos para obter lucros sobre o território e o defender das invasões comandadas por outras metrópoles europeias. Em suma, Portugal não se preocupou com um planejamento ordenado na ocupação do território.

As características geográficas e socioeconômicas resultantes dessa "organização espacial" do território durante a colonização influenciaram sua organização mesmo depois da independência. Na realidade atual do país, ainda podemos encontrar características dessa organização, como a concentração populacional nas áreas litorâneas; pouquíssimos resquícios de floresta nativa (original) nas paisagens costeiras, áreas extrovertidas (produção voltada para o mercado externo); falta de infraestrutura viária eficiente no interior do país; disparidades econômicas regionais etc.

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

Doc. 1

Terra Brasilis



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

Mapa *Terra Brasilis*, do cartógrafo português Lopo Homem, 1519.

"No topo do mapa há uma legenda de caráter histórico, característica da cartografia portuguesa do século XVI, que foi traduzida do latim para o português por Jaime Cortesão, em 1935, que diz: 'Esta carta é da região do grande Brasil e do lado ocidental alcança as Antilhas do Rei de Castela. Quanto à sua gente, é de cor um tanto escuro. Selvagem e crudelíssima, alimenta-se de carne humana. Este mesmo povo emprega, de modo notável, o arco e as setas. Aqui [há] papagaios multicores e outras inúmeras aves e feras monstruosas. E encontram-se muitos gêneros de macacos e nasce em grande quantidade a árvore que, chamada brasil, é considerada conveniente para tingir o vestuário com a cor púrpura'."

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL. Biblioteca virtual da cartografia histórica: do século XVI ao XVIII. *Terra Brasilis*. Disponível em <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/biblioteca-virtual-da-cartografia-historica-do-seculo-xvi-ao-xviii/artigos/terra-brasilis/>. Acesso em 28 jul. 2020.

Doc. 2

A remoção da Mata Atlântica

"No século XVI, quando os colonizadores europeus chegaram à América do Sul, as florestas litorâneas ocorriam ao longo das costas brasileiras acompanhando as [escarpas e serras] desde o Nordeste até o Rio Grande do Sul. Essas florestas adentravam o interior do território na região dos [atuais] estados da Bahia, Minas Gerais e São Paulo. Devido à intensa devastação, essas matas estão praticamente extintas no país.

Atualmente, elas se restringem à região das serras do Mar e da Mantiqueira, no Sudeste do Brasil. As florestas ocupavam originalmente cerca de 1,1 milhão de km^2; hoje [sabe-se] que sua área não chega a 5% desse total. Foram substituídas, num primeiro momento, pela [extração do pau-brasil e] agricultura da cana-de-açúcar, no Nordeste, e do café, no [Sudeste]. Ao longo da história, a floresta foi sendo devastada também pela urbanização e industrialização, que exigiram a extração de madeiras."

CONTI, José B.; FURLAN, Sueli A. Geoecologia: o clima, os solos e a biota. *In*: ROSS, Jurandyr L. S. (org.). *Geografia do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995. p. 170.

Doc. 3

Presença negra

"No continente americano, o Brasil foi o país que importou mais escravos africanos. Entre os séculos XVI e meados do XIX, vieram cerca de 4 milhões de homens, mulheres e crianças, o equivalente a mais de um terço de todo comércio negreiro. Uma contabilidade que não é exatamente para ser comemorada."

IBGE. *Brasil*: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <https://brasil500anos.ibge.gov.br/en/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros.html>. Acesso em 23 abr. 2020.

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

(BNCC) Competências específicas: 1, 2, 4 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS203 EM13CHS204 EM13CHS206 EM13CHS401 EM13CHS603 EM13CHS606

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. O mapa representa a faixa costeira ocupada pelos colonizadores portugueses em extensão maior do que a real na época. Qual foi a intenção do cartógrafo português ao fazer essa representação?
2. Com base na análise do mapa, a descrição feita na legenda se confirma? Explique sua resposta.

Analisar

Doc. 2

3. Explique, com base no texto, por que a extração do pau-brasil no período pré-colonial se deu primeiramente na parte da Mata Atlântica, entre a faixa litorânea e as serras e escarpas da região.

Doc. 3

4. Considerando o desenvolvimento de atividades econômicas na América portuguesa, qual foi a contribuição essencial dos africanos trazidos para essas terras?
5. Por que o grande contingente de africanos vindos para essas terras no período colonial não é "uma contabilidade para ser comemorada"?

Retomar

6. Responda às questões-chave do capítulo.
   - Quais eram as principais características da organização do espaço brasileiro durante o período colonial? Como essa "organização espacial" influenciou o Brasil de hoje?

CAPÍTULO 16

Raça e racismo na sociedade brasileira

Como a sociedade brasileira interpretou os efeitos da escravidão? Quais são as consequências do racismo no Brasil? Qual é a relação entre racismo e desigualdades sociais?

(BNCC) Competências gerais: 1, 2, 3, 6, 7, 9 e 10
Competências específicas: 1, 2, 4, 5 e 6
Habilidades:
EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS105 EM13CHS106 EM13CHS201 EM13CHS206 EM13CHS401 EM13CHS402 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS601 EM13CHS603 EM13CHS605 EM13CHS606



BRUNO KELLY/REUTERS/FOTOARENA

Segundo dados do IBGE, a população negra é a principal vítima de homicídios e de violência no Brasil. Na imagem, manifestação contra o racismo nas ruas de Manaus (AM), em 7 de junho de 2020, com o *slogan* "Vidas negras e indígenas importam!".

Racismo, preconceito e discriminação: as várias faces de uma mesma moeda

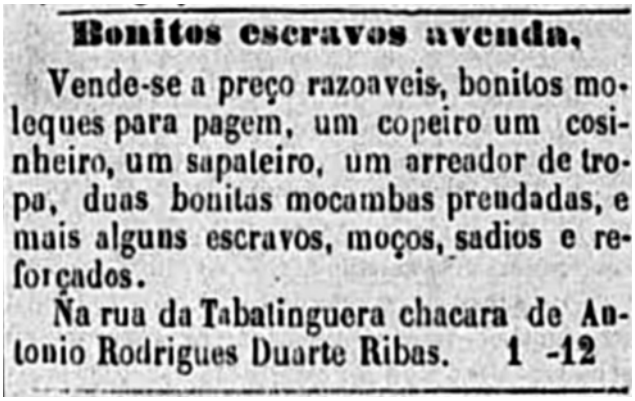
A escravização do povo negro deixou profundas marcas sociais, econômicas, culturais e ideológicas. Por isso, não podemos refletir sobre o mundo atual sem levar em conta o que o escritor Abdias do Nascimento (1914-2011) chamou de o maior de todos os escândalos da história da humanidade. A escravidão instaurada na América inaugurou não apenas uma nova fase de relações comerciais, como também um longo processo de construção de desigualdades e de desumanização, que ainda têm reflexos na organização e na dinâmica de nossa sociedade, mesmo depois de mais de um século do fim do regime escravocrata.

Para o filósofo Achille Mbembe, a escravização não foi uma sequência de fatos aleatórios, mas um projeto de dominação baseado na desumanização dos negros e legitimado ideologicamente pela política e pela religião. Segundo o autor, o africano só se tornou negro a partir do contato com o europeu, que estabeleceu que suas diferenças fundamentariam a distinção e a hierarquização do "outro". Sobre esse "outro", construído e transformado em objeto e força de trabalho, o europeu criou os elementos necessários para garantir sua superioridade, usando o conceito de raça para justificar seu domínio e sua violência sobre os povos conquistados.

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

As marcas desse processo de dominação ainda são latentes e podem ser percebidas nas mais diversas formas de opressão e violência encontradas na atualidade em diversas partes do mundo. Por isso, o advogado e filósofo brasileiro Silvio de Almeida ressalta que as sociedades contemporâneas não podem ser compreendidas sem considerar os conceitos de raça e racismo, bem como o entendimento do que é preconceito, discriminação e segregação racial.

REPRODUÇÃO



Bonitos escravos avenda.

Vende-se a preço razoaveis, bonitos moleques para pagem, um copeiro um cosinheiro, um sapateiro, um arreador de tropa, duas bonitas mocambas prendadas, e mais alguns escravos, moços, sadios e reforçados.

Na rua da Tabatinguera chacara de Antonio Rodrigues Duarte Ribas. 1 -12

Os anúncios de jornais são uma importante fonte histórica e explicitam a maneira como homens, mulheres e crianças foram objetificados durante a escravidão. Na imagem, anúncio de venda de escravos domésticos publicado no jornal *Correio Paulistano*, em 5 de julho de 1862.

De acordo com Almeida, o conceito de **raça** precisa ser compreendido como um fenômeno da modernidade, construído ao longo do tempo para distinguir, classificar e hierarquizar os seres humanos. Dotado de caráter histórico, fundamenta-se em duas dimensões: uma de caráter biológico, em que as identidades dos indivíduos são dadas pelas características físicas, como a pele e o cabelo; outra de caráter étnico-racial, em que a construção das identidades é pautada pela origem e pela cultura. Permeados de um aspecto político, esses elementos atuam até hoje na conformação e na naturalização das desigualdades.

O **racismo**, por sua vez, pode ser definido como um conjunto de práticas sociais discriminatórias que têm como ponto de partida e justificativa a raça. Geralmente, essas práticas são naturalizadas e acabam camuflando atos discriminatórios, como o requisito para que candidatos a uma vaga de emprego "tenham boa aparência", isto é, sejam brancos, pois o parâmetro de beleza é a branquitude. Outras vezes, essas práticas são explícitas e até legalizadas, como nos países que adotaram o *apartheid*, por exemplo. **Doc. 1**

O preconceito, a discriminação e a segregação racial estão estreitamente ligados a esses dois conceitos, mas comportam dimensões distintas. O **preconceito racial** fundamenta-se em estereótipos histórica e culturalmente construídos com base na racialização dos grupos. A **discriminação racial**, por sua vez, está vinculada ao tipo de tratamento conferido a cada um dos grupos sociais, diferenciados pela raça. Já a **segregação racial** diz respeito à criação de impedimentos materiais e simbólicos pautados nas diferenças raciais, que limitam o acesso dos indivíduos a espaços e a direitos.

Latrocínio: assalto à mão armada seguido de morte ou de graves lesões corporais da vítima.

REPRODUÇÃO

Em juízo, diga-se o réu foi colocado entre outras pessoas e vítima e a testemunha [redacted] em nenhum momento apresentaram qualquer hesitação no reconhecimento. Ao contrário, a testemunha [redacted] apresenta um depoimento forte e contundente, dizendo que antes do réu sair da caminhonete a atirar contra seu pai e seu filho, olhou nos olhos dele, não se podendo duvidar que está filha/mãe jamais o esquecerá.

Vale anotar que o réu não possui o estereótipo padrão de bandido, possui pele, olhos e cabelos claros, não estando sujeito a ser facilmente confundido.

Em 2019, uma magistrada do estado de São Paulo proferiu uma sentença sobre um caso de **latrocínio**, em que alegava que o réu não tinha um "estereótipo padrão de bandido". O caso se tornou viral na internet e suscitou importantes debates sobre como o preconceito racial é uma realidade no sistema judiciário brasileiro.

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

MODERNA

Branquitude: o que significa ser branco?

"Ser branco, ou seja, ocupar o lugar simbólico de branquitude, não é algo estabelecido por questões genéticas, mas sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam. [...] Nos EUA, ser branco está estritamente ligado à origem étnica e genética de cada pessoa; no Brasil, ser branco está ligado à aparência, ao *status* e ao fenótipo; na África do Sul, fenótipo e origem são importantes demarcadores de branquitude. [...]

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. Portanto, para se entender a branquitude é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder fundamentais, concretas e subjetivas em que as desigualdades raciais se ancoram."

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 1, p. 84, abr. 2014.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 5
Habilidades: EM13CHS102 EM13CHS103 EM13CHS502

Questões

Registre em seu caderno

1. **Em sua opinião, o que significa ser branco no Brasil?**
2. **Partindo do conceito de branquitude exposto no texto, que tipos de privilégio seriam reservados aos brancos no Brasil?**

O conceito de **racismo estrutural** parte do entendimento de que o racismo é um processo político e estrutural que ultrapassa as práticas individuais, por estar na base de nossa vida social e na forma como nossa economia e nossas relações políticas e jurídicas estão estabelecidas. É ele que fornece a lógica e os mecanismos que regem o funcionamento de nossa sociedade, incidindo diretamente na produção e reprodução das desigualdades sociais, bem como nas diversas formas de violência perpetradas e legitimadas pelo Estado.

Ao longo da história, muitos discursos, leis e ações visaram diminuir e até apagar a importância do negro na sociedade brasileira. Práticas discriminatórias e preconceituosas foram defendidas por intelectuais, pesquisadores e juristas brasileiros, que legitimaram as desigualdades raciais, mas não faltaram os que saíram em defesa dos negros, denunciando e lutando contra as heranças perversas da escravidão.

Do mito da democracia racial à desigualdade racial

O racismo no Brasil adquiriu formas muito particulares, tanto que é difícil encontrar alguém que se assuma verdadeiramente racista. Seja em nossa família, na escola ou em nosso círculo de amizade, muitos afirmam que não são racistas porque têm um amigo negro ou porque namoraram uma pessoa negra, ou porque a babá querida e afetuosa da infância era negra. A falsa ilusão da proximidade revela o caráter conflituoso das relações raciais no Brasil, bem como a dificuldade de nossa sociedade reconhecer que o racismo, o preconceito e a discriminação também são construções sociais e históricas, que atuam diretamente na constituição de nossas relações mais íntimas, subjetivas e afetivas.

Para navegar

Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos

Disponível em <http://pretosnovos.com.br/ipn/>. Acesso em 20 set. 2020.

O *site* traz importantes imagens, achados arqueológicos e informações sobre um antigo cemitério na zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, utilizado para enterrar os negros escravizados que não resistiam às duras condições nos navios negreiros.

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

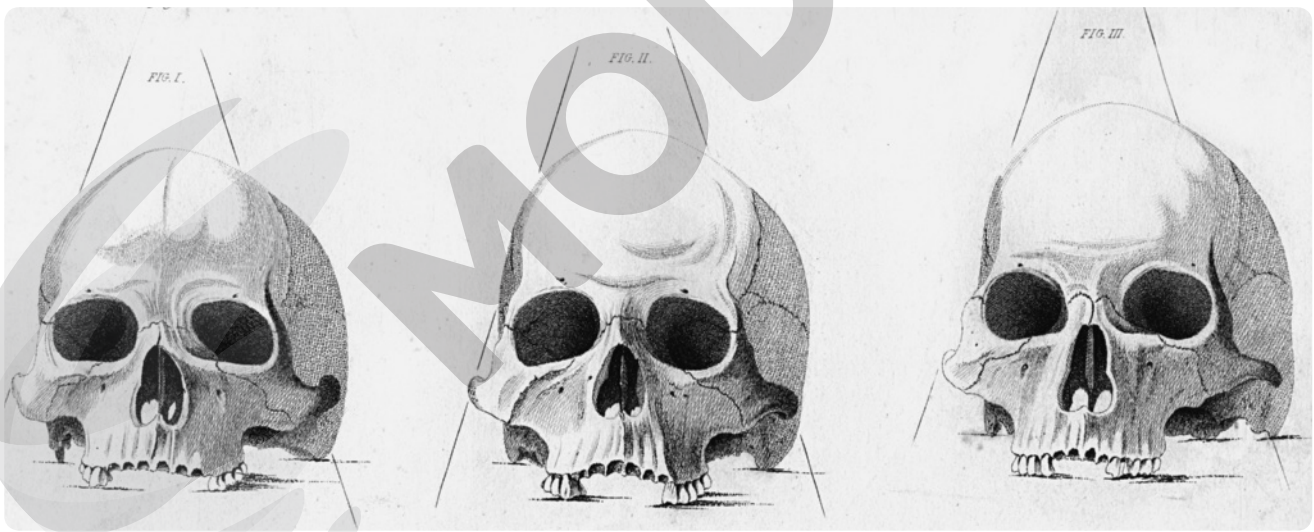


JOSÉ LUCENA/FUTURA PRESS

Durante o período de vigência do tráfico negreiro, o Cais do Valongo, na cidade do Rio de Janeiro, recebeu mais de 900 mil escravizados. Sua história, que é uma evidência física da história da escravidão, esteve apagada e só veio à tona durante as obras de revitalização da zona portuária do Rio. Em 2017, o local foi tombado pela Unesco como Patrimônio Mundial. Foto de 2019.

Ao longo de nossa história, vários pesquisadores e acadêmicos procuraram interpretar o fenômeno racial no Brasil, evidenciando como essa temática tem sido sempre um ponto de impasse em nossa sociedade. Entre os estudos que tiveram ampla repercussão e questionamentos destacam-se os trabalhos do professor e médico legista Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), para quem a questão racial era o principal entrave para o crescimento e o desenvolvimento do Brasil.

Com a abolição da escravidão em 1888 e a proclamação da República em 1889, as teorias raciais então em voga na Europa e nos Estados Unidos difundiram-se amplamente entre a elite econômica e intelectual brasileira. Considerando as características físicas e biológicas como o principal ponto de diferenciação e hierarquização dos indivíduos e grupos, essas teorias tomavam o branco europeu como referência de superioridade, desenvolvimento e civilidade.



THE PRINT COLLECTOR/PRINT COLLECTOR/GETTY IMAGES

Os estudos desenvolvidos pelos teóricos raciais baseavam-se na medição e aferição dos corpos de negros, brancos e amarelos. Na imagem, estudo comparativo de 1848, realizado pelo médico e etnólogo britânico James Cowles Prichard, com base na análise do crânio de um negro do Congo, de um nativo estadunidense e de um chinês.

Fortemente influenciado por essas teorias, Nina Rodrigues, assim como outros intelectuais do período, passou a defender a adoção de uma política nacional voltada para o "branqueamento" do país, a fim de garantir o desenvolvimento e a civilidade alcançados pelos europeus. Sua proposta se contrapunha à miscigenação, vista como fonte de degeneração e atraso. As políticas imigratórias, desenvolvidas por inúmeros governos brasileiros até a década de 1930 e voltadas principalmente para os europeus, evidenciam a força dessa concepção racial. O critério racial também passou a ser invocado para explicar a violência, a criminalidade e o atraso, entre outros problemas da sociedade brasileira.

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

MODERNA

Para ler

Negritude: usos e sentidos

Autor: Kabengele Munanga

Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

O livro traz importantes reflexões sobre a negritude e a identidade negra no Brasil contemporâneo.

As teorias raciais perderam força com a Segunda Guerra Mundial, em decorrência dos inúmeros relatos de políticas **eugenistas** executadas pelo regime nazista da Alemanha. No entanto, as ideias e os discursos raciais sustentados pela elite brasileira não desapareceram por completo de nossa sociedade. Muitas dessas concepções permanecem até hoje no imaginário brasileiro, convertidas em discursos e práticas excludentes e discriminatórias que tendem a tratar as diferenças raciais em relações de inferioridade e superioridade.

Ainda nos anos 1930, o livro *Casa-grande & senzala*, do antropólogo e sociólogo pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987), provocou uma reviravolta na maneira de interpretar o negro na sociedade brasileira. A partir dessa obra, os negros, os indígenas e os mestiços, até então vistos como símbolos do atraso e do subdesenvolvimento nacional, passaram a ser considerados um dos pilares da formação da nossa sociedade e da identidade brasileira.

De acordo com Freyre, ao contrário do que havia ocorrido em outros países, como os Estados Unidos, que criaram um rígido sistema de segregação racial, no Brasil a inserção do negro se deu por uma relação de proximidade, intimidade e afetividade entre brancos e negros. Para o autor, essa aproximação, em vez de produzir segregação, gerou uma relação mais harmoniosa entre as diferentes "raças". Assim, a mestiçagem era o resultado dessa convivência possível entre as "raças", que viabilizava o que posteriormente foi interpretado como a **democracia racial** brasileira.

"Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo [...] a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul, e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou vaga e remota, do africano.

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou **sinhama** que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer [...]. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. [...] Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo."

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983. p. 283.

Eugenista: que é adepto da eugenia, o estudo e a adoção de métodos destinados a aprimorar características da espécie humana consideradas favoráveis e eliminar outras, como as doenças hereditárias, por exemplo.

Sinhama: escrava de mais idade, geralmente encarregada do cuidado das crianças da casa-grande.

(BNCC) Competências específicas: 1 e 6
Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS103 EM13CHS603 EM13CHS606

Questões

Registre em seu caderno

1. **Você concorda que existe, ou já existiu, uma democracia racial no Brasil? Justifique.**
2. **Identifique no fragmento de texto de Gilberto Freyre elementos que revelam as relações desiguais de poder entre brancos e negros no Brasil.**



THE PRINT COLLECTOR/PRINT COLLECTOR/GETTY IMAGES

As notas de cruzeiro que circulavam no Brasil no início dos anos 1980 traziam a imagem da Princesa Isabel, de um lado, e de mulheres escravizadas, do outro, evidenciando o quanto a problematização da escravidão ainda era distante para a sociedade brasileira no período.

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

A suposta existência de uma democracia racial no Brasil oferecia às elites econômicas e políticas um novo e atualizado discurso sobre a questão racial, bem como os elementos necessários para construir uma nova identidade nacional capaz de incorporar brancos, negros e indígenas. Nesse entendimento, cada uma dessas "raças" teria contribuído, de forma diferenciada, para a configuração da nossa identidade nacional. Em um mundo assombrado pelo pós-guerra e pelas políticas eugenistas do nazismo, a possibilidade de um convívio harmonioso e tolerante entre as diferentes "raças" levara o Brasil a assumir um lugar de destaque no cenário internacional, como exemplo de uma sociedade democrática.

O discurso da democracia racial ganhou força na sociedade brasileira e durante muito tempo balizou as relações raciais no país. A pretensa tolerância e harmonia constituíram um mecanismo eficaz de controle e de apagamento dos inúmeros conflitos, desigualdades e violências inerentes às relações raciais no Brasil. A intimidade entre brancos e negros mediada pelas relações domésticas e afetivas, tão enfatizada na obra de Gilberto Freyre, foi um dos principais argumentos usados para justificar a inexistência do racismo na sociedade brasileira, fazendo com que essa temática não fosse discutida social e politicamente.

Nos anos 1960, o sociólogo paulista Florestan Fernandes (1920-1995) ofereceu as bases conceituais necessárias para o questionamento da democracia racial no Brasil, demonstrando que os fluxos de conflitos entre brancos e negros foram centrais para a configuração da sociedade brasileira, tanto no passado como no presente. A partir de uma série de pesquisas, o autor passou a questionar a pretensa harmonia e intimidade presente nas relações entre senhores e escravos, brancos e negros, desconstruindo o entendimento de que o Brasil viveria uma democracia racial.

Florestan Fernandes percebeu que o discurso sobre a democracia racial no país encobria a ideologia de uma classe dominante convencida de que no Brasil não existia racismo ou discriminação racial. Para a elite brasileira, a pobreza e as desigualdades aqui existentes eram fruto das próprias condições impostas pelo capitalismo industrial, não estando vinculadas às questões raciais.

As análises desenvolvidas por Florestan Fernandes foram fundamentais para o questionamento das relações raciais no Brasil a partir dos anos 1960. O reconhecimento de que não é possível pensar as desigualdades sociais e a pobreza no país sem incorporar a dimensão racial contribuiu para a construção do debate e das pautas de reivindicação do movimento negro do país.

Desigualdades raciais e seus reflexos na sociedade brasileira

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2019, realizada pelo IBGE, 42,7% dos brasileiros se declararam brancos, 46,8% pardos, 9,4% pretos e 1,1% amarelos ou indígenas. Esses dados mostram que 57,3% da população brasileira não se considera branca. Apesar de pardos, pretos e indígenas representarem a maioria da população do país, suas condições econômicas, sociais e políticas demonstram o peso das marcas raciais na organização e estruturação de nossa sociedade.

Mas, afinal, somos ou não somos um país estruturalmente racista? De acordo com estudos realizados nas últimas décadas, o racismo vai além das práticas individualizadas, manifestando-se nas inúmeras esferas da sociedade brasileira. No campo educacional, político, econômico, habitacional, da segurança pública ou da saúde, o fator racial atua não apenas como um marcador de diferenciação social e de prestígio, mas também como um importante elemento na configuração de nossas relações sociais.



CESARVR/SHUTTERSTOCK

A Emenda Constitucional nº 72, promulgada em 2013, regulou pela primeira vez o trabalho doméstico no Brasil. Considerada um marco histórico, a nova legislação suscitou um amplo debate na sociedade brasileira, dividindo opiniões entre diferentes setores sobre a importância ou não de uma lei para regulamentar o trabalho doméstico.

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

MODERNA

Os dados sobre violência no país, por exemplo, evidenciam isso. De acordo com o *Atlas da violência* de 2019, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 75,5% das vítimas de homicídio no Brasil em 2017 eram negras. No período de 2007 a 2017, os dados revelaram que a taxa de homicídios da população negra aumentou 33,1%, enquanto entre os não negros esse índice foi de 3,3%. Esses dados demonstram o que o filósofo Achille Mbembe chamou de **necropolítica**, ou seja, a partir da negação da humanidade do outro, a violência e a agressão se tornam possíveis e o Estado passa a ter o poder de decidir quem deve viver ou morrer. No contexto brasileiro, a desumanização tem nos negros e indígenas seus principais alvos, o que faz desses grupos os mais vulneráveis em inúmeras dimensões sociais.

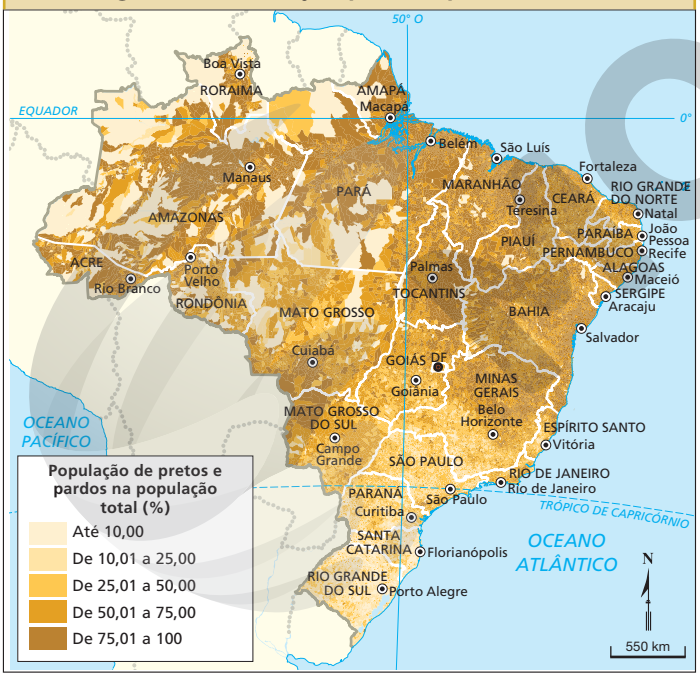
A análise desse processo não pode ignorar as questões históricas decorrentes da escravidão, como apontou o sociólogo Octavio Ianni (1926-2004), para quem o fim do regime escravocrata transformou os negros, até então escravizados, em mão de obra livre, barata e subalternizada no mundo industrial que começava a surgir no Brasil. A lógica de produção capitalista não apagou as marcas da escravidão; ela apenas remodelou, readaptou e ressignificou as desigualdades oriundas do Brasil escravocrata, o que inviabilizou a construção de uma identidade negra no país e limitou a participação social e as aspirações dessa parcela da população.

As precariedades de acesso às condições materiais, aliadas às inúmeras práticas, ideologias e políticas que legitimavam o lugar de inferioridade do negro na sociedade brasileira, tiveram fortes impactos na composição das desigualdades sociais no Brasil. Assim como o gênero, a raça figura como elemento estruturante na distribuição e no acesso dos recursos materiais e simbólicos em nossa sociedade.

Os indicadores educacionais, de inserção no mercado de trabalho e de renda demonstram que as mulheres, os negros e os jovens são os grupos mais vulneráveis da sociedade brasileira, quando comparados aos demais segmentos. Segundo dados da Pnad Contínua de 2019, a análise do recorte de categorias de rendimento indica que negros recebem menos que brancos tanto no setor formal da economia como no informal. As mulheres negras tendem a ganhar 44,4% dos rendimentos dos homens brancos, enquanto os homens negros ganham 56,1%.

As desigualdades raciais e de gênero também estão presentes no tipo de ocupação exercida. Uma das principais formas de inserção no mercado de trabalho para as mulheres negras em toda a América Latina ainda é o trabalho doméstico, fruto da herança colonial. Segundo dados do IBGE, dos 6,23 milhões de trabalhadores domésticos em 2018 no Brasil, 92,7% eram mulheres, 65% delas negras. De acordo com o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), em 2020 a renda média das trabalhadoras domésticas negras era aproximadamente 15% menor que a das não negras que exerciam a mesma função. É o fator racial atuando de forma interseccional na produção e na reprodução das desigualdades no Brasil.

Distribuição espacial da população brasileira segundo cor ou raça – pretos e pardos (2010)



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Fonte: IBGE. *Censo demográfico 2010*. Distribuição espacial da população segundo cor ou raça – pretos e pardos. Brasil: IBGE, 2011. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/sociedade-e-economia/15963-distribuicao-espacial-da-populacao-segundo-cor-ou-raca-pretos-e-pardos.html?edicao=16125&t=acesso-ao-produto>. Acesso em 22 ago. 2020.

Os dados do censo demográfico do IBGE de 2010 revelaram que a maior concentração de pretos e pardos se encontra nas regiões Norte e Nordeste do país.

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

MODERNA

"As elites brasileiras do século XIX lidavam com a escravidão no Brasil negando a responsabilidade por sua existência. [...]. Parecia que todos diziam em coro: 'Não é que queiramos ter escravos; nós precisamos deles'.

[...] As injustiças sociais e raciais que marcam a sociedade brasileira desde sempre vieram à tona com a obrigação da quarentena [durante a pandemia da covid-19], deixando ver muito claramente [...] as diferenças entre as pessoas de 'vidas protegidas' e as de 'vidas tornadas vulneráveis', como define a cientista política francesa Françoise Vergès [...].

Ela afirma ainda: 'Há os/as confinados/as e os/as não confinados/as, e estes últimos garantem a vida cotidiana dos primeiros, levam os produtos aos comércios abertos porque são 'essenciais' ao funcionamento da sociedade, arrumam as mercadorias nas prateleiras, organizam os caixas; são os coletores e coletoras de lixo, as funcionárias e os funcionários dos correios, os entregadores, os motoristas de transporte público, as mulheres responsáveis pela limpeza de clínicas e hospitais, os motoristas de transportes rodoviários, as babás e tantas outras profissões'."

GRINBERG, Keila. Letras sensatas: a revolução começa em casa. *Piauí*, n. 166, jul. 2020. Disponível em <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/letras-sensatas-revolucao-comeca-em-casa/>. Acesso em 22 ago. 2020.

Mas, afinal, o que esses dados nos revelam? Por mais distintos que sejam os números, eles apontam para complexos sistemas discriminatórios existentes em diversas esferas da sociedade brasileira, capazes de criar e reproduzir desigualdades e estigmas sociais, que, juntos, limitam a inserção social dos negros e seu acesso aos bens e recursos materiais disponíveis na sociedade brasileira.

Debater essas questões, aprofundar nossos conhecimentos sobre essa temática e rever nossas práticas cotidianas é um dos mais importantes caminhos para a construção de uma sociedade capaz de lidar com suas limitações e problemas. O enfrentamento do racismo é tanto uma tarefa individual quanto coletiva, que, para se efetivar, exige de todos nós uma revisão de nosso passado e o reconhecimento de seu peso sobre a construção do presente. Além disso, como sinalizou a escritora Joice Berth, para que possamos estabelecer um novo pacto social, capaz de dar voz, espaço e oportunidade para todos igualitariamente, é preciso iniciar um processo de tomada de consciência, que nos desperte e nos dê a possibilidade de criar novas estratégias para o enfrentamento das diversas formas de dominação que assolam nossa sociedade.

(BNCC) Competências específicas: 4 e 5
Habilidades:
EM13CHS402 EM13CHS501
EM13CHS502 EM13CHS503

Questões

Registre em seu caderno

1. Como a quarentena implementada durante a pandemia da covid-19 em 2020 contribuiu para explicitar as desigualdades raciais e sociais no Brasil?
2. De que forma as desigualdades raciais podem ser percebidas no mercado de trabalho?
3. Em sua opinião, que tipos de ação deveriam ser tomados para combater as desigualdades raciais no Brasil?

Para assistir

A rota do escravo – A alma da resistência

Direção: Unesco

Ano: 2014

Duração: 34 min 49 s

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=pvwmrQCHOyM>. Acesso em 23 ago. 2020.

O filme detalha os caminhos da escravidão, desde seu início até a abolição.

Menino 23: Infâncias perdidas no Brasil

Direção: Belisario Franca

País: Brasil

Ano: 2016

Duração: 120 min

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rYSspBodYSQ>. Acesso em 23 ago. 2020.

Documentário que retrata as consequências das teorias raciais e eugenistas no Brasil, a partir da história de meninos negros e órfãos que foram escravizados no século XX.

(BNCC) Competências específicas: 5 e 6
Habilidades:
EM13CHS501 EM13CHS502
EM13CHS503 EM13CHS605

Imagine...

- Imagine que você estava em um supermercado e viu o segurança da loja abordando um jovem negro de forma desrespeitosa e preconceituosa. Depois de revistar a mochila do jovem, mesmo sem nenhuma prova, o segurança o acusava de furto. Qual seria sua reação diante da cena? Redija um texto descrevendo como você se sentiria e como agiria diante de uma situação como essa.

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

MODERNA

Laboratório de ciências humanas e sociais aplicadas

Doc. 1

Ser negro

"[...] Havia um mito do negro que era preciso, antes de mais nada, demolir. Não estávamos mais no tempo em que as pessoas se impressionavam diante de um padre preto. Tínhamos médicos, professores, estadistas... Sim, mas em todos esses casos algo de insólito persistia. 'Nós temos um professor de história senegalês. Ele é muito inteligente'... 'Nosso médico é um negro. Ele é muito cordial'.

Era o professor negro, o médico negro; eu, que começava a fraquejar, tremia ao menor alarme. Sabia, por exemplo, que se um médico negro cometesse um erro, era o seu fim e o dos outros que o seguiram. Na verdade, o que é que se pode esperar de um médico preto? Desde que tudo corresse bem, punham-no nas nuvens, mas, atenção, nada de bobagens, por preço nenhum! O médico negro não saberá jamais a que ponto sua posição está próxima do descrédito. Repito, eu estava murado: nem minhas atitudes polidas, nem meus conhecimentos literários, nem meu domínio da teoria dos quanta obtinham indulto.

Eu reclamava, exigia explicações. Suavemente, como se fala a uma criança, explicavam que era a opinião de algumas pessoas apenas, acrescentando que 'era preciso esperar seu rápido desaparecimento'. De que estávamos tratando? Do preconceito de cor.

Era a raiva; eu era odiado, detestado. [...] desprezado, não pelo vizinho da frente ou pelo primo materno, mas por toda uma raça. Estava exposto a algo irracional. [...] Pessoalmente eu diria que, para um homem que só tem como arma a razão, não há nada de mais neurotizante do que o contato com o irracional."

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 109-110.

Doc. 2

"Racismo reverso" existe?

"O racismo é um processo político. Político porque, como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político; caso contrário seria inviável a discriminação sistemática de grupos sociais inteiros. Por isso, é absolutamente sem sentido a ideia de *racismo reverso*. O racismo reverso seria uma espécie de 'racismo ao contrário', ou seja, um racismo das minorias dirigido às maiorias. Há um grande equívoco nessa ideia porque membros de grupos raciais minoritários podem até ser preconceituosos ou praticar discriminação, mas não podem impor desvantagens sociais a membros de outros grupos majoritários, seja direta, seja indiretamente. Homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são 'suspeitas' de atos criminosos por sua condição racial, tampouco têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da pele.

A própria ideia de racismo reverso é curiosa e nos mostra como muitas vezes nos detalhes moram as grandes questões. O termo 'reverso' já indica que há uma inversão, algo fora do lugar, como se houvesse um jeito 'certo' ou normal de expressão do racismo. Racismo é algo 'normal' contra minorias – negros, latinos, judeus, árabes, persas, ciganos etc. – porém, fora destes grupos, é 'atípico', 'reverso'. O que fica evidente é que a ideia de racismo reverso serve tão somente para deslegitimar as demandas por igualdade racial.

Racismo reverso nada mais é do que um discurso racista, só que pelo 'avesso', em que a vitimização é a tônica daqueles que se sentem prejudicados pela perda de alguns privilégios, ainda que tais privilégios sejam apenas simbólicos e não se traduzam no poder de impor regras ou padrões de comportamento."

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. p. 52-54.

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

(BNCC) Competências específicas: 4, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS401 EM13CHS402 EM13CHS502 EM13CHS503 EM13CHS504 EM13CHS601

Atividades

Compreender

Registre em seu caderno

Doc. 1

1. Como você definiria o sentimento do autor do texto em relação à questão racial?
2. De que forma o racismo é percebido por Frantz Fanon na sociedade?
3. Em que situações da vida cotidiana podemos reconhecer o racismo na sociedade brasileira?

Analisar

Doc. 2

4. Por que o autor afirma que o racismo é um processo político?
5. Que razões são apontadas pelo autor para justificar a inexistência do "racismo reverso"?
6. Por que o "racismo reverso" é, para Silvio Almeida, mais uma das formas de racismo?
7. Você concorda com a posição do autor de que não existe "racismo reverso"? Justifique.

Retomar

8. Responda às questões-chave do início do capítulo.

- Como a sociedade brasileira interpretou os efeitos da escravidão? Quais são as consequências do racismo no Brasil? Qual é a relação entre racismo e desigualdades sociais?

Atividades

Capítulos 13, 14, 15 e 16

(BNCC) Competências específicas: 1, 2 e 6

Habilidades: EM13CHS101 EM13CHS102 EM13CHS105 EM13CHS201 EM13CHS206 EM13CHS603

Registre em seu caderno

Compreender

1. (Enem-2019).

Texto I

"A centralização econômica, o protecionismo e a expansão ultramarina engrandeceram o Estado."

ANDERSON, P. *In*: DEYON, P. *O mercantilismo*. Lisboa: Gradiva,1989. (Adaptado)

Texto II

"As interferências da legislação e das práticas exclusivistas restringem a operação benéfica da lei natural na esfera das relações econômicas."

SMITH, A. *A riqueza das nações*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Adaptado)

Entre os séculos XVI e XIX, diferentes concepções sobre as relações entre Estado e economia foram formuladas. Tais concepções, associadas a cada um dos textos, confrontam-se, respectivamente, na oposição entre as práticas de:

a) valorização do pacto colonial – combate à livre-iniciativa.
b) defesa dos monopólios régios – apoio à livre concorrência.
c) formação do sistema metropolitano – crítica à livre navegação.
d) abandono da acumulação metalista – estímulo ao livre-comércio.
e) eliminação das tarifas alfandegárias – incentivo ao livre-cambismo.

2. Leia a seguir um pequeno texto do cronista, historiador e religioso Frei Vicente do Salvador (1564-c.1636), extraído de seu livro *História do Brasil*. Em seguida, relacione a frase desse cronista aos primeiros tempos da colonização portuguesa na América.

"Da largura que a terra do Brasil tem para o sertão não trato, porque até agora não houve quem a andasse, por negligência dos portugueses que, sendo grandes conquistadores de terras, não se aproveitam delas, mas contentam-se de as andar arranhando ao longo do mar como caranguejos."

Frei Vicente do Salvador. *História do Brasil*. Livro 1. [1627]. Disponível em <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/Vicente%20do%20Salvador-1.pdf>. Acesso em 12 set. 2020.

3. Explique por que a hidrografia foi importante para a ocupação do interior do território que corresponderia mais tarde ao do Brasil.

4. (Enem-2017).

"O racismo institucional é a negação coletiva de uma organização em prestar serviços adequados para pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica. Pode estar associado a formas de preconceito inconsciente, desconsideração e reforço de estereótipos que colocam algumas pessoas em situações de desvantagem."

GIDDENS, A. *Sociologia*. Porto Alegre: Penso, 2012. (Adaptado)

O argumento apresentado no texto permite o questionamento de pressupostos de universalidade e justifica a institucionalização de políticas antirracismo. No Brasil, um exemplo desse tipo de política é a

a) reforma do Código Penal.
b) elevação da renda mínima.
c) adoção de ações afirmativas.
d) revisão da legislação eleitoral.
e) censura aos meios de comunicação.

Pesquisar

O contato com outros povos despertou a curiosidade dos europeus por artefatos, plantas, animais, minerais, artesanatos e até pessoas das terras encontradas, que foram exibidos nos salões europeus como símbolos da conquista e do poder dos grandes impérios.

Essas exibições ficaram conhecidas como gabinetes de curiosidades e se popularizaram na Europa nos séculos XVI e XVII.

Em dupla, vocês vão criar um gabinete de curiosidades para expor os elementos que caracterizam o local onde vivem. Para isso, sigam os passos abaixo.

Passos do trabalho:

1. Levantem informações sobre a região em que moram.

a) Que elementos naturais (fauna, flora, minerais) merecem compor esse gabinete?
b) Que elementos da história merecem destaque?
c) Como vocês representariam os elementos culturais (vestimenta, artesanato, música, religião)?

2. Montem o gabinete de curiosidades.

- Utilizem objetos, colagens e desenhos que demonstrem a singularidade do local onde vocês habitam. Sejam bem criativos e recorram a materiais recicláveis e sustentáveis para construir esse trabalho.

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

MODERNA

Aprofundar o conhecimento

As heranças da escravidão que habitam em nós

De que maneira a herança do período escravista brasileiro se faz presente em nosso cotidiano hoje? Como reconhecer e combater essas práticas?

"É fato fartamente documentado que governos brasileiros, com apoio de parte dos segmentos mais favorecidos e de intelectuais que abraçaram a eugenia, tentaram apagar, nos primeiros anos do pós-abolição, a presença do negro da história do Brasil. Este projeto se manifestou do ponto de vista físico e cultural. Fisicamente o negro sucumbiria ao branqueamento racial promovido pela imigração subvencionada de europeus, capaz de limpar a raça em algumas gerações.

Do ponto de vista cultural, houve uma tentativa sistemática de eliminar as formas de aproximação com o mundo e elaboração de práticas cotidianas (jeitos de cantar, rezar, comer, louvar os ancestrais, festejar, lidar com a natureza etc.) produzidas pelos descendentes de africanos, desqualificando como barbárie e criminalizando como delitos contra a ordem seus sistemas de organização comunitária e invenção da vida.

Se hoje não temos mais a pregação explícita de uma política de branqueamento, ainda estamos distantes de superar o que Joaquim Nabuco chamou de 'obra da escravidão'. Há um senhor de engenho morando em cada brasileiro, adormecido. Vez por outra ele acorda, diz que está presente, se manifesta e adormece de novo, em sono leve.

Há um senhor de engenho nos espreitando nos elevadores sociais e de serviço; nos apartamentos com dependências de empregadas; no bacharelismo imperial dos doutores que ostentam garbosamente o título; na elevação do tom de voz e na postura senhorial do 'sabe com quem você está falando?'; na cruzada evangélica contra a umbanda e o candomblé; na folclorização pitoresca dessas religiosidades; nos currículos escolares fundamentados em parâmetros europeus, onde índios e negros entram como apêndices do projeto civilizacional predatório e catequista do Velho Mundo; no **chiste** do sujeito que acha que não é racista e chama o outro de macaco [...].

Recentemente observamos a ocorrência de alguns eventos que revelam a permanência de práticas senhoriais que continuam nos assombrando. [...] Continua, também, a polêmica que envolve clubes de ricaços no Rio e em São Paulo que exigem uniformes identificadores das babás dos filhos bem nascidos de sinhazinhas e sinhozinhos. Temos, por fim, a grita de certos setores indignados com a proteção trabalhista que os empregados domésticos (passaram) a ter no Brasil.

O argumento [...] esconde uma questão de evidente fundo cultural: o incômodo de uma elite que sempre desqualificou o serviço doméstico e é herdeira de uma das maldições que o cativeiro legou entre nós; a ideia de que a exploração do serviço braçal é quase um favor que o senhor presta àquele a quem explora. Jogam no mesmo time dos que diziam, na abolição da escravatura, que sem o seu senhor o negro quedaria desamparado.

Tudo isso nos permite constatar que o já citado Joaquim Nabuco de fato acertou na mosca. Disse ele que mais difícil do que acabar com a escravidão no Brasil seria acabar com a obra que ela produziu. É ela, a obra da escravidão, erguida em alicerces sedimentados de uma forma profunda e eficaz na alma brasileira, que até hoje nos assombra – porque nos reconhecemos nela como algozes ou vítimas cotidianas – e precisa ser sistematicamente combatida."

SIMAS, Luiz Antonio. O senhor de engenho dentro de nós. *O Globo*, 14 abr. 2013. Disponível em <https://jornalggn.com.br/noticia/o-senhor-de-engenho-dentro-de-nos/>. Acesso em 24 ago. 2020.

Chiste: dito espirituoso, geralmente de humor refinado; gracejo; piada.

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

(BNCC) Competências específicas: 1, 5 e 6
Habilidades: EM13CHS102 EM13CHS106 EM13CHS501 EM13CHS502 EM13CHS601

Atividades

Analisar

Registre em seu caderno

1. Por que o apagamento cultural, ao qual o historiador Luiz Antonio Simas se refere, foi um instrumento de dominação recorrente na escravidão?
2. O que o autor quis dizer com: "Há um senhor de engenho morando em cada brasileiro, adormecido. Vez por outra ele acorda, diz que está presente, se manifesta e adormece de novo, em sono leve"?
3. Por que é tão difícil acabar com as mazelas que a escravidão produziu na sociedade brasileira?
4. Em sua opinião, o que poderia ser feito para que a sociedade brasileira conseguisse superar as consequências da escravidão?

Redigir um texto

5. De acordo com o historiador Luiz Antonio Simas, Joaquim Nabuco (1849-1910), um importante político e historiador brasileiro, já apontava no final do século XIX que a escravidão tinha deixado mazelas na sociedade brasileira. Mais de cem anos depois, o que você poderia dizer para Nabuco sobre a situação do negro no Brasil? Em sua opinião, houve mudanças ou apenas continuidades?

   Redija uma carta para Joaquim Nabuco contando para ele sua interpretação sobre a situação dos negros na sociedade brasileira atual. Ressalte os avanços, as continuidades e as transformações vividas ao longo desses mais de cem anos que nos separam dele.

Referências bibliográficas

AB'SÁBER, Aziz N. *Brasil*: paisagens de exceção: o litoral e o pantanal mato-grossense: patrimônios básicos. São Paulo: Ateliê Editorial, 2017.

A primeira parte do livro aborda as paisagens do pantanal mato-grossense, analisando em detalhes fatores geográficos que as caracterizam; a segunda parte traz uma síntese dos elementos geomorfológicos da região litorânea brasileira.

AB'SÁBER, Aziz N. *Os domínios de natureza no Brasil*: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

A obra discute os fatores morfoclimáticos, pedológicos, hidrológicos, fitogeográficos e ecológicos dos domínios paisagísticos brasileiros, sua distribuição e organização no território nacional.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes*: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Aborda o processo de colonização portuguesa no Atlântico Sul, espaço econômico e social bipolar que conectava Angola – zona produtora de escravizados – aos enclaves da América portuguesa – receptores de escravizados.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

A obra aborda como o racismo está enraizado nas instituições e na cultura, tomando o caso brasileiro como exemplo.

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

Nesse livro, o autor desenvolve uma crítica radical ao conceito de raça, relacionando-o aos problemas de identidade pan-africana e a assimilação, por parte de intelectuais e líderes políticos negros, de ideias europeias dominantes.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro*: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Laced/Museu Nacional, 2006.

A obra é destinada à reflexão e à valorização da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas do Brasil, bem como o reconhecimento de suas histórias e de seus modos de vida.

BARROS, José Márcio (org.). *Diversidade cultural*: da proteção à promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

Essa obra é composta de uma coletânea de textos voltados para o debate sobre os desafios da promoção e da proteção à diversidade cultural em um mundo marcado pelas mudanças.

BECKER, Bertha; COSTA, Wanderley M. da; ALVES, Diógenes S. (org.). *Dimensões humanas da biosfera-atmosfera na Amazônia*. São Paulo: Edusp, 2007.

Coletânea de artigos elaborados com base em pesquisas de grande escala da biosfera-atmosfera da Amazônia. Traz importantes reflexões sobre as interações e as contradições entre o desenvolvimento econômico e o progresso social na Amazônia, discutindo o desenvolvimento sustentável da região.

BERNARD, François de. Por uma definição do conceito de diversidade cultural. *In*: BRANT, Leonardo (org.). *Diversidade cultural*: globalização e culturas locais – dimensões, efeitos e perspectivas. São Paulo: Escrituras; Instituto Pensarte, 2005.

O texto aponta para a necessidade de uma reflexão sobre o conceito de diversidade cultural e sua utilização para a compreensão das sociedades contemporâneas.

BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina*: América Latina colonial. São Paulo: Edusp/Funag, 2012. v. I e II.

No volume I, os autores analisam a América às vésperas da invasão europeia, a conquista e a colonização, as estruturas políticas e econômicas dos impérios espanhol e português, a presença da Igreja nos dois domínios; no volume II, dedicam-se à população, às estruturas econômicas e sociais e à vida intelectual e cultural na América espanhola e no Brasil colonial.

BOXER, Charles. *O império marítimo português (1415-1825)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Boxer trata do império marítimo português em uma perspectiva de longa duração, desde as primeiras viagens de descoberta ao longo do litoral africano até a época da independência do Brasil.

CAMINHA, Pero Vaz de. *Carta ao rei D. Manuel*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

Documento histórico produzido em 1500 pelo escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral, que traz a primeira descrição do Brasil.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1978.

Famoso discurso de um dos principais líderes do movimento negritude, no qual ele critica a civilização europeia e o colonialismo.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. *Geomorfologia*. São Paulo: Edgard Blücher, 2003.

Esse livro é considerado um clássico em estudos das formas de relevo e de geomorfologia, com análises relevantes para as geociências.

CORTEZ, Hernán. *A conquista do México*. Porto Alegre: L&PM, 1986.

Composto de cartas que Cortez enviava ao imperador Carlos V, esse livro narra a conquista da civilização asteca e evidencia o choque de civilizações entre culturas tão distintas.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil*: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

Essa obra reúne textos que tratam da história dos índios no Brasil e da política indigenista.

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

EM IMPRESSÃO

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Composto de artigos, esse livro discute a história do Brasil a partir da reconstrução e da análise da problemática indígena realizada por antropólogos, arqueólogos e historiadores.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A obra analisa o papel das religiões na vida em sociedade e sua importância na conformação de regras, valores e comportamentos dos grupos sociais.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

Obra do revolucionário e psiquiatra Frantz Fanon, que trata do pensamento relacionado à diáspora africana, da descolonização e dos mecanismos de negação e de assimilação do racismo.

FAUSTO, Carlos Fausto. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

O livro do antropólogo brasileiro Carlos Fausto convida o leitor a conhecer o território e o modo de vida dos povos que habitavam o Brasil antes da chegada de Cabral.

FAVRE, Henri. *A civilização inca*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

Obra clássica que analisa os mais diversos aspectos da civilização inca; desde sua formação até a construção de seu império.

FERNDANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Globo, 2008.

A obra analisa o lugar social do negro na sociedade paulista e questiona a pretensa harmonia racial do país.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). *O Brasil colônia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. v. 1, 2 e 3.

Abrangendo todo o período colonial, a coleção se debruça sobre os aspectos culturais, sociais, econômicos, político-administrativos e religiosos da América portuguesa.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano*, n. 1, 2000.

O texto discute os principais equívocos e preconceitos direcionados aos povos indígenas do país, por meio de uma linguagem acessível.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

Uma das obras de referência das ciências sociais no Brasil, retrata o processo de constituição e formação da sociedade brasileira, tomando a miscigenação entre brancos, negros e indígenas como o principal referencial.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2009.

Esse livro retrata, de forma clara e objetiva, a história dos primeiros habitantes do território que viria a formar o Brasil.

GANDAVO, Pero de Magalhães. *História da província Santa Cruz; Tratado da Terra do Brasil*. São Paulo: Obelisco, 1964.

Essas duas obras foram escritas, respectivamente, em 1576 e 1573, tornando-se importantes fontes históricas sobre a "conquista" portuguesa da América, o imaginário dos navegantes europeus e os povos originários do Brasil.

GENDROP, Paul. *A civilização maia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

Obra de referência para o estudo da civilização maia, analisando sua organização social, econômica, política, cultural etc.

GOMES, Flávio; SCHWARCZ, Lilia M. (org.). *Dicionário da escravidão e liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

O livro reúne cinquenta verbetes críticos sobre a escravidão – e seu antônimo, a liberdade –, instituição que "se enraizou perversamente em nosso cotidiano".

GUERRA, Antônio J.; CUNHA, Sandra Baptista da. *Geomorfologia e meio ambiente*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995.

Esse livro destaca a importância da geomorfologia para os estudos do meio ambiente e aborda discussões sobre biogeografia e geomorfologia, desertificação, desenvolvimento sustentável e degradação ambiental etc.

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

Além de reflexões sobre temas da "pré-história" brasileira, esse livro traz fotografias que mostram a multiplicidade de registros deixados por nossos antepassados.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do paraíso*. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

Estudo de Sérgio Buarque de Holanda que discorre sobre os motivos edênicos no descobrimento e na colonização do Brasil.

JORGE, Marcos (org.). *Brasil rupestre*: arte pré-histórica brasileira. Curitiba: Zencrane Livros, 2007.

Nessa obra, é possível apreciar a diversidade de pinturas rupestres feitas no território brasileiro pelos povos pré-cabralinos.

KAJIBANGA, Víctor. Notas sobre a "problemática" da filosofia africana. *In*: KAJIBANGA, Víctor *et al. O que é filosofia africana?* Lisboa: Escolar Editora, 2015.

Artigo do sociólogo angolano Víctor Kajibanga sobre a filosofia africana com base no questionamento da hegemonia eurocêntrica e da descolonização de saberes.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Palestra proferida no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2019. *E-book*.

Esse livro registra uma palestra de Ailton Krenak, com uma profunda crítica ao processo civilizatório europeu imposto aos povos originários do Brasil.

LAIMA, Mesgravis. *História do Brasil Colônia*. São Paulo: Contexto, 2017.

Esse livro apresenta os principais aspectos do processo de colonização da América portuguesa nos campos de economia, sociedade, política e cultura até o processo de independência.

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

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *O Paraíso destruído*: a sangrenta história da conquista da América espanhola. Porto Alegre: L&PM, 2001. v. 230. (Coleção L&PM Pocket).

Nesse livro, o frei Bartolomé de Las Casas denuncia a violência da conquista espanhola da América e se coloca em defesa dos indígenas.

LEITE, Maria Ângela F. P. *Destruição ou desconstrução*: questões da paisagem e tendências de regionalização. São Paulo: Hucitec, 1994.

Esse livro traz, numa perspectiva histórica e geográfica, uma reflexão sobre como diferentes culturas erigiram suas paisagens, de forma a embasar discussões sobre o planejamento paisagístico-ambiental do presente.

LÉRY, Jean de. *Viagem à Terra do Brasil*. São Paulo: Martins; Universidade de São Paulo, 1972.

Esse documento histórico e etnográfico, que apresenta a narrativa da viagem do francês Jean de Léry, trata da França Antártica e descreve a vida e os costumes de povos originários do Brasil (tumpinambás).

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. *In*: *Antropologia estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

Nesse texto clássico, o antropólogo francês argumenta contra uma interpretação evolucionista e racializada da diversidade humana.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/ Instituto Fernand Braudel, 2005.

O livro percorre a história da instituição escolar no Brasil, com ênfase no estado de São Paulo, desde a fundação das escolas jesuítas.

MARTINA, Giacomo. *História da Igreja de Lutero aos nossos dias*: a era do absolutismo. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

Acompanha a história da Igreja no contexto em que se deu a centralização do poder político na Europa, tratando da ruptura causada pelos reformadores.

MBEMBE, Achilles. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

Nessa obra, o autor reflete de forma crítica sobre a objetificação do "negro" pelo colonialismo e de como o mundo neoliberal repete esse processo de desumanização, exploração e submissão ao qual os negros foram historicamente sujeitos.

MONTEIRO, John M. *Negros da terra*: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

O livro tem como enfoque a formação da sociedade e da economia do planalto paulista com base no trabalho do indígena e na mão de obra capturada e escravizada pelos bandeirantes.

MORAES, Antonio Carlos R. *Bases da formação territorial no Brasil*: o território colonial brasileiro no "longo" século XVI. São Paulo: Annablume, 2011.

Trata-se de um estudo singular no âmbito da Geografia brasileira em relação aos primórdios da colonização portuguesa no Novo Mundo, abordando o processo de instalação e consolidação do domínio lusitano na América do Sul. Faz um exercício comparativo desse processo com as colônias hispano-americanas para esclarecer algumas generalidades da colonização na América Latina.

MORAES, Antonio Carlos R. *Geografia histórica do Brasil*: capitalismo, território e periferia. São Paulo: Annablume, 2011.

Essa obra é inédita na produção acadêmica geográfica em trazer reflexões sobre a especificidade da Geografia histórica do Brasil, indicando os fundamentos teórico-metodológicos que a sustentam.

MORAES, Antonio Carlos R. *Território e história no Brasil*. São Paulo: Annablume, 2005.

O livro traz reflexões de como as elites brasileiras conceberam o Brasil como um espaço, e não como uma sociedade; um espaço a ser conquistado, num movimento expansivo no qual as populações foram mero instrumento de viabilizar esse processo.

MOREIRA, Ruy. *Mudar para manter exatamente igual*. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

O livro faz uma análise da relação terra-território-Estado que rege as transformações da sociedade brasileira e orienta pela permanência – uma mudança para que nada nunca mude – de seu movimento reprodutivo infra e superestrutural.

NEVES, Eduardo Góes. *Arqueologia da Amazônia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

Nesse livro, Neves propõe o estudo arqueológico da Amazônia como uma alternativa para pensar no futuro sustentável da região.

NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial*: 1777-1808. São Paulo: Hucitec, 2010.

Obra que analisa as relações entre Portugal e Brasil segundo as diretrizes do sistema colonial mercantilista, que estabelecia funções específicas para colônias e metrópoles.

OLIVEIRA, Lívia de. *Percepção do meio ambiente e geografia*: estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar. *In*: MARANDOLA JR., Eduardo; CAVALCANTE, Tiago Vieira (org.). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

Com base em uma visão humanista, esse livro discute concepções de uma geografia vivida, experienciada e percebida na esfera do cotidiano.

PROUS, André. *Arqueologia brasileira*. Brasília: Ed. UnB, 1991.

O renomado pesquisador faz um panorama da arqueologia brasileira, discutindo sua importância para o estudo do passado remoto do país.

PROUS, André. *O Brasil antes dos brasileiros*: a pré-história do nosso país. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. (Nova Biblioteca de Ciências Sociais)

André Prous apresenta em sua obra vasto material sobre o povoamento e a ocupação do Brasil pré-colonial.

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

MODERNA

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhias das Letras, 1995.

Essa obra trata dos povos originários, da formação do povo brasileiro e da busca de identidade do Brasil.

ROSS, Jurandyr L. S. *Geomorfologia*: ambiente e planejamento. São Paulo: Contexto, 1997.

Esse livro apresenta a geomorfologia como disciplina que estuda o relevo – sua geometria, gênese, dinâmica e idade –, além de traçar um histórico dos avanços da disciplina no Brasil e no exterior.

ROY, Wagner. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Essa obra problematiza os conceitos centrais da antropologia e radicaliza seu entendimento sobre a cultura e, consequentemente, sobre o próprio destino da antropologia como campo de estudo.

SAID, Edward W. *Orientalismo*: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhias das Letras, 2007.

Estudo sobre o conceito de Oriente como invenção do projeto dominador-civilizatório do Ocidente (Europa e Estados Unidos).

SALVADOR, Frei Vicente do. *História do Brasil*. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

Obra escrita aproximadamente em 1627, que trata do descobrimento e do povoamento do Brasil, das capitanias hereditárias e dos governos gerais.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

História do Brasil que combina cronologia, interpretações e temas relacionados à construção do país, como a cidadania, a escravidão, a questão indígena, o patrimonialismo e a mestiçagem.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos*: engenhos e escravos na sociedade colonial. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

Esse livro aborda a formação da indústria açucareira e seu desenvolvimento na Bahia, onde a presença do engenho foi "espelho e metáfora da sociedade".

SCOTT, Parry; ZARUR, George (org.). *Identidade, fragmentação e diversidade na América Latina*. Recife: Universitária UFPE, 2003.

Esse livro reúne estudos sobre as identidades na América Latina e traz pesquisas para o desenvolvimento de um pensamento social característico latino-americano, a partir da antropologia, sobre o comum e o diverso entre os povos do continente.

SOUSA, Gabriel Soares de. *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2000.

É considerado um dos mais importantes estudos da América portuguesa sobre a vida na colônia no século XVI.

SOUSTELLE, Jacques. *A civilização asteca*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

Obra clássica para compreender a civilização asteca, desde o início de sua organização, passando por seu desenvolvimento e sua queda, até a chegada dos colonizadores espanhóis.

SOUZA, Laura de Mello e. *O diabo e a terra de Santa Cruz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

Estudo sobre a feitiçaria nos tempos coloniais, baseado em ampla pesquisa documental: narrativas de cronistas da época, visitação e devassas eclesiásticas e processos da Inquisição.

STADEN, Hans. *Duas viagens ao Brasil*. Porto Alegre: L&PM, 2017.

Obra do mercenário alemão Hans Staden, que foi aprisionado pelos índios tamoios no século XVI – essa experiência propiciou relatos sobre a vida e os costumes desses povos originários, publicados em 1557.

TEIXEIRA, W.; TOLEDO, M. C. M. de; FAIRCHILD, T. R.; TAIOLI, F. *Decifrando a Terra*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

Esse livro discute teorias sobre a origem do Universo, a tectônica global, a deriva dos continentes em suas relações com fenômenos geológicos, a dinâmica atmosfera-oceanos e o intemperismo.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

Obra sobre a história da "descoberta" e da conquista da América que tem como pano de fundo a relação com o outro, no caso, a relação que os europeus estabeleceram com os povos originários da América.

VAINFAS, Ronaldo. *Economia e sociedade na América espanhola*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

O livro apresenta o impacto da conquista da América pelos espanhóis e os aspectos relacionados à colonização do território.

WACHHOLZ, Wilhelm. *História e teologia da Reforma*: introdução. São Leopoldo: Sinodal, 2010.

O livro contextualiza as Reformas protestantes, além de detalhar a teologia dos principais reformadores.

WEBER, MAX. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Obra que analisa a relação entre crença religiosa e atividade econômica, demonstrando a importância das mudanças culturais e de valores para as transformações de cunhos econômico e produtivo.

WEBER, Max. *Economia e sociedade*. Brasília: Editora UnB, 2004.

A obra apresenta as bases conceituais do autor para o entendimento da ação social, da economia, dos tipos de dominação e do papel da religião na vida social.

MODERNA

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

MODERNA

ISBN 978-65-5779-299-5

