



ARARIBÁ conecta HISTÓRIA

MANUAL DO PROFESSOR

Organizadora: Editora Moderna
Obra coletiva concebida, desenvolvida
e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável:
Maria Clara Assunção

6º ano

Componente curricular:
HISTÓRIA

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.
PNLD 2024 - Objeto 1
Código da coleção:
0024 P24 01 00 208 040







ARARIBÁ conecta

HISTÓRIA

MANUAL DO PROFESSOR

6^o
ano

Organizadora: Editora Moderna

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável: Maria Clara Antonelli

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Editora.

Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022



MODERNA

Elaboração dos originais:

Joana Acuío

Bacharela e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestra em História, na área de concentração História Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Editora de livros didáticos.

Renata Isabel C. Consegliere

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Editora de livros didáticos.

Patricia T. Raffaini

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Ciências, na área de concentração História Social, e doutora em Ciências no programa História Social, pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora.

Maria Raquel Apolinário

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professora em escolas estaduais e municipais durante 12 anos. Coordenadora de projetos editoriais. Editora.

Maria Lidia Vicentin Aguilar

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Professora em escolas públicas e particulares de São Paulo. Coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Mario Jorge da Motta Bastos

Doutor em Ciências na área de concentração História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor no Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Samira Adel Osman

Doutora em Ciências no programa História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de História da Ásia na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professora em escolas públicas e particulares por 20 anos.

Sandra Machado Ghiorzi

Mestra em História pela École des Hautes Études em Sciences Sociales, Paris (diploma revalidado pela Universidade de Brasília). Professora em escolas públicas e particulares por 16 anos. Editora.

Coordenação geral da produção: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição: Kelen L. Giordano Amaro

Edição de texto: Joana Acuío, Renata Isabel Chinelatto Consegliere, Carol Gama, Ana Lucena

Assistência editorial: Elizangela Marques, Lucas Neiva

Gerência de design e produção gráfica: Patricia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Aurélio Camilo, Vinicius Rossignol Felipe

Capa: Tatiane Porusselli e Daniela Cunha

Ilustração da capa: Erika Lourenço

Coordenação de arte: Aderson Oliveira

Edição de arte: Felipe Frade

Editoração eletrônica: Estudo Gráfico Design

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Adriana Bairrada, Ana Marson, Arali Lobo Gomes, Cesar G. Sacramento, Janaina Mello, Lilian Xavier, Máira Cammarano, Patricia Cordeiro, Sirlene Prignolato

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Lourdes Guimarães, Daniela Chahin Barauna, Vanessa Trindade

Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinano, Vânia Maia

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fábio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Araribá conecta história : 6º ano : manual do professor / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editora responsável Maria Clara Antonelli. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-13852-3

1. História (Ensino fundamental) I. Antonelli, Maria Clara.

22-113539

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

A capa, ilustrada por Erika Lourenço, de Curitiba-PR, mostra uma adolescente em um museu, segurando um aparelho celular em que aparece a fotografia de duas garotas; em frente, há quadros de mulheres do Antigo Egito com feições semelhantes às garotas da fotografia. A ilustração mostra que a História é construída pelos indivíduos e documentada em diferentes linguagens ao longo do tempo, tanto na Antiguidade quanto nos dias atuais.

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

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

SUMÁRIO

CONHEÇA O MANUAL DO PROFESSOR	IV
ORIENTAÇÕES GERAIS	V
A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS	V
▪ O papel da escola na formação das crianças e dos adolescentes.....	V
▪ Ser adolescente nos dias de hoje.....	VI
A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES	VII
▪ A compreensão leitora e o ensino de História.....	VII
▪ Pensamento computacional.....	VII
▪ Mudanças na era da informação: educação e tecnologia.....	VIII
Informação x conhecimento.....	VIII
O ensino de História e o universo digital.....	IX
▪ Como o historiador produz o conhecimento histórico.....	X
▪ A importância da pesquisa.....	XII
As práticas de pesquisa.....	XII
▪ Temas Contemporâneos Transversais.....	XIV
▪ Formação para a solidariedade e para a paz.....	XVI
▪ Multiplicidade cultural.....	XVI
▪ História e meio ambiente.....	XVII
▪ Educação inclusiva.....	XVII
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	XVIII
▪ O componente curricular História na BNCC.....	XIX
FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO	XX
▪ Uma História integrada e cronológica.....	XX
▪ A Coleção e os fundamentos pedagógicos da BNCC.....	XXI
▪ O foco nas competências.....	XXII
▪ As habilidades de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental.....	XXV
A ESTRUTURA DA OBRA	XXXII
▪ A relação entre conhecimentos anteriores e posteriores.....	XXXIII
▪ Correspondência entre o conteúdo dos volumes e a BNCC.....	XXXV
▪ Unidades, Capítulos, seções e boxes da Coleção.....	LII
▪ O trabalho interdisciplinar na Coleção.....	LVIII
O PROCESSO DE AVALIAÇÃO	LX
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS	LXII
ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS	1

CONHEÇA O MANUAL DO PROFESSOR

Este Manual do Professor está organizado nas seguintes partes:

- **Orientações gerais** – apresenta a visão geral da proposta desenvolvida na Coleção, seus fundamentos teórico-metodológicos, a estrutura do Livro do Estudante (com a descrição das seções e dos boxes nele presentes) e quadros com a correspondência entre os conteúdos das Unidades e Capítulos e os objetos de conhecimento e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- **Orientações específicas** – reproduz as páginas do Livro do Estudante, acompanhadas de orientações ao professor, sugestões didáticas e indicações das correspondências dos conteúdos com a BNCC.

Nas duas páginas de abertura de cada Unidade, encontram-se:

- a apresentação das Unidades Temáticas da BNCC que correspondem aos conteúdos trabalhados ao longo dos Capítulos que compõem a Unidade;
- a descrição das competências e dos objetos de conhecimento da BNCC trabalhados na Unidade;
- orientações a respeito dos conteúdos e das principais reflexões presentes na Unidade.



Na página que corresponde à abertura de Capítulo, encontram-se:

- orientações sobre práticas pedagógicas específicas relacionadas à abordagem dos conteúdos do Capítulo;
- a transcrição das habilidades da BNCC nele trabalhadas.



Ao longo dos Capítulos, encontram-se:

- sugestões para o trabalho com os conteúdos específicos de cada página;
- respostas para todas as atividades propostas nas seções e nos boxes;
- sugestões de atividades complementares (a serem propostas ao estudante a critério do professor);
- indicações que podem ser usadas para o trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais;
- orientações sobre alguns possíveis trabalhos com práticas de pesquisa;
- textos complementares para auxiliar a abordagem dos conteúdos em sala de aula;
- indicações de filmes, livros, *podcasts* e *sites* para aprofundar ou complementar o tema em estudo;
- sugestão de questões para que os estudantes possam avaliar o que aprenderam com os conteúdos propostos nos Capítulos de cada Unidade.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

[...] o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável. O conhecimento do conhecimento [...] deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018. *E-book*.

► O papel da escola na formação das crianças e dos adolescentes

Qual é, no cenário atual, o papel da escola e de seus professores, principalmente daqueles que se dedicam ao ensino de História?

As aceleradas mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas têm proposto novos desafios para todos os que se dedicam à formação de crianças e adolescentes. A revolução representada pelas novas tecnologias de informação e comunicação acarretou alterações profundas no sistema produtivo e nas relações de trabalho em escala global. Ampliaram-se a produção, a circulação e o consumo de bens, serviços e informações de todos os tipos e intensificaram-se os fluxos migratórios. Ao mesmo tempo, verificam-se transformações na organização familiar e nas relações pessoais, na formação de identidades e no sistema de valores, na percepção do tempo e do espaço. As alterações culturais e no comportamento são visíveis, especialmente entre a população mais jovem, mudança que adiciona novos matizes ao chamado “conflito de gerações”.

Acreditamos que a instituição escolar enfrenta, hoje, um grande desafio: ela precisa estabelecer diálogos e vínculos com crianças e adolescentes que apresentam significativa diversidade social, étnica e religiosa, fruto das intensas migrações e do crescimento dos grandes centros urbanos, que marcaram as últimas décadas. O acolhimento desses estudantes e a comunicação com eles pressupõem uma escola aberta e preparada ao diálogo, que seja, portanto, plural e inclusiva.

Outro desafio reside nos avanços tecnológicos, que podem dar a falsa impressão de que a escola ficou obsoleta, que já não se apresenta como local privilegiado de acesso ao saber, uma vez que uma quantidade infinita de informações está ao alcance de qualquer pessoa conectada à *web*. No entanto, é importante lembrar a diferença entre informação e conhecimento, e o papel fundamental da escola e dos professores na formação dos estudantes para a utilização eficiente, criteriosa e responsável das novas mídias. O uso de recursos digitais ficou evidente no período de isolamento social necessário em razão da pandemia de covid-19, iniciada em 2020. Estudantes e professores, rapidamente, tiveram de se adequar ao uso de diversas ferramentas para que as aulas *on-line* acontecessem. Inúmeros desafios foram transpostos, não sem consequências para todos os envolvidos com educação. Cada vez mais, percebemos que o uso de dispositivos digitais pode ser um aliado no processo educativo, desde que utilizado de forma crítica e ativa.

Um terceiro desafio relaciona-se à formação para o mundo do trabalho. As transformações tecnológicas têm alterado as relações de trabalho em todos os setores da economia. A velocidade dessas mudanças exige dos trabalhadores a capacidade de adaptação constante às inovações, seja no campo das técnicas produtivas, seja no campo dos processos criativos e da organização do trabalho. Competências específicas e habilidades como trabalhar em equipe, tomar decisões e a curiosidade de conhecer continuamente têm sido muito valorizadas, revelando por que a máxima “aprender a aprender” pode fazer muita diferença na formação de crianças e adolescentes.

O aprendizado de ferramentas metodológicas e de procedimentos específicos dos diferentes componentes curriculares pode garantir a autonomia dos estudantes em sua vida escolar, pessoal e profissional. A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, preocupa-se com esse tema, ao abordar, por exemplo, a importância da **competência**, definida no documento como:



[...] a 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. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 8. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Assim é que o espaço coletivo da escola continua sendo fundamental na formação das crianças e dos adolescentes. É no cotidiano escolar que os estudantes podem ter acesso a um conjunto de ferramentas, informações e conhecimentos formalizados, fundamentados e compartilhados pela sociedade, que constituem condição indispensável para sua inserção no mundo contemporâneo e para a prática da cidadania. O trabalho realizado pela escola e pelos professores deve ter como pressuposto o respeito às diferenças étnicas e culturais, o recurso ao diálogo para a resolução de conflitos, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, do sentido de justiça, entre muitos outros.

► Ser adolescente nos dias de hoje

Os Anos Finais do Ensino Fundamental coincidem com o período em que os estudantes entram na puberdade e se tornam adolescentes. Muitas são as transformações vividas nessa fase: biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse processo, os jovens constroem seus valores com base nas experiências familiares e também nas relações com seus pares. Na sociedade atual, com o predomínio das tecnologias digitais de informação e comunicação, padrões de comportamento e visões de mundo ditados por esses meios são rapidamente incorporados por essa faixa etária. No processo de ensino e aprendizagem, é importante levar isso em conta, porque os jovens têm grande afinidade com o uso dessas tecnologias, e essa habilidade pode ser bem aproveitada para a construção do conhecimento histórico.

É também nesse período da vida que se ampliam as possibilidades intelectuais, levando à capacidade de raciocínios mais abstratos, à aquisição de maior autonomia e à consolidação de valores éticos e morais. Por sua vez, o componente curricular História possibilita o desenvolvimento de habilidades que trabalham a crítica, a reflexão e a ética, a serem utilizadas em diversos contextos, propiciando aos estudantes a apropriação de conhecimentos, atitudes e valores. Essas habilidades podem promover, ainda, práticas e vivências de empatia e cooperação, bem como favorecem a aproximação dos estudantes em relação ao corpo docente e à comunidade escolar.

Contudo, na atualidade, é mais adequado falarmos de “adolescências”, no plural. As experiências dos jovens no meio rural, em uma pequena cidade ou em uma grande metrópole, por exemplo, são muito diferentes umas das outras. Em um mundo tão diversificado, é necessário compreender e respeitar os sistemas de valores e de sociabilidade presentes em diferentes grupos.

A busca pela equidade mostra a necessidade de construir currículos e planejamentos que estejam em consonância com as inúmeras realidades existentes de norte a sul do país.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 15-16. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Além disso, é essencial, no processo de ensino e aprendizagem, que o professor leve em consideração as visões de mundo e os conhecimentos prévios dos estudantes, algo também ressaltado no texto da BNCC. Atuando como mediadores, os professores devem possibilitar que os jovens se tornem protagonistas do seu próprio processo de educação, vista de uma maneira integral.

A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Para a perspectiva sócio-histórica, a história de cada indivíduo é, também, uma parte da história da humanidade que foi internalizada pelo sujeito por meio de sua atividade no mundo, atividade esta que, dialeticamente, também permite ao sujeito criar e transformar a realidade na qual atua a partir da relação com outros sujeitos.

SOARES, Júlio Ribeiro; ARAÚJO, Dalcimeire Soares de; PINTO, Rafaela Dalila da Costa. Aprendizagem escolar: desafios do professor na atividade docente. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 51, p. 74, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/51407>. Acesso em: 10 jun. 2022.

► A compreensão leitora e o ensino de História

O desenvolvimento da compreensão leitora é um dos eixos norteadores desta Coleção. Entendemos a compreensão leitora como a capacidade de apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo em situações novas, tanto na escola quanto na vida cotidiana. Uma compreensão leitora integralmente desenvolvida possibilita uma participação plena na vida cotidiana, política e social. Desse modo, entendemos que esta Coleção procura, de diversas formas, incentivar a leitura e a atitude investigativa dos estudantes.

Além disso, entendemos a leitura como um processo interativo, que supõe um intenso esforço intelectual, em que são mobilizados conhecimentos prévios (referências provenientes das experiências de vida, de outras leituras, de um repertório de informações e conhecimentos adquiridos na escola e em outros lugares), a formulação e a verificação de hipóteses, a elaboração de inferências, o estabelecimento de relações entre as diferentes informações oferecidas pelo texto e entre estas e os conteúdos já conhecidos. Dito em outras palavras, compreender um texto é diferente de decodificar o código escrito. Considerando essas questões, procuramos disponibilizar de forma transversal ao longo dos textos e das atividades da Coleção diferentes estratégias pedagógicas que incentivam as práticas da leitura, da pesquisa, da argumentação, da inferência e da identificação de falácias.

A leitura e a compreensão de textos de diferentes componentes curriculares requerem um aprendizado específico, mediado pela atuação dos professores, de acordo com as características próprias de sua área e dos objetivos que desejam desenvolver com os estudantes. Trata-se de uma tarefa que, em nossa opinião, deve ser vista como objeto de aprendizagem tanto quanto os conteúdos propriamente ditos.

No campo do ensino e da aprendizagem de História, existem algumas dificuldades adicionais, pois trabalhamos com uma variedade muito grande de linguagens, tipos e gêneros textuais, produzidos em diferentes tempos e lugares. Para cada um deles é necessário encaminhar estratégias próprias de leitura. Procuramos organizar essas atividades em nível crescente de complexidade, desde as que exercitam a habilidade de identificar, ordenar e relacionar os dados fornecidos pelo próprio texto até as que vão além dele, visando estimular a capacidade de inferir, elaborar hipóteses, diferenciar, avaliar, opinar e criar.

Outro cuidado importante na leitura de textos na área de História é situar o contexto de sua produção, a autoria, a intencionalidade, a esfera de circulação e seus suportes materiais. Por isso, os textos apresentados para a leitura dos estudantes são precedidos por algumas dessas informações (ou, se necessário, por todas elas). Além disso, em diversos momentos, principalmente nas atividades, esta Coleção privilegia a análise de textos, com o objetivo de desenvolver entre os estudantes a capacidade de identificar fragilidades argumentativas (como generalizações, incoerências e uso de informações não confiáveis).

Sugerimos ao professor utilizar práticas variadas de leitura, definidas de acordo com a complexidade dos temas e dos textos propostos para estudo, conforme as dificuldades da turma e o tempo disponível, como: leitura silenciosa em sala de aula, realizada individualmente; leitura compartilhada, com a mediação do professor; leitura a ser feita como “lição de casa”.

► Pensamento computacional

Esta Coleção também procura incentivar e promover situações de aprendizagem em que as noções de pensamento computacional (ligadas principalmente à identificação de padrões) são desenvolvidas. Entendemos que o conceito de pensamento computacional se refere ao processo de formulação de um raciocínio que possa projetar a resolução de um problema. Assim, nesse contexto, o objetivo é decompor uma questão inicial em etapas, utilizando procedimentos e conhecimentos para encontrar soluções e elaborar conclusões.

Desse modo, o pensamento computacional apresenta três estágios: abstração (formulação do problema); automação (solução); e análise (execução da solução e avaliação). É possível identificar características



do pensamento computacional em algumas atividades presentes nesta Coleção, como organização lógica, análise dos dados, identificação, avaliação e elaboração de argumentos e soluções possíveis para um problema levantado.

O pensamento computacional também começou a influenciar disciplinas e profissões além da ciência e da engenharia. Por exemplo, as áreas de estudo incluem Medicina algorítmica, Economia computacional, finanças computacionais, Direito computacional, Ciências Sociais computacionais, Arqueologia digital, Artes digitais, Humanidades digitais e jornalismo digital. [...]

[...] entre as principais funções do pensamento computacional está a formação de pessoas capazes de, não apenas identificar as informações, mas principalmente produzir artefatos a partir da compreensão de conceitos [...].

WING, Jeannette. Computational Thinking Benefits Society. *Social Issues in Computing*, Toronto, 10 jan. 2014. Disponível em: <http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>. Acesso em: 17 maio 2022. (Tradução nossa).

► Mudanças na era da informação: educação e tecnologia

Na atualidade, vivemos uma verdadeira revolução no campo das comunicações e do processamento e armazenamento de informações em decorrência, principalmente, da popularização do acesso à internet e do uso de computadores pessoais, *tablets* e telefones celulares.

Grande parte das crianças e dos adolescentes de hoje cresceu imersa nessa nova “cultura digital”. Seu uso em sala de aula, quando bem direcionado e bem planejado, pode render bons frutos. Depois do uso maciço de dispositivos digitais durante o período de isolamento social em razão da pandemia de covid-19, percebemos que a utilização da tecnologia é indispensável ao aprendizado; contudo, esse uso deve vir acompanhado de uma compreensão consciente dos mecanismos inerentes a ela.

As escolas vêm procurando utilizar recursos e elementos da cultura digital em seu cotidiano, com diferentes graus de intensidade e de sucesso. No entanto, não basta equipar prédios escolares com dispositivos de tecnologia avançada – é preciso saber o que fazer com esses recursos e como colocá-los a serviço da formação dos estudantes. Um dos novos papéis que devem ser assumidos pela escola e pelos educadores é o de orientar os estudantes não só a utilizar as ferramentas digitais, mas também a fazer uso crítico, seguro, autônomo e criativo das novas tecnologias.

A difusão dos meios eletrônicos de comunicação tem provocado mudanças significativas nas maneiras de ler e de apreender informações. Ao navegar pela internet, é possível acessar, simultaneamente, uma enorme variedade de conteúdos, veiculados em diferentes linguagens. O usuário (ou “navegador”) precisa de ferramentas e de conhecimentos prévios para definir seu percurso de pesquisa, feito por meio dos recursos de hipertexto e de hiperídia. Esses recursos possibilitam ao usuário acessar conteúdos diversos, interagir com eles e com outros que estão associados e, também, modificá-los. Desse modo, nos meios digitais, os papéis de receptor e produtor de conteúdos podem, em algumas circunstâncias, ser exercidos simultaneamente pela mesma pessoa. A necessidade de saber lidar com essa variedade de conteúdos e linguagens presentes nos meios digitais é, também, uma preocupação constante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...].

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 14. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Informação × conhecimento

É importante destacar que não estamos propondo aqui a adesão a um novo ritmo de ensino, por vezes vertiginoso, que mistura elementos como fragmentação, velocidade, interatividade e múltiplas linguagens. A velocidade do pensamento de cada indivíduo é variável. Além disso, salienta-se a diferença entre **informação** e **conhecimento** – a educação escolar transita neste último campo, em que são necessários a reflexão, o tempo de amadurecimento, o compartilhamento de ideias, a orientação e a experimentação.

A internet possibilita ao professor, assim como aos estudantes, o acesso a conhecimentos e informações das mais variadas, algumas aprofundadas e interessantes, e outras superficiais, descartáveis (ou mesmo não confiáveis). Em nenhum momento, o uso intenso das novas tecnologias dispensa o domínio das habilidades de leitura e de escrita, nem substitui a instituição escolar ou prescinde do convívio entre professores e estudantes. Assim, é importante que os docentes possam desenvolver com os estudantes estratégias pedagógicas que fortaleçam a análise e a crítica, possibilitando, por exemplo, a identificação de falácias, de carência de dados ou de incoerências nos materiais pesquisados na internet.

O escritor e professor de semiótica Umberto Eco sugere um exercício interessante:

Considero que existe um modo muito mais eficaz de desfrutar pedagogicamente dos defeitos da internet. Dar como exercício em sala de aula, pesquisa em casa ou trabalho universitário o seguinte tema: “Sobre o assunto X, encontrar na internet uma série de textos improcedentes e explicar por que não são confiáveis”. Eis uma pesquisa que exige capacidade crítica e habilidade no confronto das diversas fontes – e que exercitaria os estudantes na arte da discriminação.

ECO, Umberto. Como copiar da internet. In: ECO, Umberto. *Pape Satan Aleppo: crônicas de uma sociedade líquida*. Rio de Janeiro: Record, 2017. p. 84.

O ensino de História e o universo digital

O universo digital possibilita o acesso a um imenso acervo de informações, como verbetes em enciclopédias digitais, documentos originais em bibliotecas e arquivos, reportagens disponibilizadas em portais de notícias, bem como vídeos, palestras e aulas sobre diversos temas. Além disso, a internet pode proporcionar até mesmo visitas virtuais a museus e monumentos históricos. Como é possível trabalhar em sala de aula com esse contingente de dados? Como construir com os estudantes a habilidade de selecionar conteúdos e verificar se estes são ou não confiáveis?

Um primeiro passo é compreender que, enquanto fenômenos relativamente novos, a internet e o uso de dispositivos digitais transformaram a relação entre seres humanos nas últimas décadas, de tal forma que podemos, hoje, falar que vivemos nos vinte últimos anos um “*digital turn*” (algo como “virada digital”). Para jovens e crianças que nasceram em um mundo conectado pela rede mundial, pode ser difícil pensar em um tempo em que a comunicação era feita por cartas, por telefones fixos, em que não existiam mecanismos de busca digital nem plataformas de compartilhamento de músicas e vídeos. Um tempo em que não se podia levar no bolso um dispositivo portátil conectado em tempo integral à rede mundial de computadores. Justamente considerando que há gerações de jovens e crianças que já nasceram em um mundo digital é que se faz importante desnaturalizar esse ambiente, começando por refletir sobre os termos digital e/ou virtual.

Enquanto o termo “digital” se refere aos dígitos, algarismos ou à tecnologia que, para processar informações, utiliza o código binário, a denominação “virtual” remete ao que se assemelha ao real, mas que é construído, que não existe fisicamente, como no caso das modelagens em 3D ou dos vídeos de realidade virtual.

Nos dois casos, devemos sempre lembrar aos estudantes que tudo o que existe no universo digital existe de fato, ou seja, está registrado em enormes computadores, foi criado por pessoas e é mantido por instituições e empresas, geridas por lógicas complexas envolvendo questões econômicas, culturais e políticas.

Relações humanas transformadas pelo uso de dispositivos digitais

Os termos que utilizamos quando nos referimos ao universo digital podem justamente encobrir ou revelar aspectos importantes sobre esse ambiente. As metáforas utilizadas para se referir a esse universo, vindas sobretudo da natureza, são muitas vezes etéreas ou líquidas. Salvamos nossos arquivos em “nuvens”, que, na verdade, são redes de servidores interconectados que possibilitam que dados sejam armazenados e compartilhados. O termo nuvem pode dar a impressão de que tudo paira, não está de fato em um lugar físico, mas de fato está, e é custodiado por empresas que são remuneradas para fazer essa guarda. Outro termo muito usado é dizer que “navegamos” na internet, em um “mar” de informações. Se, por um lado, essas metáforas líquidas nos ajudam a lidar com uma imensidão e até com um excesso de informações, por outro nos dão a impressão de que todo esse ambiente é maleável, sem muita definição, um tanto quanto aleatório. No entanto, sabemos que o uso de algoritmos pelas plataformas de compartilhamento de conteúdo ou pelos sistemas de busca, por exemplo, acaba por determinar os resultados que são apresentados, sendo tudo menos aleatório.



Outra característica importante que devemos levar em consideração no trabalho com os estudantes é a mudança nas relações de tempo e espaço que o uso dos dispositivos digitais acarreta. Durante o período de isolamento social, especialmente em 2020, causado pela pandemia de covid-19, milhões de estudantes puderam estar em contato entre si e com seus professores por meio das ferramentas de videoconferências, participando das aulas de forma remota. Em certa medida, o professor “entrava” nas casas das estudantes e estes também “entram” na casa dos professores. As distâncias espaciais se transformaram, e nem sempre podemos dizer que ficamos mais próximos devido à tecnologia: muitos relatos dos professores naquele período de isolamento social era de que os estudantes estavam ainda mais distantes, e que sua participação nas aulas havia se tornado mais rara e difícil.

Considerando-se ainda o uso dos dispositivos digitais, é possível dizer que esse fenômeno alterou (e vem alterando) as relações dos indivíduos com o tempo, em um processo que parece ter se potencializado nos últimos anos. São inúmeros os autores que alertam para o risco de estarmos vivendo em uma sociedade mergulhada no presenteísmo. Para Paula Sibilia, isso traz o risco de uma fragmentação da memória subjetiva:

Todas essas mutações estariam se realizando nas formas de percebermos o tempo passado. E a sensação de vivermos em um presente inflado, congelado, onipresente e constantemente presentificado promove a vivência do instante e conspira contra as tentativas de dar sentido à duração.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016. p. 158.

Em uma sociedade transformada pelo uso de dispositivos digitais, onde se vive uma sucessão de breves instantes que logo serão esquecidos, o professor de História tem um papel ainda mais indispensável, contribuindo para que os estudantes possam compreender as especificidades de cada momento histórico e suas relações com o presente, trabalhando com uma dimensão temporal mais expandida e nutrindo as possibilidades de se pensar o futuro.

Desafios

A experiência docente tem demonstrado que um dos maiores desafios para o uso positivo da internet reside na grande quantidade de informações disponíveis e na dificuldade em selecionar os conteúdos. O papel do professor é, nesse aspecto, fundamental: em primeiro lugar, porque é ele que tem formação e experiência para indicar conteúdos e fontes seguras para a consulta dos estudantes. Em segundo lugar, é o professor que tem a tarefa de orientar os estudantes na análise e nos registros dos documentos examinados.

Também é importante lembrar aos estudantes que todos os conteúdos encontrados na internet foram produzidos por pessoas que fizeram sua própria seleção de assuntos e abordagens, apesar de muitos sites não identificarem essa autoria de forma explícita. Portanto, como qualquer outro conteúdo, escrito ou não escrito, os materiais pesquisados e encontrados na internet também não são objetos isentos e imparciais. Por isso, é fundamental que os estudantes aprendam e se habituem a citar corretamente as fontes utilizadas, e construam seu conhecimento de forma crítica.

A Coleção pretende preparar os estudantes para fazerem uso de ferramentas variadas que os tornem capazes de lidar de forma criativa, construtiva e crítica com as tecnologias digitais. Além disso, com base nos conteúdos e atividades propostos, a obra busca colaborar com o desenvolvimento de uma atitude analítica e reflexiva com relação ao que é veiculado nas mídias.

Desse modo, é importante compreender como:

[...] a história escolar é uma construção social produzida por elaborações e reelaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos etc.; e, não menos importante, com a história pública (história de grande circulação, ou de massa).

SILVA, Cristiane Bereta da. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de ensino de História*. São Paulo: Ed. FGV, 2019. E-book.

► Como o historiador produz o conhecimento histórico

O conhecimento das ações humanas no decorrer do tempo se dá por meio da seleção, da análise e da interpretação de vestígios deixados pelas diferentes sociedades. Todos os vestígios que nos informam algo sobre as ações humanas ao longo do tempo tornam-se documentos e fontes de investigação para os

estudos históricos: documentos oficiais, livros, depoimentos orais, fotografias, desenhos, filmes, objetos, roupas, registros sonoros e inúmeras outras evidências da vida de um povo e de uma época.



[...] O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda a operação com documentos, portanto, é de natureza retórica. Não há por que o documento material deva escapar destas trilhas, que caracterizam qualquer pesquisa histórica.

MENEZES, Ulpiano B. de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Estudos Históricos*, São Paulo, v. 11, n. 11, p. 89-103, jul. 1998, p. 95. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2067/1206>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Como nos alerta Ulpiano Bezerra de Menezes, as fontes históricas não falam por si mesmas. Elas só falam quando são interrogadas. Tal concepção, desenvolvida pela primeira geração da Escola dos Annales, na França, é uma crítica à passividade perante as fontes. Interrogar as fontes históricas significa decompô-las, avaliar a sua credibilidade e competência, identificar suas possíveis intenções e compará-las a outros testemunhos. Realizar esse trabalho pressupõe desmistificar as fontes, reconhecendo que elas não são registros inocentes e imparciais do real, mas construções que expressam uma intencionalidade e uma estrutura de poder determinada.

A análise das fontes históricas, prevista pela BNCC, constitui a essência do trabalho do historiador e é um eixo importante da proposta desta Coleção. Desenvolvemos o programa de análise de fontes em diferentes momentos, como ao longo do texto principal (por meio da reprodução de imagens, como fotografias, pinturas, gravuras etc.), na seção “Atividades” e, especialmente, na seção “Documento”.

A utilização de fontes iconográficas e escritas ao longo dos volumes desta Coleção está ancorada no método de construção do conhecimento histórico, possibilitando aos estudantes: a formulação de hipóteses embasadas em conhecimento válido, verificado e confiável; a construção de argumentação e contra-argumentação face a pontos de vista distintos e divergentes; a análise de elementos da realidade por meio do pensamento conceitual; a construção de narrativas metodologicamente plausíveis e eticamente fundamentadas que considerem a pluralidade de versões historiográficas existentes.

Pretendemos, também, promover a identificação e a análise crítica de situações de voluntarismo, que consiste em aplicar a documentos e contextos uma teoria *a priori*, utilizando a narrativa histórica apenas para confirmar as explicações já existentes na mente do autor, oriundas de convicções estabelecidas por motivos ideológicos, religiosos, acríticos ou pseudocientíficos. Outro objetivo do trabalho com as fontes documentais nesta Coleção é oferecer estratégias para a identificação e a análise crítica de situações de anacronismo, ou seja, a atitude de atribuir aos agentes históricos do passado ideias ou pensamentos formulados no presente, interpretando-se, assim, a história em função de critérios inadequados, como se os atuais fossem válidos para todas as épocas.

Outra possibilidade de trabalho com a análise de fontes históricas nesta Coleção envolve as imagens que representam artefatos da cultura material, reproduzidas ao longo de diversos Capítulos.

O professor pode utilizar as reproduções fotográficas de objetos como ponto de partida para trabalhar alguns aspectos ligados à cultura material, como a matéria-prima e as técnicas que envolveram sua produção. Essas imagens podem servir para iniciar um projeto em que os estudantes, juntamente com os professores, possam reunir objetos que dizem respeito a determinado contexto histórico, e carregam inúmeras informações sobre era a vida naquele período.

Suponhamos [...] que o nosso historiador está olhando neste momento para o Antigo Egito. Ele tem diante de si as pirâmides – que até hoje estão presentes no cenário planetário e que dão testemunho daquela magnífica civilização. De igual maneira, ele tem diante de si os textos escritos nas paredes das pirâmides, ou então em papiros antigos, mas que já podem ter tido os seus conteúdos transferidos para coletâneas modernas de fontes impressas ou digitalizadas, e até mesmo terem sido traduzidos para diversas línguas. Diante desta paisagem trazida pela “janela das fontes”, este historiador escreve a sua obra historiográfica sobre o Antigo Egito – não apenas descrevendo os aspectos objetivos da civilização egípcia no período de alguma dinastia faraônica, e não somente enunciando os fatos mais conhecidos, mas também os interpretando, problematizando-os, formulando hipóteses, introduzindo comparações com outras antigas civilizações, propondo explicações para que possamos compreender por que as coisas aconteceram de uma maneira e não de outra. Oferecer ao seu leitor não apenas estes vislumbres do passado, mas também uma interpretação sobre o mesmo conforme um olhar de nosso tempo e de uma ciência historiográfica, é a função dos historiadores.

BARROS, José D’Assunção. Fontes históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. *Cadernos do Tempo Presente*, São Cristóvão (SE), v. 11, n. 2, jul./dez. 2020.



► A importância da pesquisa

O professor deve explicitar, em sala de aula, que o historiador produz seu conhecimento com base em indagações que o momento atual possibilita, e o faz sempre em diálogo com a produção historiográfica que o precedeu e a atual. É importante indicar aos estudantes os passos que o historiador percorre na construção do conhecimento histórico, destacando que esses passos também possibilitam que eles se apropriem de procedimentos e de metodologia para efetuar suas próprias pesquisas em meios diversos, como em textos historiográficos e em conteúdos impressos ou digitais. Assim, é necessário mostrar que toda pesquisa, sobre qualquer assunto, tem início com um levantamento do que já foi produzido sobre o tema. Se o assunto é muito amplo, deve-se realizar um levantamento sobre o que mais recentemente se produziu. Depois desse levantamento, existe a escolha do que será consultado, e, após a leitura, a confecção de uma revisão bibliográfica, ou o que chamamos de Estado da Arte. Em seguida, o historiador fará o levantamento documental e prosseguirá na análise de suas fontes.

Aqui, é importante mencionar que cada tema levará a pesquisa de determinado repertório de fontes, que podem ser muito variadas, sendo que cada uma tem suas próprias especificidades. Assim, se um historiador elege como tema de pesquisa a urbanização de determinado bairro de sua cidade, poderá recorrer a documentos oficiais, leis ou decretos que determinaram a ocupação daquela região no passado, como também a fontes iconográficas, fotografias, mapas ou desenhos. Poderá, também, dependendo do enfoque que deseja dar ao estudo, consultar e analisar jornais, revistas que trazem informações sobre acontecimentos no bairro, documentos pessoais, diários e correspondências. Pode, ainda, escolher analisar as obras arquitetônicas, ou fazer estudos de história oral, recolhendo, por meio de entrevistas, depoimentos dos moradores do bairro. São inúmeros os caminhos que os historiadores podem trilhar, mas em todos eles existe a impossibilidade de trazer de volta o passado, pois o que se constrói é uma interpretação do vivido, do que aconteceu. No entanto, essa construção está sempre ancorada em uma busca pela verdade, que nesse caso não é única, é sempre plural.

Assim, como enfatizamos anteriormente, compreendendo os diversos passos que o historiador percorre para construir seu conhecimento, os estudantes podem exercitar uma “atitude historiadora”, que possibilita uma apreensão mais ativa e crítica do presente.

Em diferentes instâncias da vida social é possível assumir uma atitude historiadora. De que trata tal atitude? De indagar o passado como uma das dimensões do terreno poroso do presente onde residem as tradições, os comportamentos residuais, mas de onde, quando problematizado, emerge um conhecimento crítico que nos impele à ação.

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). *História Crítica*, Rio de Janeiro, n. 68, p. 40, abr./jun. 2018.

As práticas de pesquisa

É indispensável que o professor trabalhe com os estudantes as diversas práticas de pesquisa possíveis. Esse processo pode ocorrer ao longo de todo o percurso de aprendizado. Ao sugerir um tema de pesquisa, a ser realizado individualmente ou em grupo, os estudantes podem ser orientados a fazer um levantamento bibliográfico, reunindo textos e imagens disponíveis em livros, revistas, *sites*, para que, com base na leitura desse material, possam ter acesso a um conhecimento atualizado sobre o assunto. Esse seria o momento da **revisão bibliográfica** (ou o que chamamos, como vimos, **Estado da Arte**).

Na leitura de todo esse material, o professor deve estar atento e orientar os estudantes para que possam analisar a documentação reunida. É importante investigar, por exemplo: Quem é o produtor da informação? Quem divulga? Com que objetivo? As fontes são confiáveis? Como podemos determinar isso? Esse seria, portanto, o momento de **análise documental** (considerando-se a **sensibilização para análise de discurso**).

Depois de verificarmos a confiabilidade da informação, um segundo momento de análise está relacionado ao conteúdo e à forma dos textos e das imagens, configurando o que podemos chamar de **análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal)**. É válido perguntar às fontes: Como foram construídas? Quais ideias veiculam? Por quê? Nesse momento, é interessante destacar e enfatizar aos estudantes que muito daquilo que recebemos, principalmente por meio das mídias digitais, vem em discursos que podemos chamar de multimodais, pois aglutinam diferentes modalidades de expressão que chegam a nós simultaneamente. Como exemplo,

podemos fazer o seguinte exercício: os estudantes podem escrever um mesmo texto, que vão divulgar de diversas maneiras: de forma manuscrita, de forma eletrônica (utilizando também *emojis* associados à palavra escrita), de forma a associar texto e imagem, ou ainda, sendo narrado oralmente (como temos nos *podcasts*). Esse exercício pode revelar à turma que a forma pela qual veiculamos nossas ideias e nossos conhecimentos modifica a recepção destes.

O uso de discursos multimodais é uma das principais características dos meios digitais e transformou nossa recepção de forma visceral. Outra forma de trabalhar isso em sala de aula é fazendo uma reflexão sobre como as piadas se transformam em diferentes situações: quando são ditas oralmente entre amigos, quando são lidas em um texto impresso, quando estão expressas em pequenos vídeos ou *podcasts*, ou quando são radicalmente transformadas nos chamados “memes”. Em todos esses formatos, a recepção é diferente. Os memes, por exemplo, só podem ser compreendidos se você conhece os referenciais necessários. Ao se desenvolver a habilidade de analisar as diferentes formas de linguagem, abrem-se caminhos para que os estudantes fiquem atentos e analisem de forma crítica produtos da indústria cultural como filmes, séries, programas de televisão e rádio, configurando, assim, bagagem suficiente para que a turma possa recorrer, quando necessário, ao chamado **estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural)**.

As pesquisas também podem ser realizadas por meio da **construção e uso de questionários**, que possibilitam a investigação de aspectos ligados ao momento atual. Nos dias de hoje, os formulários eletrônicos podem ser usados no ambiente escolar para se verificar o perfil da comunidade, seus anseios, suas opiniões. Essas estratégias de pesquisa social também ajudam os estudantes a compreender que os formatos utilizados na confecção das perguntas e respostas interferem nos resultados, auxiliando a compreensão de que questionários não são formas totalmente objetivas de aquisição de conhecimentos. Mesmo assim, são importantes, pois, em muitos casos, constituem uma ferramenta que possibilita conhecermos uma comunidade para, com base nesse conhecimento, propormos algo efetivo. Nesse sentido, também as **entrevistas** são essenciais: por meio delas, podemos ter acesso a depoimentos preciosos, que nos revelam outras facetas dos acontecimentos históricos, lembrando que elas também não são completamente isentas. As entrevistas devem ser analisadas e compreendidas como uma das narrativas sobre o que de fato aconteceu. Por fim, em um trabalho de campo propriamente dito (em uma visita a um museu, uma galeria de arte, em uma viagem escolar etc.) as práticas de pesquisa que envolvem **observação, tomada de nota e construção de relatórios** são essenciais.

Todo o conhecimento pesquisado e trabalhado deve ser registrado, para que na etapa final os estudantes possam tomar nota, construir relatórios, elaborar seus textos – algo que pode até mesmo ser feito por meio da elaboração de filmes, *podcasts*, apresentações orais, exposições ou debates. Essas são apenas algumas formas que os estudantes têm de transmitir o conhecimento adquirido para seus pares ou para a comunidade escolar como um todo.

Destacamos que as práticas de pesquisa aqui indicadas estão contempladas ao longo dos quatro volumes que compõem esta Coleção, tanto em atividades no Livro do Estudante, como em sugestões de atividades complementares inseridas nas “Orientações específicas” do Manual do Professor. As práticas de pesquisa contempladas, portanto, são as seguintes:

- **Revisão bibliográfica (Estado da Arte);**
- **Análise documental (sensibilização para análise de discurso);**
- **Construção e uso de questionários;**
- **Estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural);**
- **Observação, tomada de nota e construção de relatórios;**
- **Entrevistas;**
- **Análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para análise de discurso multimodal).**

Propiciar aos estudantes atividades pedagógicas com as quais eles possam experimentar as várias formas de pesquisa utilizadas pelo historiador para construir seu conhecimento possibilita que eles compreendam que a História é, como todas as outras áreas do conhecimento, uma construção permanente, feita por profissionais que se interrogam com base em questões atuais, e que nasce da constatação de que não sabemos algo, e que, por isso, devemos pesquisar com profundidade e seriedade.

De muitas e das mais variadas formas (todas facilmente reconhecíveis), nosso sistema cultural e educacional e nossa dependência da internet e do mundo digital facilitaram nossas vidas em muitos sentidos (e não mais conseguiríamos viver fora desta forte atmosfera de conexão integral), mas também criaram uma geração de



jovens que não sabem o que não sabem. A humildade não é apenas uma noção simples, mas, como registraram todos os filósofos, se entendermos o que não sabemos, se conseguirmos aceitar esta verdade, podemos educar a mente, restabelecer a civilidade perdida e desarmar o excesso de mentiras que ameaçam nosso mundo. Embora com todos os revezes, ameaças e obscurantismos, acreditamos que o conhecimento histórico ainda é o motor que nos empurra na direção de um mundo mais verdadeiro e mais justo.

SALIBA, Elias Thomé. Teoria da História em tempos digitais. In: GONÇALVES, Márcia A. (org.). *Teorizar, aprender e ensinar história*. Rio de Janeiro: Ed. FGV; Faperj, 2020. p. 17-34.

► Temas Contemporâneos Transversais

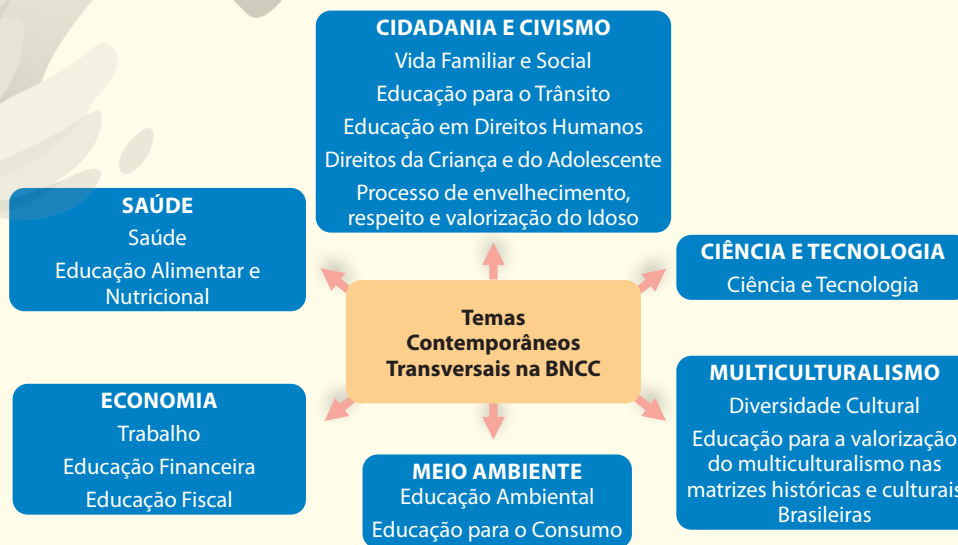
Os denominados Temas Contemporâneos Transversais são trabalhados em diferentes momentos desta Coleção. Esses temas são de interesse da comunidade escolar e pertinentes à realidade em que os estudantes vivem. Destacamos que o trabalho com esses temas contribui para que a escola seja um espaço de construção do conhecimento, atrelado ao cotidiano dos estudantes e a seu modo de vida, incentivando, entre eles, práticas relacionadas à resolução de problemas, bem como atitudes de respeito e valorização dos demais grupos sociais e de cuidado com o meio ambiente. Nesse trabalho, é importante considerar as características das culturais locais e regionais, bem como dos diversos sujeitos sociais que frequentam a escola, possibilitando uma formação para a cidadania, para a democracia e para o trabalho.

O grande objetivo é que o estudante não termine sua educação formal tendo visto apenas conteúdos abstratos e descontextualizados, mas que também reconheça e aprenda sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade. Assim, espera-se que os TCTs permitam ao aluno entender melhor: como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres, assuntos que conferem aos TCTs o atributo da contemporaneidade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC*. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, DF: MEC: SEB, 2019. p. 7. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 17 maio 2022.

As seis macroáreas (Saúde; Ética; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Trabalho e Consumo), recomendadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, tinham natureza flexível e deveriam ser adaptadas às realidades de cada sistema de ensino. Posteriormente, na primeira década do século XXI, o Conselho Nacional de Educação, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais, reafirmou a importância do trabalho com os temas contemporâneos, apontando para a obrigatoriedade do desenvolvimento de propostas interdisciplinares e transdisciplinares.

Com a BNCC, em 2017, essa proposta se consolidou, passando a ser uma referência nacional imprescindível. As macroáreas, então, se transformaram em: Cidadania e Civismo; Ciência e Tecnologia, Economia; Meio Ambiente; Multiculturalismo; Saúde. Essas macroáreas englobam quinze Temas Contemporâneos Transversais, considerados essenciais para a Educação Básica. Observe no diagrama a seguir.



Como o nome já diz, os Temas Contemporâneos Transversais devem ser desenvolvidos de forma longitudinal, por diversos componentes curriculares. Assim, há múltiplas formas e possibilidades de trabalho com os eixos temáticos, que preveem três níveis de complexidade: intradisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

Em uma abordagem intradisciplinar, os conteúdos relacionados aos Temas Contemporâneos Transversais ocorrem dentro do componente curricular. Como exemplo, temos os conteúdos relacionados ao Multiculturalismo, presentes em todos os volumes desta Coleção, que incluem contribuições à história brasileira vindas das sociedades indígenas, africanas e afro-brasileiras, além de inúmeros outros grupos étnicos que participaram da construção de nossa sociedade. Já o trabalho interdisciplinar pressupõe um diálogo entre os diversos campos de conhecimento, em que dois ou mais componentes acolhem as contribuições dos outros, levando em conta as especificidades de cada um e construindo em conjunto e de forma interativa um conhecimento rico e plural. Por fim, ao pensar em uma construção do conhecimento transdisciplinar, temos os Temas Contemporâneos Transversais orientando a abordagem dos conteúdos e as discussões das áreas de conhecimento e dos componentes curriculares de forma flexível e articulada, relacionando a comunidade escolar como um todo e permitindo observar como esse conhecimento possibilita compreender questões contemporâneas de maneira ampla e por diferentes prismas.

Nesta Coleção, você encontrará indicações e sugestões de abordagem de Temas Contemporâneos Transversais relacionadas aos conteúdos de determinados Capítulos. Essas indicações e sugestões estão organizadas do seguinte modo: ao longo dos quatro volumes do Livro do Estudante, incluímos selos que indicam as macroáreas trabalhadas junto com alguns conteúdos, cuja abordagem consideramos relevante para a vida e para a atuação do jovem na sociedade. No Manual do Professor há a correspondente indicação dos Temas Contemporâneos Transversais (também considerados subtemas) relacionados às macroáreas.

No livro do 6º ano, por exemplo, considerando as várias indicações de trabalho com os temas contemporâneos, temos, na página 157, um conteúdo relativo ao mar Mediterrâneo, que pode ser trabalhado em uma abordagem relacionada à macroárea Economia e ao Tema Contemporâneo Transversal “Trabalho”. No mesmo volume, na página 202, encontramos um conteúdo sobre as mulheres islâmicas e seus direitos na atualidade, possibilitando um trabalho com a macroárea Cidadania e Civismo, e relacionado ao Tema Contemporâneo Transversal “Educação em Direitos Humanos”.

No livro do 7º ano, entre várias indicações para trabalhos com os Temas Contemporâneos Transversais, temos, nas páginas 37 a 39, conteúdos que possibilitam o trabalho com a macroárea (e com o subtema) Ciência e Tecnologia, trazendo para a sala de aula aspectos do desenvolvimento do pensamento científico no Renascimento.

A macroárea Meio Ambiente está presente em todos os volumes da Coleção. Como exemplo de trabalho relacionado ao Tema Contemporâneo Transversal “Educação ambiental”, temos a reflexão feita no livro do 8º ano, nas páginas 27 a 29, que abordam os efeitos da Revolução Industrial, a exploração desenfreada do meio ambiente e os efeitos da poluição do ar e da água. Esse conteúdo possibilita, inclusive, o trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares História, Geografia e Ciências, podendo mesmo ser o ponto de partida para trabalhos transdisciplinares relacionados à história local, em que os estudantes, orientados pelos professores, podem pesquisar como a industrialização (ou a exploração do meio ambiente de modo geral) afetou a região em que vivem.

No livro do 9º ano, entre os vários temas contemporâneos trabalhados, incluímos, na página 105, conteúdos sobre a conquista do voto feminino no Brasil, que se relaciona com dois Temas Contemporâneos Transversais: “Vida familiar e social” e “Educação em Direitos Humanos” (ambos relacionados à macroárea Cidadania e Civismo). Além disso, temos o conteúdo voltado aos direitos trabalhistas, nas páginas 109 e 110, relacionado ao tema contemporâneo “Trabalho”, dentro da macroárea Economia. Nesses exemplos, os temas contemporâneos indicados e sugeridos possibilitam uma reflexão sobre questões contemporâneas, como o exercício de direitos políticos e a precarização das relações de trabalho.

Por meio de fontes escritas e/ou iconográficas, assim como por textos historiográficos, os estudantes, com a mediação do professor, se tornam capazes de produzir análises críticas, de argumentar e examinar situações do passado, construindo assim instrumentos para refletir sobre aspectos de sua vida cotidiana na atualidade.

Indicamos, a seguir, as macroáreas e os correspondentes subtemas dos Temas Contemporâneos Transversais trabalhados de forma mais destacada nesta Coleção, em cada volume.



6º ano: Multiculturalismo; Ciência e Tecnologia; Cidadania e civismo

- Diversidade cultural
- Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
- Ciência e Tecnologia
- Educação em Direitos Humanos

7º ano: Multiculturalismo; Economia; Saúde

- Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
- Trabalho
- Saúde
- Educação alimentar e nutricional

8º ano: Cidadania e civismo; Ciência e Tecnologia; Meio ambiente

- Educação em Direitos Humanos
- Direitos da Criança e do Adolescente
- Ciência e Tecnologia
- Educação ambiental
- Educação para o consumo

9º ano: Cidadania e civismo; Economia; Multiculturalismo

- Vida familiar e social
- Educação em Direitos Humanos
- Trabalho
- Educação financeira
- Diversidade cultural

► **Formação para a solidariedade e para a paz**

O ensino de História não pode se restringir ao conhecimento dos conteúdos conceituais e procedimentais da área. Esse componente curricular, inserido no contexto mais amplo do espaço escolar, cumpre também o papel social de educar para a cidadania e a vida democrática. O compromisso com a formação cidadã nos levou a estabelecer três eixos atitudinais que nortearam o programa de atividades e outras seções da Coleção: a solidariedade como valor essencial nas relações humanas; a valorização do patrimônio e da pluralidade cultural; e a defesa da paz como meio de resolver os conflitos.

- **O desenvolvimento da prática solidária.** A preocupação com a solidariedade nos levou a propor atividades que sensibilizem os estudantes diante do sofrimento das vítimas da repressão política, do preconceito racial, da exploração do trabalho infantil e do trabalho escravo, por exemplo.
- **A valorização da pluralidade cultural.** O eixo da pluralidade cultural está presente em atividades relacionadas, por exemplo, à questão indígena, ao valor das diferentes manifestações religiosas, ao papel dos mitos e lendas no universo simbólico de várias sociedades, à cultura afro-brasileira, entre outros temas.
- **A defesa da paz.** O repúdio às guerras perpassa diversos Capítulos, em particular aqueles que tratam das grandes guerras mundiais do século XX. Nesses momentos, destacamos os imensos sacrifícios humanos exigidos pelas guerras, além dos prejuízos que elas causaram para o patrimônio cultural da humanidade.

O trabalho com esses princípios tem por objetivo, em última instância, que os estudantes reflitam sobre a realidade em que vivem e reconheçam a sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse sentido, a paz e a solidariedade se iniciam dentro da sala de aula, e em diversos momentos, nos quatro volumes desta Coleção, há atividades que possibilitam o debate e a reflexão sobre as várias formas de violência, inclusive alertando para aquela que pode ocorrer na escola, sob a forma de uma intimidação sistemática que denominamos *bullying*.

► **Multiplicidade cultural**

Na atualidade, povos e culturas do mundo inteiro estabelecem contatos contínua e crescentemente, seja por meio dos deslocamentos populacionais, seja por meio das diferentes mídias. A “aldeia global” tornou-se uma realidade. A maior proximidade entre os povos possibilita trocas culturais intensas e traz,

também, desafios para a preservação ou para a formação de novas identidades, tanto no nível local quanto no nacional.

O ensino de História contribui não só para a construção identitária, como também para a compreensão dos processos históricos que possibilitaram que identidades surgissem, e principalmente para a valorização da diversidade cultural, fomentando assim uma cultura de tolerância e paz. Trabalhar com conteúdos históricos que possibilitam a percepção da pluralidade cultural, das semelhanças e diferenças, das permanências e rupturas, auxilia não só na identificação do “eu”, mas também do “outro”. A alteridade é um conceito-chave para a construção das identidades e para o reconhecimento das diferenças. Nessa direção, procuramos ressaltar a pluralidade de sujeitos na história e as formas de mobilização de diferentes grupos por reconhecimento e afirmação de direitos. O professor pode desenvolver, com os estudantes, pesquisas a serem realizadas com a família e com a comunidade escolar como um todo, no sentido de problematizar e ressaltar a multiplicidade cultural existente na sociedade e a necessidade de respeitar e valorizar essas diferenças. Em diversos momentos a Coleção traz, também, conteúdos que auxiliam o professor no trabalho com as culturas juvenis, valorizando a atuação dos jovens na vida social e política, como no livro do 9º ano, que apresenta o papel preponderante desse grupo na política brasileira das últimas décadas.

Em consonância com a BNCC, as histórias do Brasil, das Américas e da África, das populações indígenas e afro-americanas são abordadas, nesta Coleção, de forma integrada. São problematizadas com base nos cruzamentos, nas relações assimétricas, nas estratégias de apropriação cultural e de resistência política que as conectam à história da Europa e de outras regiões do mundo. As dinâmicas de circulação de populações e mercadorias, de ideias e imaginários ganham um lugar importante, fazem transbordar fronteiras e tensionam a compreensão das histórias locais ou nacionais.

► História e meio ambiente

Nas últimas décadas, cresceu o interesse de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento em torno da chamada questão ambiental. As sociedades que se formaram em diferentes tempos e lugares apropriaram-se dos recursos naturais de maneiras distintas, contribuindo para a construção de novas paisagens. Dessa forma, torna-se cada vez mais importante investigar as relações complexas que se estabelecem entre o ser humano e a natureza ao longo da história.

Tal postura pode contribuir para superar a visão, de certa maneira, catastrofista, frequente no senso comum, de que a atuação do ser humano leva necessariamente à devastação do mundo natural, em qualquer tempo e lugar, e nos lembra de que as relações entre sociedade e natureza também podem ser construtivas e criadoras.

Um exemplo de como as relações construídas entre o meio ambiente e as sociedades podem ser harmoniosas e produtivas é observado no manejo e uso que povos amazônicos pré-coloniais faziam da Floresta Amazônica. Por meio de pesquisas interdisciplinares nos campos da Arqueologia, Biologia e História, vemos que, antes da chegada de europeus em nosso continente, sociedades indígenas amazônicas domesticaram várias espécies vegetais, como o arroz, e selecionaram espécies nativas úteis aos grupos humanos, como a castanheira, a seringueira, entre outras, e as plantavam na floresta, preservando o ecossistema e o utilizando de forma produtiva.

► Educação inclusiva

A Coleção apresenta grande variedade de propostas de trabalho, pesquisas, discussões e debates e apresentações em sala de aula. Desse modo, grande parte das práticas pedagógicas sugeridas visa atender às demandas dos diversos estudantes, como os que têm diferentes tipos de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, objetivando uma educação múltipla e inclusiva. De acordo com Edilene Ropoli, em *Educação especial na perspectiva da inclusão escolar*:

A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.

Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!

A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.



[...]

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.

ROPOLI, Edilene Aparecida. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. p. 8-9.

No processo de ensino e aprendizagem, é essencial que o professor leve em consideração não apenas as visões de mundo e os conhecimentos prévios dos estudantes, como também suas limitações e dificuldades. Desse modo, esta Coleção procura oferecer orientações para desenvolver a empatia e a cooperação, com estratégias que servem a diferentes perfis de estudantes, que têm diferenças significativas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. O trabalho com as culturas juvenis também é fundamental nesse processo e está presente em diversos momentos, de forma atrelada ao cotidiano dos estudantes.

Entendemos que se faz urgente a disseminação de mais pesquisas na área da Educação Inclusiva, de forma mais alargada, capaz de sustentar a práxis pedagógica de futuros professores, que possam intervir no contexto escolar.

O sucesso de uma escola inclusiva também está ancorado em um currículo bem estruturado, prédios acessíveis, uma organização escolar ideal, pedagogia centrada em todas as crianças, avaliação condizente, uma filosofia que atenda aos princípios da educação inclusiva e também em atividades extracurriculares, que complementam o processo. As oportunidades de aprendizagem dos alunos deveriam englobar um currículo e conteúdos capazes de atender as habilidades e interesses deles, tendo por norte suas experiências. A avaliação é o ponto-chave para verificação das dificuldades e retomada ou intervenção para superá-las.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 37, n. 113, p. 197, maio/ago. 2020.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Em 2017, a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao governo federal brasileiro, após uma longa gestação envolvendo o Ministério da Educação, organizações não governamentais e setores da sociedade civil comprometidos com os problemas e desafios da educação no país.

O processo foi marcado por amplas discussões. A própria ideia de se produzir uma “base curricular comum” para as escolas do território nacional, da Educação Infantil ao Ensino Médio, não era objeto de consenso. Analisaram-se caminhos seguidos por outros países, que obtiveram ou não bons resultados quando da implementação de uma proposta curricular centralizada e compartilhada. Prevaleceu no Brasil a opção pela existência de uma Base Curricular, cujo texto passa a permear o ensino escolar nos seus diferentes níveis e disciplinas; desse modo, a BNCC:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica [...].

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 7-8. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

A BNCC, entretanto, considera algumas particularidades que conformam a identidade e as práticas pedagógicas dos diversos estabelecimentos de ensino do Brasil.

A BNCC e os currículos [...] reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

[...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 16. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Essas decisões, conclui o texto, resultam de um processo que respeita as atribuições dos níveis estadual e municipal de governo, assim como o envolvimento e a participação das famílias e da comunidade.

► O componente curricular História na BNCC

Quanto ao componente curricular História, diferentes concepções pedagógicas e epistemológicas vieram à tona na trajetória de redação das diferentes versões da BNCC. A versão homologada reafirma para o Ensino Fundamental, em seus Anos Finais, a opção em que os conteúdos se organizam em base cronológica – dos primórdios da história humana à época contemporânea.

A escolha, todavia, não significou que se abandonassem preocupações que haviam se manifestado no processo, no que diz respeito à superação de perspectivas de uma história linear e eurocêntrica tradicionalmente associadas à história cronológica.

Do ponto de vista temático, a BNCC incorporou conteúdos voltados à História da África e das populações afro-americanas e brasileiras. Ao fazê-lo, vai ao encontro da legislação em vigor no país, que tornou esse campo obrigatório para os currículos de História nas escolas brasileiras.

A Base Nacional Comum Curricular incorporou, igualmente, conteúdos que valorizam a história e as atuações das populações ameríndias. Esses conteúdos aparecem, por exemplo, nos estudos sobre as formas de ocupação do continente americano e sobre as inúmeras sociedades que se desenvolveram na América antes e depois do chamado “divisor de águas”, o emblemático ano de 1492.

Diretrizes para a valorização do papel e do protagonismo da mulher em diferentes contextos históricos também foram incorporadas pelo documento.

Esses campos temáticos devem permear o desenvolvimento das obras didáticas, do componente curricular História ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Eles podem e devem ser continuamente retomados por diferentes ângulos de análise, entrelaçados a outros conteúdos. Quando os processos de mundialização entram em cena, a partir dos séculos XV e XVI, é possível estabelecer muitas conexões históricas entre os diferentes campos temáticos abordados. Assim, nas “Orientações específicas” deste Manual, são apresentadas diversas diretrizes para o ensino de História da África, da história e cultura afro-brasileira e da história das populações indígenas (na América e, especificamente, no Brasil). Esse processo é feito levando em consideração conhecimentos, conceitos, procedimentos e atitudes.

De acordo com a BNCC, o processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais do Ensino Fundamental está pautado por três **procedimentos básicos**:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 416. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.



FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO

Os quatro volumes da Coleção aqui apresentada, voltada para o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, percorrem, em perspectiva cronológica, diferentes tempos e espaços da História, desde as origens do ser humano até a época contemporânea.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, a seleção dos conteúdos nesta Coleção considera, em todos os volumes, o peso da matriz eurocêntrica e valoriza outras contribuições históricas – das Américas, da África e, em menor medida, de regiões do Oriente.

► Uma História integrada e cronológica

Os volumes desta Coleção apresentam um desenvolvimento cronológico e integrado, em que se combina o estudo da História do Brasil com o estudo da História geral. A opção por uma abordagem cronológica se justifica pela necessidade de utilizar um sistema de datação que possibilite localizar acontecimentos no tempo, identificar sua duração e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

A escolha da abordagem integrada, por sua vez, reflete a preocupação em articular os conteúdos de História geral e História do Brasil, permitindo que se percebam as semelhanças e as particularidades de diferentes processos históricos. Segundo a BNCC, é no Ensino Fundamental – Anos Finais que as noções sobre espaço e tempo vinculam-se às dinâmicas das sociedades estudadas, e

A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 417. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Nos livros desta Coleção, o passado se apresenta em uma perspectiva global, que combina a dimensão do espaço público com os aspectos da vida privada. Isso significa que estudamos o cotidiano de outras épocas, os elementos da vida material e as representações do campo da arte e da religião, sem perder de vista as esferas política, econômica e institucional. Se assim não fosse, correríamos o risco de escrever uma história fragmentada e descontextualizada. Ao mesmo tempo, nosso tratamento do passado procura, sempre que possível, refletir as preocupações, os desafios e as dúvidas do tempo presente.

Ao mobilizar indagações sobre a época em que vivemos, a Coleção logra identificar e desenvolver questões que se aproximam da experiência dos jovens estudantes, convidando-os a debruçar-se sobre o passado. O olhar para o passado através de um fio condutor problematizador é um dos pilares da proposta curricular da BNCC para História.

A perspectiva multifocal da nossa proposta justifica a escolha dos conteúdos e abordagens. No interior de cada Unidade, selecionamos temas que procuram representar a diversidade das experiências humanas e as relações que existem entre elas: no estudo da Revolução Industrial, no livro do 8º ano, por exemplo, abordamos os inventos que marcaram a industrialização na Inglaterra e as condições políticas, sociais e econômicas que explicam o pioneirismo inglês nesse processo. Contudo, não deixamos de lado as mudanças que se processaram na sociedade e os impactos da industrialização sobre o meio ambiente, especialmente em decorrência do uso desmedido dos recursos naturais, em um momento em que não existia preocupação a respeito dos danos que a ação humana pode causar ao ambiente.

As fontes bibliográficas em que nos baseamos para analisar e compreender o passado refletem as preocupações do tempo presente. Isso significa, por exemplo, que a Unidade sobre a Revolução Russa, no livro do 9º ano, teria outras características se tivesse sido escrita antes de novembro de 1989, quando o Muro de Berlim foi derrubado e se iniciou o processo de desmoronamento do socialismo no Leste Europeu. A Revolução Russa, como fato do passado, não pode ser modificada. No entanto, a historiografia construída sobre esse acontecimento está em constante reelaboração, possibilitada sobretudo pela descoberta e pelo acesso a novos documentos e testemunhos, pelo desenvolvimento de novas tecnologias e pelos acontecimentos políticos, econômicos e sociais do presente, que colocam para o historiador informações, contextos e circunstâncias antes desconhecidas ou inexistentes, conduzindo-o a levantar novos temas, problemas e questões sobre o passado.

Portas de entrada para trabalhos de aprofundamento que favoreçam operações analíticas e interpretativas também se abrem com base na rica iconografia incorporada à obra, com legendas que direcionam sua contextualização e leitura, ao descreverem brevemente a imagem e indicarem o acervo que a conserva. A preocupação de se valorizar a leitura crítica das fontes visuais ganha força nas diferentes atividades expressamente voltadas a esse fim, nas quais se orienta o estudante sobre como proceder à análise iconográfica e histórica. Vai ao encontro, nesse sentido, da perspectiva sustentada pela BNCC de que o conhecimento histórico envolve a tarefa de tratar, indagar e entrecruzar diferentes linguagens por meio das quais os indivíduos representam o mundo.

As imagens selecionadas – especialmente obras de grandes pintores e, a partir do século XIX, fotografias que marcaram a própria história da fotografia – constituem férteis documentos primários que se prestam ao exercício de interpretação e análise.

Finalmente, nas diversas seções de atividades propostas na obra, encontram-se perguntas que demandam reflexão, capacidade de leitura, de formulação de hipóteses e de argumentação. As atividades propostas possibilitam chamar a atenção do estudante para as estruturas epistemológicas e metodológicas que produziram determinada narrativa da História. Trazem à tona operações da escrita da História e aos estudantes a oportunidade, com a mediação do professor, de experimentar o fazer e o pensar por si a respeito dos conteúdos que se desdobram com base no texto.

O professor pode avançar nessa problematização e retornar com os estudantes à própria narrativa que estrutura a obra, no exercício de explicitar escolhas, ênfases, escalas de observação, encruzilhadas e conclusões.

Além disso, nos quatro volumes desta Coleção, o texto principal preocupa-se com outra dimensão valorizada pela BNCC para o componente curricular História: a de favorecer a capacidade do estudante de contextualizar momentos, processos e acontecimentos históricos de relevo. Como definido no texto de introdução do documento sobre o componente curricular História no Ensino Fundamental (item 4.4.2):

Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 399. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Esta Coleção apresenta aos estudantes problematizações bem elaboradas para situar, conhecer e organizar marcos fundamentais da História da humanidade através dos tempos, possibilitando a efetiva apropriação de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e garantindo a devida contextualização e articulação entre esses saberes, para, desse modo, promover seu desenvolvimento integral.

► A Coleção e os fundamentos pedagógicos da BNCC

O horizonte da educação integral constitui um dos fundamentos pedagógicos da BNCC, englobando todos os componentes curriculares. A esse respeito, o documento afirma:

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. [...]

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. [...]

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 14. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.



Se a educação assim concebida ultrapassa as fronteiras do livro didático, esta Coleção tem a intenção de constituir um ponto de partida para as interações criativas entre professor e estudantes na sala de aula.

Os volumes desta Coleção trazem narrativas sobre o passado capturando questões como: as tensões e as acomodações que conformam as relações sociais; as formas de organização, disputa e legitimação da política; as relações entre representações culturais e o modo pelo qual dão significado às ações humanas; as tônicas da vida material de cada sociedade; e as transformações causadas pelos sistemas de troca e circulação. A identificação (e a análise) desses problemas se presta à reflexão sobre o mundo em que vivemos, no presente.

Ao abordar temporalidades específicas de outras épocas, esta Coleção convida o estudante a redesenhar o seu olhar (e até mesmo a “deslocar o seu olhar”) para os repertórios e os legados históricos, suas continuidades e descontinuidades. Os convites a esse exercício de “deslocamento do olhar” atravessam o texto principal ao longo de toda a obra. As seções de atividades e os boxes também apresentam possibilidades de percursos que cada professor buscará dimensionar, visando à aprendizagem problematizada e viva da História.

Mais do que resultados objetivos do progresso intelectual ou cognitivo, o processo de ensino e aprendizagem concebido nesta Coleção almeja envolver outras dimensões da formação da criança e do adolescente, as quais abarcam os domínios do afeto, da sensibilidade estética, da autonomia, da confiança e do reconhecimento identitário.

Nesse mesmo sentido, em consonância com os fundamentos pedagógicos da BNCC, esta Coleção incorpora o compromisso com uma educação inclusiva.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 15. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Esta Coleção foi elaborada com a intenção de constituir um sólido suporte através do qual o professor pode planejar e esculpir seu trabalho cotidianamente, com base não apenas nos parâmetros curriculares e no planejamento escolar, mas também no reconhecimento dos estudantes e na reflexão sobre sua prática, estabelecendo caminhos concretos para a educação inclusiva. Desse modo, ao valorizar sujeitos social, cultural e etnicamente plurais que conformam a História, esta Coleção reforça essa possibilidade de encontro, abertura e acolhimento às alteridades e particularidades.

No percurso de ensino e aprendizagem a que esta Coleção se abre, busca-se o compromisso com as diretrizes da BNCC e com o princípio da educação integral e da preparação do estudante para o exercício da cidadania.

► O foco nas competências

Entender a educação como educação integral supõe, concretamente, a valorização de estratégias e objetivos relacionados ao desenvolvimento de competências.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 13. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Para a Educação Básica, a BNCC define as seguintes competências que devem servir como horizonte do trabalho pedagógico:



Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
-

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 9-10. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.



Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a BNCC define as seguintes competências como horizonte do trabalho pedagógico na área de Ciências Humanas e, em específico, do componente curricular História:

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

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

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

As diferentes competências definidas pelo documento convergem para princípios pedagógicos, epistemológicos e cívicos identificados com a formação crítica e ética do estudante. Este não deve ser visto como um sujeito passivo que memoriza nomes, datas e fatos, mas como protagonista de um processo de aprendizagem no qual constrói sentidos, elabora perguntas, contrapõe interpretações, analisa criticamente suas fontes e referências, acolhe e reflete sobre as relações de alteridade.

Lembramos mais uma vez que, nas "Orientações específicas" deste Manual do Professor (que acompanham a reprodução das páginas do Livro do Estudante), está explicitada, muitas vezes pontualmente, a relação entre os conteúdos desta Coleção e as competências trabalhadas em determinados momentos.

A fundamentação teórica na abertura da seção "História" da BNCC (item 4.4.2) confere centralidade à ideia de uma **atitude historiadora** que estimule o estudante a formular perguntas e hipóteses, analisar fontes, contrapor e produzir interpretações.

Esta Coleção oferece ao professor portas de entrada para um trabalho dessa natureza, voltado a instigar a atitude historiadora do estudante, a reflexão sobre as formas pelas quais se escreve a História e sobre os fundamentos de interpretações diferentes – que se chocam, se complementam, se renovam com base em perguntas colocadas pelo tempo presente. Afinal, História é o estudo das ações humanas no passado e no presente. Com seu estudo, é possível conhecermos como diferentes sociedades organizavam suas vidas, se relacionavam com a natureza ou explicavam a origem do mundo, as doenças, o sofrimento e a morte. Conhecer o passado nos possibilita compreender melhor a realidade em que vivemos, descobrir os limites, as potencialidades e as consequências dos atos humanos.

► As habilidades de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental

Apresentamos, a seguir, as habilidades de História para os Anos Finais do Ensino Fundamental, segundo a BNCC.

6º ano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.
		(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.
		(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
		(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.
	<ul style="list-style-type: none"> • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política 	(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.
	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
	Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.
	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
	As descobertas científicas e a expansão marítima	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
		(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
		(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	As lógicas internas das sociedades africanas	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
	As formas de organização das sociedades ameríndias	(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
	A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	
A emergência do capitalismo	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	

8º ano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	A questão do iluminismo e da ilustração	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	Revolução Francesa e seus desdobramentos	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
Os processos de independência nas Américas	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
		(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
		(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.
		(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.
		(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.
		(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
		(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
	(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.	
A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.	

8º ano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O Brasil no século XIX	Brasil: Primeiro Reinado	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
	O Período Regencial e as contestações ao poder central	(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia	(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.
	• A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado	(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
	• Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	
	O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
Políticas de extermínio do indígena durante o Império	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.	
A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.	
Configurações do mundo no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo	
	O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

9º ano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	Primeira República e suas características	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
	Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	
	O período varguista e suas contradições	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
	A emergência da vida urbana e a segregação espacial	
O trabalhismo e seu protagonismo político		
A questão indígena durante a República (até 1964)	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.	
Anarquismo e protagonismo feminino		(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
		(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
Totalitarismos e conflitos mundiais	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
	A questão da Palestina	(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
	A Revolução Russa	
	A crise capitalista de 1929	(EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
	A emergência do fascismo e do nazismo	(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
	A Segunda Guerra Mundial	
Judeus e outras vítimas do holocausto		
O colonialismo na África	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.	
As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos		
A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos		(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.
		(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

9º ano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.
		(EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
		(EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.
		(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
		(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
		(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
		(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.
		(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
		(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.

9º ano		
Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
A história recente	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
	A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia	
	A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba	
	As experiências ditatoriais na América Latina	(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. (EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
	Os processos de descolonização na África e na Ásia	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização	(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.
	Políticas econômicas na América Latina	(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. (EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.
	Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 420-433. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

A ESTRUTURA DA OBRA

Esta obra, destinada a estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), é composta de quatro **Livros do Estudante** e respectivos **Manuais do Professor**.

Os Livros do Estudante são divididos em oito **Unidades Temáticas**, idealizadas para facilitar ao professor o planejamento de sua prática docente (sugerimos o trabalho com duas Unidades por bimestre). As Unidades Temáticas reúnem de dois a quatro **Capítulos**. Cada Unidade inicia com um texto provocativo, que procura despertar o interesse do estudante e mobilizar seus conhecimentos prévios sobre os temas principais abordados naquele conjunto de Capítulos.

Observe no quadro a seguir os temas desenvolvidos em cada volume desta Coleção.

Conteúdos dos volumes da Coleção (por Unidade)				
Unidade	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
I	A História e os seres humanos: tempo e espaço	Reinos e povos da África	Revoluções na Inglaterra	A República chega ao Brasil
II	Modos de vida e modificações da natureza	A Europa moderna em formação	O Iluminismo, a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa	A Grande Guerra e a Revolução Russa
III	Sociedades antigas do Oriente	América: terra de muitos povos	A Era de Napoleão e as independências na América	O período entreguerras e a Segunda Guerra
IV	Povos da Antiguidade na África	A conquista e a resistência na América	A independência do Brasil e o Primeiro Reinado	A Era Vargas
V	A Grécia Antiga	A colonização da América	Revoluções e novas teorias políticas do século XIX	O mundo bipolar
VI	Roma Antiga	A economia açucareira	A era do imperialismo	As independências na África e na Ásia
VII	O nascimento do mundo medieval	A expansão da América portuguesa	Brasil: da Regência ao Segundo Reinado	Democracia e ditadura na América do Sul
VIII	O Feudalismo e a Baixa Idade Média	A mineração no Brasil colonial	A expansão dos Estados Unidos no século XIX	O mundo globalizado

Os conteúdos desta Coleção vão ao encontro das Unidades Temáticas previstas pela BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme o quadro a seguir.

Unidades Temáticas de História (BNCC)			
6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
História: tempo, espaço e formas de registros	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Os processos de independência nas Américas	Totalitarismos e conflitos mundiais
Lógicas de organização política	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	O Brasil no século XIX	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946
Trabalho e formas de organização social e cultural	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	Configurações do mundo no século XIX	A história recente

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 420-433. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

► A relação entre conhecimentos anteriores e posteriores

Esta Coleção está pautada nas Unidades Temáticas, nos Objetos de Conhecimento e nas Habilidades que a BNCC prevê para cada um dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Está atenta, também, à progressão dos conteúdos e às transições, com a continuidade das aprendizagens, de maneira que os estudantes consigam, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou no final de uma etapa específica (um bimestre, ou o final de um ano escolar), desenvolver aprendizagens cada vez mais complexas. Com o tempo, essas aprendizagens podem prepará-los, inclusive, para o ingresso no Ensino Médio.

Esse trabalho tem como base a apreensão da realidade e compreensão de mundo próprias do universo dos estudantes, seus valores e cultura, de modo que eles compreendam a importância de sua participação no lugar de vivência, trabalhando para promover uma sociedade mais justa, ética e menos desigual.



Como base da condução dos conhecimentos, há a preocupação de promover a especialização dentro do componente curricular – e suas interações com outros componentes curriculares e demais áreas do conhecimento – de modo crescente.

No componente curricular História, por exemplo, o estudo de ditaduras e de governos autoritários, ao longo do século XX, ocorre no volume do 9º ano. Porém, as informações sobre o surgimento da democracia entre os gregos da Antiguidade, bem como o incentivo à comparação entre a democracia direta da Antiguidade e a democracia representativa de nossos dias, aparecem ainda no volume do 6º ano. Estes últimos são conteúdos importantes, que fornecem alicerce às primeiras reflexões políticas dos estudantes e incentivam a compreensão e a análise de conceitos sem os quais o entendimento sobre as ditaduras e os governos autoritários do século XX não se realizaria de forma satisfatória. Assim, essa continuidade de aprendizagens favorece o desenvolvimento da **Competência Específica de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental n. 5**: “Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.” Favorece, também, o trabalho com as seguintes habilidades: **EF06HI12**: *Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas* e **EF09HI30**: *Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos*.

Essa importante continuidade de aprendizagens também está presente, de maneira mais sutil, dentro de um mesmo bimestre.

No volume do 6º ano, por exemplo, no início do primeiro bimestre, os estudantes são convidados a compreender as teorias sobre o surgimento dos seres humanos e o papel da ciência e dos mitos de criação nesse processo. Posteriormente, ao longo desse bimestre, são trabalhadas teorias acerca da dispersão dos seres humanos e do povoamento da América, bem como informações sobre os modos de vida dos primeiros grupos humanos, em especial no continente americano e nas terras que hoje formam o Brasil. Noções sobre o surgimento da espécie humana, as técnicas, as formas de arte e de expressão e as tecnologias desenvolvidas nas diferentes fases da chamada Pré-história constituem, portanto, alicerces importantíssimos para os conhecimentos trabalhados posteriormente. Além disso, esses conteúdos propiciam o desenvolvimento de várias **Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental**, como: “Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo” (1); “Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (4); e “Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica” (6). Ao mesmo tempo, esses conteúdos possibilitam o desenvolvimento das seguintes habilidades: **EF06HI03**: *Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação*; **EF06HI04**: *Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano*; e **EF06HI06**: *Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano*.

Também é importante destacar que nas “Orientações específicas” deste Manual do Professor, em alguns momentos, procuramos trazer à tona a preocupação com a continuidade das aprendizagens, fornecendo sugestões, lembretes, ferramentas e caminhos para esse importante trabalho.

Além disso, lembramos que, para obter consistência em suas atividades na sala de aula, é importante que o professor esteja atento a possíveis lacunas no repertório e ao momento de vida dos estudantes, caracterizado pelo período de transição entre a infância e a adolescência, cumprindo a indicação na BNCC relacionada à retomada e à ressignificação das aprendizagens desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Não obstante, esta Coleção também apresenta uma abordagem pautada em questões relacionadas ao direcionamento do projeto de vida dos estudantes, promovendo reflexões sobre ética e cidadania, além de apresentar conteúdos úteis à ampliação do universo escolar para o campo profissional, como possibilidades de desenvolvimento individual e social.

► Correspondência entre o conteúdo dos volumes e a BNCC

Os quadros a seguir, referentes a cada um dos volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos), explicitam a correspondência dos conteúdos desta Coleção com os **objetos de conhecimento** e as **habilidades** da BNCC. Esses quadros podem servir como referência para os professores no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, pois possibilitam uma visão geral da obra (ou seja, de todos os volumes da Coleção) e favorecem a compreensão sobre as relações entre os objetivos, as justificativas e as principais habilidades que serão trabalhadas em cada uma das Unidades dos quatro volumes. Também oferecem uma organização visual que permite a compreensão dos recortes temporais e da seleção de conteúdos adotados na Coleção, que valorizam e respeitam a devida progressão cognitiva entre os volumes.

Nos quadros de cada ano, é sugerida a distribuição de Unidades em cada bimestre. Esse cronograma bimestral pode ser adaptado pelo professor, conforme o planejamento de aulas mais conveniente à sua prática docente. Veja nesta página sugestões de cronogramas bimestral, trimestral e semestral, válidos para 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Cronograma bimestral	
1º bimestre	Unidades 1 e 2
2º bimestre	Unidades 3 e 4
3º bimestre	Unidades 5 e 6
4º bimestre	Unidades 7 e 8
Cronograma trimestral	
1º trimestre	Unidades 1 e 2
2º trimestre	Unidades 3, 4 e 5
3º trimestre	Unidades 6, 7 e 8
Cronograma semestral	
1º semestre	Unidades 1, 2, 3 e 4
2º semestre	Unidades 5, 6, 7 e 8

6º ANO			
Principais Temas Contemporâneos Transversais trabalhados ao longo do volume			
Multiculturalismo; Ciência e Tecnologia; Cidadania e civismo Diversidade cultural Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras Ciência e Tecnologia Educação em Direitos Humanos			
	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	UNIDADE I A HISTÓRIA E OS SERES HUMANOS: TEMPO E ESPAÇO	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.	EF06HI01: Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	CAPÍTULO 1 Introdução ao estudo de História	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	EF06HI02: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	CAPÍTULO 2 Origens e dispersão dos seres humanos	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	EF06HI03: Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. EF06HI04: Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. EF06HI06: Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade I: <ul style="list-style-type: none"> • conceituar a história como a ciência que estuda as ações humanas no tempo; • localizar acontecimentos no tempo, dominando unidades de medida de tempo; • comparar diferentes visões a respeito da origem da vida no planeta; • constatar que o ser humano é o resultado de um longo processo evolutivo; • reconhecer e diferenciar as principais hipóteses e teorias sobre a chegada dos primeiros seres humanos à América. 			
Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e a seleção de conteúdos possibilitam aos estudantes desenvolver conhecimentos sobre a História, considerando tempo, espaço e formas de registro, articulando noções importantes sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade.			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	UNIDADE II MODOS DE VIDA E MODIFICAÇÕES DA NATUREZA	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	EF06HI02: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	CAPÍTULO 3 Os modos de vida dos primeiros grupos humanos	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	EF06HI05: Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
	CAPÍTULO 4 Modos de vida na América: povos do atual território brasileiro	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	CAPÍTULO 5 Modos de vida na América: Mesomérica e Andes	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.	EF06HI08: Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade II:</p> <ul style="list-style-type: none"> • perceber os diferentes ritmos das mudanças biológicas e culturais que ocorreram no Paleolítico e no Neolítico; • identificar as mudanças que a Revolução Agrícola trouxe para as sociedades humanas; • destacar a importância do trabalho na apropriação dos recursos naturais necessários para a sobrevivência dos grupos humanos; • compreender a relação entre o surgimento das primeiras cidades, a formação do Estado e o desenvolvimento da escrita; • perceber a diversidade étnica e cultural das sociedades mais antigas do continente americano. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, tanto o recorte temporal como a seleção de conteúdos possibilitam aos estudantes dar continuidade ao desenvolvimento de conhecimentos sobre as formas de registro e da produção do conhecimento histórico, considerando não só aspectos das origens da humanidade, como de seus deslocamentos ao longo do tempo e dos processos de sedentarização, articulando noções sobre as relações entre natureza e seres humanos.</p>			
2º BIMESTRE	UNIDADE III SOCIEDADES ANTIGAS DO ORIENTE	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	CAPÍTULO 6 A terra entre rios	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.	EF06HI17: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	CAPÍTULO 7 Hebreus, fenícios e persas		
CAPÍTULO 8 A China e a Índia na Antiguidade			
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade III:</p> <ul style="list-style-type: none"> • situar no tempo os principais acontecimentos da história da Mesopotâmia, de hebreus, fenícios e persas, bem como da China e da Índia; • entender a importância da invenção da escrita para o desenvolvimento das atividades comerciais entre sociedades da Antiguidade; • reconhecer a religiosidade como elemento fundamental nas sociedades do Oriente antigo. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e a seleção de conteúdos possibilitam aos estudantes dar início a seus estudos sobre povos da Antiguidade, articulando formas de registro em sociedades antigas com alguns aspectos da cultura material e da tradição oral nessas sociedades.</p>			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	UNIDADE IV POVOS DA ANTIGUIDADE NA ÁFRICA	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	CAPÍTULO 9 O Egito: a civilização do Nilo	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados e sociedades linhageiras ou aldeias.	EF06HI13: Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	CAPÍTULO 10 A Núbia e o Reino de Cuxe	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval. OBS.: A habilidade EF06HI19 foi trabalhada no contexto da África na Antiguidade, não necessariamente relacionada a este Objeto de conhecimento.	EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade IV:</p> <ul style="list-style-type: none"> reconhecer a importância do Rio Nilo para as civilizações que se organizaram às suas margens; localizar no tempo a história do antigo Egito e dos reinos da Núbia; identificar os processos históricos que resultaram na formação de um Estado teocrático no antigo Egito, relacionando elementos políticos, sociais e religiosos; comparar o modo de vida dos povos que habitaram o Egito e a Núbia, bem como as conexões entre as duas civilizações; reconhecer o importante papel político e social das mulheres em determinados períodos da história egípcia e núbia. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o enfoque encontra-se nos estudos sobre a África, considerando, em especial, reinos, impérios, cidades-Estados ou aldeias, possibilitando a análise de conteúdos que articulem relações entre a história dessas sociedades antigas e suas formas de organização política.</p>		
3º BIMESTRE	UNIDADE V A GRÉCIA ANTIGA	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	EF06HI09: Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
	CAPÍTULO 11 Sociedade e política na Grécia Antiga	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. • Domínios e expansão das culturas grega e romana.	EF06HI10: Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. EF06HI12: Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
	CAPÍTULO 12 Religião e arte na Grécia Antiga	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade V:</p> <ul style="list-style-type: none"> comparar a organização política e social de Esparta e de Atenas, no século V a.C., estabelecendo diferenças e semelhanças entre elas; comparar a democracia ateniense ao conceito moderno de democracia representativa; entender a relação entre os homens da Grécia Antiga e os deuses gregos, considerados fontes de inspiração artística e protetores das cidades-Estado. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam a continuidade dos estudos acerca das lógicas de organização política ao longo do tempo, promovendo discussões iniciais, entre os estudantes, sobre o conceito de Antiguidade Clássica e sobre as noções de cidadania e política na Grécia.</p>		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	UNIDADE VI ROMA ANTIGA	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	EF06HI09: Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
	CAPÍTULO 13 Formação e expansão de Roma	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. • Domínios e expansão das culturas grega e romana. • Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.	EF06HI11: Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. EF06HI12: Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. EF06HI13: Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	CAPÍTULO 14 A Roma imperial		
	CAPÍTULO 15 O mundo bizantino	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
		Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	EF06HI16: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. EF06HI17: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VI:</p> <ul style="list-style-type: none"> diferenciar as características que definiam, em Roma, o cidadão, o não cidadão livre e o escravo, compreendendo as relações entre eles; reconhecer o papel da escravidão na sociedade romana antiga; diferenciar os sistemas de governo que se sucederam na história romana: monarquia, república e império; identificar as principais mudanças ocorridas em Roma com a expansão territorial; comparar aspectos políticos, econômicos e culturais do Império Romano do Ocidente e do Império Romano do Oriente. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam, novamente, a continuidade dos estudos acerca das lógicas de organização política ao longo do tempo, incentivando, agora, discussões sobre as noções de cidadania (considerando-se, por exemplo, a diferença entre escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo) e política em Roma.</p>			
4º BIMESTRE	UNIDADE VII O NASCIMENTO DO MUNDO MEDIEVAL	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média.	EF06HI14: Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	CAPÍTULO 16 Os reinos germânicos	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
	CAPÍTULO 17 O nascimento do islamismo e o Império Muçulmano	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	EF06HI16: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
		O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	EF06HI18: Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VII:</p> <ul style="list-style-type: none"> entender que a sociedade feudal resultou do intercâmbio entre a cultura e as instituições romanas e as germânicas; reconhecer a permanência de alguns traços da cultura medieval na cultura popular brasileira até a atualidade; compreender o processo que deu origem ao islamismo e à formação do Império Muçulmano; conhecer e valorizar os conhecimentos e a cultura produzidos no Império Muçulmano. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos favorecem discussões sobre aspectos da passagem do mundo antigo para o mundo medieval, considerando, nesse processo, a análise da fragmentação do poder político característico da Idade Média.</p>		

Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
UNIDADE VIII O FEUDALISMO E A BAIXA IDADE MÉDIA CAPÍTULO 18 O feudalismo CAPÍTULO 19 A Baixa Idade Média	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval. OBS.: A habilidade EF06HI19 foi trabalhada no contexto da condição das mulheres na Arábia pré-islâmica e no Império Muçulmano, não necessariamente relacionada a este Objeto de conhecimento.	EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	A fragmentação do poder político na Idade Média.	EF06HI14: Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	EF06HI16: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. EF06HI17: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	EF06HI18: Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VIII:</p> <ul style="list-style-type: none"> • diferenciar os grupos que compunham a sociedade feudal; • apontar as relações entre Igreja, instituições políticas, cultura e mentalidade na sociedade feudal; • compreender a expansão feudal na Europa entre os séculos XI e XIII; • entender a importância das atividades comerciais e agrícolas para a expansão da vida urbana na Europa a partir do século XI. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos dão continuidade aos estudos sobre o mundo medieval, enfocando, agora, aspectos como o papel da religião cristã na cultura e na sociedade no período medieval.</p>		

Professor, todos os objetos de conhecimento e as 19 habilidades indicados na BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 6º ano desta Coleção.

7º ANO

Principais Temas Contemporâneos Transversais trabalhados ao longo do volume

7º ANO		
Principais Temas Contemporâneos Transversais trabalhados ao longo do volume		
<p>Multiculturalismo; Economia; Saúde Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras Trabalho Saúde Educação alimentar e nutricional</p>		
Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	<p>UNIDADE I REINOS E POVOS DA ÁFRICA</p> <p>CAPÍTULO 1 Os reinos do Sahel</p> <p>CAPÍTULO 2 Povos iorubás e bantos</p>	<p>Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.</p> <p>EF07HI03: Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p>
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade I:</p> <ul style="list-style-type: none"> compreender a historicidade do Reino de Gana, do Império do Mali, dos povos iorubás e bantos; reconhecer a influência árabe-islâmica na região do Sahel; avaliar a importância do comércio caravaneiro para os povos do Sahel e do Saara; reconhecer a tradição oral como meio de transmissão de saberes; posicionar-se com respeito diante da diversidade étnica e cultural. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam a continuidade dos estudos sobre os povos africanos, considerando, desta vez, aspectos daquelas sociedades antes de contatos com os povos europeus.</p>		
	<p>UNIDADE II A EUROPA MODERNA EM FORMAÇÃO</p> <p>CAPÍTULO 3 O Renascimento</p> <p>CAPÍTULO 4 A Reforma protestante e a Contrarreforma</p> <p>CAPÍTULO 5 O Estado absolutista e o mercantilismo</p>	<p>A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.</p> <p>A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.</p> <p>Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo.</p> <p>Renascimentos artísticos e culturais.</p> <p>Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.</p> <p>A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.</p> <p>As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.</p> <p>A emergência do capitalismo.</p>
		<p>EF07HI01: Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.</p> <p>EF07HI04: Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.</p> <p>EF07HI05: Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.</p> <p>EF07HI07: Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p> <p>EF07HI13: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p> <p>EF07HI17: Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.</p>
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade II:</p> <ul style="list-style-type: none"> identificar as características do humanismo e do Renascimento e relacioná-los às mudanças que ocorriam na Europa entre os séculos XIV e XVI; identificar os fundamentos da ciência e do pensamento moderno; conhecer as reformas religiosas e relacioná-las aos processos históricos do período moderno; compreender as características do absolutismo; reconhecer os fundamentos do mercantilismo e a sua relação com o processo de transição para a sociedade capitalista. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam o enfoque nos estudos sobre a Europa na modernidade, articulando reflexões sobre o termo “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão e favorecendo análises sobre a organização política na Europa no período em questão.</p>		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	UNIDADE III AMÉRICA: TERRA DE MUITOS POVOS CAPÍTULO 6 Os astecas CAPÍTULO 7 Os incas	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.	EF07HI03: Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
	Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade III: <ul style="list-style-type: none"> • respeitar e valorizar a cultura material e simbólica dos povos pré-colombianos como patrimônio da humanidade; • perceber a permanência de tradições, conhecimentos, línguas e etnias remanescentes dos povos pré-colombianos em países atuais do continente americano; • identificar e analisar algumas contribuições das culturas pré-colombianas para a formação de costumes alimentares comuns na atualidade, em todo o mundo ocidental. Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam o enfoque nos estudos sobre os povos do continente americano antes da chegada dos europeus, considerando aspectos de suas formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.		
	UNIDADE IV A CONQUISTA E A RESISTÊNCIA NA AMÉRICA CAPÍTULO 8 Expansão marítima europeia	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	EF07HI01: Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. EF07HI02: Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	CAPÍTULO 9 Espanhóis na América	As descobertas científicas e a expansão marítima.	EF07HI06: Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
	CAPÍTULO 10 Portugueses na América	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	EF07HI08: Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. EF07HI09: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade IV: <ul style="list-style-type: none"> • identificar as condições que favoreceram as navegações europeias; • reconhecer a diversidade cultural dos povos indígenas que viviam na América; • compreender os fatores que favoreceram a conquista espanhola de territórios na América; • analisar os impactos para os indígenas da dominação portuguesa no território que hoje forma o Brasil. Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam a construção de conhecimentos sobre a expansão marítima europeia entre os séculos XIV e XVI, de modo a analisar, naquele contexto, os impactos da conquista para os povos americanos e suas formas de resistência.			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	UNIDADE V A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.	EF07HI01: Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. EF07HI02: Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	CAPÍTULO 11 A colonização inglesa na América	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	
	CAPÍTULO 12 A colonização espanhola na América	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.	EF07HI05: Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
	CAPÍTULO 13 A colonização portuguesa na América	As descobertas científicas e a expansão marítima.	EF07HI06: Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
		A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	EF07HI08: Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. EF07HI09: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
		A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	EF07HI10: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. EF07HI11: Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	EF07HI13: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. EF07HI14: Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	EF07HI16: Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.	
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade V:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analisar as atividades econômicas nas colônias da América inglesa, espanhola e portuguesa; • compreender e comparar as diferentes dinâmicas dos processos de dominação europeia nas Américas; • reconhecer os movimentos indígenas de resistência à dominação europeia. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam a continuidade dos estudos sobre os impactos da conquista europeia para os povos americanos e suas formas de resistência, articulando esses conhecimentos, agora, à colonização do continente americano.</p>		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	UNIDADE VI A ECONOMIA AÇUCAREIRA	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	EF07HI10: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
	CAPÍTULO 14 O principal negócio da colônia	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	EF07HI13: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. EF07HI14: Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	CAPÍTULO 15 Os holandeses no Nordeste	A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	EF07HI15: Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar as principais características da vida nos engenhos; • identificar as funções exercidas pelos trabalhadores livres especializados que atuavam no engenho; • avaliar o preconceito racial que ainda persiste no Brasil como uma das heranças do período escravista; • reconhecer as várias formas de resistência praticadas pelos escravizados, em especial a formação de quilombos; • localizar no tempo acontecimentos ligados à União Ibérica e à presença holandesa na colônia. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam a continuidade dos estudos sobre os principais aspectos da colonização do continente americano, dando enfoque, agora, à América portuguesa e suas dinâmicas comerciais.</p>		
4º BIMESTRE	UNIDADE VII A EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	EF07HI09: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	CAPÍTULO 16 Os jesuítas na América portuguesa	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	EF07HI10: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. EF07HI11: Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
	CAPÍTULO 17 A expansão para o interior		EF07HI12: Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	CAPÍTULO 18 A crise no Império e as rebeliões na colônia	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	EF07HI13: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VII:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caracterizar as missões jesuíticas; • analisar os impactos causados pela expansão colonizadora para a população indígena; • reconhecer as relações entre a crise econômica no Império Português, o aumento do controle exercido na colônia e as rebeliões coloniais. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam a continuidade dos estudos sobre a América portuguesa, enfocando, desta vez, análises sobre a formação histórico-geográfica de seu território, considerando, principalmente, a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas e sua diversidade étnico-racial e étnico-cultural.</p>		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
4º BIMESTRE	UNIDADE VIII A MINERAÇÃO NO BRASIL COLONIAL	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	EF07HI09: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	CAPÍTULO 19 A exploração de ouro e diamante	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	EF07HI10: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. EF07HI12: Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	CAPÍTULO 20 A sociedade mineradora	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	EF07HI13: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no Atlântico.
	CAPÍTULO 21 Novas configurações na colônia	As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	EF07HI16: Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
	Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VIII: <ul style="list-style-type: none"> • analisar a importância da mineração para a expansão da América portuguesa; • reconhecer a importância e o predomínio do trabalho escravo na região das Minas; • analisar o relacionamento entre os indígenas e os colonizadores nas áreas mineradoras; • compreender a dinâmica social, cultural e econômica na região das Minas. Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam a continuidade dos estudos sobre a América portuguesa, dando espaço, mais uma vez, para aspectos da economia na colônia (exploração de ouro e diamantes) e analisando as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases.		

Professor, todos os objetos de conhecimento e as 17 habilidades indicados na BNCC para o 7º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 7º ano desta Coleção.

8º ANO			
Principais Temas Contemporâneos Transversais trabalhados ao longo do volume			
Cidadania e civismo; Ciência e Tecnologia; Meio ambiente			
Educação em Direitos Humanos / Direitos da Criança e do Adolescente / Ciência e Tecnologia / Educação ambiental / Educação para o consumo			
	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	UNIDADE I REVOLUÇÕES NA INGLATERRA	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo.	EF08HI02: Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
	CAPÍTULO 1 As revoluções políticas	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	EF08HI03: Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	CAPÍTULO 2 A Revolução Industrial e as mudanças na sociedade		
	CAPÍTULO 3 Os impactos da Revolução Industrial		
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade I: <ul style="list-style-type: none"> • compreender as condições que explicam o pioneirismo inglês na industrialização e identificar características da Revolução Industrial; • refletir sobre a degradação do meio ambiente provocada pelos efeitos da industrialização; • comparar as mudanças no mundo do trabalho antes e depois da Revolução Industrial; • perceber a importância da organização da classe operária na Inglaterra para a conquista de direitos trabalhistas. Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam dar início aos estudos sobre os aspectos político-sociais da Inglaterra do século XVII e a Revolução Industrial e seus impactos.			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	UNIDADE II O ILUMINISMO, A INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS E A REVOLUÇÃO FRANCESA CAPÍTULO 4 O Iluminismo e a independência dos Estados Unidos CAPÍTULO 5 A Revolução Francesa	A questão do iluminismo e da ilustração.	EF08HI01: Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
		Revolução Francesa e seus desdobramentos.	EF08HI04: Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
		Independência dos Estados Unidos da América.	EF08HI06: Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. EF08HI07: Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade II: <ul style="list-style-type: none"> identificar as principais críticas dos pensadores iluministas ao Antigo Regime e as ideias que eles defendiam; perceber a influência do pensamento liberal-iluminista no movimento de independência dos Estados Unidos; analisar a crise social, política e econômica na França às vésperas da Revolução Francesa e compreender o processo da revolução. Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam a formação de conhecimentos sobre o Iluminismo e o liberalismo, bem como sobre os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.			
2º BIMESTRE	UNIDADE III A ERA DE NAPOLEÃO E AS INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA CAPÍTULO 6 O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo CAPÍTULO 7 Independências na América espanhola	Revolução Francesa e seus desdobramentos.	EF08HI04: Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
		Independências na América espanhola. <ul style="list-style-type: none"> A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti. 	EF08HI06: Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. EF08HI07: Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. EF08HI08: Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. EF08HI10: Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. EF08HI11: Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. EF08HI13: Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
		A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	EF08HI14: Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade III: <ul style="list-style-type: none"> compreender como Napoleão conquistou o poder e a relação deste fato com o processo final da Revolução Francesa; identificar as características do governo de Napoleão Bonaparte; entender a especificidade da luta pela independência no Haiti e compará-la à emancipação das demais colônias da América; relacionar o processo de independência da América espanhola ao contexto de mudanças que ocorriam na Europa; reconhecer a permanência, na América Latina, de contradições originadas no período colonial. Justificativa da pertinência desses objetivos: O recorte temporal e os conteúdos, nesta Unidade, possibilitam os estudos sobre os processos de independência nas Américas, articulando esses processos ao ideário dos líderes dos movimentos independentistas e à atuação dos diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência (tanto no Brasil como na América espanhola e no Haiti).			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	UNIDADE IV A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL E O PRIMEIRO REINADO	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana.	EF08HI05: Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
	CAPÍTULO 8 A crise do sistema colonial no Brasil	Os caminhos até a independência do Brasil.	EF08HI06: Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. EF08HI07: Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. EF08HI11: Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. EF08HI12: Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
	CAPÍTULO 9 Brasil independente	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	EF08HI14: Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
	CAPÍTULO 10 O Primeiro Reinado	Brasil: Primeiro Reinado.	EF08HI15: Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. EF08HI16: Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
		Políticas de extermínio do indígena durante o Império.	EF08HI21: Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade IV:</p> <ul style="list-style-type: none"> reconhecer as mudanças na colônia com a transferência da capital do reino para a cidade do Rio de Janeiro; caracterizar e comparar as conjurações Mineira e Baiana; analisar os fatores que desencadearam a independência do Brasil; reconhecer as características do Primeiro Reinado e identificar os fatores que levaram à sua crise; analisar as políticas desenvolvidas pelo governo imperial em relação às populações indígenas. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam reflexões sobre a América portuguesa, enfocando, agora, a crise do sistema colonial, a posterior organização política e social no Brasil a partir da chegada da Corte portuguesa, em 1808, e os processos que levaram à independência, em 1822.</p>			
3º BIMESTRE	UNIDADE V REVOLUÇÕES E NOVAS TEORIAS POLÍTICAS DO SÉCULO XIX	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	EF08HI03: Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	CAPÍTULO 11 Revoluções e unificações na Europa	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.	EF08HI23: Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
	CAPÍTULO 12 A Europa industrial e os trabalhadores	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.	EF08HI27: Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade V:</p> <ul style="list-style-type: none"> analisar os movimentos revolucionários do século XIX na Europa; compreender o processo de formação dos Estados italiano e alemão e reconhecer o desenvolvimento dos ideais nacionalistas na Europa; compreender a importância da teoria evolucionista; reconhecer os movimentos literários e artísticos do século XIX; diferenciar as propostas mais relevantes de transformação social surgidas no século XIX: o socialismo utópico, o marxismo e o anarquismo. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam reflexões sobre nacionalismo e movimentos revolucionários no século XIX na Europa, promovendo, inclusive, análises sobre aspectos da cultura naquele contexto.</p>			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	UNIDADE VI A ERA DO IMPERIALISMO	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.	EF08HI23: Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
	CAPÍTULO 13 A Segunda Revolução Industrial	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.	EF08HI24: Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
	CAPÍTULO 14 O capital financeiro e a expansão imperialista na África, na Índia e na China	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.	EF08HI26: Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VI:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caracterizar a Segunda Revolução Industrial; • compreender o processo de transformação das cidades no final do século XIX e início do século XX; • compreender a concentração de capitais e o predomínio do capital financeiro no final do século XIX; • identificar os movimentos de resistência ao colonialismo na África e na Ásia. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam a continuidade das reflexões sobre o século XIX na Europa, promovendo, agora, o estabelecimento de relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo.</p>		
4º BIMESTRE	UNIDADE VII BRASIL: DA REGÊNCIA AO SEGUNDO REINADO	O Período Regencial e as contestações ao poder central.	EF08HI15: Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
	CAPÍTULO 15 O Período Regencial (1831-1840)	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia. • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado.	EF08HI16: Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
	CAPÍTULO 16 O Segundo Reinado	• Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.	EF08HI17: Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. EF08HI18: Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
	CAPÍTULO 17 O fim da escravidão no Brasil	O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.	EF08HI19: Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. EF08HI20: Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
		A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.	EF08HI22: Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VII:</p> <ul style="list-style-type: none"> • caracterizar as revoltas do período regencial; • identificar as propostas políticas dos liberais e conservadores no Segundo Reinado; • analisar a Guerra do Paraguai; • reconhecer a importância do movimento abolicionista e compreender a política de imigração do século XIX; • avaliar as mudanças na posição das mulheres na sociedade brasileira no século XIX. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam que os estudantes se debrucem, agora, nos estudos sobre o Brasil no século XIX, discutindo, por exemplo, aspectos da escravidão, das revoltas de escravizados, do abolicionismo, da produção cultural e das políticas migratórias.</p>			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
4º BIMESTRE	UNIDADE VIII A EXPANSÃO DOS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX	Independência dos Estados Unidos da América.	EF08HI09: Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.
		Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	EF08HI25: Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
	CAPÍTULO 18 A expansão para o oeste e a Guerra de Secessão	O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas.	EF08HI27: Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
CAPÍTULO 19 Crescimento econômico e imperialismo	A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.		
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VIII:</p> <ul style="list-style-type: none"> compreender o processo de expansão territorial dos Estados Unidos ao longo do século XIX; relacionar a expansão territorial estadunidense à dizimação da população nativa e à retração de seus territórios; compreender as causas da Guerra de Secessão; caracterizar a situação da população afro-americana após a abolição da escravidão nos Estados Unidos; caracterizar o crescimento econômico dos Estados Unidos no período posterior à Guerra Civil; analisar a relação dos Estados Unidos com outros países da América. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam o enfoque, agora, nos estudos sobre os Estados Unidos no século XIX, discutindo, por exemplo, aspectos do discurso civilizatório nas Américas e o silenciamento dos saberes indígenas.</p>			

Professor, todos os objetos de conhecimento e as 27 habilidades indicados na BNCC para o 8º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 8º ano desta Coleção.

9º ANO			
Principais Temas Contemporâneos Transversais trabalhados ao longo do volume			
Cidadania e civismo; Economia; Multiculturalismo			
Vida familiar e social / Educação em Direitos Humanos / Trabalho / Educação financeira / Diversidade cultural			
	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	UNIDADE I A REPÚBLICA CHEGA AO BRASIL	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.	EF09HI01: Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. EF09HI02: Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	CAPÍTULO 1 Uma república em construção	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.	EF09HI03: Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. EF09HI04: Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	CAPÍTULO 2 Industrialização e urbanização na Primeira República	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição. Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.	
		Primeira República e suas características. Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.	EF09HI05: Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
	Anarquismo e protagonismo feminino.	EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade I:</p> <ul style="list-style-type: none"> identificar mudanças e permanências na passagem da monarquia para a república; reconhecer os limites da participação política durante a Primeira República; conhecer os principais movimentos sociais ocorridos no campo e nas cidades durante a Primeira República; descrever as características da classe operária brasileira do início do século XX. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam os estudos sobre os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, articulando essas reflexões à participação dos afrodescendentes na formação econômica, política e social do país.</p>			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	UNIDADE II A GRANDE GUERRA E A REVOLUÇÃO RUSSA CAPÍTULO 3 A Primeira Guerra Mundial CAPÍTULO 4 A Revolução Russa	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial. A Revolução Russa.	EF09HI10: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. EF09HI11: Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
	Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade II: <ul style="list-style-type: none"> • analisar os fatores que levaram à Primeira Guerra Mundial e seus resultados; • compreender as razões que levaram à queda do czarismo e à Revolução Socialista na Rússia; • identificar as principais características do Estado socialista implantado na Rússia após a Revolução de 1917; • desenvolver uma atitude de repúdio às guerras e outras formas de violência e promover a valorização do diálogo, da tolerância e da justiça na resolução de conflitos. Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam novo enfoque, desta vez na Europa, considerando-se aspectos da Primeira Guerra Mundial e da Revolução Russa e as relações desses processos com as dinâmicas do capitalismo no século XX.		
2º BIMESTRE	UNIDADE III O PERÍODO ENTREGUERRAS E A SEGUNDA GUERRA CAPÍTULO 5 O mundo em crise: recessão e totalitarismo CAPÍTULO 6 A Segunda Guerra Mundial	A crise capitalista de 1929.	EF09HI10: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. EF09HI12: Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
		A emergência do fascismo e do nazismo. A Segunda Guerra Mundial. Judeus e outras vítimas do holocausto.	EF09HI13: Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
		A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.	EF09HI15: Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. EF09HI16: Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.
Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade III: <ul style="list-style-type: none"> • compreender as razões que levaram à crise de 1929 e caracterizar o programa conhecido como <i>New Deal</i>; • caracterizar o período do entreguerras, destacando a importância do Tratado de Versalhes e da crise econômica de 1929 para a vitória do nazismo na Alemanha; • compreender a importância dos direitos humanos em contraposição à experiência europeia dos totalitarismos e defender a democracia e os princípios universais de justiça, tolerância e solidariedade; • identificar os principais acontecimentos da Segunda Guerra Mundial; • assumir uma atitude de repúdio às guerras e a favor da resolução pacífica e negociada dos conflitos, agindo para promover uma cultura de paz. Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam a continuidade dos estudos e das reflexões sobre as dinâmicas do capitalismo no século XX, levando em consideração o período entreguerras e a Segunda Guerra Mundial.			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	UNIDADE IV A ERA VARGAS	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.	EF09HI02: Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	CAPÍTULO 7 O fim da República Oligárquica	O período varguista e suas contradições.	EF09HI06: Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
	CAPÍTULO 8 O Estado Novo	A emergência da vida urbana e a segregação espacial.	
	CAPÍTULO 9 O retorno à democracia	O trabalhismo e seu protagonismo político.	EF09HI07: Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
		A questão indígena durante a República (até 1964).	
	Anarquismo e protagonismo feminino.	EF09HI08: Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade IV:</p> <ul style="list-style-type: none"> identificar as forças políticas que compuseram a Aliança Liberal e chegaram ao poder no Brasil em 1930; identificar as principais características da Revolução Constitucionalista de 1932; caracterizar o Estado Novo dos pontos de vista político, econômico e social e compreender o contexto em que esse regime foi instalado; destacar alguns elementos da produção cultural da era Vargas, inserindo-os no contexto geral da época; caracterizar o segundo governo Vargas sob os pontos de vista político, econômico e social; reconhecer os fatores que levaram ao desgaste do segundo governo de Getúlio Vargas. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos voltam-se novamente ao Brasil do século XX, considerando-se os ciclos da história republicana, desta vez a partir da chamada Era Vargas, em um processo de identificação de particularidades da história local e regional até 1954.</p>			
3º BIMESTRE	UNIDADE V O MUNDO BIPOLAR	A questão da Palestina.	EF09HI10: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
	CAPÍTULO 10 A Guerra Fria		EF09HI28: Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
	CAPÍTULO 11 Reformas e revoluções	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.	
	CAPÍTULO 12 A questão judaico-palestina	A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia. A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.	
	Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.	EF09HI36: Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	
<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade V:</p> <ul style="list-style-type: none"> caracterizar a Guerra Fria em seus diversos aspectos (político, econômico e cultural); identificar a especificidade das lutas das mulheres e dos negros pela igualdade de direitos na década de 1960; destacar os principais acontecimentos da revolução socialista na China; relacionar as lutas internas na Coreia e no Vietnã à disputa entre estadunidenses e soviéticos; identificar os desdobramentos da Revolução Cubana; sintetizar os principais aspectos do conflito entre israelenses e palestinos. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos enfocam, mais uma vez, as dinâmicas do capitalismo no século XX, considerando agora a Guerra Fria e o mundo bipolar, em articulação com os desdobramentos políticos, sociais, econômicos e culturais desse contexto.</p>			

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	UNIDADE VI AS INDEPENDÊNCIAS NA ÁFRICA E NA ÁSIA CAPÍTULO 13 Os processos de independência na África CAPÍTULO 14 Independências na Ásia	O colonialismo na África. As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos. Os processos de descolonização na África e na Ásia.	EF09HI14: Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais. EF09HI31: Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
	Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VI: <ul style="list-style-type: none"> identificar a conjuntura internacional posterior à Segunda Guerra Mundial que favoreceu a eclosão dos movimentos de independência na África e na Ásia; reconhecer o papel desempenhado pelos povos colonizados na África e na Ásia na luta por sua emancipação; conceituar o regime do <i>apartheid</i> na África do Sul e avaliar suas consequências para a sociedade sul-africana; analisar o movimento de resistência pacífica e desobediência civil como formas de luta pela libertação na Índia; identificar alguns dos atuais problemas dos países africanos e asiáticos e avaliar a responsabilidade do colonialismo e dos governos locais no prolongamento do quadro de pobreza e rivalidades étnicas. Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos enfocam, agora, o colonialismo na África, dando ênfase às lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais e aos processos de independência na África e na Ásia.		
4º BIMESTRE	UNIDADE VII DEMOCRACIA E DITADURA NA AMÉRICA DO SUL CAPÍTULO 15 Brasil: dos “anos dourados” à ditadura CAPÍTULO 16 Brasil: a resistência à ditadura e a redemocratização CAPÍTULO 17 Ditaduras na América do Sul	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação. Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência. As questões indígena e negra e a ditadura. O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização. As experiências ditatoriais na América Latina.	EF09HI17: Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. EF09HI18: Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais. EF09HI19: Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. EF09HI20: Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. EF09HI21: Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. EF09HI22: Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. EF09HI23: Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo. EF09HI26: Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. EF09HI29: Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras. EF09HI30: Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
	Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VII: <ul style="list-style-type: none"> identificar as bases do desenvolvimento econômico ocorrido durante o governo de JK e reconhecer as forças políticas em disputa; caracterizar o regime militar que se implantou no Brasil dos pontos de vista político e econômico e reconhecer as várias formas de resistência; analisar as principais produções culturais do Brasil no período da ditadura civil-militar, situando-as no contexto da época; identificar e caracterizar os regimes militares na América Latina e relacioná-los ao cenário internacional da Guerra Fria. Justificativa da pertinência desses objetivos: Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam, agora, o enfoque nos estudos sobre Brasil e América Latina, considerando os processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946 e as experiências ditatoriais em diversos países.		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
4º BIMESTRE	UNIDADE VIII O MUNDO GLOBALIZADO	O processo de redemocratização. A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.). A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira. A questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.	EF09HI24: Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos. EF09HI25: Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. EF09HI26: Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. EF09HI27: Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do país no cenário internacional na era da globalização.
	CAPÍTULO 18 A desagregação do mundo socialista		
	CAPÍTULO 19 Inovações e desafios do mundo globalizado		
	CAPÍTULO 20 O Brasil no mundo globalizado		
		O fim da Guerra Fria e o processo de globalização. Políticas econômicas na América Latina.	EF09HI32: Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. EF09HI33: Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. EF09HI34: Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
		Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo. Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade. As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.	EF09HI35: Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. EF09HI36: Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
	<p>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VIII:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analisar os fatores da crise do mundo socialista no final do século XX; • compreender o significado da queda do Muro de Berlim na instauração de uma nova ordem mundial; • caracterizar o processo de globalização, compreendendo as suas contradições; • refletir sobre alguns desafios do novo milênio, como a preservação dos recursos naturais e o combate à pobreza e à intolerância; • debater sobre os principais desafios do Brasil na atualidade no que se refere à economia, ao desemprego, à educação e aos direitos dos cidadãos. <p>Justificativa da pertinência desses objetivos:</p> <p>Nesta Unidade, o recorte temporal e os conteúdos possibilitam análises relevantes sobre o mundo atual, levando em consideração os desafios do mundo globalizado.</p>		

Professor, todos os objetos de conhecimento e as 36 habilidades indicados na BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 9º ano desta Coleção.

► Unidades, Capítulos, seções e boxes da Coleção

Nos quatro volumes desta Coleção, o **texto principal**, que sistematiza informações e organiza a narrativa histórica, articula-se com **seções** pensadas para oportunizar o desenvolvimento de competências gerais da Educação Básica, competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, competências específicas de História para o Ensino Fundamental, objetos de conhecimento e habilidades.

As seções desta Coleção são as seguintes: “Integrar conhecimentos”, “Lugar e cultura”, “Em debate”, “Documento”, “Atividades”, “Ser no mundo” e “Para refletir”. O texto principal também se articula com alguns boxes, voltados à complementação dos conteúdos e à leitura de imagens diversas.

As Unidades

Cada volume desta Coleção está organizado em oito Unidades Temáticas. Sugerimos que, em cada bimestre letivo, sejam trabalhadas duas Unidades, ou seja: no 1º bimestre, as Unidades I e II; no 2º bimestre, as Unidades III e IV; no 3º bimestre, as Unidades V e VI; e no 4º bimestre, as Unidades VII e VIII.

Na abertura de cada Unidade, apresentada em página dupla, propomos a exploração de algumas imagens relevantes para o desenvolvimento do conteúdo trabalhado, associadas à leitura de um breve texto e dos itens principais que serão estudados.

Esses elementos introduzem os conteúdos a serem desenvolvidos nos Capítulos dispostos na Unidade. O objetivo é motivar o estudante a refletir sobre os temas a serem estudados e estimular o levantamento de conhecimentos prévios sobre alguns aspectos abordados.

Os Capítulos

Cada Unidade compreende dois ou três Capítulos. Eles iniciam com um texto e uma imagem que sintetizam os conteúdos principais a serem trabalhados ao longo do Capítulo, de maneira a estimular o estudante ao estudo.

O texto principal, em linguagem simples e objetiva, está entremeado de imagens, seções e boxes contextualizados com os tópicos expostos.

Cada Capítulo é finalizado com uma seção intitulada “Atividades”, com propostas que auxiliam o professor a verificar se os estudantes atingiram o objetivo de desenvolver as habilidades da BNCC trabalhadas naquele segmento do livro.

A seguir, são descritas as características das seções e dos boxes que compõem as Unidades e os Capítulos da Coleção. São indicadas, também, as principais competências trabalhadas e contempladas nas seções da Coleção.

Considerado a estrutura da obra e as respectivas partes que a compõem, esperamos, desse modo, oferecer ao professor conteúdos que possam subsidiar o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

Integrar conhecimentos

Esta seção reserva-se à integração entre os conhecimentos do componente curricular História e de outros componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental (como Geografia, Arte, Matemática, Ciências). Não ocupa lugar fixo nos volumes. Sua regularidade varia segundo questões sugeridas pelo próprio texto principal ao longo dos quatro volumes da Coleção.

Da mesma maneira, a escolha do outro componente curricular privilegiado em cada uma das inserções da seção “Integrar conhecimentos” baseia-se na pertinência do diálogo colocado pela situação histórica em questão.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História (previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental) contempladas, em geral, pela seção “Integrar conhecimentos” são:

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357 e 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.



Lugar e cultura

Esta seção estabelece relações entre determinadas manifestações culturais e aspectos da história e do espaço em que estas se produzem. Com base em excertos de textos de diferentes autores e em imagens diversas, problematiza os fundamentos históricos e geográficos das manifestações culturais. Não ocupa lugar fixo nos volumes e sua regularidade varia conforme a pertinência das questões em foco.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História (previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental) contempladas, em geral, pela seção “Lugar e cultura” são:

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357 e 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Em debate

Esta seção, como o próprio nome sugere, dedica-se ao exame de polêmicas historiográficas, incentivando a reflexão sobre diferentes interpretações a respeito de um mesmo fenômeno ou evento. Tem como objetivo apresentar contrapontos a uma versão histórica consolidada ou a explicações que configuram um lugar-comum. Possibilita, dessa forma, que se aprofunde uma questão não suficientemente trabalhada no texto principal, convidando o estudante a refletir sobre as proposições do excerto historiográfico. Não ocupa lugar fixo nos volumes. Sua regularidade varia segundo questões e problematizações sugeridas pelo próprio texto principal ao longo dos quatro volumes da Coleção.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História e o procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais (os três procedimentos básicos estão citados na página XIX deste Manual do Professor), previstos pela BNCC e contemplados, em geral, pela seção “Em debate”, são:

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

Procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais

3. Reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para elaboração de proposições próprias.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357, 402 e 416. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Documento

Esta seção traz excertos de textos historiográficos e fontes históricas (textuais ou imagéticas) que visam introduzir atividades de análise, interpretação e reconhecimento das fontes historiográficas no contexto histórico em que foram produzidos. Não ocupa lugar fixo nos volumes. Assim como as demais seções descritas até aqui, sua presença ocorre segundo questões sugeridas pelo próprio texto principal ao longo dos quatro volumes da Coleção.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História e o procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais, previstos pela BNCC e contemplados, em geral, pela seção “Documento”, são:

Competência específica de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

Procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais

2. Desenvolvimento das condições necessárias para que os estudantes selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357, 402 e 416. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Atividades

Esta seção, localizada sempre no final de cada Capítulo, tem como objetivo promover a organização e a sistematização dos principais conteúdos estudados. Explora, por meio de atividades, tanto as possibilidades de aplicação do que foi apreendido pelo estudante quanto as possibilidades de extrapolação do conteúdo, por meio de propostas de interpretações de fontes históricas, de análises de textos historiográficos, de pesquisa e/ou de trabalho com a compreensão leitora de imagens ou textos da atualidade.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC e contempladas, em geral, pela seção “Atividades”, são:



Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
 6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
 7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.
-

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
 2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
 5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
 6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
 7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
-

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357 e 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Ser no mundo

Esta seção apresenta-se quatro vezes em cada um dos volumes desta Coleção, para encerrar determinadas Unidades. Volta-se especialmente às questões de identidade do indivíduo ou de seu grupo, abordando as competências socioemocionais. Com base na leitura de textos ou imagens, propõe a análise de questões controversas da História e da atualidade, que demandam reflexão e posicionamento crítico.

Nas “Orientações específicas” deste Manual do Professor, que acompanham as reproduções do Livro do Estudante, procuramos explicitar as competências gerais da Educação Básica contempladas em cada uma das seções “Ser no mundo”.


Além disso, as competências específicas de Ciências Humanas e de História (previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental) que são contempladas, de modo geral, nas seções “Ser no mundo” são:

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
 4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
-

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
-

- 
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
 4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357 e 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Para refletir

Assim como a seção “Ser no mundo”, esta seção apresenta-se quatro vezes em cada um dos volumes desta Coleção, ao final do conjunto de Unidades que forma um bimestre. Tem como mote uma questão problematizadora, uma situação-problema, que leva à reflexão e à discussão. Explora temas e atividades com caráter de extrapolação, com enfoque em habilidades abrangentes da BNCC.

Com base em textos diversos, especialmente jornalísticos, e imagens atuais, a seção aborda questões polêmicas do presente e propõe atividades em torno de uma questão de síntese, que “responde” à pergunta norteadora.

Nas “Orientações específicas” deste Manual do Professor, procuramos explicitar as competências gerais da Educação Básica contempladas em cada uma das seções “Para refletir”.

Além disso, as competências específicas de Ciências Humanas e de História e o procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais, previstos pela BNCC e contemplados, de modo geral, pelas seções “Para refletir”, são:

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais

3. Reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para elaboração de proposições próprias.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357, 402 e 416. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Ler o mapa/a fotografia/a obra de arte/o texto/o infográfico/o gráfico...

Nestes boxes, sem lugar fixo nos volumes, o estudante é incentivado a analisar uma obra de arte, uma fotografia, um mapa, um gráfico, uma charge ou outro documento que se relaciona com o momento histórico em estudo e os temas discutidos no Capítulo. De forma breve, propõe questionamentos que ampliam a compreensão do período, muitas vezes abordando aspectos importantes citados no texto principal e levando o estudante a ler e interpretar diferentes tipos de documentos, gêneros textuais e linguagens de maneira contextualizada.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental e contempladas nos boxes “Ler o mapa/a fotografia/a obra de arte/o texto/o infográfico/o gráfico...” são:



Competência específica de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

- Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

- Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

- Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 357 e 402. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 21 jun. 2022.

Boxe simples

Este boxe, que aparece ao longo dos Capítulos, apresenta algumas informações complementares ou paralelas ao texto principal. Podendo ou não conter atividades, auxilia o estudante a se aprofundar em determinado aspecto mencionado no texto principal.

Glossário

Presente em todos os volumes da Coleção, apresenta o significado de termos, conceitos e expressões destacados no texto principal.

Sugestões de livros/vídeos/sites/podcasts

Em alguns momentos, ao lado do texto principal, o professor e o estudante encontrarão sugestões de livros, de vídeos (filmes, em geral) e de conteúdos disponíveis da internet (incluindo *podcasts*) acompanhadas de breves resenhas, que se relacionam com o conteúdo trabalhado ao longo do Capítulo.

► O trabalho interdisciplinar na Coleção

Estudiosos e pesquisadores da área da Educação, na atualidade, têm destacado cada vez mais a necessidade de incentivar uma abordagem global do conhecimento. Assim, por meio de um esforço conjunto e de um trabalho interdisciplinar de colaboração que visa integrar diversos componentes curriculares que formam o saber escolar, a fragmentação e a descontextualização do conhecimento seriam evitadas.

Esse tema, contudo, não é completamente novo: a primeira geração do grupo dos Annales, por exemplo, nas décadas de 1930 e 1940, propunha a produção de uma História que pudesse dialogar com outros campos do conhecimento, como a Sociologia, a Geografia e a Economia. O historiador Fernand Braudel também defendeu a interdisciplinaridade e chegou a desenvolver, em seus estudos, diálogos importantíssimos com a Geografia, por exemplo. Posteriormente, outros autores e estudiosos realizaram trabalhos marcantes valorizando a interdisciplinaridade, como o filósofo francês Edgar Morin, que considera que uma educação integral do ser humano pode e deve ser interdisciplinar.

Consideramos, portanto, que a interdisciplinaridade é um trabalho de fundamental importância em nossos dias, principalmente quando compreendemos que os meios de comunicação e as redes sociais podem nos oferecer informações e dados descontextualizados e fragmentados. Entendemos que a interdisciplinaridade, assim, possibilita a utilização de múltiplas ferramentas na resolução de questões e problemas, buscando, nesse processo, novos entendimentos que não se limitam à fragmentação das informações, do conhecimento e/ou dos componentes curriculares.

Um trabalho marcadamente interdisciplinar no estabelecimento escolar deve ser realizado com um objetivo claramente definido, em que a integração entre diferentes saberes e experiências incentive a compreensão dos estudantes acerca da complexidade do tempo presente e a formação de uma bagagem para atuar, no mundo, de forma crítica e responsável.

Destacamos que, nesta Coleção, há diversos momentos em que o trabalho interdisciplinar é valorizado e incentivado, seja na forma de atividades, seja no texto didático. Além disso, a seção “Integrar conhecimentos”, presente em todos os volumes desta Coleção, propõe a integração entre os conhecimentos do componente curricular História e de outros componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental (como Geografia, Arte, Matemática e Ciências).

Desse modo, esta Coleção apresenta, em diversos momentos, como na seção “Integrar conhecimentos”, subsídios para a construção de aulas em conjunto com professores de outras áreas de conhecimento e de outros componentes curriculares. As orientações a respeito do trabalho realizado em cada seção, com esclarecimentos sobre formas de articulação do respectivo componente curricular com outros, estão disponíveis nas “Orientações específicas” deste Manual do Professor.

Ainda sobre as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, podemos considerar os estudos desenvolvidos pela historiadora brasileira Aryana Costa. Ela mostra como diferentes temas podem ser explorados e investigados pelos estudantes, em um trabalho interdisciplinar com base no estudo da história local.

Sobre a relação entre interdisciplinaridade e história local, Aryana Costa alega:

O uso de história local para o ensino de história pode ser considerado tanto a partir do seu próprio valor quanto um grande ponto de partida para atividades que desenvolvem inúmeras outras competências.

[...]

História local não precisa ser somente a história da cidade ou do Estado, muitas vezes feita nos mesmos moldes de uma história nacional [...].

[...]

Os temas podem, portanto, ser a história da própria comunidade escolar, do bairro; de instituições como grupos religiosos (de diferentes orientações – cristãos, afro-brasileiros, islâmicos, judeus etc); de temas como saneamento, saúde, moradia, lazer; de atividades como feiras, comércios, ocupação do solo, práticas agrícolas. Ou seja, diferentes escalas que não necessariamente correspondem aos limites políticos dos municípios, mas que são construídas ou percebidas pelos próprios estudantes à medida que elegem seus temas de investigação.

[...]

O trabalho com história local na escola tem sido utilizado como ferramenta para a interdisciplinaridade. A depender do recorte escolhido, é possível trabalhar com a geografia, a educação física, a biologia etc. em conexão com diferentes campos, temas e abordagens da história: patrimônio, memória, história ambiental, sensibilidades, manifestações artísticas [...]. As possibilidades são tantas quantas forem percebidas pelos sujeitos envolvidos nas atividades.

COSTA, Aryana. História local. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2019. E-book.



O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A prática da avaliação tem sido objeto de profundas reflexões e discussões pedagógicas nas últimas décadas, se transformando em uma importante ferramenta para se planejar e replanejar a prática pedagógica. Cada vez mais, a avaliação deixa de ser vista como um instrumento de controle, vigilância e punição do estudante, concentrada apenas nos períodos de exame, para ser compreendida como um processo global e dinâmico por meio do qual se avalia a relação de ensino e aprendizagem como um todo. Segundo essa nova perspectiva, a avaliação deve ser diferenciada e contínua, ou seja, deve considerar as competências e as habilidades dos estudantes ao chegarem à sala de aula, para, com base nesse diagnóstico, planejarmos como se desenvolverá o trabalho de construção do conhecimento histórico. Desse modo, as atividades apresentadas ao final de cada Capítulo e também ao final de cada seção, ao longo dos volumes desta Coleção, têm a função de auxiliar o professor a realizar a avaliação de cada estudante (considerando-se, por exemplo, as avaliações diagnósticas e processuais). Assim, diferentes propostas de avaliação, tanto de caráter formativo quanto de preparação para exames de larga escala, estão presentes nesta obra e são condizentes com as características da Coleção.

Assim, podemos caracterizar as avaliações como diagnósticas, formativas ou cumulativas. As avaliações diagnósticas têm como objetivo identificar os conhecimentos que os estudantes já têm, sendo uma ótima ferramenta para iniciar determinado assunto, possibilitando que os estudantes se expressem e se motivem a aprender algo novo. Já as avaliações formativas fornecem indícios ao professor e aos estudantes do que já foi construído em termos de conhecimento, indicando o que já se sabe e o que precisa ser adquirido. Nas avaliações cumulativas, feitas ao final de cada etapa do trabalho pedagógico, pode-se verificar o que de fato foi conseguido em termos de construção do conhecimento, e se é necessário ou não retomar alguns pontos desenvolvidos.

O professor, quando utiliza diversas maneiras de avaliar o estudante, possibilita que este se expresse e desenvolva novas habilidades, pois as avaliações são também momentos de aprendizado.

Em vez de classificar o estudante e definir se ele será aprovado ou reprovado, a avaliação é um instrumento que permite ao educando reconhecer suas conquistas e dificuldades, clareando os desafios que devem ser vencidos e as possibilidades de fazê-lo. Para o professor, a avaliação possibilita repensar sua prática pedagógica e ajustá-la às necessidades do processo de aprendizagem de alguns estudantes ou de toda a turma. Vista dessa forma, a avaliação não só permite verificar se os conteúdos estão sendo aprendidos, mas também perceber os avanços e os problemas de percurso e, principalmente, criar condições para que o estudante aprenda da melhor forma possível.

Para obter informações a respeito do processo de aprendizagem, é preciso utilizar uma diversidade de instrumentos de avaliação que considerem as diferentes habilidades dos estudantes. Nesta Coleção, apresentamos atividades de vários gêneros, em diferentes momentos dos Capítulos, que podem ser utilizadas pelo professor para realizar uma avaliação continuada e proveitosa: atividades de produção de texto, preenchimento de fichas, leitura e compreensão de textos, fotografias, gráficos e mapas, pesquisa, debate, entre outras. A análise e o registro sistemático dessas produções, por parte do professor, possibilitam obter uma radiografia do processo de ensino e aprendizagem e, a partir disso, reorientar as ações educativas propostas para o grupo.

A prática da avaliação, utilizada como instrumento de aprendizagem, é uma tarefa que pode ser compartilhada com os estudantes para que eles tenham a oportunidade de analisar seus avanços e suas dificuldades. A experiência da autoavaliação, feita sob a orientação do professor, possibilita que os estudantes reflitam sobre o próprio desempenho e intervenham com autonomia nas situações de aprendizagem.

A seguir, apresentamos uma sugestão de ficha de avaliação do professor e outra de autoavaliação do estudante, que podem ser complementadas, a critério do professor.

Durante os estudos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os estudantes terão a oportunidade de realizar trabalhos em dupla ou em equipe que também devem oferecer momentos oportunos de aprendizagem. Planejar as etapas do trabalho, distribuir as tarefas entre os membros do grupo, assumir responsabilidades, respeitar as opiniões dos colegas, reconhecer suas potencialidades e também seus limites são habilidades fundamentais para serem desenvolvidas ao longo da escolaridade. Da mesma forma, o trabalho em equipe possibilita o aperfeiçoamento das habilidades de pesquisa, organização dos dados e apresentação dos resultados.

Ficha de avaliação do professor			
Turma:			
Nome do estudante:			
Instrumentos de avaliação	A	AP	NA
Noções de cronologia			
Leitura e compreensão de textos			
Leitura e compreensão de imagens			
Leitura e compreensão de mapas			
Leitura e compreensão de gráficos e tabelas			
Produção de texto			
Pesquisa			
Debate			
Legenda: A – Atingiu os objetivos; AP – Atingiu parcialmente os objetivos; NA – Não atingiu os objetivos			

Ficha de autoavaliação do estudante			
Turma:			
Nome:			
Instrumentos de avaliação	Sim	Não	Às vezes
Participo das aulas fazendo questionamentos			
Expresso minhas opiniões			
Ajudo e respeito os colegas			
Participo dos trabalhos em grupo			
Desenvolvo as atividades propostas			
Comentários sobre meu desempenho			

Cada proposta possibilita ao estudante pesquisar, traçar relações entre os aspectos da sua realidade, como a família e a escola, e o momento histórico que está sendo estudado, explorar sua capacidade de planejamento, bem como criar oportunidades para a participação de todos na realização de uma tarefa comum. Dependendo da natureza de cada atividade, do empenho dos estudantes e dos objetivos do professor, o resultado poderá ser apresentado para a escola. O trabalho em dupla ou em equipe possibilita estabelecer um vínculo de afetividade entre os estudantes e entre estes e o professor, e também amplia o sentimento de identificação com a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; MORAN, José Manuel (org.). *Integração das tecnologias na educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/Seed, 2005.

A obra apresenta diversos artigos que discutem o papel das tecnologias no processo de aprendizagem dos estudantes.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

Na obra, o filósofo e professor Silvio de Almeida discute o problema do racismo enquanto fator estrutural da sociedade brasileira.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2017. v. 1.

O livro traz fundamentos e reflexões sobre as metodologias ativas para a educação.

BARROS, José D'Assunção. Fontes históricas: uma introdução à sua definição, à sua função no trabalho do historiador, e à sua variedade de tipos. *Cadernos do Tempo Presente*, São Cristóvão (SE), v. 11, n. 2, jul./dez. 2020.

Artigo que aborda as fontes históricas e seu papel na construção do conhecimento pelos historiadores.

BARROS, José D'Assunção. *Interdisciplinaridade na História e em outros campos do saber*. Petrópolis: Vozes, 2019.

O livro analisa teoricamente a interdisciplinaridade, sugerindo alguns caminhos para sua prática.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 33, ago. 1994.

O artigo procura discutir as relações entre cidadania, história e democracia.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011.

A obra aborda aspectos do ensino e aprendizagem de História.

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

Nesta obra, Marc Bloch apresenta os principais elementos da metodologia de pesquisa em História.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2022. Documento com o conjunto de leis fundamentais e supremas do Brasil.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2022.

O site apresenta, na íntegra, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2004.

Documento que fornece as diretrizes para a implantação e o desenvolvimento do Ensino Fundamental de nove anos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: Secadi, 2006.

Documento que orienta a política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial.

BRAUDEL, Fernand. *Memórias do Mediterrâneo: Pré-história e Antiguidade*. Lisboa: Terramar, 2001.

O livro traz um percurso realizado por Braudel nas sociedades do Mediterrâneo, utilizando metodologias da Geografia.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Fundação Ed. Unesp, 1997.

Obra de referência sobre a chamada Escola dos Annales.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de História: revisão urgente*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

O livro aborda, com diversos textos relevantes e urgentes, os caminhos para a transformação do ensino de História em nossos dias.

CARVALHO, José Murilo de. *A cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. A obra oferece um panorama bastante completo a respeito da história da conquista da cidadania no Brasil.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010.

O artigo apresenta diversas reflexões pertinentes sobre os desafios enfrentados pelos educadores nos dias atuais.

CORTELLA, Mario Sergio. *A diversidade (aprendendo a ser humano)*. São Paulo: Littera 3DEA, 2020.

O livro fala sobre o problema dos preconceitos na escola e seus efeitos, buscando incentivar atitudes e práticas que reconheçam a diversidade e a pluralidade.

ECO, Umberto *et al.* *Entrevistas sobre o fim dos tempos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

A obra reúne entrevistas realizadas com alguns dos mais relevantes intelectuais da atualidade.

ECO, Umberto. *Pape Satan Aleppe: crônicas de uma sociedade líquida*. Rio de Janeiro: Record, 2017.

A obra apresenta um panorama atual sobre o mundo de hoje, abordando temas como crises ideológicas, econômicas e políticas, e a questão do individualismo.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). *Dicionário de ensino de História*. São Paulo: Ed. FGV, 2019.

Este dicionário apresenta diversos temas e expressões utilizadas no ensino da História, com textos (verbetes) escritos por estudiosos da atualidade.

FONSECA, Selva Guimarães; SILVA, Marcos. *Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido*. Campinas: Papirus, 2007.

A obra apresenta diversos textos sobre os desafios do ensino de História nos tempos atuais.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 37, n. 113, maio/ago. 2020.

Artigo sobre educação inclusiva.

GONÇALVES, Márcia A. (org.). *Teorizar, aprender e ensinar História*. Rio de Janeiro: Ed. FGV; Faperj, 2020.

A obra traz diversos textos sobre o ensino de História, bem como sobre os principais desafios enfrentados por professores e profissionais da educação na atualidade.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Social e ensino de História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

O artigo discute o papel das identidades sociais e a importância dos estudos da sociedade no ensino de História.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

A obra apresenta aspectos do sistema avaliativo, considerando as pesquisas desenvolvidas sobre avaliação ao longo do tempo.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

Jussara Hoffmann discute aspectos da avaliação classificatória e da avaliação mediadora e traz exemplos de práticas avaliativas mediadoras em vários segmentos do ensino.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

A autora, intelectual afrodescendente e feminista, fala sobre a educação como prática da liberdade, destacando o papel do professor nesse processo.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

A obra apresenta uma série de textos que discutem práticas e aspectos teóricos do ensino de História nas escolas brasileiras.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

A autora apresenta uma visão atualizada sobre as relações entre educação e tecnologia.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

O livro apresenta as principais questões da historiografia contemporânea.

LUCA, Tânia de; PINSKY, Carla (org.). *O historiador e suas fontes*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

A obra discute o trabalho com diversas fontes, assim como a importância de algumas delas na construção da memória.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Obra que trata da leitura e da análise de imagens.

MARTINEZ, Paulo Henrique. *História ambiental no Brasil: pesquisa e ensino*. São Paulo: Cortez, 2006.

A obra trata das questões ambientais no Brasil, traçando relações entre história, meio ambiente e ensino.





MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa: do Ensino Fundamental ao Ensino Médio*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2013.

A importância dos projetos de pesquisa e seu papel nos estabelecimentos de ensino são abordados nesta obra.

MENEZES, Ulpiano B. de. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Estudos Históricos*, São Paulo, FGV, v. 11, n. 11, p. 95, jul. 1998.

Texto do historiador Ulpiano Bezerra de Menezes sobre cultura material e suas relações com o espaço público.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

A obra é resultado de uma pesquisa sobre o trabalho dos professores de História, sobre como estes mobilizam os saberes que dominam para ensinar e compartilhar conhecimentos.

MORAN, José. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: YAEGASHI, Solange *et al.* (org.). *Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, 2017.

Neste artigo, José Moran aborda o uso de recursos digitais em sala de aula, destacando tanto a metodologia ativa como o uso das tecnologias digitais.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

A obra apresenta reflexões e caminhos para todos aqueles que trabalham com educação.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011.

Esta obra apresenta caminhos para o uso do cinema em sala de aula, transformando a exibição de filmes em um recurso rico, lúdico e didático.

PERRENOUD, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2018.

O livro apresenta reflexões sobre como professores e a comunidade escolar, de modo geral, podem contribuir para a formação de uma educação construtiva e diferenciada.

PINSKY, Carla P.; LUCA, Tânia R. de (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

A obra traz diversos textos, escritos por historiadores brasileiros, apresentando discussões sobre fonte, suas formas de investigação e utilização.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; RESNIK, Luis (org.). *Livros didáticos de História: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2017.

O livro aborda a problemática do livro didático de História, analisando sua circulação, seu alcance e as narrativas que trazem a seu público.

ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org.). *O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2015.

A obra apresenta uma articulação entre os estudos sobre ensino de História no espaço escolar e os estudos que focalizam a cultura histórica.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

A autora apresenta, nesta obra, uma interessante reflexão sobre fenômenos da sociedade tecnologizada, como redes sociais, *reality shows*, *blogs*, vídeos e *selfies* na internet, que tornam pública a intimidade de cada indivíduo.

SOARES, Júlio Ribeiro; ARAÚJO, Dalcimeire Soares de; PINTO, Rafaela Dalila da Costa. Aprendizagem escolar: desafios do professor na atividade docente. *Psicologia da Educação*. São Paulo, n. 51, jul./dez. 2020.

A obra apresenta análises atuais sobre a atividade docente e os desafios dos professores em nossos dias.

TÜRCKE, Christoph. Cultura do déficit de atenção. *Revista Serrote*, São Paulo, n. 19, 2015.

Artigo de Christoph Türcke em que o pensador considera que a informação a que somos submetidos, desde a invenção do cinema, é capaz de desgastar nossa capacidade de concentração.

WING, Jeannette. Computational Thinking Benefits Society. *Social Issues in Computing*, Toronto, 10 jan. 2014. Disponível em: <http://socialissues.cs.toronto.edu/index.html%3Fp=279.html>. Acesso em: 17 maio 2022.

Texto sobre pensamento computacional, suas bases e suas funções.



ARARIBÁ conecta
HISTÓRIA

6^o
ano

Organizadora: Editora Moderna

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável: Maria Clara Antonelli

Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Editora.

Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2022



MODERNA

Elaboração dos originais:

Joana Acuio
Bacharela e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestra em História, na área de concentração História Social, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Editora de livros didáticos.

Renata Isabel C. Consegliere
Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora de livros didáticos.

Patricia T. Raffaini
Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Ciências, na área de concentração História Social, e doutora em Ciências no programa História Social, pela Universidade de São Paulo (USP).
Pesquisadora.

Maria Raquel Apolinário
Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas estaduais e municipais durante 12 anos. Coordenadora de projetos editoriais.
Editora.

Maria Lidia Vicentin Aguiar
Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas públicas e particulares de São Paulo. Coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Mario Jorge da Motta Bastos
Doutor em Ciências na área de concentração História Social pela Universidade de São Paulo (USP).
Professor no Departamento de História da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Samira Adel Osman
Doutora em Ciências no programa História Social pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora de História da Ásia na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Professora em escolas públicas e particulares por 20 anos.

Sandra Machado Ghorzi
Mestra em História pela École des Hautes Études em Sciences Sociales, Paris (diploma revalidado pela Universidade de Brasília).
Professora em escolas públicas e particulares por 16 anos.
Editora.

A capa, ilustrada por Erika Lourenço, de Curitiba-PR, mostra uma adolescente em um museu, segurando um aparelho celular em que aparece a fotografia de duas garotas; em frente, há quadros de mulheres do Antigo Egito com feições semelhantes às garotas da fotografia. A ilustração mostra que a História é construída pelos indivíduos e documentada em diferentes linguagens ao longo do tempo, tanto na Antiguidade quanto nos dias atuais.

Coordenação geral da produção: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição: Kelen L. Giordano Amaro

Edição de texto: Joana Acuio, Renata Isabel Chinelatto Consegliere, Carol Gama, Ana Lucena

Assistência editorial: Elizangela Marques, Lucas Neiva

Gerência de design e produção gráfica: Patricia Costa

Coordenação de produção: Denis Torquato

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Aurélio Camilo, Vinícius Rossignol Felipe

Capa: Tatiane Porusselli e Daniela Cunha

Ilustração da capa: Erika Lourenço

Coordenação de arte: Aderson Oliveira

Edição de arte: Felipe Frade

Editoração eletrônica: Estudo Gráfico Design

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Ana Marson, Arali Lobo Gomes, Lilian Xavier, Maira Cammarano, Patricia Cordeiro, Sirlene Prignolato

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Lourdes Guimarães, Daniela Chahin Barauna, Vanessa Trindade

Suporte administrativo editorial: Flávia Bosqueiro

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, Vânia Maia

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Fabio Roldan, José Wagner Lima Braga, Marcio H. Kamoto, Selma Brisolla de Campos

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Atualiza conectá história : 6º ano / organizadora:
Editora Moderna ; obra coletiva concebida,
desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ;
editora responsável Maria Clara Antuneslli. —
1. ed. — São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-85-16-11850-9

1. História (Ensino fundamental) — I. Antuneslli,
Maria Clara.

22-113525 COD-312,88

Índices para catálogo sistemático:

I. História : Ensino fundamental 372.89

Colete Maria Clara - biblioteca - CKE-8/9427

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

Todos os direitos reservados

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

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

APRESENTAÇÃO

Por que estudar História?

A resposta para essa pergunta está muito perto de você: na paisagem que vê todos os dias, na língua que aprendeu a falar desde pequeno, na internet e em outras mídias que utiliza para conversar com os colegas, nos costumes alimentares da sua família, nas profundas diferenças sociais em nosso país... Enfim, em tudo que está ao seu redor, de bom e de ruim.

As condições em que vivemos não foram estabelecidas naturalmente. Elas têm uma história, que foi construída e reconstruída por pessoas ao longo de várias gerações.

Com os livros desta coleção de História, esperamos que você tenha outro olhar sobre as coisas que fazem parte da sua vida, um olhar que não seja de passividade, desrespeito ou indiferença. Os textos, as imagens e as atividades deste livro foram escolhidos para que você goste cada vez mais de História e desenvolva o seu potencial de compreender, investigar e produzir conhecimentos.

Mas o estudo de História não pode servir apenas aos objetivos do conhecimento. É necessário que ele contribua para formar um ser humano crítico, atuante, solidário e cooperativo, disposto a fazer a sua parte para construir um mundo melhor.

Com esse objetivo, incluímos ao longo dos volumes alguns selos que indicam que o conteúdo apresentado aborda temas contemporâneos relevantes para sua vida e sua atuação na sociedade, como cidadão. São eles:

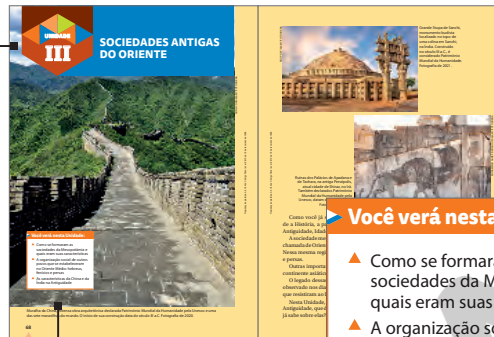
CIÊNCIA E TECNOLOGIA SAÚDE ECONOMIA
MULTICULTURALISMO CIDADANIA E CIVISMO MEIO AMBIENTE

Um ótimo estudo!

CONHEÇA SEU LIVRO

Unidades

Este livro está organizado em oito Unidades temáticas. Na abertura de cada Unidade, há imagens amplas e um breve texto que instigarão você a acompanhar os conteúdos dos Capítulos nela trabalhados. Esses conteúdos estão relacionados no quadro "Você verá nesta Unidade".



Você verá nesta Unidade:

- ▲ Como se formaram as sociedades da Mesopotâmia e quais eram suas características
- ▲ A organização social de outros povos que se estabeleceram no Oriente Médio: hebreus, fenícios e persas
- ▲ As características da China e da Índia na Antiguidade

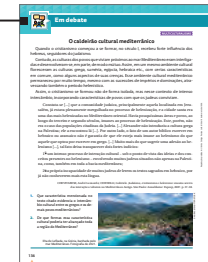
Capítulos

Cada Unidade contém de dois a quatro Capítulos, em cuja abertura há uma imagem e um texto que introduzem o tema principal e, muitas vezes, relacionam os conteúdos a questões da atualidade.



Em debate

Traz diferentes versões de um mesmo fenômeno ou evento, uma polêmica ou contraponto a versões consolidadas de fatos históricos. As atividades trabalham o debate historiográfico.



Texto geral

Páginas com texto em linguagem de fácil compreensão, com imagens amplas e contextualizadas, para proporcionar um melhor aprendizado.

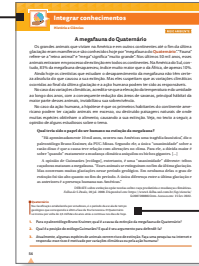
Integrar conhecimentos

Trabalha a integração entre os conhecimentos da História e de outros componentes curriculares, como Geografia, Arte, Ciências e Matemática.



Documento

Reprodução e exploração de fontes historiográficas e documentos históricos (textos ou imagens), no contexto histórico em que se inserem.



Glossário

Breve definição de termos e conceitos, na página em que aparecem, para facilitar a compreensão do tema em estudo.

Lugar e cultura

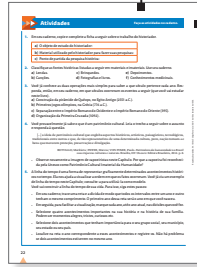
Relaciona uma manifestação cultural à história, ao povo ou a características do espaço onde tal manifestação tem lugar.



As atividades propostas neste livro devem ser respondidas no caderno. Lembre-se de nunca escrever no livro.

Atividades

Ao final de cada Capítulo, apresenta questões de sistematização, aplicação e ampliação dos principais conteúdos abordados.



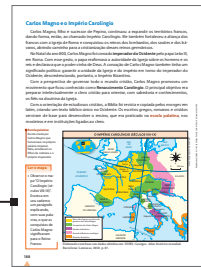
Ícones "Livro", "Vídeo" e "Site"

Ao longo das páginas, você encontrará sugestões de livros, vídeos e sites com os quais poderá complementar o seu aprendizado.



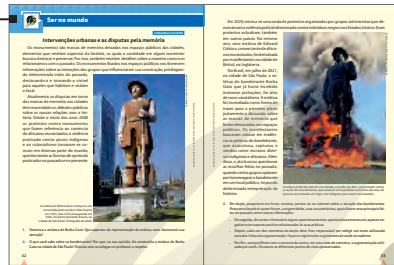
Ler (o mapa, a pintura, a charge, o infográfico, o texto, a fotografia...)

Atividades que trabalham a compreensão leitora de uma imagem ou, eventualmente, de um texto de terceiros.



Boxe simples

Informações complementares ou paralelas ao texto principal, que ampliam o conteúdo abordado no Capítulo.



Ser no mundo

Seção em página dupla, ao final de quatro Unidades do livro. Trabalha especialmente a identidade do indivíduo ou de seu grupo, partindo de um fato histórico e envolvendo uma questão social, um tema polêmico atual. Trabalha a reflexão, o pensamento crítico, a tomada de posição.



Para refletir

Esta seção, também ao final de quatro Unidades do livro e em página dupla, é norteada por uma questão problematizadora, que leva à reflexão e à discussão. Traz temas polêmicos do presente e atividades que complementam e extrapolam conteúdos das Unidades.

SUMÁRIO

UNIDADE I

A História e os seres humanos: tempo e espaço 10

CAPÍTULO 1 – Introdução ao estudo de História 12

O trabalho do historiador 13

- As fontes históricas e as interpretações, 14
- A História e as outras áreas do conhecimento, 15

O tempo e a história 16

- O tempo medido pelos calendários, 17
- Outras medidas de tempo, 19
- Há diversos tempos na história, 21

▶ Atividades 22

CAPÍTULO 2 – Origens e dispersão dos seres humanos 23

O surgimento dos seres humanos 24

- A teoria evolucionista, 25

A evolução do ser humano 26

- O gênero *Homo*, 27

Da África para o mundo 28

A chegada dos seres humanos à América 29

- Outros percursos, 30

▶ Atividades 31

▶ Ser no mundo – Intervenções urbanas e as disputas pela memória 32

UNIDADE II

Modos de vida e modificações da natureza 34

CAPÍTULO 3 – Os modos de vida dos primeiros grupos humanos 36

A vida no Paleolítico 37

▶ Integrar conhecimentos: História e Arte – A arte rupestre 38

O período Neolítico 39

- Novos modos de viver, 40
- A Revolução Agrícola, 41
- Os objetos de cerâmica, 42
- Os cultivadores modificam as paisagens, 43

O surgimento do comércio e das cidades 44

- As primeiras cidades, 45
- A descoberta do uso dos metais, 46
- O nascimento do Estado e da escrita, 47

▶ Atividades 48

CAPÍTULO 4 – Modos de vida na América: povos do atual território brasileiro 49

Os mais antigos habitantes do atual Brasil 50

- Os povos dos sambaquis, 51
- Os povos ceramistas, 52
- Os sítios de Lagoa Santa e São Raimundo Nonato, 53

▶ Integrar conhecimentos: História e Ciências – A megafauna do Quaternário 54

▶ Atividades 55

CAPÍTULO 5 – Modos de vida na América: Mesoamérica e Andes 56

Sociedades da Mesoamérica 57

- O mundo dos maias, 58
- Matemática e Astronomia, 59
- O declínio das cidades maias, 60
- Os maias nos dias de hoje, 60

▶ Documento – Fontes para o estudo da cultura maia 61

Povos andinos 62

- Chavín de Huantar, 63

Astecas e incas 64

▶ Atividades 65

▶ Para refletir – Como podemos desenvolver uma relação harmoniosa com a natureza nos tempos de hoje? 66

UNIDADE III

Sociedades antigas do Oriente 68

CAPÍTULO 6 - A terra entre rios 70

Os sumérios 71

▶ **Documento** - O Estandarte de Ur 72

Os impérios da Mesopotâmia 73

Império Acádio, 73

Império Babilônico, 73

Império Assírio, 74

O novo Império Babilônico, 74

A vida na Mesopotâmia 75

A vida nas aldeias, 76

A vida nas cidades, 77

Uma religião com muitos deuses 78

▶ **Atividades** 79

CAPÍTULO 7 - Hebreus, fenícios e persas 80

Os hebreus 81

O reino hebreu, 82

Os fenícios 83

As cidades-Estado e as colônias fenícias, 84

O alfabeto fenício, 85

A religião fenícia, 85

Os persas 86

O governo de Dario, 87

A sociedade persa, 88

▶ **Lugar e cultura** - Costumes persas 88

▶ **Atividades** 89

CAPÍTULO 8 - A China e a Índia na Antiguidade 90

A antiga civilização chinesa 91

As dinastias, 92

A sociedade chinesa, 93

Atividades econômicas, 94

▶ **Documento** - Os guerreiros de Xian 95

A antiga civilização indiana 96

A Índia do período védico, 97

▶ **Atividades** 99

▶ **Ser no mundo** - Identidades em Jerusalém 100

UNIDADE IV

Povos da Antiguidade na África 102

CAPÍTULO 9 - O Egito: a civilização do Nilo 104

A formação do Egito Antigo 105

O faraó e seus colaboradores, 106

Viver no Egito Antigo 107

Os ofícios da cidade, 108

Homens e mulheres na terra dos faraós, 109

A religião 110

O mundo dos mortos, 110

A escrita egípcia 111

▶ **Documento** - O Livro dos Mortos 112

▶ **Atividades** 114

CAPÍTULO 10 - A Núbia e o Reino de Cuxe 115

Kerma e Napata 116

Napata, a nova capital cuxita, 117

A civilização de Méroe 118

O poder das mulheres em Méroe, 119

A escrita meroíta, 119

▶ **Lugar e cultura** - Documentos arqueológicos submersos 120

▶ **Atividades** 121

▶ **Para refletir** - O que levar em conta ao comparar as formas de registro das sociedades antigas com as das sociedades atuais? 122



ANDREA JENKINS/ANGIMAGES/ALBUM/ FOTOPRENSA - MUSEU EGÍPCIO, CAIRO, EGITO

UNIDADE V

A Grécia Antiga 124

CAPÍTULO 11 – Sociedade e política na Grécia Antiga 126

A formação da Grécia Antiga 127

A Grécia pós-micênica, 128

Esparta 129

A oligarquia espartana, 130

▶ Documento – A educação espartana 130

Atenas 131

O sistema democrático, 132

As mulheres na Grécia 133

A conquista macedônica 134

A cultura helenística, 135

▶ Em debate – O caldeirão cultural mediterrânico 136

▶ Atividades 137

CAPÍTULO 12 – Religião e arte na Grécia Antiga 138

Rituais e festividades religiosas 139

Jogos Olímpicos, 139

Os mitos, 140

Teatro, escultura e arquitetura 141

A tragédia e a comédia, 141

O realismo das esculturas, 142

Arquitetura: a dimensão humana dos deuses, 142

▶ Integrar conhecimentos: História e Arte – A pintura nos vasos gregos 143

O pensamento filosófico e as ciências 144

Os principais filósofos gregos, 145

História e medicina, 146

▶ Atividades 147

▶ Ser no mundo – O que é o belo? 148

UNIDADE VI

Roma Antiga 150

CAPÍTULO 13 – Formação e expansão de Roma 152

A monarquia (753 a.C.-509 a.C.) 153

Camadas sociais, 153

A república (509 a.C.-27 a.C.) 154

Nova ordem política, 154

A voz dos plebeus, 155

A expansão territorial 156

▶ Integrar conhecimentos: História e Geografia – Mediterrâneo: encruzilhada de civilizações 157

Consequências da expansão 158

▶ Em debate – Escravidão e trabalho livre na Roma Antiga 159

A outra face das conquistas, 160

O exército e seus líderes, 161

▶ Atividades 162

CAPÍTULO 14 – A Roma imperial 163

O Império Romano (27 a.C.-476 d.C.) 164

▶ Integrar conhecimentos: História e Geografia – A ideia de territorialidade na Roma imperial 165

Mulheres e crianças na Roma Antiga, 166

Cultura e entretenimento, 167

▶ Documento – Sêneca e os gladiadores 167

O cristianismo 168

Crença e ensinamentos, 168

De crença perseguida à religião oficial do Império Romano, 169

O declínio do Império Romano 170

Aumento dos tributos e inflação, 170

A crise política e a nova forma de governo, 171

A queda de Roma, 172

▶ Atividades 173

CAPÍTULO 15 – O mundo bizantino 174

O Império Bizantino 175

A sociedade bizantina, 176

Rupturas na cristandade, 177

▶ Integrar conhecimentos: História e Arte – O mosaico bizantino e a doutrina cristã 178

▶ Atividades 179

▶ Para refletir – Qual é a relação entre a Antiguidade Clássica e o mundo ocidental? 180

UNIDADE VII

O nascimento do mundo medieval 182

CAPÍTULO 16 – Os reinos germânicos 184

Os povos germânicos 185

- Chefes guerreiros, 185
- O encontro de diferentes culturas, 186

O Reino Franco 187

- Carlos Magno e o Império Carolíngio, 188

▶ Lugar e cultura – A tradição medieval nas Cavalhadas do Brasil 190

▶ Atividades 191

CAPÍTULO 17 – O nascimento do islamismo e o Império Muçulmano 192

Os povos da Arábia 193

- A importância de Meca, 194
- Maomé e o surgimento do islã, 195
- Em direção a Medina, 196

O Império Muçulmano 197

- Os califados: expansão e conquista, 198
- A expansão turco-otomana, 199
- A importância do comércio no Império Muçulmano, 200

Cultura e ciências no mundo muçulmano 201

▶ Lugar e cultura – A mulher no islã 202

▶ Atividades 203

▶ Ser no mundo – Islamismo hoje 204

UNIDADE VIII

O feudalismo e a Baixa Idade Média 206

CAPÍTULO 18 – O feudalismo 208

A sociedade feudal 209

- Os leigos, 210
- Os clérigos, 212

Viver na Europa feudal 213

- Vida cotidiana e diferentes formas de entretenimento, 213
- As vestimentas, 214
- Moradias: casas e castelos, 214
- As mulheres no mundo feudal, 215

▶ Em debate – Servidão, escravidão, trabalho livre 216

▶ Atividades 217

CAPÍTULO 19 – A Baixa Idade Média 218

O crescimento da produção agrícola 219

- Rotação trienal de culturas, 220
- O aumento populacional, 220

O crescimento das cidades 221

- Mercados, feiras e produtos do comércio, 222
- Mestres, companheiros e aprendizes, 223

O poder da Igreja 224

- Os poderes político e espiritual, 225
- As Cruzadas, 226

▶ Documento – As Cruzadas na visão de cristãos e de árabes 227

Fome, peste, rebelião 228

- A fome entre a população, 228
- A peste negra, 229
- As revoltas populares, 230
- O medo da morte, 231
- O fim do feudalismo, 231

A centralização monárquica 232

▶ Atividades 233

▶ Para refletir – O mundo árabe e o mundo ocidental são, realmente, incompatíveis? 234

Referências bibliográficas comentadas 236

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

IVAN VIOVINA
FOTOSTOCK/ISTOCK PHOTOS



Apresentação

A primeira Unidade deste volume, “A História e os seres humanos: tempo e espaço”, relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 6º ano: *História: tempo, espaço e formas de registros*.

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica n. 3**, indicada pela BNCC, a Unidade estimula nos estudantes a *valorização e a fruição de uma entre as diversas manifestações artísticas e culturais*.

Em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História**, o trabalho sugerido nesta Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) também busca levar os estudantes a: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (1), Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (4) e Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica (6)*.



A HISTÓRIA E OS SERES HUMANOS: TEMPO E ESPAÇO



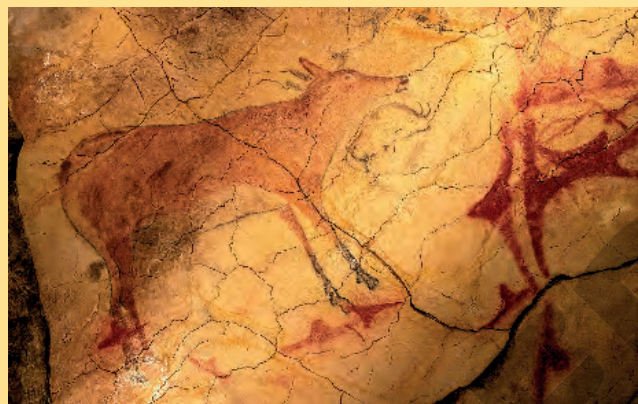
▶ Você verá nesta Unidade:

- ▲ O trabalho do historiador
- ▲ O tempo e a história
- ▲ As explicações para o surgimento da espécie humana
- ▲ A evolução do ser humano
- ▲ A dispersão dos seres humanos pelo planeta
- ▲ A chegada do ser humano à América

Esta pintura foi feita há, aproximadamente, 17 mil anos na caverna de Lascaux, na França. Em 1940, pinturas nessa caverna foram descobertas por quatro adolescentes que passeavam por ali. Logo em seguida essas pinturas passaram a ser estudadas por cientistas.



Esta outra pintura também foi encontrada na caverna de Lascaux, na França.



ART2010/ALAMY/FOTOCARENA - MUSEU NACIONAL E CENTRO DE PESQUISA DE ALTAMIRA, ESPANHA

Esta pintura foi feita entre 35 mil e 15 mil anos atrás, na caverna de Altamira, na Espanha. Há relatos de que as pinturas nessa caverna foram descobertas por um homem e sua filha enquanto passeavam pelo local, em 1879.

Desde pequenos utilizamos o desenho como forma de expressão e comunicação. Você se lembra do que registrava em seus desenhos quando era menor? E hoje, como são seus desenhos? Você costuma guardá-los? Geralmente registramos nos desenhos cenas cotidianas, seres e paisagens que observamos, símbolos e até mesmo algo que imaginamos.

Observe, nesta página e na página anterior, as pinturas nas paredes de cavernas. Essas pinturas foram feitas há mais de 15 mil anos, aproximadamente! Qual teria sido a intenção das pessoas quando produziram esses registros? Será que imaginavam que gerações futuras os observariam muito tempo depois? Tanto essas pinturas quanto os desenhos feitos por você contam uma história e registram uma ação, realizada por alguém em certo momento.

Com o passar dos anos, podemos observar os desenhos que fizemos e nos lembrar de momentos vividos anteriormente.

Nesta Unidade, veremos que os historiadores utilizam vestígios como esses para levantar hipóteses sobre o modo de vida dos seres humanos no passado e entender por que somos o que somos hoje.

Você imagina outros vestígios possíveis de serem analisados por historiadores? O que você conhece sobre o trabalho dos historiadores?

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.*
- *Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.*
- *As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.*

Nesta Unidade

Esta Unidade introduz os estudos de História e trata das teorias sobre a origem e a dispersão dos seres humanos. No Ensino Fundamental - Anos Iniciais, os estudantes realizaram atividades mobilizando conhecimentos históricos (como a construção de uma biografia ou de uma linha do tempo sobre a própria vida) e manipulando documentos (como certidão de nascimento e fotografias da infância ou da família). Os temas aqui tratados exigem algumas operações mentais complexas para que os estudantes comecem a compreender as diferentes dimensões de tempo, a multiplicidade de documentos e sujeitos históricos e a importância de existirem várias versões dos acontecimentos. A expectativa é que eles se apropriem gradativamente desses e de outros conceitos pertinentes ao conhecimento histórico.

Sobre o Capítulo

As fontes históricas são o alimento básico do trabalho de todo historiador, do qual se depreende o conhecimento por ele produzido. Assim, este Capítulo procura destacar para os estudantes a importância de identificar, classificar, compreender e analisar com rigor e precisão as fontes históricas. Em seu trabalho, o historiador se debruça sobre as fontes históricas a fim de desmistificá-las, interpretá-las, procurando descobrir suas intenções e o contexto em que foram produzidas.

Todos os registros das ações humanas (materiais ou imateriais) são considerados fontes históricas. Contudo, essas fontes não falam por si mesmas; é preciso que formulemos as perguntas adequadas para que possamos extrair delas informações sobre as condições e os interesses que levaram à sua produção.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI01: Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

EF06HI02: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

Observação

Os conteúdos desta página possibilitam um trabalho inicial com aspectos da habilidade **EF06HI02**.



INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE HISTÓRIA

O que é História? Existem diferentes definições, mas uma das mais aceitas é que a História é uma ciência que busca fornecer explicações sobre as **origens** das sociedades humanas do presente e do passado e sobre as **transformações** pelas quais essas sociedades passaram ao longo do tempo.

Estudar os acontecimentos do passado nos ajuda a compreender como era a vida das pessoas que vieram antes de nós, quais costumes e práticas do modo de vida delas mudaram e quais permanecem. Também nos leva a refletir sobre como, em uma mesma sociedade, diversos sujeitos, com cotidianos, experiências e pontos de vista variados, se relacionam, construindo suas histórias.

O modo como lidamos com o passado revela aspectos importantes da nossa própria vida no presente. As marcas do passado vão sendo explicadas de maneiras diferentes ao longo do tempo, a depender dos nossos interesses e das nossas preocupações atuais. Quais aspectos do passado buscamos preservar e quais buscamos questionar e transformar?

GIULIA SPADAFORA/NURRPHOTO/GETTY IMAGES



A estátua do comerciante de escravos Edward Colston foi derrubada por manifestantes antirracistas do movimento Vidas Negras Importam, em Bristol, na Inglaterra, em junho de 2020. Depois de derrubá-la, os manifestantes deixaram um cartaz em cima dela com os seguintes dizeres: "Se esse movimento não abriu seus olhos, o que vai abrir? É hora de falar. É hora de acabar com o privilégio dos brancos." Ao final do protesto, a estátua foi lançada no rio Avon.

12

► Texto complementar

O texto a seguir trata do estudo da História.

A história busca compreender as diversas maneiras como homens e mulheres viveram e pensaram suas vidas e a de suas sociedades, através do tempo e do espaço. Ela permite que as experiências sociais sejam vistas como um constante processo de transformação; um processo que assume formas muito diferenciadas e que é produto das ações dos próprios homens. [...] Por isso, a história ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. São Paulo: Papirus, 2003. p. 40.

O trabalho do historiador

O historiador estuda o passado tendo como base perguntas e dúvidas que surgem no presente. Suponhamos, por exemplo, que um historiador deseje compreender por que existem mais afrodescendentes no Sudeste e no Nordeste do Brasil do que na Região Sul. Para obter uma resposta, ele terá de investigar o tráfico de africanos escravizados para o Brasil e as atividades econômicas em que eles trabalhavam.

A pergunta que o historiador procurará responder pode estar relacionada a um passado recente ou a um passado bem distante. Ele pode, por exemplo, procurar saber como o *hip-hop* ou o *rap* chegaram ao Brasil, uma história relativamente recente. Mas, se a intenção for saber sobre o desenvolvimento do comércio, da democracia ou da ciência, o historiador terá de recuar sua investigação para um passado mais longínquo.

Como é possível para o historiador investigar um passado que não existe mais? Se você refletir sobre isso, vai concluir que as pessoas, ao longo da vida, deixam vestígios do que fizeram e pensaram. Tiram fotografias, escrevem cartas, leem livros, ouvem músicas, fabricam ou compram vários tipos de objeto, pintam telas, constroem edifícios e fazem muitas outras coisas que podem perdurar por milhares de anos.

Quando são utilizadas pelo historiador em suas pesquisas, essas marcas deixadas pelas pessoas recebem o nome de **fontes históricas**. Elas podem ser classificadas em **fontes históricas materiais** (documentos escritos de vários tipos, livros, fotografias, roupas, cartas, pinturas, monumentos etc.) e **fontes históricas imateriais** (memórias, músicas, lendas, línguas, crenças etc.). Para chegar a qualquer conclusão em seus estudos, os historiadores precisam examinar várias fontes diferentes.



Foliões de cordão carnavalesco nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, no início do século XX. Os cordões, os ranchos e os blocos surgiram antes das atuais escolas de samba.

Representação de astrônomos árabes no Observatório Galata. Século XVI. Iluminura (detalhe). Biblioteca da Universidade de Istambul, Turquia.



13

Observação

As habilidades EF06HI01 e EF06HI02 são trabalhadas ao longo de todo o Capítulo. Neste momento, em especial, é possível trabalhar o significado das fontes históricas com os estudantes (que são analisadas e interpretadas pelos historiadores) e relacioná-las com a habilidade EF06HI02.



Sugestão para o estudante:

MUSEU da Pessoa. Disponível em: <https://museudapessoa.org>. Acesso em: 12 fev. 2022.

Este museu virtual, cuja sede se localiza na cidade de São Paulo, tem como objetivo registrar e preservar a história de vida de pessoas comuns.

Orientações

É importante que os estudantes percebam que toda pesquisa histórica trata de um sujeito, seja ele individual (um operário), seja coletivo (os trabalhadores), em sua diversidade. É com base nessa perspectiva, a da existência de diversos tipos de sujeito, que o historiador estabelece e organiza sua pesquisa.

Segundo o historiador Marc Bloch, a História é a ciência dos homens no tempo. Com essa definição, ele destaca dois elementos essenciais da História: o seu caráter humano e as relações que passado e presente mantêm ao longo dela.

Atividades complementares

É possível trabalhar a primeira fotografia desta página com os estudantes (a que mostra foliões de cordão carnavalesco nas ruas da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX). Você pode levantar com os estudantes as seguintes questões:

1. Essa fotografia é uma fonte histórica material ou imaterial?

A fotografia é uma fonte histórica material.

2. Imagine que você seja um historiador. Considerando que os historiadores, em seus estudos, procuram responder a perguntas e dúvidas que surgem no presente, cite pelo menos três “perguntas” que podem ser elaboradas com base na análise dessa fonte histórica.

Com essa breve atividade, os estudantes podem se aproximar do ofício do historiador. Algumas “perguntas” que podem ser elaboradas no momento de análise da fotografia são: “*Quem participava dos cordões carnavalescos no começo do século XX, no Brasil?*”; “*No início do século XX, o Carnaval era uma festa popular em todo o Brasil?*”; “*Os cordões daquele período têm algo em comum com o Carnaval de rua atual?*”.

Orientações

É esperado que os estudantes compreendam que em História não há verdades absolutas. Os historiadores consultam diferentes fontes históricas, verificam se são confiáveis, comparam as informações umas com as outras para, então, produzir uma versão mais ampla dos acontecimentos.

Atividades complementares

De acordo com a disponibilidade de tempo, os estudantes poderão assistir ao filme *Narradores de Javé*, na íntegra ou apenas alguns trechos (veja a seguir informações sobre o filme no boxe “Sugestão para o estudante”). Eles podem conversar entre si e expor suas impressões gerais sobre a obra. Posteriormente, ao analisar esse filme com os estudantes, você pode comentar os dois pontos a seguir e, com base neles, organizar uma conversa em sala de aula.

1. Os habitantes de Javé vivem o mesmo tempo cronológico que as populações do século XXI. No entanto, é possível considerar que a experiência histórica deles difere da que é vivida pelas populações das grandes metrópoles? *Sim; a experiência histórica desses habitantes remete a uma sociedade com menos desenvolvimento tecnológico e em que predominam as relações comunitárias.*

2. O personagem Biá não é um historiador, mas existe alguma atitude dele que aproxime seu trabalho ao de um historiador?

No trecho em que escuta os relatos sem escrever, o personagem Biá, assim como os historiadores, avalia a importância daquilo que está ouvindo para, posteriormente, filtrar as informações e então construir sua narrativa.

Observação

Esta página trabalha aspectos da habilidade EF06HI02.

As fontes históricas e as interpretações

Nem sempre os historiadores trabalharam com a diversidade de fontes históricas com que trabalham hoje. Durante o século XIX (de 1801 a 1900), as principais fontes ou documentos históricos utilizados pelos historiadores em suas pesquisas eram os textos escritos, sobretudo os de origem oficial, emitidos pela administração do Estado: leis, decretos, certidões de nascimento, atestados de óbito, acordos diplomáticos, cartas entre governantes etc. As fontes escritas e os documentos oficiais ainda são muito utilizados nas pesquisas, mas atualmente outros vestígios materiais e imateriais também são valorizados.

Além das ideias sobre as fontes históricas, outra concepção do século XIX não é mais aceita hoje: a de que a tarefa dos historiadores seria simplesmente revelar o que teria acontecido no passado, como se houvesse uma versão verdadeira, única e absoluta. Afinal, como chegar a uma versão única sobre o passado, se cada fato foi vivenciado por pessoas diferentes, que, ao registrá-los ou relatá-los, o fizeram a partir de seus pontos de vista? O próprio historiador seleciona e analisa aspectos do passado a partir da sua visão de mundo.

Hoje está claro para os historiadores que a História não é a reconstituição exata do passado, mas uma **interpretação** sobre **parte** desse passado. Podem existir, inclusive, várias interpretações ou relatos sobre o mesmo acontecimento.

Isso não quer dizer, contudo, que qualquer versão pode ser aceita, porque a História não é um relato ficcional. Ao investigar o passado, os historiadores reúnem muitos documentos e versões diferentes sobre o período em estudo; em seguida, cruzam todas as informações, verificam se elas são confiáveis e escrevem uma narrativa consistente sobre os acontecimentos.

SERGIO PEDREIRA/PULSAR IMAGENS



A capoeira é uma manifestação cultural cuja história tem mais de 200 anos. Sua prática é considerada fonte histórica imaterial, pois seu canto e seus movimentos preservam a memória do que muitas gerações, especialmente de afrodescendentes, viveram. Em 2014, a capoeira foi reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Roda de capoeira na cidade de Salvador, na Bahia. Fotografia de 2019.

14



Sugestão para o estudante:

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Brasil, 2003. Duração: 100 min.

Este filme conta a história da pequena cidade de Javé. Para evitar que ela seja invadida pelas águas de uma usina hidrelétrica, seus habitantes fazem de tudo para provar que Javé merece o título de patrimônio histórico, até mesmo “inventando” fatos históricos para a cidade.

A História e as outras áreas do conhecimento

Imagine que você e seus colegas de classe tenham de realizar um trabalho sobre o município onde moram. O professor, após organizar os grupos, atribui a cada um uma tarefa. Um grupo ficará responsável pelas informações sobre os habitantes. Outro, por pesquisar a situação da saúde e da educação no município. Um terceiro grupo deverá estudar as principais atividades econômicas do município.

Ao final da atividade, cada grupo terá dado sua contribuição para que todos conheçam melhor o município em que vivem. Essa dinâmica de estudo tem várias semelhanças com a construção do conhecimento histórico. Para pesquisar alguns temas, o historiador precisa recorrer ao saber elaborado por estudiosos da Arqueologia, da Antropologia, da Sociologia, da Geografia e da Economia, por exemplo.

Existe, assim, uma **interdependência** entre o trabalho do historiador e o de outros pesquisadores. A História, como todas as outras áreas do conhecimento, não está isolada; ela faz parte de um todo cujo objetivo é estudar o ser humano e sua vida ao longo do tempo.



OLIVEIRA, Rodrigo Elias. *Rentchin*. São Paulo: Telos, 2021.

O livro narra a história de um curumim que busca desvendar os saberes tradicionais do grupo indígena ao qual pertence e a construção do conhecimento científico, até se tornar um arqueólogo.

Índigena registra o Aragwaksá, realizado na Reserva Jaqueira, ritual em comemoração ao reconhecimento da Terra Indígena Pataxó, em Porto Seguro, na Bahia. Fotografia de 2019.



CHICO FERREIRA/ULSAR/IMAGENS

15

vocês podem organizar um evento para a exibição dos trabalhos e para a realização de um debate sobre interdisciplinaridade.

Esta atividade complementar incentiva o trabalho com práticas de pesquisa como **entrevista** e **construção e uso de questionários**.

Observação

Ao debater a gênese da produção do saber histórico, ampliando essa discussão para as outras áreas de conhecimento, são trabalhados nesta página aspectos da habilidade **EF06HI02**.

Orientações

As fronteiras que delimitavam o campo de estudo das áreas de conhecimento tornaram-se cada vez mais flexíveis, possibilitando aos pesquisadores transitar entre os territórios dos diferentes saberes. Isso também é verdadeiro quanto à História. Os historiadores produzem conhecimento apropriando-se de conceitos e procedimentos originalmente desenvolvidos nas áreas da Economia, da Antropologia, da Geografia, da Literatura etc.

Vale também ressaltar que, nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas foram escritos de acordo com a grafia adotada pelo Instituto Socioambiental (ISA) e com as resoluções da “Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais”, estabelecida em 1953. A Convenção determinou o uso da inicial maiúscula para os nomes dos povos, sendo opcional quando forem usados como adjetivo, sem flexão de número ou gênero.

Atividade complementar

Para abordar a interdependência entre o trabalho do historiador e o de outros pesquisadores, faça uma atividade de cunho interdisciplinar na própria escola. Organize os estudantes em grupos. Cada grupo deve entrevistar um professor do estabelecimento de ensino que seja responsável por um componente curricular, como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Educação Física, Geografia e até mesmo Química, Física e Biologia (caso seu estabelecimento conte com turmas de Ensino Médio). Na entrevista, os estudantes devem perguntar ao professor sobre as relações possíveis entre sua área específica de formação e a área de História e conversar sobre o papel da interdisciplinaridade em seu trabalho. As entrevistas podem ser gravadas com câmeras de celular. Em uma data previamente combinada com a turma,

Orientações

É importante que os estudantes percebam que existem várias dimensões de tempo. Além do tempo cronológico, é necessário dominar, por exemplo, outras temporalidades, que possibilitam estabelecer os fenômenos históricos de acordo com sua duração. Compreendê-los significa reconhecer simultaneidades, permanências e rupturas nos diversos processos históricos.

Algumas noções referentes ao tempo cronológico e ao tempo histórico são bastante complexas, por isso é esperado que os estudantes se apropriem progressivamente das noções de quantificação, sucessão, duração e simultaneidade, ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental.

Observação

O trabalho com as noções de tempo e com as formas de medir o tempo, que são, afinal, invenções dos seres humanos ao longo do desenvolvimento histórico em diferentes períodos e sociedades, procura contemplar a habilidade EF06HI01.



O relógio digital foi inventado nos anos 1970.



O relógio de pêndulo foi inventado pelo holandês Christiaan Huygens em 1656. Na fotografia, relógio produzido em 1787.



Acredita-se que o primeiro relógio mecânico foi construído pelo monge francês Gerbert por volta do ano 996. Na fotografia, relógio mecânico do século XIV.

O tempo e a história

Relógios, calendários e agendas são alguns exemplos de invenções feitas pelas sociedades humanas para medir e organizar o tempo. Atualmente, vários equipamentos nos auxiliam na medição do tempo. Relógios de pulso, de parede, de rua registram a hora exata; computadores, celulares e *tablets* informam, além da hora, o dia, o mês e o ano; sirenes de fábricas, sinos de igrejas e sinais de escolas lembram o começo e o fim de uma atividade.

Mesmo sem relógios e calendários, desde os tempos mais antigos os seres humanos notavam, por exemplo, que depois do dia vinha a noite; que as plantas, os animais e as pessoas, com o tempo, envelheciam e um dia morriam; que a Lua mudava de fases. Ou seja, os grupos humanos percebiam a passagem do tempo observando a natureza, da qual eles também faziam parte.

Na natureza, a existência do dia e da noite é o fenômeno que praticamente toda pessoa, desde criança, aprende a observar. A sucessão de dias e noites está relacionada ao nascer e ao pôr do sol. Por essa razão, o Sol tornou-se a principal referência para medir a passagem do tempo.

Além do dia solar, as fases da Lua e o ciclo das estações serviram de referência para os povos antigos medirem o tempo. Com o conhecimento adquirido por meio da observação desses fenômenos, eles criaram os primeiros relógios, para medir a passagem das horas, e calendários, para calcular a sucessão dos dias, dos meses e dos anos.



O relógio de sol surgiu no Egito há mais de 4 mil anos. Fotografia de 2009.

16

► Texto complementar

Segundo historiadores, até a Idade Média a “exatidão” na medida do tempo ainda não havia sido estabelecida.

Segundo Le Goff [...], na Idade Média anterior ao século XIII, não havia necessidade da exatidão na medida do tempo e a referência para sua determinação não eram os números. [...] Porém, a partir do século XIII, nas cidades comerciais da Europa, os sinos, que até então marcavam apenas os ofícios religiosos, começaram a marcar também os horários do trabalho e, nos séculos XIV e XV, com o surgimento do relógio mecânico, eles passaram a marcar aqueles horários com maior precisão.

BRITO, Arlete de Jesus. Tempo, história e educação matemática. *Bolema*, Rio Claro, v. 30, n. 55, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/FyWxTcyxrY6xG6q9hhYNVhp/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

O tempo medido pelos calendários

O calendário é um sistema de medição de dias inteiros, e não de horas, como fazem os relógios. Por isso, o tempo medido pelos calendários é bem mais longo.

As sociedades humanas criaram diferentes calendários ao longo do tempo. O dos egípcios, criado por volta de 6 mil anos atrás, está entre os mais antigos. Baseado no ciclo lunar, ele tinha 12 meses que somavam 354 dias. Cerca de mil anos depois, os sumérios adotaram um calendário solar de 360 dias, divididos em 12 meses. Ao final do 12º mês eram acrescentados cinco dias complementares.

Os antigos habitantes da América também inventaram diferentes calendários.

O povo asteca, por exemplo, que habitava grande parte do atual México por volta de 550 anos atrás, organizou um calendário formado por dois sistemas de contagem do tempo. Observe, nesta página, a imagem de um desses calendários.



Réplica de calendário asteca datado de 500 anos. O calendário asteca tem dois sistemas de contagem de tempo: um com ciclo de 365 dias, voltado para as atividades da sociedade, como as agrícolas; e outro com ciclo de 260 dias, para fins ritualísticos e sagrados.

O calendário chinês

O calendário tradicional chinês, assim como o inca, é lunisolar, ou seja, combina influências das atividades do Sol e da Lua. Ele também tem 12 meses, cada um deles relacionado a um animal, segundo esta ordem: rato, boi, tigre, coelho, dragão, serpente, cavalo, carneiro, macaco, galo, cão e porco.

O que poucas pessoas sabem é que na China se adotam dois calendários. O calendário ocidental, solar, é usado para atividades civis e administrativas: dia a dia do trabalho, escola, comércio, bancos, instituições públicas etc.

O calendário tradicional é usado principalmente para dar eventos relacionados à cultura do país, como o Ano-Novo Chinês e o Festival do Meio-Outono, dois feriados nacionais na China.

Calendário inca

O povo inca, que habitava grande parte da faixa oeste da América do Sul por volta de 550 anos atrás, tinha um calendário que combinava o ano solar de 365 dias com 12 meses lunares. Cada mês tinha seu próprio festival, marcado por celebrações de culto ao Sol, aos mortos e à agricultura.

Orientações

Os calendários são fruto de convenções sociais, estando, portanto, sujeitos a mudanças na maneira como a passagem do tempo é medida e representada pelas diferentes sociedades.

Se considerar relevante, diga aos estudantes que os primeiros calendários criados pelos egípcios tinham como base os ciclos da Lua. Esse sistema, porém, não era adequado para prever as inundações anuais do rio Nilo. Foi então que os antigos egípcios passaram a notar que as cheias do rio Nilo coincidiam com o surgimento helíaco da estrela chamada Sirius, que faz parte da constelação de Canis Major (Cão Maior). Eles perceberam que, quando o Sol começava a surgir no horizonte, o brilho dessa estrela tornava-se visível. Desse modo, passaram a associar esse fenômeno à inundação anual do rio Nilo, criando, assim, o calendário solar.

Observação

Ao trabalhar os conteúdos desta página, conversando com os estudantes sobre diversos calendários, como o egípcio, o inca e o chinês, é possível contemplar a habilidade EF06HI01.

► Texto complementar

No texto a seguir, o sociólogo Norbert Elias fala sobre a produção e a utilização dos relógios nas sociedades urbanizadas.

Nas sociedades urbanizadas, em especial, os relógios são produzidos e utilizados de um modo que faz lembrar a produção e utilização das máscaras em inúmeras sociedades pré-urbanas: sabe-se perfeitamente que elas são fabricadas pelos homens, mas nem por isso sua presença deixa de ser sentida como uma manifestação de uma entidade não humana. As máscaras parecem encarnar espíritos. Do mesmo modo, os relógios parecem encarnar o “tempo”.

Orientações

Ao conversar sobre o calendário cristão com os estudantes, vale a pena comentar que, de modo geral, se perguntarmos às pessoas em que ano Jesus nasceu, é provável que muitas respondam: “No ano 0”. Mas não existe o ano 0. Existe, sim, o ano 1, antes e depois de Cristo.

Outra curiosidade que pode ser comentada com os estudantes refere-se às diferenças na datação do calendário cristão. O primeiro calendário que tomou como referência o ano de nascimento de Jesus foi elaborado no século VI, pelo bispo Dionísio Exíguo (c. 470-c. 544). Ele calculou que o nascimento teria acontecido entre os anos 753 e 754, após a fundação de Roma. Contudo, trata-se de um equívoco, pois Jesus teria nascido, pelo que se acredita, entre 748 e 750 do calendário romano, cinco a seis anos antes da data indicada. Esse fato demonstra as dificuldades para definir com exatidão o marco inicial do calendário cristão.

Observação

Com os conteúdos desta página, é possível contemplar aspectos da habilidade EF06HI01.

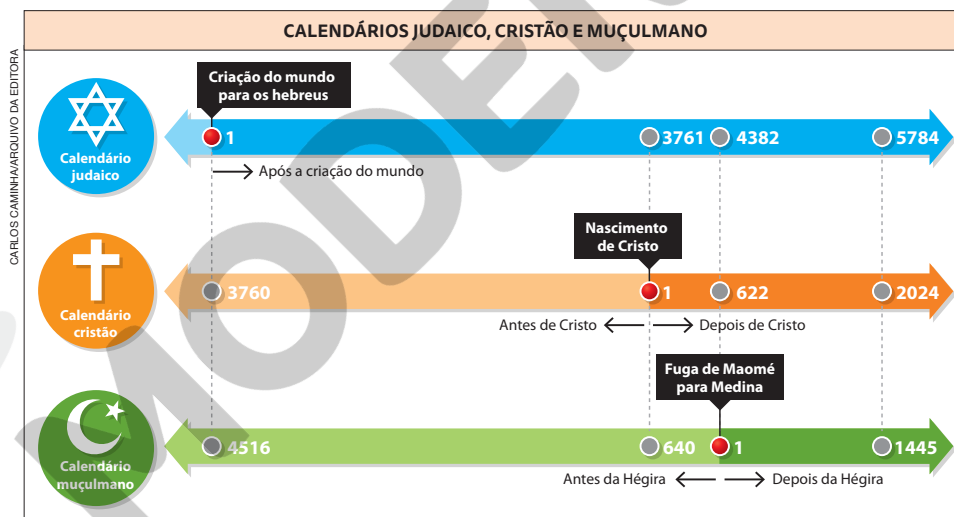
Os calendários cristão, judaico e muçulmano

O calendário que está na sua agenda, na folhinha da parede da sua casa ou na secretaria da sua escola marca os meses e os dias do ano em que estamos atualmente. Vamos supor que o ano registrado seja 2024. Que fato considerado importante teria marcado o início da contagem desse calendário? Como talvez você já saiba, o acontecimento foi o nascimento de Jesus Cristo, ponto de partida do calendário cristão.

Nesse calendário, os anos anteriores ao nascimento de Cristo são contados de forma decrescente e vêm acompanhados da sigla a.C. (antes de Cristo). Os anos posteriores ao nascimento de Cristo são identificados com a sigla d.C. (depois de Cristo). No entanto, quando nos referimos somente a eventos ocorridos após o nascimento de Cristo, não é necessário utilizar a sigla d.C.

Além do calendário cristão, existem outros tipos de calendário que têm origem religiosa. No calendário judaico, por exemplo, o marco inicial é a data em que, para os judeus, Deus criou o Universo. Esse fato teria ocorrido no ano 3760 a.C. do calendário cristão. Os muçulmanos, por sua vez, estabeleceram a Hégira como marco inicial do seu calendário. A data corresponde à saída do profeta Maomé da cidade de Meca em direção a Medina, ocorrida no ano 622 do calendário cristão.

A rotação completa da Terra ao redor do Sol ocorre depois de 365 dias, 5 horas e 49 minutos. Por isso, a cada quatro anos do calendário cristão de 365 dias é acrescentado um dia ao mês de fevereiro, compondo os chamados anos bissextos. Hoje, esse calendário não tem necessariamente caráter religioso. É adotado como calendário civil, e regula mundialmente as atividades comerciais e financeiras, os transportes etc.



Observe que os três calendários têm como base acontecimentos importantes da história dessas religiões, portanto cada um tem um marco inicial. Além disso, enquanto o calendário cristão é solar, ou seja, baseado na rotação da Terra em torno do Sol, os calendários judaico e muçulmano são lunares, baseados na rotação da Lua em torno da Terra. Como eles marcam a duração dos meses e dos anos de forma diferente, a correspondência entre as datas não é exata.

18

Sugestões para o professor:

DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2017.

A obra traz ensaios que abordam o estruturalismo e suas relações com a História, além de outros temas que versam os estudos contemporâneos na área.

TURAZZI, Maria Inez; GABRIEL, Carmen Tereza. *Tempo e história*. São Paulo: Moderna, 2000.

A obra aborda a importância de trabalhar as noções de história e tempo no ambiente, a fim de oferecer aos estudantes estratégias de compreensão das características do tempo histórico.

Outras medidas de tempo

Você e seus colegas provavelmente nasceram todos no **século XXI**; muitas pessoas de mais idade com quem você convive nasceram no século XX. Os portugueses chegaram ao Brasil na última **década** do século XV, mas os indígenas habitavam o território vários **milênios** antes disso.

Década, século e milênio são outras unidades criadas pelo ser humano para medir o tempo, com duração mais longa que o ano, o dia e a hora. A década corresponde a um conjunto de dez anos; o século, a um conjunto de cem anos; e o milênio, a um conjunto de mil anos. Como medem períodos de tempo mais extensos, são usados com frequência nos estudos de História.

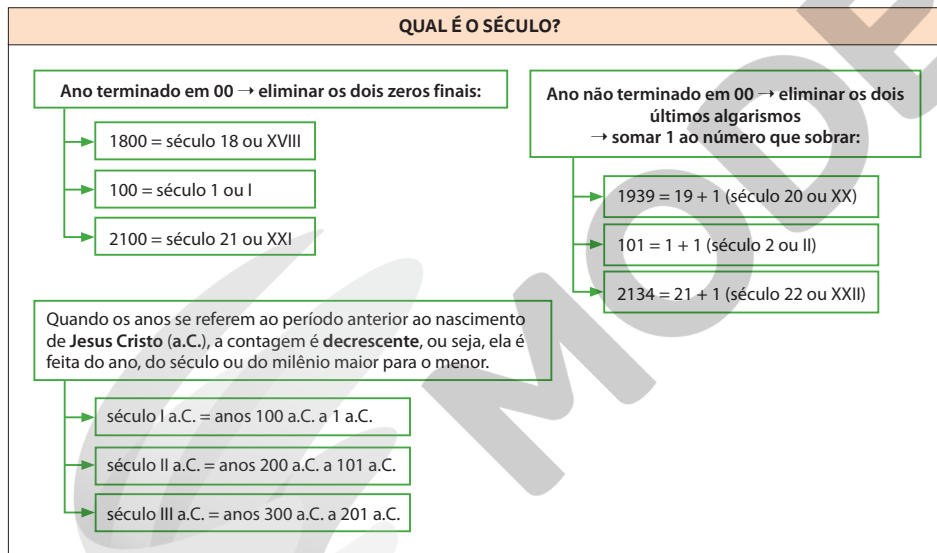
Das três medidas de tempo mais longo, o século é a mais utilizada pelos historiadores. Por isso, é muito comum organizar o calendário cristão em séculos, ou seja, em grupos de cem anos. O primeiro século da Era Cristã estende-se da data estimada para o nascimento de Cristo (ano 1) até o ano 100. Observe a seguir as duas operações mais simples para saber a que século pertence cada ano.



O início do milênio em que estamos foi celebrado de diversas formas. Nesta fotografia, de 2017, pode-se observar o Portal do Terceiro Milênio, monumento erguido em 2001, em Dakar, no Senegal.

SEYLOUAFIF

ADILSON SECCO/ARQUIVO DA EDITORA



19

Observação

O conteúdo desta página constitui uma ótima oportunidade para contemplar aspectos da habilidade EF06HI01.

Orientações

Fernand Braudel, historiador francês, preocupou-se com a problemática do tempo, seus ritmos e suas durações na história. Ele decomps o tempo em três dimensões: o tempo da breve duração, relacionado aos acontecimentos individuais, ao tempo presente e ao tempo das mudanças rápidas (por exemplo, a aprovação de uma lei); o tempo da média duração, que estaria relacionado às conjunturas econômicas e políticas e expressaria os ciclos econômicos e as relações de poder; e o tempo da longa duração, relacionado às alterações estruturais da sociedade, cujos movimentos são lentos, quase imperceptíveis (esse tempo refere-se principalmente à cultura e às mentalidades, mas também às estruturas econômicas). Segundo Braudel:

Todo trabalho histórico decompõe o tempo passado, faz escolhas em meio a suas realidades cronológicas, de acordo com preferências e exclusividades mais ou menos conscientes. A história tradicional, atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao acontecimento, habituou-nos há muito a seu relato precipitado, dramático, de curto fôlego.

A nova história econômica e social traz para o primeiro plano de sua pesquisa a oscilação cíclica e aposta em sua duração [...]. Assim, há hoje [...] um recitativo da conjuntura que questiona o passado por amplas faixas temporais: dezenas, vintenas ou cinquenas de anos.

Muito além desse segundo recitativo, situa-se uma história de fôlego ainda mais longo, essa, de amplidão secular [...].

BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais: a longa duração. In: NOVAIS, Fernando A.; SILVA, André Forastieri da (org.). *Nova história em perspectiva*. São Paulo: Cosac Naify, 2011. v. 1, p. 90.

Atividades complementares

1. A noção de escala é um importante instrumento para identificar diferentes ritmos e durações do tempo. A atividade que propomos a seguir é interdisciplinar e pode ser realizada em conjunto com o componente curricular Matemática. O professor dessa área pode auxiliar os estudantes nos cálculos para descobrir a escala e montar uma linha do tempo.

a) Sugerir aos estudantes que façam, no caderno, uma linha do tempo dos períodos da história ocidental que estão representados no tópico “A divisão do tempo em períodos”. Para isso, é necessário resolver os seguintes problemas: Que quantidade de tempo deverá ser representada? Qual unidade de tempo será utilizada? Qual é a escala mais adequada para esse tempo? É possível executar essa linha do tempo numa folha de caderno?

b) Propor aos estudantes que montem uma linha do tempo com os períodos da história ocidental usando a escala 1 cm = 1 século. Quantos centímetros precisa ter essa linha do tempo? Ela “caberá” no caderno? Que materiais poderão ajudá-los a resolver esse problema?

2. Peça aos estudantes que observem, na linha do tempo, a periodização da história ocidental. Em seguida, conduza as seguintes atividades.

a) Identifique em qual idade histórica você vive de acordo com essa divisão.

Idade Contemporânea.

b) Quantos séculos se passaram desde o início da Era Cristã até hoje?

Vinte séculos.

c) Quantas décadas separam o ano do seu nascimento do ano do nascimento de sua mãe?

Resposta pessoal.

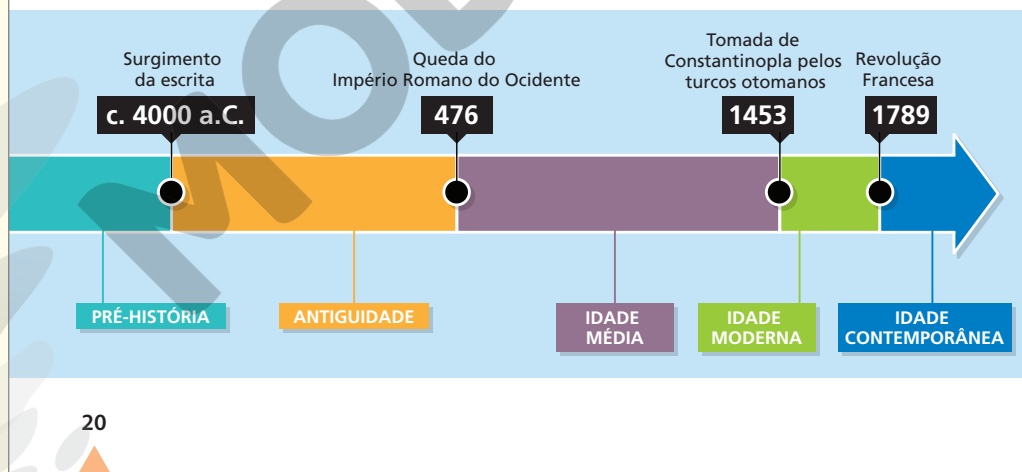
A divisão do tempo em períodos

Outra unidade de medida criada pelos estudiosos é o **período**. Cada um deles corresponde a uma longa extensão de tempo em que as sociedades humanas apresentaram determinadas características marcantes, diferentes das de outros períodos.

A periodização mais utilizada em livros de História foi criada por estudiosos europeus no século XIX. Eles dividiram a História em cinco períodos: Pré-História, Idade Antiga (ou Antiguidade), Idade Medieval, Idade Moderna e Idade Contemporânea (observe a linha do tempo no fim desta página). Muitos estudiosos criticam essa divisão porque ela leva em consideração apenas os acontecimentos da história europeia e anulam a história de outros povos. Também apontam que essa divisão pode dar a impressão de que o modo de vida dos europeus teria permanecido o mesmo em cada período – por exemplo, durante os mil anos do período medieval –, o que seria um grande erro.

Por fim, o termo Pré-História também é criticado, pois o marco que separaria a História da Pré-História seria o surgimento da escrita. Hoje, esse critério perdeu o sentido, pois é consenso entre os historiadores que desde que os seres humanos surgiram existe história, independentemente de essa história ter ou não registro escrito.

Representação da tomada de Constantinopla, em 1453, pelos turcos otomanos. 1537. Afresco. Monastério Moldovita, Romênia. Segundo a divisão tradicional da História, esse acontecimento marcou o fim da Idade Média e o início da Idade Moderna.



Observação

O conteúdo desta página constitui uma ótima oportunidade para contemplar aspectos da habilidade EF06HI01.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997. O livro reúne textos sobre a abordagem do tempo histórico em sala de aula.

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

A obra traz reflexões sobre o papel do historiador e os métodos da área da História como ciência.

Há diversos tempos na história

Calendários, relógios, datas, cronologias, períodos, linhas do tempo, tudo isso são criações humanas, que não sobrevivem sem os seres humanos. A ideia de um tempo comum para todos os povos, que avança em linha reta em direção a um futuro uniforme, também é uma invenção social. E, sendo uma criação, reflete determinada visão de tempo, que pode ser de uma religião, de um grupo social ou de um povo.

Na vida humana, na prática, existem diferentes temporalidades, diferentes relações com o tempo. Por exemplo, um morador da cidade de São Paulo que se desloca de condução de sua casa para o trabalho todos os dias vive preocupado com as horas, com o risco do atraso, com a lentidão do trânsito. Para ele, o tempo em que fica preso no trânsito parece não ter fim, enquanto o tempo que tem para descansar parece curto demais.

Agora vamos pensar em outro exemplo, uma família que tem uma pequena propriedade e vive do cultivo da terra. Para essa família, os horários de trabalho se moldam à duração do dia, e as mudanças do tempo atmosférico ao longo do ano definem suas atividades: época de colher, época de plantar.

O modo de vida dos pescadores tradicionais e caiçaras também está profundamente vinculado aos fenômenos naturais (como chuvas, ventos, tempestades, tempo firme), às estações do ano e aos ciclos lunares (como as fases de lua cheia, minguante, nova ou crescente), que determinam as épocas de maré cheia e de vazante e os períodos mais favoráveis à pesca e à saída em alto-mar.

Outro exemplo é o povo Surui Paiter, que vive em terras do Mato Grosso e de Rondônia e que tem seu tempo marcado por uma tradição. Nessa comunidade, metade das pessoas cuida da mata, os metare, e a outra metade cuida da roça ou da comida, os íwai. Na época da seca (maio a outubro), os metare instalam-se na mata, a fim de caçar e pescar, enquanto os íwai vão cuidar da roça. A troca de lados é feita em ciclos anuais, ocasião marcada por uma grande celebração, o Mapimái, que reúne os dois grupos.

Para conseguir contar o tempo, foi uma questão de tempo

[...]

A necessidade de contar o tempo surgiu ainda na Pré-História para o atendimento às questões mais básicas de sobrevivência e, pode-se dizer, tal necessidade continua atual. Nossos afazeres, lazer, trabalho e até mesmo o sono estão atrelados à contagem de tempo para cada atividade. No trabalho, por exemplo, o valor do serviço, ou seja, a remuneração, é medida pelo tempo de dedicação em horas. Pelas leis brasileiras, um trabalhador tem que ter uma dedicação de 44 horas semanais para receber o salário, cujo valor é mensurado por hora/dedicação.

BERGAMINI, Cristiane. Para conseguir contar o tempo, foi uma questão de tempo. *ComCiência*, 6 set. 2008. Disponível em: <https://www.comciencia.br/para-conseguir-contar-o-tempo-foi-uma-questao-de-tempo/>. Acesso em: 10 mar. 2022.



Pescadores caiçaras durante a prática de pescaria em Paraty, no Rio de Janeiro. Fotografia de 2021.

21



Sugestão para o professor:

HISTÓRIA FM 035: História como ciência: quem é quem na Historiografia? Entrevistador: Icles Rodrigues. Entrevistado: Julio Bentivoglio. [S. l.]: Leitura Obrigatória, 24 ago. 2020. Podcast. Disponível em: <https://leituraobrigahistoria.com/podcast/historia-como-ciencia-quem-e-quem-na-historiografia/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

► Texto complementar

No texto a seguir, a professora e historiadora Circe Maria Bittencourt apresenta considerações sobre os conceitos de tempo vivido e de tempo concebido.

Uma reflexão inicial sobre as noções de tempo é necessária para esclarecer as especificidades do tempo histórico. Há o tempo vivido, o tempo da experiência individual: o tempo psicológico – os acontecimentos agradáveis parecem “passar rápido” e os desagradáveis parecem “durar mais tempo”.

O tempo vivido é também o tempo biológico, que se manifesta nas etapas de vida da infância, adolescência, idade adulta e velhice. Na nossa sociedade, o tempo biológico é marcado por anos de vida [...]. Em culturas indígenas, as passagens do tempo biológico, embora não sejam delimitadas por idades, têm marcas ritualísticas importantes, realizadas por cerimônias [...].

Mas, ao lado do tempo vivido, existe o tempo concebido, que é organizado e sistematizado pelas diferentes sociedades e tem por finalidade tentar controlar o tempo vivido. Assim se instituíram o tempo cronológico, o tempo astronômico, o tempo geológico. O tempo concebido varia de acordo com as culturas e gera relações diferentes com o tempo vivido. Na sociedade capitalista, apenas para ilustrar, “tempo é dinheiro”, não se pode “perder tempo” e as pessoas são controladas pelo relógio.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 200-202.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o trabalho com diversos aspectos da habilidade EF06HI01.

Seção Atividades

▶ Objetos de conhecimento

- *A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.*
- *Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.*

▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI01 (atividades 3, 5)
- EF06HI02 (atividades 1, 2, 4)

▶ Respostas

1. a) A ação dos seres humanos no tempo.

b) Fontes históricas materiais e imateriais.

c) Perguntas, curiosidades, dúvidas geradas no presente.

2. a) Imateriais.

b) Imateriais.

c) Materiais.

d) Materiais.

e) Imateriais.

f) Imateriais.

3. a) Século XXVI a.C.


b) Século VIII a.C.

c) Século IV.

d) Século XI.

4. A prática da capoeira tornou-se Patrimônio Cultural Imaterial justamente em razão dos aspectos culturais, históricos e identitários que a envolvem e a caracterizam. Os estudantes devem ser incentivados a perceber que a prática da capoeira é considerada uma fonte histórica imaterial, uma vez que seus movimentos e seus cantos preservam a memória vivida por muitas gerações, compreendendo que essa rica manifestação cultural deve ser preservada, divulgada e valorizada.

5. Ao elaborar uma linha do tempo da própria vida, cada estudante mobiliza uma série de conhecimentos relacionados com as noções de tempo e de periodização contempladas ao longo deste Capítulo. O resultado dessa atividade será a visualização de fatos que ocorreram durante os anos de vida do estudante,

 **Atividades**Faça as atividades no caderno.

1. Em seu caderno, copie e complete a ficha a seguir sobre o trabalho do historiador.

a) O objeto de estudo do historiador:
b) Material utilizado pelo historiador para fazer suas pesquisas:
c) Ponto de partida da pesquisa histórica:

2. Classifique as fontes históricas listadas a seguir em materiais e imateriais. Use seu caderno.

a) Lendas.	c) Brinquedos.	e) Depoimentos.
b) Canções.	d) Fotografias e livros.	f) Conhecimentos medicinais.

3. Você já conhece as duas operações mais simples para saber a que século pertence cada ano. Responda, então, em seu caderno, em que séculos ocorreram os eventos a seguir (que você vai estudar neste livro).

- a) Construção da pirâmide de Quéops, no Egito Antigo (2551 a.C.).
- b) Primeiros jogos olímpicos, na Grécia (776 a.C.).
- c) Separação entre o Império Romano do Ocidente e o Império Romano do Oriente (395).
- d) Organização da Primeira Cruzada (1092).

4. Você provavelmente já sabe o que é um patrimônio cultural. Leia o trecho a seguir sobre o assunto e responda à questão.

[...] a ideia de *patrimônio cultural* que engloba aspectos históricos, artísticos, paisagísticos, tecnológicos, tradicionais entre outros e que, de tão representativos de uma determinada cultura, povo, nação tornam-se bens que merecem proteção, preservação e divulgação.

BOTTALLO, Marilúcia ; PIFFER, Marcos; VON POSER, Paulo. *Patrimônio da humanidade no Brasil: suas riquezas culturais e naturais*. Brasília, DF: Unesco: Editora Brasileira, 2014. p. 8.

- Observe novamente a imagem de capoeiristas neste Capítulo. Por que a capoeira foi reconhecida pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade?

5. A linha do tempo é uma forma de representar graficamente determinados acontecimentos históricos no tempo. Ela nos ajuda a visualizar a ordem em que os fatos ocorreram. Você já observou um exemplo de linha do tempo neste Capítulo; consulte-a para utilizá-la como modelo.

Você vai construir a linha do tempo de sua vida. Para isso, siga estes passos:

- Em seu caderno, trace uma reta e a divida de modo que todos os intervalos entre um ano e outro tenham o mesmo comprimento. O primeiro ano dessa reta será o ano em que você nasceu.
- Em seguida, para facilitar a visualização, marque cada ano, até o ano atual, nas divisões que você fez.
- Selecione quatro acontecimentos importantes na sua história e na história de sua família. Podem ser momentos alegres, tristes, curiosos etc.
- Selecione dois acontecimentos que tenham importância para o seu grupo social, seu município, seu estado ou seu país.
- Localize na reta o ano correspondente a esses acontecimentos e registre-os. Não há problema se dois acontecimentos estiverem no mesmo ano.

possibilitando a ele fazer uma aproximação entre aspectos do ofício do historiador e a própria realidade. Consideramos importante, neste momento, o ato de “mesclar” informações pessoais do estudante com informações relacionadas ao grupo social do qual ele faz parte, como a comunidade, a cidade ou o país em que vivem, num movimento que extrapola a construção de uma linha do tempo exclusivamente pessoal. Caso os estudantes tenham alguma dificuldade em lembrar acontecimentos marcantes para seu grupo social em determinado período da linha do tempo, incentive uma pesquisa em sites de notícias.

ORIGENS E DISPERSÃO DOS SERES HUMANOS

MULTICULTURALISMO

Você já se perguntou de onde viemos?

Provavelmente essa pergunta foi feita também pelos primeiros seres humanos, e ainda hoje permanece uma questão importante.

Existem muitos mitos, de diversos povos, que procuram explicar o surgimento da humanidade. Por exemplo, o mito dos Pataxó, povo indígena que tem aldeias na Bahia e em Minas Gerais, narra um tempo em que só havia bichos na Terra. Até que, de uma gota que caiu do céu, surgiu um índio, que viveu muito tempo sozinho. Leia a seguir um trecho do mito dos Pataxó.

Um dia, o índio estava fazendo ritual. Enxergou uma grande chuva. Cada pingo de chuva ia se transformar em índio. No dia marcado, a chuva caiu. Depois que a chuva parou de cair, os índios estavam por todos os lados. O índio reuniu os outros e falou:

— Olha, parentes, eu cheguei aqui muito antes de vocês, mas agora tenho que partir.

Os índios perguntaram: — Pra onde você vai?

O índio respondeu: — Eu tenho que ir morar lá em cima no Itohã, porque tenho que proteger vocês. Os índios ficaram um pouco tristes, mas depois concordaram.

— Tá bom, parente, pode seguir sua viagem, mas não se esqueça do nosso povo.

Depois que o índio ensinou todas as sabedorias e segredos, falou: — O meu nome é Txopai.

De repente o índio se despediu dando um salto, e foi subindo... subindo... até que desapareceu no azul do céu, e foi morar lá em cima no Itohã. Daquele dia em diante, os índios começaram sua caminhada aqui na terra, trabalhando, caçando, pescando, fazendo festas e assim surgiu a nação pataxó.

Pataxó é água da chuva batendo na terra, nas pedras, indo embora para o rio e o mar.

VALLE, Cláudia Netto do. Txopai Itohã: mito fundador pataxó. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, p. 61-68, 2001.

Pataxós na Reserva da Jaqueira, na Terra Indígena Pataxó, em Porto Seguro, na Bahia. Fotografia de 2019.



CHICO FERREIRA/PULSAR IMAGENS

23

Sobre o Capítulo

Ao longo deste Capítulo, são trabalhados conteúdos que procuram explicar ao estudante o surgimento da espécie humana, com a abordagem das teorias criacionista e evolucionista, destacando que o evolucionismo é a teoria aceita pela ciência para explicar como surgiu a grande diversidade de seres vivos. O Capítulo trata também da evolução do ser humano, dos primeiros homínidos ao *Homo sapiens*. Além disso, aborda as evidências de que os seres humanos surgiram na África e migraram para outras partes do mundo, chegando à América. Com essa abordagem, busca-se apresentar as hipóteses da migração pelo estreito de Bering e por outros percursos.

Orientações

O trabalho com o mito Pataxó é uma ótima oportunidade para os estudantes terem contato com crenças de povos indígenas do Brasil e refletirem sobre a importância da tradição oral como fonte histórica e para manter vivas as memórias de um povo. Esse momento propicia o trabalho com o tema contemporâneo **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

Nas escolas indígenas, os estudantes aprendem os conteúdos universais dos componentes curriculares, conciliados com conhecimentos e práticas da sua cultura, em língua portuguesa e em sua própria língua. Dessa forma, histórias e conhecimentos, antes transmitidos apenas pela tradição oral, hoje podem ser transcritos e compartilhados pela comunidade.

Observação

O mito Pataxó reproduzido na abertura do Capítulo vem da tradição oral, em narrativa registrada por um indivíduo Pataxó. O trabalho com esse mito constitui uma boa oportunidade para o trabalho com a habilidade **EF06HI03**.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI03: Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

EF06HI04: Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.

EF06HI06: Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

Orientações

É importante diferenciar os fundamentos do criacionismo (decorrente de concepções míticas e/ou religiosas) e os do evolucionismo (teoria formulada pela ciência moderna). O tema também pode ser trabalhado de forma interdisciplinar com o componente curricular Ciências, que ajudará os estudantes a investigar a teoria de Charles Darwin.

Observação

O trabalho com o conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para contemplar aspectos da habilidade EF06HI03.

O surgimento dos seres humanos

Assim como o povo Pataxó, a maioria das sociedades humanas, do passado ou do presente, tem seu **mito fundador** sobre a origem do mundo e dos seres humanos. Essas narrativas passaram de geração em geração por meio de transmissão oral, e algumas delas foram registradas por escrito. Elas nos dão informações valiosas sobre a forma como diferentes culturas concebem o mundo.

Durante a maior parte da história humana, as explicações sobre a origem da vida na Terra estiveram ligadas à religião. Em muitas há a presença de um deus superior e eterno, responsável único pela criação de tudo o que existe. A linha de pensamento que se apoia nessa ideia é chamada de **criacionismo**.

A visão criacionista com o maior número de defensores na sociedade atual foi elaborada com base no livro do Gênesis, da Bíblia. Leia a seguir um trecho dessa narrativa.

No princípio criou Deus o céu e a terra. [...]

E fez Deus as feras da terra conforme a sua espécie, e o gado conforme a sua espécie, e todo o réptil da terra conforme a sua espécie; e viu Deus que era bom.

E disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa semelhança; e domine sobre os peixes do mar, e sobre as aves dos céus, e sobre o gado, e sobre toda a terra, e sobre todo o réptil que se move sobre a terra.

E criou Deus o homem à sua imagem; à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou.

E Deus os abençoou, e Deus lhes disse: Frutificai e multiplicai-vos, e enchei a terra, e sujeitai-a; e dominai sobre os peixes do mar e sobre as aves dos céus, e sobre todo o animal que se move sobre a terra.

GÊNESIS 1. In: *Bíblia Online*. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/1>. Acesso em: 7 abr. 2022.

O criacionismo hoje tem várias correntes, desde aquelas que defendem a narrativa bíblica como está apresentada até as que procuram combinar o princípio da criação com explicações não religiosas.

CRANACH, Lucas. *Paraíso (ou Jardim do Éden)*. 1530. Óleo sobre tela, 81 x 144 cm. Museu de História da Arte, Viena, Áustria. A pintura representa a narrativa bíblica da criação do homem e da mulher e sua trajetória até a expulsão do paraíso. No século XVI, as pinturas tinham importante função de educar os fiéis nos preceitos e nas histórias do catolicismo, uma vez que a maioria deles não tinha acesso às escrituras.



LUCAS CRANACH - MUSEU DE HISTÓRIA DA ARTE, VIENNA, ÁUSTRIA

A teoria evolucionista

A questão sobre a origem dos seres humanos também motivou intensas pesquisas científicas, que levaram os estudiosos a elaborar teorias que explicassem a origem da vida na Terra. Atualmente, o **evolucionismo** é a teoria aceita pela ciência para explicar como surgiu a enorme diversidade de seres vivos que habitam a Terra.

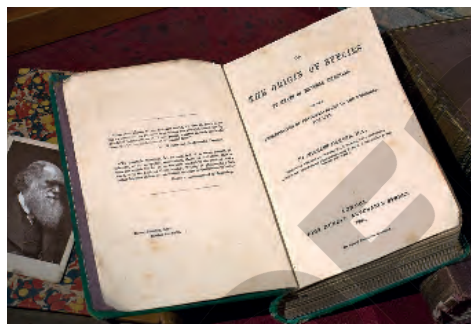
As bases dessa teoria foram criadas pelos naturalistas ingleses Charles Darwin e Alfred Wallace. Eles concluíram em suas pesquisas que as espécies de seres vivos passam por transformações ao longo do tempo, diversificando-se e dando origem a novas espécies. O mecanismo que determinaria a sobrevivência de algumas espécies e a eliminação de outras foi chamado por Darwin de **seleção natural**: os seres vivos com características que lhes permitem sobreviver em determinado ambiente transmitem essas características às próximas gerações, enquanto os menos adaptados tendem a desaparecer.

Em 1859, Darwin publicou o livro *A origem das espécies*. Nele, detalhou o processo de seleção natural e introduziu a ideia, revolucionária para a época, de que o ser humano também é resultado do processo de evolução por seleção natural. Suas ideias chocaram a sociedade europeia porque contradiziam a ideia bíblica de que os seres humanos, assim como os outros seres vivos, haviam sido criados por Deus e, portanto, seriam perfeitos e imutáveis.



BARBOSA, Rogério Andrade. *O amigo de Darwin: um jovem desenhista em Galápagos*. São Paulo: Melhoramentos, 2014. A obra traz uma história de ficção baseada em pesquisas científicas. Nela, somos apresentados à viagem que o jovem Charles Darwin realizou na década de 1830, com o objetivo de documentar a fauna, a flora e as formações geológicas.

Exemplar da primeira edição da obra *A origem das espécies*, de Charles Darwin, de 1859. À esquerda do livro, vemos uma fotografia de Darwin.



PAUL D. STEWART/SCIENCE PHOTO LIBRARY/FOTARENA

Como a religião convive com a Teoria da Evolução de Darwin

Segundo o teólogo Michael Meyer-Blanck, o texto bíblico e as teorias de Darwin não devem ser entendidos como opostos. Ambos podem – e devem – ser encarados como perspectivas distintas do mesmo fenômeno.

“A Bíblia descreve a Criação como uma espécie de representação artístico-poética, interpretando a vida, enquanto Darwin tentou descrever a vida e a Criação como um observador.” Enquanto as ciências naturais existem para explicar, a religião, a cultura e a arte servem à compreensão da vida. “Deste modo, ciência e religião não são concorrentes, mas sim formas distintas de descrever a vida, que não são mutuamente redutíveis.”

DARWIN ou a Bíblia? *Deutsche Welle*, 19 fev. 2009. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/como-a-religiao-convive-com-a-teoria-da-evolucao-de-darwin/a-4041875>. Acesso em: 22 fev. 2022.

25



Sugestão para o estudante:

PICQ, Pascal. *Darwin e a evolução: explicada aos nossos netos*. São Paulo: Ed. Unesp. 2015. A partir de diálogo com um estudante, o autor apresenta o tema “evolução” e as principais pesquisas na área, assim como pesquisadores importantes, como Darwin e Lamarck.

Orientações

Se desejar, você pode expor aos estudantes outras teorias sobre a diversidade das espécies.

Algumas décadas antes de Charles Darwin e Alfred Wallace divulgarem suas conclusões sobre a diversidade das espécies, um importante cientista também elaborou uma teoria para explicá-la: o francês Jean-Baptiste Lamarck.

Lamarck também acreditava que as espécies de seres vivos passavam por transformações ao longo do tempo, mas, para ele, isso acontecia porque as mudanças no ambiente exigiriam que os indivíduos usassem menos ou mais determinadas partes do corpo. As mais usadas se desenvolveriam, as menos usadas se atrofiariam.

Essas alterações seriam transmitidas aos descendentes, e assim as espécies como um todo iriam se modificando. Essa teoria foi superada pela teoria da evolução, mas sua importância é reconhecida no meio científico por causa da percepção de que os seres vivos passam por constantes transformações.

Trabalhe com os estudantes as ideias do boxe “Como a religião convive com a Teoria da Evolução de Darwin”, valorizando a tese de que ciência e religião não são necessariamente concorrentes, mas, sim, maneiras diversas que descrevem e promovem explicações para a vida no planeta.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o trabalho com aspectos da habilidade EF06HI03.

Orientações

A construção do conhecimento histórico é contínua. Você pode, sempre que desejar, esclarecer aos estudantes que as pesquisas a respeito do surgimento e da evolução dos seres humanos e dos primórdios da história humana são fundamentadas, quase exclusivamente, em hipóteses elaboradas com base nos vestígios materiais encontrados em sítios arqueológicos.

Isso significa que, antes mesmo do final do ano letivo, algumas das ideias expostas ao longo deste Capítulo, por exemplo, já poderão estar defasadas, graças a descobertas recentes que podem revelar pontos até então não explorados pelos cientistas.

É interessante, também, informar aos estudantes que esse tipo de conhecimento (pesquisas sobre a evolução do ser humano) é divulgado, em geral, nos meios acadêmicos e em revistas especializadas; com o tempo, ele também é divulgado ao público em geral.

Observação

O trabalho com o conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para contemplar aspectos da habilidade EF06HI03.

A evolução do ser humano

A teoria evolucionista de Darwin e Wallace resolveu um grande mistério científico. Desde o século XIX, arqueólogos e outros estudiosos encontravam em suas pesquisas ossos muito semelhantes aos de humanos modernos, mas nenhum ser humano conhecido tinha ossos exatamente como aqueles.

Utilizando a teoria evolucionista, os cientistas ligaram a origem do ser humano a um grupo de mamíferos chamado primatas, que surgiu na África há cerca de 70 milhões de anos.

Um grupo de primatas deve ter originado os primeiros **hominídeos**, ou seja, seres que já apresentavam características semelhantes às do homem moderno. Os mais antigos hominídeos de que se tem evidência foram os **australopitecos**. Eles viviam no sul da África, já andavam eretos sobre os dois pés e tinham habilidade com as mãos, mas não fabricavam instrumentos.

Em 1974, descobriu-se na Etiópia o esqueleto de um australopiteco quase completo, de 3,2 milhões de anos. Depois de se comprovar que se tratava de uma mulher, o esqueleto foi batizado com o nome de **Lucy**, porque no momento da descoberta os arqueólogos estavam ouvindo a canção “Lucy in the sky with diamonds”, dos Beatles.

Em 2010 foi descoberto, também na Etiópia, um esqueleto 400 mil anos mais velho que o de Lucy, mas da mesma espécie que ela, um *Australopithecus afarensis*. Denominado pelos pesquisadores de **Kadanuumuu**, o esqueleto teria 3,6 milhões de anos.

As contínuas descobertas de esqueletos de hominídeos muito antigos na África levaram os cientistas a concluir que o ser humano provavelmente surgiu na África e de lá se espalhou para os outros continentes.



▶ 37 GRAUS: A lasca que falta. [Locução de: Sarah Azoubel e Bia Guimarães]. Lab37, 18 nov. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5XNc6krC0IU>. Acesso em: 14 abr. 2022. O episódio trata das datações dos primeiros vestígios humanos encontrados.

Esta reconstituição de Lucy em tamanho real (1,10 m de altura) está exposta no Museu da Evolução Humana de Burgos, na Espanha.

GRU MAGNONALAMY/FOTARENA - MUSEU DA EVOLUÇÃO HUMANA, BURGOS, ESPANHA



26



Sugestão para o professor

VINTE mil léguas. [Roteiro de:] Leda Cartum, Sofia Nestrovski. São Paulo: Associação Quatro Cinco Um. *Podcast*. Disponível em: <https://quatrocinco.um.folha.uol.com.br/br/podcasts/vinte-mil-leguas>. Acesso em: 20 abr. 2022.

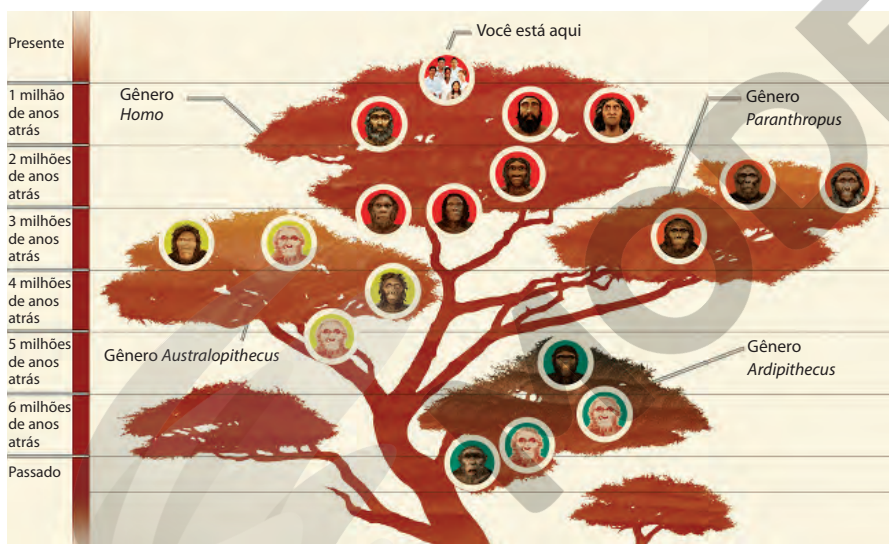
O *podcast* de divulgação de literatura científica narra os anos de Darwin em Cambridge e a bordo do navio Beagle, além do envolvimento do cientista com o meio científico londrino.

O gênero *Homo*

O gênero *Homo*, do qual fazemos parte, originou-se há cerca de 2 milhões de anos. Diferentemente dos australopitecos, ele apresenta maior volume cerebral e habilidade nas mãos. Há várias espécies conhecidas do gênero *Homo*; as principais são:

- ***Homo habilis***: já tinha a habilidade de fabricar utensílios simples de pedra. Alimentava-se de vegetais e carne e, provavelmente, desenvolveu uma forma de linguagem. Ossos dessa espécie, de 2 milhões de anos atrás, foram encontrados no leste da África.
- ***Homo erectus***: além de utilizar utensílios de pedra lascada, como machados, era bom caçador. Foi provavelmente a primeira espécie a deixar a África. Em 2001, pesquisadores encontraram na Geórgia, na Europa Oriental, ossos humanos que foram classificados como pertencentes à espécie do *Homo erectus*.
- ***Homo neanderthalensis***: muito parecido com o ser humano moderno, era caçador e suas diferentes subespécies habitaram a Europa e a Ásia Ocidental entre 230 mil e 30 mil anos atrás.
- ***Homo sapiens***: surgiu entre 190 mil e 150 mil anos atrás, nas savanas africanas, e se espalhou depois por todos os continentes. Construiu instrumentos variados e mais sofisticados, desenvolveu a linguagem e expressões artísticas. O *Homo sapiens*, ou seja, o homem moderno, foi a única espécie do gênero *Homo* que conseguiu sobreviver.

A origem do gênero *Homo* é um dos grandes mistérios da evolução humana. Até recentemente, suspeitava-se de que ele tivesse surgido na África Oriental. Contudo, a descoberta em 2008, na África do Sul, do fóssil de uma espécie nomeada de *Australopithecus sediba* sugere, para alguns cientistas, que este poderia ser o ancestral do gênero *Homo*.



Árvore interativa. Museu Nacional de História Natural da Instituição Smithsonian. Washington, Estados Unidos.

27

Orientações

Sugerimos realizar uma leitura coletiva da ilustração desta página. Chame a atenção dos estudantes para o fato de que a evolução humana não é uma linha contínua, em que uma espécie sucede a outra. Muitas delas conviveram no mesmo tempo cronológico ou em grande parte dele. É o caso das espécies *Homo habilis* e *Homo erectus* e do *Homo neanderthalensis* e do *Homo sapiens*.

Observação

O trabalho com o conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para contemplar aspectos da habilidade EF06HI03.



Sugestão para o estudante:

SWINNEN, Collette. *A Pré-História passo a passo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Com este livro é possível obter mais informações sobre pinturas rupestres, utensílios de pedra, fósseis, habitações, hábitos alimentares e costumes da Pré-História.

Orientações

É raro, hoje em dia, as revistas científicas ou os jornais passarem muito tempo sem noticiar uma recente e importante descoberta arqueológica que modifique parcial ou completamente o que sabíamos da linha evolutiva do ser humano e dos próprios animais. É esse movimento evolutivo (ou de transformação) que caracteriza a vida na Terra.

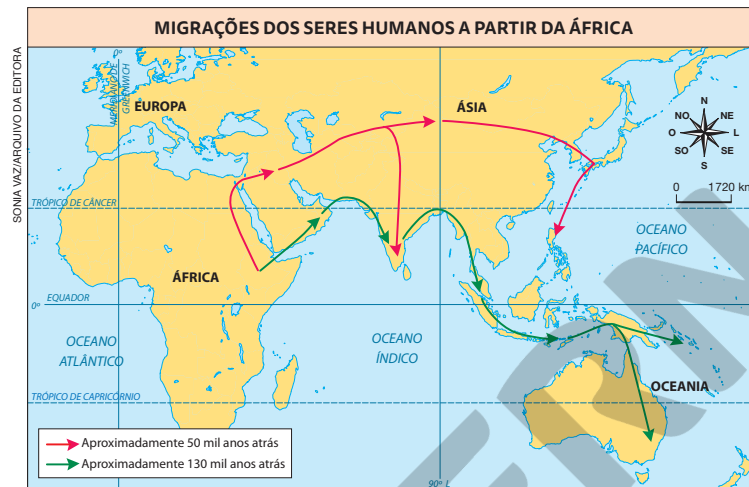
Esse processo evolutivo ocorre pela adaptação dos seres vivos ao meio ambiente. No caso do ser humano, essa adaptação, além de biológica, é cultural.

De acordo com estudos atuais, a história da evolução apresenta momentos de rupturas, que marcam a extinção de algumas espécies e o aparecimento de outras. Uma dessas rupturas pode ser situada em cerca de 3,5 milhões de anos atrás (novos estudos recuam essa data para 5 ou 6 milhões de anos), com o aparecimento dos hominídeos, quando teve início a linhagem que deu origem ao *Homo sapiens*, o ser humano moderno.

Estudos indicam que, com migrações realizadas entre 50 mil e 130 mil anos atrás, aproximadamente, a nossa espécie começou, a partir da África, a povoar o planeta. Com o trabalho e a técnica, a espécie humana garantiu a sobrevivência, transformou a natureza e desenvolveu a sua humanidade.

Da África para o mundo

Todas as evidências indicam que os seres humanos surgiram na África e, a partir dela, se espalharam para os outros continentes. Durante muito tempo, acreditou-se que essa dispersão havia se dado em uma única migração, ocorrida há **50 mil anos**, com os grupos humanos seguindo até o norte da África e atravessando a península Arábica também pelo norte, em direção à Ásia central. Estudos recentes, contudo, concluíram que muito antes dessa migração houve outra, há cerca de **130 mil anos**, quando grupos humanos deixaram a região nordeste da África em direção ao sul da península Arábica. Observe o mapa a seguir.



Elaborado com base em dados obtidos em: REYES-CENTENO, Hugo *et al.* Genomic and cranial phenotype data support multiple modern human dispersals from Africa and a southern route into Asia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, v. 111, n. 20, p. 7 248-7 253, maio 2014.

Dispersão dos grupos humanos

Estudos mais recentes indicam que a dispersão dos primeiros grupos humanos a partir do continente africano pode ter ocorrido muito antes do que se imaginava.

[...] Até recentemente, os estudos apontavam que uma pequena população do homem moderno teria deixado a África entre 80 mil e 60 mil anos atrás e ocupado o continente asiático, e que toda a humanidade que reside nos outros continentes seria descendente dessa população. Logo após a ocupação da Ásia, os homens teriam chegado à Austrália há cerca de 50 mil anos e à Europa há aproximadamente 40 mil anos [...].

No entanto, um estudo sobre diversidade genética e craniana sugere uma migração anterior, iniciada por volta de 130 mil anos atrás, para o sul do continente asiático, demorando cerca de 80 mil anos para chegar à Austrália. [...]

CAIRES, Luane; BONATELLI, Maria Leticia; ALMEIDA, Graciele. Técnicas recentes no estudo da evolução ajudam a esclarecer a origem do homem e a ocupação no planeta. *ComCiência*, n. 194, 5 dez. 2017. Disponível em: <https://www.comciencia.br/tecnicas-recientes-no-estudo-da-evolucao-ajudam-esclarecer-origem-do-homem-e-ocupacao-no-planeta/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

28

Observação

Este momento é, mais uma vez, uma oportunidade para trabalhar aspectos da habilidade EF06HI03.

A chegada dos seres humanos à América

Uma das principais teorias que explicam o povoamento do continente americano afirma que os primeiros grupos humanos teriam chegado há 12 mil anos, vindos da Ásia, atravessando o **Estreito de Bering**, entre a Sibéria (na atual Rússia) e o Alasca (nos Estados Unidos).

Essa travessia teria ocorrido na última glaciação, período em que o Estreito de Bering estava coberto de gelo, unindo o continente americano e o asiático. Os grupos humanos que chegaram à América por esse caminho fizeram o trajeto a pé, provavelmente perseguindo grandes animais.

Os cientistas acreditam ainda que esses migrantes pré-históricos teriam características físicas de populações mongoloides, como grande parte dos japoneses, chineses, mongóis, coreanos e outras populações que habitam principalmente o nordeste da Ásia atualmente.

A hipótese de que a maioria dos povos ameríndios se originou a partir dessa onda migratória fundamenta-se na existência de uma grande quantidade de **sítios arqueológicos**, datados de 12 mil a 10 mil anos atrás e espalhados por toda a América. Entre eles está o sítio arqueológico de **Clóvis**, situado no estado do Novo México, nos Estados Unidos.

O sítio de Clóvis ganhou destaque a partir da década de 1930 com a descoberta de artefatos feitos de pedra, além de ossos de mamutes e bisões, datados de 11 500 anos atrás. Entre os artefatos encontrados na região destacam-se as pontas de flecha, que seriam um indício da importância da caça para a sobrevivência dos moradores.

Os artefatos de Clóvis apresentavam técnicas e formatos muito semelhantes, o que sugere que os habitantes da região seriam originários de uma mesma cultura. Por essa razão, o modo de vida daqueles moradores foi chamado de **cultura Clóvis**.



CADU DE CASTRO/PULSAR IMAGENS

Os indígenas brasileiros têm traços que podem ser associados aos nativos de países da Ásia, como o Japão e a China. Menina indígena guarani, no município de Bertioga, em São Paulo. Fotografia de 2020.

Sítio arqueológico

Local onde foram encontrados vestígios de seres humanos que ali estiveram no passado.

As glaciações

As glaciações são períodos de intenso resfriamento da Terra. Elas são fenômenos cíclicos, e os cientistas não sabem ao certo quais fatores as causam. Quando ocorrem, grandes superfícies da Terra ficam cobertas de gelo. A última glaciação durou cerca de 100 mil anos e terminou por volta de 10 mil anos atrás. Foi durante esse longo período que o ser humano iniciou o povoamento da América.

29

Orientações

O início do povoamento da América é tema controverso para a arqueologia contemporânea e também para a historiografia. Durante muito tempo, acreditou-se que os grupos humanos teriam chegado ao continente americano pelo norte, atravessando o estreito de Bering, há aproximadamente 12 mil anos, durante a última glaciação, e se espalhado pelo continente do norte em direção ao sul. A última Era Glacial fez o nível do mar cair significativamente, possibilitando que surgisse, no estreito de Bering, uma ponte de gelo unindo os dois continentes, o asiático e o americano.

Outras hipóteses sobre o povoamento da América são:

- a travessia do Pacífico em pequenas embarcações, a partir da Oceania;
- uma onda migratória anterior à dos habitantes de Clóvis, entre 13 mil e 15 mil anos atrás, que também teria entrado no continente atravessando o estreito de Bering.

Atualmente, diversos pesquisadores admitem a possibilidade de várias ondas migratórias diferentes, que resultaram no povoamento da América.

Seja como for, os arqueólogos não conseguem ainda determinar quantas migrações ocorreram, em quais épocas e as regiões de origem dos primeiros americanos.

Vale lembrar que, segundo os cientistas, os movimentos migratórios que levaram ao povoamento da América foram motivados pela necessidade de novas fontes de alimento, em que se destacava a caça de animais da megafauna americana, hoje extintos.

Observação

O trabalho com o conteúdo desta página constitui uma boa oportunidade para contemplar aspectos das habilidades EF06HI04 e EF06HI06.

Orientações

É interessante comentar com os estudantes que muitos dos achados nos sítios arqueológicos de Piedra Museo e Los Toldos, na Argentina, e de Debra L. Friedkin, no Texas, apresentam formatos e técnicas de confecção diferentes dos artefatos encontrados no sítio arqueológico de Clóvis. Trata-se de talhadores, facas e raspadores.

Alguns artefatos do sítio de Texas, por exemplo, são maiores e com uma base menos trabalhada, o que indica que os habitantes de Clóvis provavelmente aperfeiçoaram uma tecnologia que já existia.

Alguns desses objetos também foram encontrados próximos a ossos de mamutes, mastodontes, preguiças-gigantes e outros animais extintos; e vários desses ossos têm mais de 15 mil anos de idade.

Sugestão para o estudante:

RODRIGUES, Rosicler Martins. *O homem na Pré-História*. São Paulo: Moderna, 2021. Este livro, escrito por uma bióloga, traz reflexões sobre a origem dos seres humanos e sobre a vida e o trabalho durante a chamada Pré-História.

Observação

O trabalho com o conteúdo desta página constitui uma boa oportunidade para contemplar aspectos das habilidades EF06HI04 e EF06HI06.

Outros percursos

Em pesquisas realizadas nas últimas décadas, estudiosos encontraram indícios de que a presença humana na América pode ser muito anterior à cultura Clóvis. Por exemplo, nos sítios arqueológicos de Piedra Museo e Los Toldos, na Argentina, e de Debra L. Friedkin, nos Estados Unidos, há indícios da presença humana de 13 mil a 15 mil anos atrás. No sul do Chile, em Monte Verde, os vestígios datam de cerca de 13 mil anos atrás e, por sua localização, sugerem que o povoamento do sul do continente pode ter sido anterior ao da parte norte. Para alguns estudiosos, essas descobertas indicariam que, além dos grupos que teriam chegado ao continente pelo Estreito de Bering, pode ter havido outras ondas migratórias em direção à América por via marítima pelos oceanos Pacífico e Atlântico.



Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 14-15.

Recentemente, a partir de novas investigações, a hipótese de que os primeiros seres humanos chegaram ao continente americano vindos do continente asiático pelo Estreito de Bering tem sido reafirmada por alguns estudiosos. Dessa forma, as teorias vão sendo revisitadas continuamente.

Outra dúvida é se os primeiros povoadores da América teriam características asiáticas ou apresentavam traços faciais semelhantes aos dos africanos e dos aborígenes australianos. Essa discussão surgiu porque crânios e ossadas encontrados na região de Lagoa Santa, em Minas Gerais, apresentam traços faciais semelhantes aos dos africanos e dos aborígenes australianos. Análises de ossadas, crânios e material genético dos primeiros povoadores do continente têm auxiliado os cientistas na tentativa de desvendar esse e outros mistérios.

30

Sugestão complementar referente ao Capítulo:

CARTUM, Leda; NESTROVSKI, Sofia. *As vinte mil léguas de Charles Darwin: o caminho até a origem das espécies*. São Paulo: Edições Sesc, 2022. O livro traz os roteiros dos episódios do *podcast* de divulgação de literatura científica *Vinte mil léguas*, acompanhados de imagens, citações e boxes informativos.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. O que são os mitos fundadores e qual é a sua importância?
2. Com base na teoria elaborada por Charles Darwin e Alfred Wallace para explicar a evolução das espécies, responda em seu caderno:
 - a) Por que o *Homo sapiens* conseguiu sobreviver na Terra, enquanto as demais espécies do gênero *Homo* desapareceram?
 - b) É possível afirmar que, daqui a milhares de anos, a espécie humana terá as mesmas características biológicas de hoje? Por quê?
3. Os *Australopithecus* e as espécies do gênero *Homo* se diferenciavam, entre outras coisas, pela altura, pelo volume do cérebro e pelo modo de vida que levavam. Anote em seu caderno a qual espécie está relacionada cada uma destas afirmativas.
 - a) Povoa diferentes regiões do planeta e foi a única espécie sobrevivente do gênero *Homo*.
 - b) Viveu por volta de 3,2 milhões de anos atrás e já apresentava algumas características humanas, como a postura ereta.
 - c) Habitava a Europa e a Ásia Ocidental e chegou a conviver com o ser humano moderno.
 - d) Alimentava-se de carne e de vegetais e representa a mais antiga espécie do gênero *Homo* da qual foram encontrados restos ósseos.
4. Monte em seu caderno um quadro conforme o modelo, completando-o com as afirmativas relacionadas a cada sítio arqueológico.

Sítios arqueológicos	
Clóvis	Monte Verde

 - a) Os objetos encontrados no local foram considerados por muito tempo os mais antigos já descobertos no continente americano.
 - b) As descobertas feitas no local fortaleceram a hipótese de que a ocupação da América do Sul pode ter sido anterior à da América do Norte.
 - c) Os artefatos encontrados nesse sítio apresentavam técnicas e formatos semelhantes, o que permite acreditar que havia unidade cultural entre os habitantes dessa região.
 - d) Os vestígios arqueológicos encontrados nesse sítio datam de 13 500 anos atrás.
5. Analise o mapa "Possíveis caminhos do ser humano para a América", reproduzido neste Capítulo, e faça o que se pede.
 - a) Identifique as possíveis regiões de chegada dos seres humanos à América.
 - b) Descreva os dois percursos feitos pelos seres humanos até a chegada a cada uma dessas regiões.
 - c) Em sua opinião, uma possibilidade de percurso exclui a outra ou é possível ter havido as duas?
6. O carbono-14 é um dos métodos usados para descobrir a idade dos vestígios encontrados nas escavações arqueológicas. Faça uma pesquisa na internet para descobrir como isso é feito.

31

do continente africano, passando por regiões do continente asiático, e pelas atuais Filipinas e Nova Guiné, ilhas da Polinésia e Oceania, alcançando as rotas marítimas.

c) É esperado que os estudantes comentem que é possível que os dois percursos (ou mais) tenham existido.

6. Todos os seres vivos, animais ou plantas têm em sua constituição certa quantidade de carbono radioativo. Quando eles morrem, o carbono radioativo diminui a um ritmo constante com o passar dos anos. Essa diminuição é medida em laboratórios para fornecer a idade aproximada de plantas e animais de até 70 mil anos de idade.

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

• As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.

Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI03 (atividades 1, 2, 3)
- EF06HI04 (atividades 4, 5)
- EF06HI06 (atividades 4, 5, 6)

Respostas

1. São narrativas que buscam explicar a origem do mundo e dos seres humanos para determinada sociedade. Eles são importantes principalmente porque informam o modo de pensar e conceber o mundo da sociedade onde se originaram.

2. a) A espécie *Homo sapiens* tinha características físicas que lhe propiciaram uma melhor adaptação às mudanças das condições ambientais.

b) Não. Continuamente, nascem grupos de indivíduos que apresentam variações em relação à maioria da espécie. Se determinadas características diferenciadas possibilitarem que esses indivíduos vivam mais tempo, eles poderão gerar descendentes que vão herdar as mesmas características. Esse grupo, ao longo dos anos, tenderia a ser predominante, podendo até configurar uma nova espécie.

3. a) *Homo sapiens*.

b) *Australopithecus afarensis*.

c) *Homo neanderthalensis*.

d) *Homo habilis*.

4. a) Clóvis.

b) Monte Verde.

c) Clóvis.

d) Monte Verde.

5. a) Estreito de Bering e oceano Pacífico.

b) Pelo estreito de Bering: os seres humanos teriam saído do continente africano, passando pela Europa e Ásia até chegar a esse estreito, penetrando no continente americano pelo Alasca. Pelo oceano Pacífico (por via marítima): os seres humanos teriam saído

Seção Ser no mundo

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica n. 3**, esta seção propicia ao estudante a *valorização e a fruição de uma entre as diversas manifestações artísticas e culturais*.

O trabalho aqui proposto também possibilita ao estudante desenvolver a **Competência Específica do Componente Curricular História n. 4**: *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários*.

O conteúdo desta seção é um ótimo momento para trabalhar o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

▶ Habilidade

EF06HI01: *Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)*.

▶ Respostas

1. Se desejar, comente com os estudantes que a estátua é composta de argamassa e pedras, revestida de mármore e pedras coloridas de basalto. Comente também que a estátua tem 10 metros de altura. Na obra, Borba Gato foi representado em pé, com chapéu, calçando botas e usando vestimentas de tecido e couro, geralmente associadas aos bandeirantes. Ele foi retratado segurando uma arma em uma das mãos.

2. Resposta pessoal. Se necessário, apresente aos estudantes alguns aspectos das bandeiras: expedições, a partir do início do século XVI, que saíam principalmente da vila de São Paulo em direção ao interior, em busca de riquezas minerais (sobretudo ouro e prata) e com o intuito de capturar indígenas para serem escravizados.



Ser no mundo

CIDADANIA E CIVISMO

Intervenções urbanas e as disputas pela memória

Os monumentos são marcas de memória deixadas nos espaços públicos das cidades, elementos que revelam aspectos da história, os quais a sociedade em algum momento buscou destacar e preservar. Por isso, também revelam detalhes sobre a maneira como nos relacionamos com o passado. Os monumentos fixados nos espaços públicos nos fornecem informações sobre as intenções dos grupos que influenciaram sua construção, privilegiando determinada visão do passado, destacando-a e tornando-a visível para aqueles que habitam e visitam o local.

Atualmente, as disputas em torno das marcas de memória nas cidades têm reacendido os debates públicos sobre as nossas relações com a história. Desde o início dos anos 2000, os protestos contra monumentos que fazem referência ao comércio de africanos escravizados, à violência praticada contra povos indígenas e ao colonialismo tornaram-se comuns em diversas partes do mundo, questionando as formas de opressão praticadas no passado e no presente.



A estátua de Borba Gato começou a ser construída pelo escultor Júlio Guerra em 1957, mas só foi inaugurada em 1963, no bairro de Santo Amaro, na cidade de São Paulo. Fotografia de 2020.

- 1.** Descreva a estátua de Borba Gato. Que aspectos da representação da estátua mais chamaram sua atenção?
- 2.** O que você sabe sobre os bandeirantes? Por que, na sua opinião, foi construída a estátua de Borba Gato na cidade de São Paulo? Discuta com os colegas e o professor a respeito.

32

RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

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

Questões para autoavaliação

Professor, na página final de cada Unidade deste livro, incluímos questões que podem, a seu critério, ser sugeridas aos estudantes para que eles realizem uma autoavaliação sobre o que apreenderam ao estudar os conteúdos da Unidade. Eles podem responder a essas questões de forma escrita, individualmente, ou podem conversar sobre elas em duplas ou em grupos, de maneira a incentivar a oralidade e a troca de ideias na sala de aula.

A seu critério, as questões aqui apresentadas também podem servir de diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes.

Nesta primeira Unidade do livro, as questões sugeridas são as seguintes:

1. Como o historiador analisa as fontes e interpreta os acontecimentos?
2. Que meios as sociedades humanas criaram para controlar o tempo?
3. Quais são as principais explicações sobre a origem da vida na Terra?
4. Quando o ser humano saiu da África e como chegou ao continente americano?

Em 2020, iniciou-se uma onda de protestos organizados por grupos antirracistas que denunciavam a violência policial direcionada contra indivíduos negros nos Estados Unidos. Esses protestos eclodiram também em outros países. No mesmo ano, uma estátua de Edward Colston, comerciante de africanos escravizados, foi derrubada por manifestantes na cidade de Bristol, na Inglaterra.

No Brasil, em julho de 2021, na cidade de São Paulo, a estátua do bandeirante Borba Gato, que já havia recebido inúmeras pichações, foi alvo de novo vandalismo. A estátua foi incendiada como forma de trazer para o primeiro plano justamente a discussão sobre as marcas de memória que foram destacadas nos espaços públicos. Os manifestantes buscaram colocar em evidência as práticas do bandeirante, que assassinou, capturou e vendeu como escravos diversos indígenas e africanos. Além disso, o ato buscou questionar as escolhas feitas no passado, quando certos grupos optaram por homenagear o bandeirante em um local público, impondo determinada interpretação da história.



GABRIEL SCHLICKMANN/SHOOTFOLHAPRESS

A estátua de Borba Gato foi incendiada, em julho de 2021, em protesto contra as ações dos bandeirantes, que atuaram em expedições em busca de ouro, de pessoas escravizadas em fuga e de indígenas para serem escravizados.

3. Em dupla, pesquisem em livros, revistas, jornais ou na internet sobre a atuação dos bandeirantes. Procurem descobrir quem foram, a origem deles, suas características, quais foram seus principais feitos no passado, entre outras informações.
 - Em seguida, discutam e formulem alguns questionamentos, apontando ao menos um aspecto negativo e um aspecto positivo relacionados às suas práticas.
 - Depois, cada um dos membros da dupla deve ficar responsável por redigir um texto utilizando uma das linhas de argumentação. Façam o registro dos argumentos de vocês no caderno.
 - Por fim, compartilhem com o restante da turma, em uma roda de conversa, a argumentação utilizada por vocês. Discutam os diferentes pontos de vista apresentados.

33

▶ Respostas

3. Incentive a realização da pesquisa, garantindo que os estudantes tenham acesso a alguns livros, revistas ou jornais que abordem a temática das bandeiras e dos bandeirantes. Também é importante incentivar, sempre que possível, a pesquisa na internet, esclarecendo aos estudantes que os sites a serem utilizados devem ser confiáveis (sites de órgãos oficiais, como museus, e de portais de notícias, por exemplo). Na historiografia, durante muito tempo, os bandeirantes foram representados como desbravadores e corajosos. Contudo, nas últimas décadas, historiadores contemporâneos vêm questionando essa representação tradicional, indicando que as bandeiras constituíam expedições de apresamento, muito violentas com as comunidades indígenas. Desse modo, as homenagens que ainda hoje são feitas aos bandeirantes têm sido cada vez mais questionadas e até mesmo criticadas.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada “Modos de vida e modificações da natureza”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC do 6º ano**: *História: tempo, espaço e formas de registros e A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades.*

Esta Unidade está em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 1 e n. 7 a fim de estimular os estudantes a *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; assim como argumentar 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 consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História**, os conteúdos trabalhados nesta Unidade buscam levar os estudantes a: *Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica (2), Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (3) e Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (4).*



MODOS DE VIDA E MODIFICAÇÕES DA NATUREZA



Vênus de Laussel, também conhecida como Vênus com chifre, produzida por volta de 25000 a.C. Museu da Aquitânia, Bordeaux, França.



Arqueólogos no sítio arqueológico de Çatalhöyük, em Konya, na Turquia. Fotografia de 2018.



Machados de pedra produzidos entre 4000 a.C. e 2200 a.C. Museu e Galeria de Arte Real Memorial Albert, Exeter, Inglaterra.



Jarras de cerâmica pintadas, c. 2500 a.C. Coleção do Museu de Arte Lowe, da Universidade de Miami, Estados Unidos.

Charles Darwin e Alfred Wallace, cuja teoria da evolução das espécies estudamos na Unidade anterior, participaram de um debate que, ainda hoje, mobiliza os cientistas: o que diferencia os seres humanos dos outros animais?

O processo de diferenciação dos seres humanos em relação aos outros animais tem uma longa história. Dessa história fazem parte outras histórias, como a do desenvolvimento de técnicas para lidar com a natureza e a do surgimento das organizações sociais.

Você verá nesta Unidade:

- ▲ Como era a vida no Paleolítico
- ▲ O Neolítico e a Revolução Agrícola
- ▲ O surgimento do comércio e das cidades
- ▲ Os modos de vida dos antigos ameríndios
- ▲ Como viviam os mais antigos habitantes do Brasil
- ▲ As sociedades da Mesoamérica e dos Andes

Você conhece as principais teorias que explicam o desenvolvimento dos seres humanos? O que você sabe sobre os modos de vida dos primeiros seres humanos e como se relacionavam com a natureza? Como será que fomos nos tornando humanos? Quais foram as mudanças mais significativas ao longo da história do desenvolvimento humano? Perguntas como essas há muito tempo são feitas pelas pessoas e por pesquisadores e até hoje estão entre as nossas indagações.

35

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.
- As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
- Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).
- Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.

Nesta Unidade

Esta Unidade apresenta aspectos do modo de vida dos primeiros seres humanos, mais especificamente no Paleolítico e no Neolítico, e trata do surgimento das cidades e do comércio. Apresenta, também, aspectos do modo de vida dos povos da Antiguidade nas Américas.

A exploração de temas relacionados ao modo de vida dos primeiros seres humanos, em filmes, revistas e seriados de televisão, leva os estudantes a obter diversas informações sobre o assunto. O estudo desta Unidade ajudará a identificar o que é fantasioso e o que é fruto do conhecimento científico, constantemente revisitado.

Muitos estudantes podem ter concepções equivocadas sobre alguns temas desta Unidade, como a ideia de que a Arqueologia e a História não são ciências, na medida em que não se tem certeza sobre alguns fatos. É preciso deixar claro que essas duas áreas do conhecimento científico se valem de métodos para realizar as pesquisas e formular as teorias.

Sobre o Capítulo

O desenvolvimento do ser humano está ligado à sua capacidade biológica e cultural de trabalhar, pois foi por meio dessa habilidade que ele conseguiu se adaptar às diferentes condições ambientais do planeta. Trabalho, nesse caso, significa a produção de ferramentas e a possibilidade de intervir na natureza e transformá-la. No estudo deste Capítulo, os estudantes vão perceber que essa transformação exigiu esforço intelectual e físico, cooperação com outros membros do grupo, planejamento, divisão de tarefas, em suma, relações sociais.

Diversos historiadores criticam o uso do termo “Paleolítico” pelo fato de ele abranger um tempo muito longo e por reduzir todos os aspectos da vida humana nesse período à tecnologia de fabricação de objetos de pedra. Mesmo assim, outros estudiosos defendem a validade do termo. Eles argumentam que, de fato, outros materiais devem ter sido usados pelos primeiros seres humanos, mas, como o que restou dessa época foram os utensílios de pedra, o uso desse termo não seria equivocado.

O conteúdo apresentado neste capítulo possibilita trabalhar o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI02: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registros em sociedades e épocas distintas.

EF06HI05: Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

CAPÍTULO 3

OS MODOS DE VIDA DOS PRIMEIROS GRUPOS HUMANOS

MULTICULTURALISMO

Muitos estudiosos consideram como marco inicial da história humana o período em que os hominídeos começaram a fabricar, de maneira regular, utensílios de pedra com formato e intenção determinados, como facas, machados e lanças. Essa atividade teria começado com o gênero *Homo*, há cerca de 2 milhões de anos.

Os primeiros utensílios, feitos de **pedra lascada**, são atribuídos aos *Homo habilis*. Eles batiam uma pedra na outra até formar uma borda afiada que usavam para cortar a carne e retirar a pele dos animais. As lascas obtidas eram também usadas como facas e raspadores.

Foi só com o *Homo erectus*, por volta de 700 mil anos atrás, que apareceram os instrumentos de pedra talhados em uma face (monofaciais) e, mais tarde, os talhados nas duas faces (bifaciais).

GUILLEMOT/DAKANG-IMAGES/ALBUM/FOTORENA - MUSEU DE ARQUEOLOGIA NACIONAL, ST. GERMAIN-EN-LAYE, FRANÇA



Instrumento bifacial de sílex. c. 300000 a.C. Altura: 20 cm. Este instrumento foi encontrado em escavações arqueológicas em Amiens, França. Museu de Arqueologia Nacional, Saint-Germain-en-Laye.

Instrumento monofacial de pedra. c. 400000 a.C. Altura: 20 cm. Este instrumento foi encontrado em escavações arqueológicas em Sanremo, na Itália. Museu Cívico, Sanremo.



A. DE GREGORIO/DEVALBUM/FOTORENA - MUSEU CIVICO, SANREMO, ITALIA

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

36

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para dar continuidade ao trabalho com a habilidade EF06HI02.

A vida no Paleolítico

Os pesquisadores deram o nome de **Paleolítico** (pedra antiga ou pedra lascada) ao longo período que vai do aparecimento do gênero *Homo*, há cerca de **2 milhões de anos**, quando os hominídeos começaram a fabricar diversos utensílios de pedra, até o início da prática da agricultura, ocorrido há aproximadamente 10 mil anos.

Os primeiros humanos viviam principalmente da caça e da coleta de frutos silvestres. Provavelmente, no decorrer de milhares de anos, foram aprimorando as técnicas de caça, passando de predadores de pequenos animais para caçadores de grandes mamíferos, como rinocerontes e elefantes.

Eles viviam em acampamentos provisórios, no interior de cavernas ou a céu aberto. Com o tempo, alguns grupos começaram a construir moradias simples, estruturadas com madeira ou ossos e cobertas com peles. Eram nômades, ou seja, não moravam em um lugar fixo. Deslocavam-se de uma região para outra, em busca de alimentos. Eles não domesticavam animais e também não praticavam a agricultura.

A importância do domínio do fogo

Uma descoberta fundamental para as sociedades humanas do Paleolítico foi o **domínio do fogo**. Por muito tempo acreditou-se que isso teria ocorrido por volta de 700 mil anos atrás, mas estudos arqueológicos de vestígios de fogueiras encontrados na África do Sul indicam que o homem já usava o fogo há 1 milhão de anos. Com o fogo foi possível afugentar os animais, iluminar os caminhos e as moradias à noite, aquecer-se no frio e cozinhar os alimentos.



RODRIGUES, Rosicler Martins. *A Pré-História*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2016. (Coleção Desafios). O livro traz uma série de indagações sobre a origem, o desenvolvimento e os modos de vida dos grupos humanos desde a Pré-História.

Representação de bisão do período Paleolítico. c. 12000 a.C. Escultura em argila. Esta escultura, encontrada na caverna de Tuc d'Audoubert, em Ariège, na França, é um exemplar raro da arte paleolítica e um vestígio importante para a compreensão de como viviam os seres humanos naquele período.

Orientações

O fato de termos linguagem, de construirmos e usarmos ferramentas e de transmitirmos o que sabemos a outras gerações, por exemplo, nos faz humanos. Hoje, contudo, inúmeras pesquisas mostram que outros animais também podem eventualmente ter algumas dessas características e que, além disso, geneticamente somos bastante semelhantes a alguns deles, como os chimpanzés. De qualquer modo, as diferenças também são grandes.

Para onde quer que se olhe, há similaridades entre nosso comportamento e o dos animais [...] Todavia, é claro, seria perverso afirmar que as pessoas não são diferentes dos chimpanzés. A verdade é que somos diferentes. Somos mais capazes de autoconsciência, de calcular e alterar o ambiente circundante do que qualquer outro animal. É óbvio, em certo sentido, que isso nos distingue. Construimos cidades, viajamos ao espaço, adoramos deuses e escrevemos poesia.

RIDLEY, Matt. *O que nos faz humanos: genes, natureza e experiência*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013. p. 28.

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para iniciar o trabalho com a habilidade EF06HI05.

37



Sugestões para o estudante:

A GUERRA do fogo. Direção: Jean-Jacques Annaud. França/Canadá, 1981. Duração: 101 min.

O filme conta a história de diferentes grupos de hominídeos. Somente um deles tem o domínio do fogo, o que dá origem a situações de conflito.

MISTÉRIOS da humanidade. Direção: Barbara Jampel. Estados Unidos, 1988. Duração: 60 min.

Este documentário trata das origens da humanidade, mostrando as descobertas de fósseis e as principais pesquisas sobre o tema.

Orientações

Ao desenvolver as atividades desta seção com os estudantes, comente que as tintas utilizadas nas pinturas rupestres eram feitas a partir da mistura da argila com o óxido de ferro, um composto químico presente em alguns minérios que era socado até virar pó. Dessa mistura obtinham-se as cores marrom, vermelha e amarela. O preto era obtido, em geral, do carvão. Mais tarde, as tintas passaram a ser extraídas de plantas.

O conteúdo desta seção também possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

Observação

O trabalho com esta seção possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF06HI02**.

▶ Respostas

1. Resposta pessoal. No momento de conversar sobre o tema das pinturas rupestres com os estudantes, vale lembrar que, segundo os pesquisadores, quando o ser humano representa ou cria símbolos (como a linguagem) com a intenção de comunicar uma ideia e elabora um tipo de explicação mágica ou religiosa na tentativa de compreender o mundo, ele se diferencia da natureza e inicia aquilo que chamamos de cultura. Assim, o “ser humano moderno”, para os pesquisadores, é aquele que se diferenciou dos outros animais ao criar representações (linguagem, arte, mitos) para interagir com os semelhantes e com o meio.

2. Na pintura há um animal cercado por pessoas que utilizam arco e flecha e por animais que se assemelham a cães. Essas informações podem indicar que se trata de uma cena de caça.

3. É possível concluir que criavam animais domésticos, que caçavam e que fabricavam e utilizavam arco e flecha.



Integrar conhecimentos

História e Arte

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

A arte rupestre

Os seres humanos do Paleolítico não produziram apenas objetos relacionados à sua sobrevivência, como armas para abater animais e utensílios para retirar a pele e cortar a carne. Eles também produziram pinturas e gravuras que exprimiam o cotidiano dos grupos humanos e o significado que davam à sua existência.

Conhecidas como figuras rupestres, essas pinturas e gravuras foram feitas em paredes de cavernas ou em outros abrigos pré-históricos. As primeiras figuras rupestres eram desenhos de animais e foram feitas entre 35 mil e 30 mil anos atrás. Por volta de 17 mil anos atrás já eram produzidas figuras mais elaboradas, mas ainda sem proporção. Exemplo disso são os desenhos de animais encontrados na caverna de Lascaux, na França.

Aproximadamente 5 mil anos mais tarde, as imagens ganharam mais realismo e proporção. As pinturas da caverna de Altamira, na Espanha, são um exemplo dessa nova fase. Por volta de 10 mil anos atrás, as imagens passaram a representar também a figura humana em cenas de dança, luta e caça ou em rituais mágicos.

Qual seria o significado das figuras rupestres? Elas seriam um ritual para dar sorte às caçadas ou para tentar dominar as forças da natureza? Ou, ainda, um meio de compartilhar com a comunidade as situações do dia a dia? Os estudiosos ainda não chegaram a um consenso.



Pintura rupestre da caverna de Tassili n'Ajjer, na Argélia, África. Acredita-se que essas pinturas tenham aproximadamente 12 mil anos.

- 1.** Há muitas hipóteses sobre o significado das pinturas rupestres. Na sua opinião, elas seriam parte de um ritual, uma forma de registro ou uma forma de expressão artística? Justifique sua resposta.
- 2.** Observe a imagem da pintura rupestre e descreva o que você vê nela.
- 3.** Imagine que você é um arqueólogo e encontra essa pintura rupestre. Que informações ela pode fornecer acerca do modo de vida das pessoas que a produziram?

38



Sugestão para o estudante:

CAVERNA dos sonhos esquecidos. Direção: Werner Herzog. França/Canadá/Estados Unidos/Alemanha, 2010. Duração: 90 min.

A obra, realizada com a tecnologia 3D, mostra o interior da caverna de Chauvet, na França, famosa por suas pinturas rupestres. Explique aos estudantes que o uso da tecnologia 3D (disponível para exposições em cinemas) tem o intuito de “transportar” o espectador para dentro da caverna. O filme conta com trilha sonora instrumental.

O período Neolítico

No período que se estendeu entre 40 mil e 12 mil anos atrás, houve um grande avanço nas técnicas de fabricação de instrumentos. O trabalho cada vez mais cuidadoso de talhe da pedra possibilitou a criação de diferentes tipos de facas, machados, furadores, raspadores e outros instrumentos.

Os grupos humanos também aprimoraram o uso do osso, da madeira e do marfim para fabricar arpões, lanças, pontas, garfos e agulhas com furos. Com os novos objetos, puderam desenvolver a pesca, construir abrigos artificiais e organizar caçadas coletivas de grandes manadas.

Há aproximadamente 12 mil anos, os grupos humanos começaram a produzir também enxadas, foices, pilões e machados com pedras polidas, inaugurando o período que os estudiosos denominaram **Neolítico** (pedra nova ou polida). Os mais antigos utensílios neolíticos foram encontrados no Oriente Médio.

Esse período foi marcado por uma descoberta tão ou mais importante quanto a do fogo: a **agricultura**, que modificou radicalmente o modo de vida dos grupos humanos e estimulou a fabricação de instrumentos usados na produção, no preparo e no armazenamento de alimentos.



Agulhas com furo e furadores, objetos feitos de osso no período Neolítico. A maior agulha desta fotografia tem 17 cm de comprimento. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague.



Pontas de flechas do período Neolítico encontradas no Níger.

Fome e abundância

Segundo a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), em 2020, o mundo produziu cerca de 2,5 bilhões de toneladas de grãos. Essa quantidade de cereais seria suficiente para alimentar a população de todo o planeta. O problema é que a maior parte desses alimentos fica concentrada nos países ricos, onde é grande o desperdício. Calcula-se que 17%, ou cerca de 931 milhões de toneladas, dos alimentos produzidos no ano foram parar na lata de lixo, enquanto 811 milhões de pessoas passaram fome. A situação da população mundial em relação ao enfrentamento da pobreza, principalmente nos países menos desenvolvidos, já era crítica; no entanto, com a pandemia da covid-19, houve um agravamento da miséria, da insegurança alimentar e da fome.

SAÚDE

39

Orientações

A abordagem sobre a fome, apesar da abundância de produção na agricultura, em um contexto de desigualdade, possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Educação alimentar e nutricional**.

Observação

O conteúdo desta página trabalha aspectos da habilidade EF06HI05.

► Texto complementar

O trecho a seguir faz parte do livro *História das agriculturas no mundo*, que analisa a trajetória humana na agricultura.

[...] o homem, tal qual a evolução produziu, não era dotado de ferramentas anatômicas especializadas, nem de um modo de vida geneticamente programado que lhe permitisse, desde a origem, uma intervenção vigorosa no meio exterior. Desprovido de pinça, presas, ganchos, dardos, defesas, escamas, cascos, garras, o homem dispõe de mãos, que, se de um lado são o mais leve e o mais polivalente dos instrumentos, não são por si mesmas senão um dos instrumentos mais moles e uma das armas mais frágeis. Pouco rápido, mal escalador, mal protegido, certas partes essenciais e frágeis de sua anatomia muito expostas pelo fato de andar de pé, dotado, ou talvez afligido, de uma fraca capacidade de reprodução e de uma maturidade tardia, é um ser nu e desprovido que tinha, no início, uma valência ecológica inferior ao que, em geral, se pensa. Só podia sobreviver pela colheita dos produtos vegetais e pela captura de animais mais acessíveis [...].

Sabendo pouco, pobre em instintos, mas imensamente educável, seu principal trunfo residia então na variedade dos regimes alimentares e dos modos de vida que podiam lhe convir. O homem é eclético, onívoro e adaptável. Essas são suas primeiras vantagens.

MAZOYER, Marcel;
ROUDART, Laurence.
História das agriculturas no mundo: do Neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília, DF: Nead, 2010. p. 58.

► Texto complementar

O texto a seguir compara o trabalho de investigação do passado da humanidade com o trabalho de um detetive e destaca a importância do estudo dos instrumentos produzidos pelos primeiros seres humanos.

A investigação do passado da humanidade lembra o trabalho de um detetive: cada pista ajuda a reconstituir como eram e como viviam nossos ancestrais [...].

Dessa maneira, as figuras dos homens pré-históricos que conhecemos são criadas por artistas, baseadas nos dados colhidos pela “leitura” de seus ossos.

Não é fácil encontrar ossos de seres humanos que morreram há dez, cem ou até um milhão de anos. Uma das razões é que eles eram poucos. [...] A maioria dos esqueletos encontrados está incompleta, com os ossos partidos em centenas de pedaços, que são pacientemente montados e colados como um grande quebra-cabeça.

Mas fundamentais na investigação do nosso passado são os instrumentos de pedra fabricados pelos homens pré-históricos, pois ajudam a imaginar como era a sobrevivência do dia a dia naqueles tempos.

RODRIGUES, Rosicler Martins. *O homem na Pré-História*. São Paulo: Moderna, 2021. p. 11-13.

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos da habilidade EF06HI05.

Novos modos de viver

Há aproximadamente 12 mil anos chegou ao fim o último período glacial do planeta, em que o clima era mais frio e grandes extensões de terra estavam cobertas por gelo. O aquecimento do clima – gradual, mas constante – fez com que geleiras derretessem, o nível do mar subisse e a vegetação se transformasse. As paisagens do planeta mudavam radicalmente.

Na região que conhecemos por Oriente Médio, por exemplo, as espécies vegetais que serviam à alimentação dos animais deram lugar a outras. Assim, os animais se viram obrigados a migrar para o norte em busca de alimento, e a caça tornou-se mais difícil e rara para os grupos humanos.

Essa situação, contudo, foi compensada pelo fato de que as novas espécies vegetais que passaram a dominar as paisagens da região, como cereais silvestres (cevada e trigo), lentilhas e ervilhas, eram abundantes e disponíveis na maior parte do ano. A nova realidade possibilitou aos grupos humanos obter alimentos sem ter de se deslocar de tempos em tempos, e muitos deles fixaram-se em determinado local, tornando-se, assim, sedentários.

Com o novo modo de vida sedentário foram construídas habitações, que formaram pequenos vilarejos, e seus habitantes passaram também a criar pequenos animais. Os instrumentos que foram produzidos nesse período, como foices, machados e enxós, possibilitaram a exploração e a utilização mais intensa dos recursos naturais.

Os machados e enxós, por exemplo, serviam para desmatar, cortar e modelar a madeira, que era utilizada na construção das moradias. As foices favoreceram uma coleta mais eficiente dos cereais silvestres.

DIANA SAHINSHUTTERSTOCK



Vestígios de vilarejo do período Neolítico em Çatalhöyük. c. 8000 a.C. O sítio de Çatalhöyük localiza-se em Konya, na Turquia, e é considerado Patrimônio Histórico Mundial pela Unesco. Fotografia de 2020.

A Revolução Agrícola

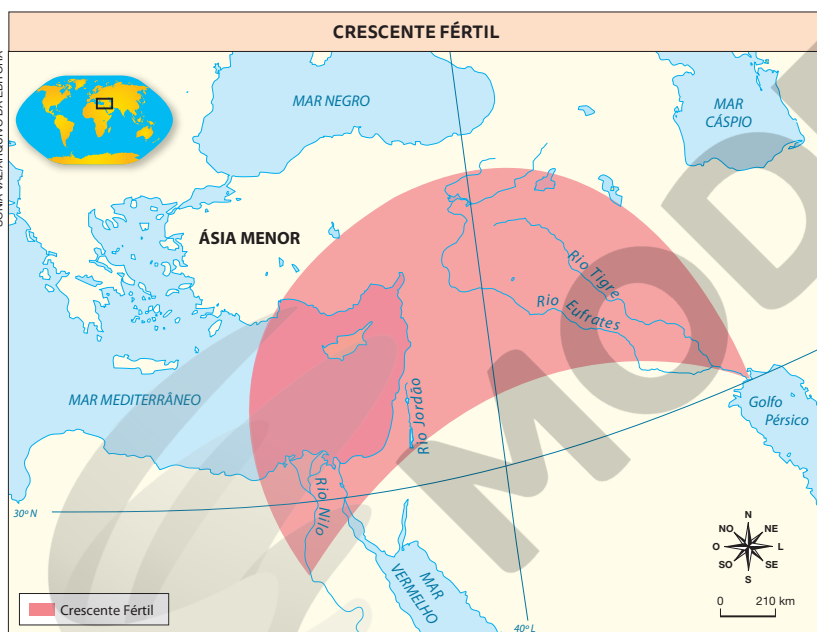
Em terrenos desmatados próximos às moradias de aldeias das sociedades sedentárias de caçadores e coletores, e também em terrenos regularmente inundados pelas cheias dos rios, os grupos humanos começaram a explorar formas ainda selvagens de plantas e de animais.

Acredita-se que a domesticação de plantas para a **agricultura** tenha sido uma invenção das mulheres. Como elas geralmente eram responsáveis pela coleta de raízes e frutos, puderam observar que as sementes das plantas, uma vez enterradas no solo, davam origem a novas plantas. Começaram, assim, a cultivar a terra para obter produtos para a sua subsistência.

O cultivo das primeiras espécies de plantas ocorreu no **Extremo Oriente** e no **Crescente Fértil**, por volta de 10 mil anos atrás (ou 8000 a.C.). O Crescente Fértil se estendia do Vale do Rio Nilo, no Egito, até as margens dos rios Tigre e Eufrates, onde atualmente está localizado o Iraque. Observe no mapa a seguir.

O início da agricultura se desenvolveu em muitas outras regiões do planeta, mas isso não se deu ao mesmo tempo. Na América, por exemplo, acredita-se que o cultivo da terra tenha começado um pouco mais tarde, por volta de 8 mil anos atrás. As primeiras experiências ocorreram nas regiões dos atuais Equador e México.

A prática agrícola mudou a vida dos grupos humanos e exigiu esforço para planejar as épocas do plantio e da colheita, organizar a comunidade para realizar o trabalho e providenciar os instrumentos necessários para a derrubada da mata e o cultivo dos campos. Foram tantas mudanças que esse processo foi chamado de **Revolução Agrícola do Neolítico**.



Fonte: VIDAL-NAQUET, Pierre; BERTIN, Jacques. *Atlas histórico da Pré-História aos nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990. p. 39.

41

Observação

Ao trabalhar a domesticação de plantas e o desenvolvimento da agricultura no período chamado de Neolítico, estamos contemplando a habilidade **EF06HI05**, uma vez que os estudantes podem tomar contato com um entre vários exemplos de modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade. Essa habilidade perpassa todo o Capítulo, principalmente ao tratar das modificações da natureza e da paisagem realizadas pelos primeiros grupos humanos.

► Texto complementar

O texto a seguir procura defender a ideia de que a única “revolução” autêntica foi a do Neolítico.

O Neolítico é o período mais importante da história e um dos mais desconhecidos do grande público. Com a adoção da pecuária e da agricultura foram criadas as primeiras cidades, nasceu a aristocracia, a divisão de poderes, a guerra, a propriedade, a escrita, o crescimento populacional... Surgiram, em poucas palavras, os pilares do mundo em que vivemos. As sociedades atuais são suas herdeiras diretas: nunca fez tanto sentido falar de revolução porque deu origem a um mundo totalmente novo. E talvez tenha sido também o momento em que começaram os problemas da humanidade, não as soluções.

[...] O motivo é que foi naquele período que a humanidade começou a transformar o meio ambiente para adaptá-lo às suas necessidades, e quando a população da Terra começou a crescer exponencialmente, um processo que só se acelerou desde então. [...]

“O crescimento demográfico constante, que ainda está fora de controle, provocou concentrações humanas, tensões sociais, guerras, desigualdades crescentes”, escreve o arqueólogo francês Jean-Paul Demoule [...]. “Acredito que é a única verdadeira revolução na história da humanidade”, explica Demoule por telefone.

ALTARES, Guillermo.

A autêntica revolução foi no período Neolítico. *El País*, São Paulo, 22 abr. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/04/20/ciencia/1524219983_369281.html. Acesso em: 13 fev. 2022.

▶ Resposta

Ler a imagem: A sequência de posições do animal leva à impressão de que ele está em movimento quando o vaso é girado. Assim, parece que a intenção do artesão foi, de fato, dar a ideia de animação à pintura.

Esta atividade propicia o trabalho com práticas de pesquisa como a **análise documental**.

Atividade complementar

Para dar prosseguimento à exploração das imagens do tópico “Os objetos de cerâmica” e aos temas ligados às atuais técnicas de animação, é possível conduzir uma atividade de leitura e de produção de uma “animação” com os estudantes. Sugerimos a leitura da obra *Cartilha anima escola: técnicas de animação para professores e alunos*, de Marcos Magalhães e Joana Milliet, publicada pela editora Ideia.

Depois da leitura e da discussão da obra, os estudantes podem produzir a própria animação, com base nas técnicas expostas (dobradinha, *flip book* ou *stop motion*, por exemplo). As animações podem ter como tema o modo de vida dos primeiros seres humanos no Paleolítico ou no Neolítico.

Observação

O conteúdo desta página, bem como a atividade proposta pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos das habilidades EF06HI02 e EF06HI05.

▶ Texto complementar

O trecho a seguir fala sobre o processo de animação conhecido como *flip book*.

MUSEU Nacional de Arqueologia de Lisboa. Disponível em: <http://www.museunacionalarqueologia.gov.pt>. Acesso em: 7 abr. 2022. O site deste museu, localizado em Lisboa, Portugal, oferece uma visita virtual por suas salas e por seus laboratórios. Há, também, muitas fotografias de peças do acervo, com informações sobre a datação e o local em que foram encontradas.

Os objetos de cerâmica

A maior parte dos primeiros povos agrícolas também desenvolveu a fabricação de **cerâmica**, técnica que transforma a argila em um material duro e resistente, próprio para a produção de utensílios. Atualmente, essa técnica é utilizada na fabricação de louças para casa, peças decorativas, material de construção e até peças para máquinas.

Os estudiosos não sabem ao certo quando a cerâmica foi inventada. Um dos artefatos mais antigos é uma estatueta encontrada na Europa Oriental datada de 26 mil anos atrás, ainda no Paleolítico. A fabricação de potes e de outros utensílios é menos antiga. Fragmentos de cerâmica de cerca de 20 mil anos, descobertos em uma caverna na China, podem ser uma evidência de que a fabricação de utensílios de cerâmica para o cozimento foi anterior à agricultura.

Com a produção de panelas de cerâmica, o ser humano pôde cozinhar a carne que obtinha por meio da caça, tornando-a mais macia e nutritiva. Os potes de cerâmica com tampa também possibilitaram armazenar grãos e líquidos, conservando-os.

Ler a imagem

Esta peça de cerâmica de 10 cm de diâmetro, datada de cerca de 5 mil anos atrás, foi encontrada nos anos 1970 em um sítio arqueológico no atual Irã. Muitos anos depois, após a observação acurada de um estudioso, foi anunciada como “a primeira animação do mundo”. Está exposta no Museu Nacional do Irã, em Teerã.

- Observe a ilustração a seguir, que reproduz as imagens dessa peça de cerâmica em sequência. Tente descobrir por que ela foi considerada “a primeira animação do mundo”. Discuta suas conclusões com os colegas.

42

EMESIK - MUSEU NACIONAL DO IRÃ, TEERÃ, IRÃ

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

ALBERTO STAFANO

“*To flip*”, em inglês, significa “folhear”. O *flip book* é um bloquinho animado, no qual vemos uma animação quando o folheamos rapidamente. Para isso acontecer, ele precisa ter um desenho diferente em cada uma de suas páginas. [...] Pode ser criado no cantinho de seus cadernos escolares, onde a maioria dos animadores profissionais fez as suas primeiras animações.

MAGALHÃES, Marcos; MILLIET, Joana (org.). *Cartilha anima escola: técnicas de animação para professores e alunos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ideia, 2015. p. 31.

Os cultivadores modificam as paisagens

MEIO AMBIENTE

Durante milênios o *Homo sapiens sapiens* explorou a natureza por meio da caça, da pesca e da coleta. Essas atividades não exigiam grandes alterações do meio ambiente para garantir o sustento dos grupos humanos. Mas a Revolução Agrícola transformou as relações das comunidades humanas com a natureza.

Inicialmente, as hortas próximas às moradias e o cultivo em áreas alagadas pelos rios complementavam os alimentos obtidos por meio da caça e da coleta. Esses solos eram férteis, propícios para a agricultura, mas eram áreas restritas e, para ampliar a produção de alimentos, era necessário expandi-las.

Os seres humanos começaram, então, a derrubar e queimar florestas, para usar essas áreas enriquecidas com minerais nutritivos contidos nas cinzas para o cultivo das plantas já domesticadas.

O aumento na produção de alimentos resultou no **crescimento populacional**, que exigiu a subdivisão das aldeias e a expansão da agricultura para novas áreas arborizadas. Entre 10 mil e 5 mil anos atrás, o sistema neolítico de cultivo de corte e queimada se estendeu progressivamente para a maior parte das florestas do planeta, levando ao desmatamento de várias regiões.

Ao [mudar] da condição de “homem-coletor” para “homem-produtor”, este passa não apenas a produzir sua própria existência, mas também um espaço adequado e ajustado às suas novas necessidades. A relação passiva mantida até então, entre homem e natureza, muda e, ao longo da história, o meio ambiente sofrerá, de forma permanente, profundas alterações em face [da transformação] social e econômica da sociedade, que exigirá novas configurações espaciais.

FERREIRA, Daniela Figueiredo; SAMPAIO, Francisco Edison; SILVA, Reinaldo Vieira da Costa. *Impactos socioambientais provocados pelas ocupações irregulares em áreas de interesse ambiental - Goiânia/GO*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Ambiental) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004. p. 4.



Trecho desmatado da Floresta Amazônica em Apuí, no Amazonas, em dezembro de 2020.

Ainda que, desde o período Neolítico, os seres humanos tenham realizado alterações na natureza, nos últimos séculos essas ações aumentaram de tal modo que chegam a pôr em risco a existência de várias espécies vegetais e animais do planeta.

ANDRÉ DIBPULSAR IMAGENS

43

Orientações

O estudo sobre a formação de sociedades distintas – a dos nômades caçadores-coletores e a dos sedentários agricultores – propicia a discussão sobre a pluralidade cultural, cuja origem está na relação entre o ser humano e a natureza. Além disso, é importante considerar que a adaptação dos seres humanos a diferentes ecossistemas gerou conhecimentos, atitudes e explicações variadas sobre o mundo. Assim, ao refletir e conversar sobre esses temas, os estudantes podem perceber que a diferença cultural entre os povos não se traduz em progresso ou atraso tecnológico.

A análise do desenvolvimento das diferentes culturas – expressões da capacidade humana de adaptar-se ao ambiente – também possibilita aos estudantes avaliar a dependência do ser humano em relação à tecnologia e a importância da transmissão desse conhecimento às novas gerações. Cabe destacar que a humanidade depende de sua relação com a técnica e com a natureza para sobreviver.

Nesse sentido, o conteúdo desta seção também possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Meio ambiente**.

Observação

O conteúdo explorado nesta página possibilita ao estudante conhecer alguns exemplos importantes de transformação da natureza e da paisagem realizada por diferentes grupos humanos, o que contempla a habilidade **EF06HI05**.

Orientações

A humanidade demorou milênios para consolidar os primeiros povoamentos urbanos. As cidades foram os locais do desenvolvimento de novas atividades que possibilitaram aos seres humanos aprimorarem as tecnologias em diversas áreas do conhecimento. Por intermédio delas, desenvolveram-se as técnicas agrícolas, o comércio e a escrita.

Na atualidade, vivemos uma época de intensa urbanização. Em 2007, pela primeira vez na história, a população urbana superou a rural. Até 2050, segundo estimativas da ONU, a população das cidades somará 6,4 bilhões de pessoas. As imensas aglomerações urbanas do século XXI demandam novas soluções para as questões de infraestrutura, de moradia, sociais, econômicas e culturais.

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos da habilidade EF06HI05.

Produtividade

No caso da agricultura, é a capacidade de obter o maior volume de alimentos utilizando o mesmo espaço agrícola e no menor tempo possível.

Irrigação

Técnica utilizada na agricultura para fornecer água às plantas, com o uso de equipamentos ou a construção de canais e diques, por exemplo.



SOALHEIRO, Bárbara. *Como fazíamos sem...* São Paulo: Panda Books, 2014.

A obra conta como as pessoas viviam sem determinados objetos, hoje tão comuns e presentes no dia a dia. É o caso do dinheiro, uma vez que, no surgimento do comércio, as negociações eram baseadas em trocas.

O surgimento do comércio e das cidades

Com o aumento da quantidade de alimentos possibilitado pelo cultivo da terra, a população humana cresceu rapidamente. Assim, aumentava também a demanda por alimentos. Para atendê-la, tornou-se necessário ampliar as áreas cultivadas e desenvolver técnicas para melhorar a **produtividade** do solo, como o uso de fertilizantes naturais para produzir grãos maiores, métodos para controlar as pragas agrícolas e formas de garantir o fornecimento de água para as plantas, com a construção de sistemas de **irrigação**.

Essas e outras técnicas agrícolas ajudaram a produzir **excedentes**, ou seja, a obter mais alimentos do que era necessário para o consumo. O aumento da produção agrícola possibilitou às comunidades neolíticas começarem a trocar os excedentes entre grupos que produziam diferentes produtos. Por exemplo, uma aldeia que tinha excesso de cevada negociava a troca desse produto pelo excedente de trigo da aldeia vizinha. Dessa forma, surgiu o comércio.

À medida que as trocas comerciais se expandiam e a população das aldeias crescia, muitas pessoas que trabalhavam nos campos passaram a executar outros ofícios. Como se produzia mais que o necessário para a sobrevivência, com o excedente de alimentos era possível sustentar pessoas que exerciam outras funções, como sacerdotes, soldados, comerciantes, barqueiros e tecelões. Isso impulsionou a especialização das atividades profissionais em um processo que chamamos de **divisão social do trabalho**, o qual teve grande importância no surgimento das cidades.

A atividade dos barqueiros que navegavam no Rio Nilo transportando produtos e fazendo a comunicação com aldeias da região é bastante antiga e existe até os dias de hoje. Na fotografia, embarcações à vela, chamadas de *felucca*, navegam no Rio Nilo, no Egito. Fotografia de 2019.



KARL KOSTALANY/FOTOREINA

As primeiras cidades

As pesquisas arqueológicas indicam que as duas comunidades urbanas mais antigas de que se tem conhecimento foram Jericó, na Palestina, e Çatalhöyük, na atual Turquia. Provavelmente, Jericó era um assentamento fortificado, cercado de uma espessa muralha de pedra. No caso de Çatalhöyük, tudo indica que constituísse um aglomerado de habitações sem ruas, em que os moradores acessavam o interior das casas pela cobertura.

Nas áreas férteis à margem de grandes rios, como Nilo, Tigre e Eufrates, as pequenas comunidades e aldeias começaram a se unir para construir sistemas de irrigação e aproveitar melhor a água das enchentes, que era essencial para a atividade agrícola.

Assim, nos vales dos rios Nilo (Egito), Tigre e Eufrates (Mesopotâmia), Amarelo e Azul (China) e Indo (Índia), a união das aldeias deu origem às primeiras cidades (observe o mapa a seguir). Com as cidades, nasciam as primeiras civilizações. Por se localizarem às margens de rios, ficaram conhecidas como civilizações fluviais.

Há dificuldades de se precisar o momento da origem das primeiras cidades. [...]

[...] Ao observarmos, concretamente, sua proximidade com os rios, podemos nos perguntar que razões explicariam esta coincidência histórica.

Levantamos, aqui, uma explicação de ordem “geográfica” natural. Essas cidades surgiram em regiões com predomínio de climas semiáridos, daí a necessidade de se fixarem perto dos rios, repartir a água, repartir os escassos pastos, e proceder ao aproveitamento das planícies inundáveis, ricas de húmus e propícias ao desenvolvimento da agricultura.

Assim, embora fossem resultado do social e do político enquanto processo, as primeiras cidades tiveram suas localizações determinadas pelas condições naturais [...].

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Capitalismo e urbanização*. São Paulo: Contexto, 2000. p. 16.



Fonte: A AURORA da humanidade. Rio de Janeiro: Abril Livros; Londres: Time Life, 1993. (Coleção História em Revista).

► Texto complementar

O conceito de civilização, originalmente, foi utilizado como oposto ao de barbárie. Mais tarde, ele se tornou o equivalente ao acervo de conhecimentos desenvolvidos pela humanidade.

Surgido no século XVIII, o conceito de civilização logo vai se opor ao de barbárie. Posteriormente, Marcel Mauss afirma que civilização “são todas as conquistas humanas”. Existindo tanto no singular quanto no plural, civilização é o bem comum partilhado, ainda que desigualmente, por todas as civilizações; é “aquilo que o homem não esquece mais”. O fogo, a escrita, o cálculo, a domesticação das plantas e dos animais já não se ligam mais a uma origem particular e se tornaram bens coletivos da civilização [...].

As civilizações em relação às outras são capazes de dar, receber, emprestar e recusar. É também seu destino “partilharem-se” a si próprias, como dizia M. Foucault, operando-se a si mesmas e deixando para trás parte de suas heranças e bagagens.

LIMA, Luis Corrêa. História, meio ambiente e cultura: a contribuição teórica de Fernand Braudel. *Em Debate*, Rio de Janeiro, n. 2, p. 1-15, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7695/7695.HTM>. Acesso em: 13 fev. 2022.

Observação

O conteúdo desta página é uma boa oportunidade para trabalhar aspectos da habilidade EF06HI05.

Atividade complementar

O atual crescimento urbano desordenado pode ser trabalhado de maneira interdisciplinar com Geografia, numa atividade de coleta de dados estatísticos e discussão sobre os desafios das grandes cidades brasileiras. O site IBGE Cidades, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/> (acesso em: 13 fev. 2022), é uma ótima fonte de pesquisa. Os estudantes podem consultar esse site e pesquisar dados estatísticos sobre três grandes cidades brasileiras, focando nas seguintes questões: número de habitantes, taxa de escolarização, saúde e meio ambiente. Os dados servem de base de comparação e de pontos de partida para que os estudantes identifiquem os desafios das grandes cidades brasileiras atuais.

A pesquisa proposta nesta atividade complementar incentiva o trabalho com práticas de pesquisa como **revisão bibliográfica** e **observação**, tomada de nota e construção de relatórios.

Orientações

É interessante destacar aos estudantes que o bronze tem papel fundamental na produção de artefatos e de obras de arte. Ele é bastante resistente à corrosão, o que faz com que as esculturas e outros tipos de artefato produzidos com esse material mantenham sua forma e suas características originais.

Posteriormente, o uso do ferro foi responsável por grandes mudanças nas sociedades. Com ele, a agricultura se desenvolveu com rapidez, visto que os seres humanos passaram a produzir uma série de utensílios agrícolas, bastante resistentes. Também é importante notar que a confecção de armas de ferro tornou possível, em certa medida, a expansão territorial de diversos povos.

Alguns historiadores consideram que, dependendo do material empregado, a chamada Idade dos Metais poderia ser dividida em três fases: Idade do Cobre, Idade do Bronze e Idade do Ferro.

Observação

O trabalho nesta página pretende mostrar como a utilização dos metais constitui um processo que se conecta ao conjunto de transformações na natureza e na paisagem empreendidas por diferentes grupos humanos ao longo do tempo. Estudar esse tema possibilita que a habilidade EF06HI05 seja contemplada.



Machado de metal de aproximadamente 7 mil anos, encontrado em Prokuplje, na Sérvia.



Estatueta feminina de metal, produzida há cerca de 7 mil anos e encontrada em Prokuplje, na Sérvia.

A descoberta do uso dos metais

Os metais são inicialmente extraídos dos minerais, que são os principais compostos das rochas e do solo. O ouro e o cobre, ao contrário, já são encontrados na natureza na forma metálica. É possível que a descoberta do uso dos metais tenha sido semelhante à da agricultura, como nos mostra o texto a seguir.

Com efeito, [...] talvez acidentalmente, as populações bardienses [que viveram no Egito no período Neolítico] descobriram o esmalte azul, ao aquecer pedras ou paletas nas quais havia sido triturado material para a pintura dos olhos à base de malaquita, que é um minério de cobre. Assim, os habitantes do vale teriam descoberto simultaneamente o cobre, que trabalhavam a frio, e a chamada “faiança egípcia”, isto é, o esmalte azul, que logo passou a ser utilizado na fabricação de contas de adorno.

VERCOUTTER, Jean. Descoberta e difusão dos metais e desenvolvimento dos sistemas sociais até o século V antes da Era Cristã. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História Geral da África*, I: metodologia e Pré-História da África. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 811.

O primeiro metal utilizado pelo homem do qual existem evidências foi o **cobre**, há cerca de 8 mil anos, para fazer estatuetas e enfeites. Por ser um metal mole, era pouco usado na fabricação de armas e ferramentas. Por meio de golpes, os humanos conseguiam modelar o metal na forma desejada. Mais tarde, passaram a usar o fogo para fundir o cobre.

Mais duro e resistente que o cobre, o bronze é uma liga metálica obtida da fusão de cobre com estanho. O bronze começou a ser usado cerca de 6 mil anos atrás na produção de armas, escudos etc.

O uso do ferro era raro e só se difundiu em torno de 1500 a.C. Nesse momento descobriu-se que o minério de ferro retirado das jazidas, quando misturado a outros elementos químicos (como o carbono e o manganês) e aquecido em fornos primitivos, transforma-se em ligas bastante resistentes.

Com o ferro foi possível fabricar armas mais duradouras, aperfeiçoar instrumentos agrícolas e criar novos tipos de utensílios e ferramentas. Foi o início de um processo de desenvolvimento tecnológico que prossegue até hoje nos laboratórios, nas metalúrgicas e nas siderúrgicas.

46



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. *História das agriculturas no mundo: do Neolítico à crise contemporânea*. São Paulo: Ed. Unesp, 2010.

Com base em minuciosos estudos e levantamentos de dados, a obra aborda o desenvolvimento da agricultura desde o período Neolítico até o mundo contemporâneo.

PINSKY, Jaime. *As primeiras civilizações*. São Paulo: Contexto, 2012. (Coleção Repensando a História).

Produzida pelo renomado historiador Jaime Pinsky, a obra é resultado de anos de pesquisa e apresenta o processo civilizatório e o desenvolvimento de diversos aspectos, como a agricultura, a escrita e as cidades, ao longo do tempo.

O nascimento do Estado e da escrita

O desenvolvimento da agricultura e o crescimento populacional mudaram a organização de algumas sociedades. Acredita-se que o chefe ou o sacerdote de uma família poderosa, em data incerta, assumiu o controle de uma região e transformou-se em rei. Originou-se, assim, uma instituição que tinha plena autoridade sobre a população. É o que chamamos de processo de **formação do Estado**.

Para garantir o controle sobre o conjunto da população, o rei tinha vários servidores. Eles desempenhavam tarefas em seu nome, como registrar as colheitas, cobrar impostos e organizar a defesa do território. O rei ainda podia fazer leis, julgar os crimes e dirigir rituais religiosos.

Um dos principais resultados do surgimento das cidades e do Estado foi o **desenvolvimento da escrita**, por volta de 4000 a.C., em decorrência de vários fatores, entre eles:

- a necessidade de contabilizar os produtos comercializados e os impostos arrecadados pelos servidores do rei;
- o levantamento da estrutura das obras, que exigiu a criação de um sistema de sinais numéricos para realizar os cálculos geométricos.

A escrita possibilitou também aos seres humanos registrar suas ideias e seus sentimentos, além de representar uma nova forma de comunicação. Os registros escritos têm grande importância para o conhecimento das diferentes experiências humanas no passado, e permitem que a vida de hoje seja conhecida pelas gerações futuras.



ERICH LESSING/ALBUMFOTORENA - MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

Estátua representando Gudea. c. 2130 a.C. Altura: 62 cm. Gudea governou a cidade suméria de Lagash aproximadamente entre 2140 a.C. e 2120 a.C. Museu do Louvre, Paris, França.



CHRIS J PATCLIFFE/GETTY IMAGES

Os registros escritos produzidos há milhares de anos dão pistas importantes sobre o modo de vida e a cultura de diversos povos no passado. A Pedra Roseta, um pedaço de granito descoberto em 1799, no Egito, foi fundamental para decifrar os hieróglifos egípcios, por exemplo. Na fotografia, a Pedra Roseta integra uma exposição sobre o Egito no Museu Britânico. Fotografia de 2020.

47

► Texto complementar

A prática da escrita sofreu grandes transformações com o uso do computador e da internet. O texto a seguir aborda esse tema.

Alguns educadores posicionam-se favoravelmente à inclusão da nova variedade linguística dos conteúdos de língua portuguesa. A escola deve valorizar também a linguagem codificada que os alunos usam em ambientes de comunicação virtual, porém, mostrando as diferenças de uso de acordo com o contexto. Assim como uma tese exige linguagem formal e um bate-papo, descontração, a comunicação na Internet precisa de códigos e sinais mais rápidos e curtos [...].

SCARAMAL, Junior; KRAEMER, Alessandro. A influência da internet nas variações linguísticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO, 2, 2011, Cascavel. *Anais* [...]. Cascavel: Unioeste, 2011. p. 289-397. Disponível em: https://www.inf.unioeste.br/enined/anais/artigos_enined/A42.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos da habilidade EF06HI02.

Atividade complementar

Com o desenvolvimento das cidades nas civilizações fluviais, a escrita desempenhou um papel central na administração, na propagação de ideias e na comunicação. O aprendizado da leitura e da escrita estava restrito a poucas pessoas e inserido numa teia de relações de poder. Vale a pena organizar um pequeno debate em sala de aula e questionar os estudantes: será que a relação entre poder e domínio da leitura e da escrita permanece na atualidade? De modo geral, sim; aqueles que obtêm acesso à informação estão mais preparados para enfrentar questões importantes e também podem ter mais discernimento sobre os acontecimentos vivenciados.

Seção Atividades

► Objeto de conhecimento

• *As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.*

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI02 (atividade 1)
- EF06HI05 (atividades 2, 3, 4)

► Respostas

1. O objeto é uma espécie de pote de cerâmica feito no período Neolítico e pode indicar que os grupos humanos que o fizeram tinham conhecimentos sobre argila, cerâmica e técnicas para guardar ou acomodar alimentos.

2. Oriente os estudantes no desenvolvimento dos seguintes tópicos: sedentarismo, desenvolvimento de ferramentas de pedra polida, exploração de formas selvagens de plantas, observação da germinação, mudanças na organização dos grupos humanos.

3. Se desejar, comente que os diferentes tipos de energia utilizados em indústrias, hospitais, iluminação das ruas etc. foram desenvolvidos com base nos princípios termodinâmicos da liberação de energia para a produção de movimento, proporcionados pela criação, no século XVIII, da máquina a vapor. A utilização do carvão como fonte de energia possibilitou a produção de máquinas que fizeram da Inglaterra a pioneira na industrialização. Pode-se dizer que, sem o uso e o domínio do fogo, a vida humana seria diferente ou, talvez, a nossa espécie não teria sobrevivido.

a) A descoberta é o uso do fogo, que teria ocorrido entre 1 milhão e 700 mil anos atrás.

b) O ser humano pode ter descoberto o uso do fogo observando árvores atingidas por raios, atividades vulcânicas ou a queima de petróleo que brotava das jazidas.

c) O fogo possibilitou cozinhar os alimentos, iluminar

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. O objeto registrado na fotografia a seguir foi feito há milhares de anos e nos revela algumas informações sobre o grupo humano que o produziu. Observe a imagem, leia a legenda e, com base nos conteúdos estudados neste Capítulo, identifique o período em que o objeto foi produzido e a sua provável utilidade.



SEPIA/TIMESUNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES - MUSEU DE ARTE DE CLEVELAND, CLEVELAND, EUA

Pote de cerâmica de aproximadamente 3000 a.C. Altura: 23,2 cm. Esta cerâmica foi encontrada na Tailândia. Museu de Arte de Cleveland, Estados Unidos.

2. Elabore um pequeno roteiro que explique o processo de surgimento da agricultura e, a partir dele, crie uma história em quadrinhos. Depois, compartilhe com o restante da turma a sua produção.
3. O texto a seguir trata de uma descoberta que transformou a vida do ser humano. Leia-o para realizar a atividade proposta.

Há centenas de milhares de anos, nas noites frias de inverno, a escuridão era um grande inimigo. Sem a Lua cheia, a negritude da noite, além de assustadora, era perigosa. Havia muitos predadores com sentidos aguçados, e que poderiam atacar facilmente enquanto dormíamos. O frio intenso era outro inimigo. Não eram fáceis os primeiros passos da humanidade, dados por antepassados muito diferentes de nós.

Até que, um dia, talvez ao observar uma árvore atingida por um raio, os hominídeos primitivos descobriram algo que modificaria completamente

o rumo da nossa evolução [...]. Ao dominar essa entidade, foi possível se aquecer, proteger-se dos predadores e ainda cozinhar os alimentos. Como nenhuma outra criatura do nosso planeta, conseguimos usar a nosso favor um fenômeno natural para ajudar a vencer as dificuldades diárias.

OLIVEIRA, Adilson de. A descoberta que mudou a humanidade. *Ciência Hoje*, 16 jul. 2010. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/coluna/a-descoberta-que-mudou-a-humanidade/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

- a) A qual descoberta o texto se refere? Quando ela teria ocorrido?
- b) Como, segundo o texto, essa descoberta pode ter acontecido? Que outras hipóteses poderiam explicar essa descoberta?
- c) Que benefícios, segundo o texto, essa descoberta trouxe para a vida humana? Cite exemplos de como essa descoberta está presente no nosso cotidiano.

4. Em grupo, leiam o texto a seguir.

Populações tradicionais – indígenas e não indígenas – de regiões tropicais do planeta ainda adotam o chamado cultivo de coivara, também conhecido como “cultivo de corte e queima”. Essa forma itinerante de agricultura, usada há milênios, baseia-se na abertura de clareiras na floresta para serem cultivadas por períodos mais curtos do que aqueles destinados ao descanso e à regeneração da terra. O sistema de coivara é encontrado hoje em diversas regiões do mundo, inclusive no Brasil, na Amazônia e em áreas de mata atlântica.

Para muitos especialistas, trata-se de uma estratégia de manejo de recursos na qual os campos cultivados são usados em rodízio, com o objetivo de explorar o capital energético e nutricional acumulado no conjunto solo-vegetação das florestas.

NEVES, Walter *et al.* Coivara: cultivo itinerante na floresta tropical. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 50, n. 297, p. 26-30, 2012.

- Apontem semelhanças e diferenças entre a prática da coivara e o sistema neolítico de cultivo de corte e queimada.

os ambientes, afugentar os predadores e aquecer-se no frio. Exemplos do uso do fogo no dia a dia: fusão dos metais, produção de cerâmica, preparo dos alimentos.

4. A coivara é semelhante ao sistema neolítico de plantio. Há o corte de árvores para abrir uma clareira na floresta, a queima da área, seguida da semeadura sem o uso de arado. O cultivo na área é temporário, de 1 a 3 anos. Após esse período, a área fica em repouso durante um tempo, entre 10 e 30 anos. Proceda-se, então, ao corte e à queima de uma nova área. As diferenças que podem ser apontadas referem-se às ferramentas utilizadas. No Neolítico, os instrumentos eram feitos de pedra polida; atualmente, usa-se o ferro ou o aço.

MODOS DE VIDA NA AMÉRICA: POVOS DO ATUAL TERRITÓRIO BRASILEIRO

Como você já sabe, ainda não existe um consenso sobre as rotas percorridas pelos seres humanos para chegarem à América e a data exata em que isso ocorreu. Contudo, é certo que quase todas as regiões do continente estavam habitadas pelo menos por volta de 10 mil anos atrás.

Ao longo de milhares de anos, as inúmeras sociedades que povoaram o continente americano desenvolveram modos de vida bastante diversificados, organizando sua vida econômica, política e social, ocupando espaços geográficos e estabelecendo relações com o ambiente natural de maneiras muito específicas.

Mas, apesar das diferenças, também podemos dizer que havia semelhanças entre os modos de vida desses povos. Em geral, eles se organizavam em grupos bastante reduzidos, praticavam a caça, a pesca e a coleta de vegetais, como frutos e raízes, e levavam uma vida nômade, deslocando-se constantemente em busca de alimentos.

Além da pedra, outros materiais, como ossos, madeira, fibras vegetais e peles, eram utilizados na confecção de abrigos, casas, vestimentas e instrumentos de trabalho.



Pintura rupestre (detalhe) na Caverna das Mãos, em Santa Cruz, na Argentina. Essas pinturas foram feitas entre 13 mil e 9 mil anos atrás, e trazem valiosas informações sobre o modo de vida dos povos que habitaram o local nesse período. Fotografia de 2019.

49

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI05: *Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.*

EF06HI08: *Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.*

Sobre o Capítulo

Ao longo deste Capítulo são apresentadas informações sobre os mais antigos habitantes do território que hoje compreende o Brasil. Os estudos a respeito desses povos, bem como sobre seu modo de vida e aspectos de seu cotidiano e de sua produção cultural, estão entre os temas abordados neste Capítulo.

Orientações

Conhecer a maneira como os povos americanos se desenvolveram desde sua chegada a este continente é propiciar uma melhor compreensão das sociedades americanas do presente.

No estudo sobre os primeiros habitantes da América, retome com os estudantes a compreensão de conceitos históricos importantes, como nomadismo e sedentarismo, relação entre ser humano e natureza, pesquisa arqueológica e tecnologia. Atualmente, a noção de tecnologia está vinculada ao desenvolvimento de equipamentos eletrônicos. É importante apresentar aos estudantes uma ideia mais ampla, que abrange as técnicas criadas pela humanidade que transformaram o ambiente e o próprio ser humano.

Além disso, as questões relacionadas ao desenvolvimento tecnológico auxiliam os estudantes a perceber como se formulam as hipóteses e as teorias arqueológicas e como elas podem mudar ao longo do tempo, gerando assim novas explicações de um mesmo acontecimento.

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar, e retomar, aspectos da habilidade **EF06HI05**.

Orientações

Com o final da última glaciação, há 10 mil anos, a temperatura elevou-se e grande parte da camada de gelo que cobria o espaço terrestre derreteu. O clima tornou-se mais quente e úmido, causando inúmeras mudanças ambientais no continente americano. Entre as mudanças, estava o aumento do volume das chuvas e da umidade, que levou à formação de vastas áreas florestais, à destruição das savanas (hábitat dos grandes animais), à ampliação das florestas, à redução das pastagens, que provocaram a fome e o aumento da disputa por alimentos entre os animais. Os grandes animais, como as preguiças-gigantes e os gliptodontes (uma espécie de tatu gigante), acabaram extintos. Apenas animais menores sobreviveram.

O fim da Era Glacial coincidiu, no Oriente Médio, no norte da África e na China, com o início da agricultura. Na América, acredita-se que o cultivo da terra tenha se iniciado um pouco mais tarde, por volta de 7 mil anos atrás. As primeiras experiências com a agricultura na América ocorreram nas regiões dos atuais Equador e México.

Os primeiros produtos cultivados foram feijões de diferentes tipos, pimentões, abóboras, tomates e milho, além do algodão, usado na confecção de tecidos, e a cabaça. Posteriormente, na América do Sul, também foram cultivadas a batata, a batata-doce e a mandioca.

É provável que os habitantes da região amazônica tenham aprendido a técnica da produção agrícola com os povos andinos, que eram excelentes agricultores.

Os mais antigos habitantes do atual Brasil

As discussões entre os arqueólogos para determinar qual(is) rota(s) os grupos humanos percorreram para chegar à América e quando isso teria acontecido também se repetem, evidentemente, quando o assunto é o povoamento do território brasileiro. Até o momento, o que é aceito pelos cientistas é que, há pelo menos **12 mil anos**, o território que hoje corresponde ao Brasil já era ocupado por pequenos grupos de caçadores e coletores.

Os primeiros habitantes do Brasil viviam principalmente em habitações a céu aberto ou em abrigos sob rochas e, às vezes, em cavernas. No interior das cavernas, os moradores costumavam fazer pinturas que mostravam cenas da vida cotidiana, figuras de animais e de pessoas.

A descoberta de vestígios como artefatos de pedra, anzóis feitos de ossos e conchas perforadas indica que tais povos praticavam a caça, a pesca e a coleta.

Os mais antigos vestígios de agricultura no território brasileiro datam de aproximadamente **7 mil anos** atrás e foram encontrados na região amazônica. Os primeiros agricultores plantavam milho, algodão e feijão, mas a mandioca era o principal cultivo. Raiz rica em calorias, ainda hoje é uma fonte de energia fundamental para milhares de pessoas no Brasil.

Como aconteceu em outras regiões do mundo, mesmo após a descoberta da agricultura, diversos povos continuaram sendo, basicamente, caçadores e coletores. Assim, os povos agricultores mantiveram a caça e a pesca como parte das suas atividades cotidianas.

RICARDO AZORVILLAS/IMAGENS



Equipe de arqueólogos escava em sítio arqueológico na cidade de Porto Velho, em Rondônia. Fotografia de 2016.

50

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos das habilidades EF06HI05 e EF06HI08.

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

Os povos dos sambaquis

A elevação do nível do mar, provocada pelo derretimento das geleiras, motivou muitos povos a se instalarem nas proximidades de rios, lagos e mares à procura de alimentos e recursos hídricos. Nesses locais, em diversas partes do nosso continente, foram encontrados grandes montes de conchas e de restos de animais, principalmente aquáticos. Essas elevações, que misturam material orgânico e material mineral como calcário, foram chamadas de sambaquis.

Muitos sambaquis foram encontrados no Brasil, principalmente nas regiões Sul e Sudeste, embora haja sambaquis também na região amazônica. Alguns deles são tão grandes que chegam a atingir 30 metros de altura e 400 metros de comprimento. Os sambaquis litorâneos, que são os mais antigos, podem ter 7 mil anos de idade ou mais.

Mais do que montes formados de material orgânico e calcário, os sambaquis impressionam por seu tamanho e intrigam por sua finalidade. Atualmente, acredita-se que o sambaqui era um local preparado para enterrar os mortos e depositar oferendas. Isso explicaria os esqueletos humanos descobertos nesses locais, cada um deles protegido por uma cerca, como se fosse um ritual funerário.

Os sambaquis fazem parte do patrimônio arqueológico do Brasil, mas sua preservação está ameaçada pela atividade de exploração do calcário, largamente utilizado para a produção de cimento e cal.



Sambaqui com conchas no sítio arqueológico Ponta da Garopaba do Sul, em Jaguaruna, em Santa Catarina. Fotografia de 2021.

51

Orientações

Durante o estudo dos mais antigos habitantes do atual Brasil, vale lembrar que os pesquisadores não estabeleceram, necessariamente, uma linha direta entre os povos aqui apresentados e os indígenas que tiveram contato com os europeus no final do século XV.

Ao tratar dos sambaquis, vale a pena informar aos estudantes que os antigos habitantes do litoral de Santa Catarina tinham uma qualidade de vida invejável. Para chegar a essa conclusão, os pesquisadores levaram em consideração a estatura média, a saúde dos dentes, as infecções ósseas e as lesões nas articulações de mais de 12 mil esqueletos humanos. A análise dos esqueletos de diversos sambaquis catarinenses revelou que esses habitantes tinham poucas cáries e não sofriam de lesões causadas por carência de ferro no organismo.

Observação

É importante notar que o estudo dos sambaquis e das transformações na natureza e na paisagem empreendidas pelos povos que desenvolveram esse tipo de construção possibilita contemplar, mais uma vez, a habilidade EF06HI05.



Sugestões para o professor:

CARDOSO, Ciro Flamarion S. *América pré-colombiana*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Tudo é História).

O livro aborda o passado pré-colombiano do México Central a partir do resgate de diversas documentações destruídas no período.

PROUS, André. *O Brasil antes dos brasileiros: a Pré-História de nosso país*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

A obra traz o panorama da Arqueologia no Brasil discutindo sobre as datações e as hipóteses acerca do povoamento e da ocupação no território.

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que os exemplares de cerâmica descobertos na Ilha de Marajó, situada na foz do rio Amazonas, foram produzidos pela chamada cultura marajoara, que começou a se desenvolver cerca de 1800 anos atrás.

A cerâmica marajoara é marcada por uma grande diversidade de formas, desenhos e funções. Um dos padrões mais conhecidos é o das urnas, que apresentam figuras com formas humanas. As urnas funerárias serviam para enterrar os mortos. O povo Marajoara descarnava os corpos, limpava e pintava os ossos de vermelho e os depositava nas urnas. Ele acreditava que essas partes do corpo humano constituíam o depósito da alma.

A decoração geométrica e a distribuição harmônica das cores nas urnas marajoaras pressupõem que havia, naquela sociedade, trabalhadores especializados na arte decorativa. Tal preocupação com a decoração indica uma sociedade que já teria abandonado sua fase nômade. Raramente, os povos nômades desenvolvem a cerâmica nesse nível, pois as peças se quebrariam com facilidade durante os deslocamentos. Os rituais de sepultamento em urnas detalhadamente ornadas sugerem que o povo Marajoara dedicava boa parte do cotidiano às atividades simbólicas, como a arte e a religião. As cerimônias fúnebres eram ocasiões propícias para expressar mitos e crenças e também para afirmar relações de poder. É provável que a decoração mais elaborada de determinada urna funerária indicasse o lugar de destaque que o morto ocupava naquela sociedade.

Nesse sentido, essa abordagem possibilita trabalhar o tema contemporâneo **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

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



Estatueta da cultura Santarém. c. 1000 a 1400. Cerâmica restaurada, 23 x 28 cm. Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém (PA).

Os povos ceramistas **MULTICULTURALISMO**

É provável que a produção de cerâmica tenha sido iniciada no território brasileiro na mesma época em que começou o cultivo de alimentos. A atividade ceramista era exercida provavelmente por mulheres.

Uma das mais antigas cerâmicas do Brasil foi encontrada em um sambaqui da região de Santarém, na junção do rio Tapajós com o Amazonas. O fato de ela estar associada a um sambaqui, e não à agricultura, nos leva a questionar a ideia de que a cerâmica foi desenvolvida exclusivamente para armazenar grãos e cozinhar alimentos. É possível que algumas sociedades ameríndias tenham produzido peças de cerâmica para fins cerimoniais. Exemplo disso são as urnas funerárias, recipientes com tampa nos quais o corpo ou os ossos do morto eram depositados.



MUSEU de Arqueologia – Universidade Católica de Pernambuco. Disponível em: <http://museu.unicap.br>. Acesso em: 7 abr. 2022. O Museu de Arqueologia, localizado em Recife, Pernambuco, disponibiliza em seu *site* uma visita virtual que possibilita conhecer suas dependências. O *site* também publica notícias sobre o museu e fotografias de peças de seu acervo.

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



SONIA VAZ/ARQUIVO DA EDITORA

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

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos das habilidades EF06HI05 e EF06HI08.

Os sítios de Lagoa Santa e São Raimundo Nonato

O estudo de esqueletos humanos do Brasil pré-histórico teve início no século XIX, com escavações nas grutas de Lagoa Santa, em Minas Gerais. Lá foram encontrados ossos de animais já extintos, pontas de flechas e machados, além da ossada de trinta humanos. Mais tarde, no século XX, novas escavações levaram à descoberta de um crânio feminino de aproximadamente 11 500 anos. Ao ser examinado, na década de 1990, o crânio foi batizado de Luzia e ganhou o apelido carinhoso de “a primeira brasileira”.

As pesquisas científicas com restos humanos encontrados em Lagoa Santa têm levado os estudiosos a discutir sobre as possíveis origens dos primeiros povoadores do continente americano. Alguns pesquisadores consideram que podem ter ocorrido duas levas migratórias, uma mais antiga, de origem africana e aborígine australiana, e outra de origem asiática. Outros consideram que houve uma única rota migratória, de origem asiática.

Na década de 1970, escavações dirigidas pela arqueóloga Niède Guidon no sítio arqueológico Boqueirão da Pedra Furada, em São Raimundo Nonato, no Piauí, levaram à descoberta de centenas de artefatos de pedra lascada e pedaços de carvão vegetal. O sítio é um abrigo de paredes rochosas cobertas por mais de mil pinturas e grafismos rupestres. Os objetos ali encontrados, segundo a pesquisadora, teriam sido produzidos por grupos humanos há mais de 50 mil anos. Alguns estudiosos, porém, não aceitam essa hipótese e afirmam que os objetos de pedra e os pedaços de carvão podem ser resultado de processos naturais, como o esfecelamento das rochas ou incêndios florestais.



Pintura rupestre (detalhe) no Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, no Piauí. Fotografia de 2021.



A primeira reconstrução do rosto de Luzia com base em seu crânio levou os pesquisadores à conclusão de que ela teria traços muito semelhantes aos dos africanos ou aos dos aborígenes australianos. O crânio de Luzia fazia parte do acervo do Museu Nacional, na cidade do Rio de Janeiro, destruído por um incêndio de grandes proporções em 2 de setembro de 2018.



Reconstrução mais recente do rosto de Luzia. Alguns pesquisadores reconstituíram o rosto de Luzia com base em investigações de DNA fóssil. Segundo essas pesquisas, seus traços genéticos indicam uma provável origem asiática. Fotografia de 2018.

53



Sugestão para o professor:

PIVETTA, Marcos; ZORZETTO, Ricardo. Walter Neves: o pai de Luzia. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n. 217, p. 26-31, maio 2012. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/walter-neves-o-pai-de-luzia/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Nesta entrevista, o pesquisador Walter Neves, “pai da Luzia” e um dos principais críticos de Guidon, admite que o povoamento da região pode ter ocorrido há mais de 30 mil anos.

Orientações

Se julgar conveniente, comente com os estudantes que, em 2006, no Simpósio Internacional “O povoamento das Américas”, estudos apresentados reforçaram as hipóteses de Niède Guidon.

Atividade complementar

Alguns dos principais sítios arqueológicos brasileiros estão localizados no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí. A Fundação Museu do Homem Americano, sediada na localidade, tem por finalidade incentivar a pesquisa, a preservação e a divulgação dos importantes sítios arqueológicos da região. Entre outras atividades, como a manutenção desse importante museu, a instituição mantém um *sítio* que conta com excelente material fotográfico dos patrimônios naturais e culturais do local, disponível em: <http://www.fumdam.org.br/> (acesso em: 14 fev. 2022). Há registros de alguns sítios arqueológicos da região, com destaque para as pinturas rupestres.

Você pode orientar os estudantes a observar as pinturas e a compará-las com outras, reproduzidas nesta Unidade. Sugerimos o seguinte roteiro para a apreciação das figuras:

- identificar as figuras e as cenas representadas;
- identificar as cores predominantes;
- levantar hipóteses acerca do significado das imagens;
- levantar hipóteses acerca dos materiais utilizados na pintura.

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos das habilidades EF06HI05 e EF06HI08.

▶ Respostas

1. O paleontólogo tem como base os debates que a comunidade científica vem travando sobre as razões que teriam levado à extinção da megafauna americana; uma razão que tende a unificar todos eles é a mudança climática. Destaque que esse processo teria causado a redução das savanas e a sua substituição por florestas tropicais.

2. O ecólogo destaca a ação humana como decisiva para o desaparecimento desses grandes animais. Para ele, uma das principais evidências dessa relação de causa e efeito é o fato de que essa megafauna sobreviveu a várias glaciações, mas apenas na última, quando o ser humano já habitava as Américas, ela foi extinta no continente.

3. Incentive a pesquisa na internet, destacando aos estudantes que o tema escolhido para esta seção, a megafauna extinta da América, aprofunda noções já vistas na primeira Unidade do livro: a evolução das espécies, as mudanças ambientais e algumas questões e hipóteses presentes na pesquisa científica que envolvem várias áreas do conhecimento (Arqueologia, Paleontologia, Biologia, Geologia, Geografia, entre outras). Este item da atividade faz um paralelo com as questões ambientais da atualidade, com destaque para o papel das comunidades humanas na extinção (ou preservação) da biodiversidade em nosso planeta. A intenção é fazer com que os estudantes exercitem práticas de pesquisa e de organização de novas informações e, principalmente, reflitam sobre novas atitudes a respeito do tema.

O conteúdo desta seção também possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Meio ambiente**.

Observação

O conteúdo desta página constitui uma boa oportunidade para trabalhar aspectos da habilidade **EF06HI05**.



Integrar conhecimentos

História e Ciências

MEIO AMBIENTE

A megafauna do Quaternário

Os grandes animais que viviam na América e em outros continentes até o fim da última glaciação eram mamíferos e são conhecidos hoje por “megafauna do **Quaternário**”. “Fauna” refere-se a “reino animal” e “mega” significa “muito grande”. Nos últimos 50 mil anos, esses animais entraram em processo de extinção em todos os continentes. Na América do Sul, contudo, 83% da megafauna desapareceu, índice muito maior que o da África, de apenas 10%.

Ainda hoje os cientistas que estudam o desaparecimento da megafauna não têm certeza absoluta do que causou a sua extinção. Mas eles suspeitam que as variações climáticas ocorridas ao final da última glaciação e a ação humana podem ter sido as responsáveis.

No caso das variações climáticas, acredita-se que a elevação da temperatura e da umidade ao longo dos anos, com a consequente redução das áreas de savanas, principal hábitat da maior parte desses animais, inviabilizou sua sobrevivência.

No caso da ação humana, a hipótese é que os primeiros habitantes do continente americano podem ter caçado animais em excesso, ou destruído paisagens naturais de onde muitas espécies obtinham o alimento, causando a sua extinção. Acompanhe, no texto a seguir, a opinião de alguns estudiosos sobre o tema.

Qual teria sido o papel do ser humano na extinção da megafauna?

“Há aproximadamente 10 mil anos, ocorreu nas Américas uma tragédia faunística”, diz o paleontólogo Bruno Kraimer, da PUC-Minas. Segundo ele, a única “unanimidade” sobre a razão disso é que a causa teve relação com alterações no clima. Para ele, a dúvida maior é sobre “quando” exatamente a mudança climática aniquilou os bichos gigantes. [...]

A opinião de Guimarães [ecólogo], entretanto, é uma “unanimidade” diferente: tribos caçadoras mataram a megafauna. “Esses animais se extinguíram no fim da última glaciação. Mas ocorreram muitas glaciações nesse período geológico. Em nenhuma delas o grau de extinção foi tão alto quanto no fim do período. A única diferença entre a última glaciação e as anteriores é a presença humana nas Américas.”

DEBATE sobre extinção opõe teorias sobre caça predatória e mudanças climáticas. *Folha de S. Paulo*, 20 jul. 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2007200802.htm>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Quaternário

Na classificação estabelecida por estudiosos, é o período da escala de tempo geológico que corresponde à última fase da Era Cenozoica. O Quaternário se iniciou por volta de 2,6 milhões de anos atrás e continua nos dias de hoje.

1. Para o paleontólogo Bruno Kraimer, qual é a causa da extinção da megafauna do Quaternário?
2. Qual é a posição do ecólogo Guimarães? E qual é seu argumento para defendê-la?
3. Atualmente, algumas espécies de animais correm risco de extinção. Faça uma pesquisa na internet e responda: esse risco é motivado por variações climáticas ou pela ação humana?

54



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FUNARI, Pedro Paulo; NOELLI, Francisco Silva. *A Pré-História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Repensando a História).

A obra reúne estudos sobre o processo migratório responsável por povoar o Brasil muito antes da chegada dos europeus.

NEVES, Eduardo Góes. *Arqueologia da Amazônia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

Um dos principais estudiosos de Arqueologia da Amazônia na atualidade, Eduardo Góes Neves propõe um novo olhar para a região com base nos estudos dos diversos sítios arqueológicos existentes na localidade e dos povos indígenas que a habitaram.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Monte no caderno um quadro conforme o modelo a seguir, completando-o com as afirmativas que se relacionam a cada sítio arqueológico.

Sítios arqueológicos	
Lagoa Santa	Boqueirão da Pedra Furada



- a) Os objetos ali encontrados, segundo alguns pesquisadores, teriam sido produzidos por grupos humanos há mais de 50 mil anos. Mas nem todos os estudiosos aceitam essa hipótese.
 - b) Sítio arqueológico onde foi encontrado o crânio de "Luzia, a primeira brasileira".
 - c) As escavações foram conduzidas pela pesquisadora Niède Guidon.
 - d) Pinturas rupestres em paredes rochosas de cavernas são estudadas por pesquisadores que procuram identificar quando elas podem ter sido produzidas.
2. Identifique as afirmações incorretas e reescreva-as corretamente em seu caderno.
 - a) A fauna do Brasil pré-histórico tinha animais muito maiores que os de hoje e a vegetação apresentava menos áreas florestais.
 - b) Ao contrário de outros povos americanos, os habitantes do Brasil pré-histórico não conheciam a cerâmica e eram nômades.
 - c) Os sambaquis são formações naturais que não tinham nenhuma função para os homens pré-históricos que habitavam o litoral.
 - d) A agricultura no território brasileiro começou a ser praticada por volta de 7 mil anos atrás, e seu principal produto era a mandioca.
 - e) Após desenvolverem a prática da agricultura, os habitantes do Brasil pré-histórico deixaram de praticar a caça e a coleta.
 3. Qual é a importância dos sambaquis para a compreensão do povoamento da América?

4. Em grupo, leiam o texto e respondam às questões no caderno.

Em abrigos rochosos nos estados do Piauí e Minas Gerais, por exemplo, os arqueólogos encontraram fragmentos de parede com pinturas e blocos de pedra com gravuras, vestígios soterrados por camadas de sedimentos que datam de 7 mil a 9 mil anos. [...] Entretanto, a crescente exploração econômica das jazidas minerais brasileiras, a rápida expansão da urbanização e o desenvolvimento do turismo em áreas não urbanas têm ameaçado esse milenar patrimônio cultural devido à carência de informação e proteção.

JORGE, Marcos (org.). *Brasil rupestre: arte pré-histórica brasileira*. Curitiba: Zencrane Livros, 2007. p. 114.

- a) Quais descobertas arqueológicas foram citadas no texto? Onde elas ocorreram?
- b) Segundo o texto, que ações humanas têm causado a degradação desses e de outros vestígios de povos pré-históricos no Brasil?
- c) Imaginem a seguinte situação: no processo de construção de uma estação de metrô em seu estado, pesquisadores encontram um conjunto de vestígios arqueológicos importantes. Eles solicitam a interrupção das obras e a alteração do traçado original da linha para que o local seja tombado e transformado em um sítio arqueológico. As autoridades do estado, no entanto, insistem em manter as obras alegando que grandes investimentos já foram feitos e que milhares de pessoas seriam prejudicadas pela interrupção do trabalho e pela alteração do traçado original do projeto. Reflitam sobre essa situação, avaliando os prós e os contras. Que decisão vocês acham que os governantes devem tomar? Interromper ou continuar os trabalhos? Antes de responder à questão, considerem as necessidades imediatas da população, os gastos já feitos e o valor daquele patrimônio arqueológico para o nosso país.

55

ra a degradação do patrimônio arqueológico. O desconhecimento da população sobre esses vestígios e de sua importância também dificulta sua preservação.

c) Esse tipo de impasse ocorre no Brasil e em outros países. Leve os estudantes a confrontar a necessidade da população que utiliza o transporte público e a importância de pesquisas históricas e arqueológicas. É importante ressaltar que o conhecimento sobre a vida cotidiana e a cultura material dos povos pré-cabralinos pode revelar aspectos do processo de colonização que ocorreu a partir do século XVI. Ao se colocar no lugar de tomada de decisão administrativa e política, o estudante aprende a considerar os diversos pontos de vista dos envolvidos na situação, a pensar e a medir, com responsabilidade, as consequências positivas e negativas de uma decisão dessa amplitude. O estudante deve procurar uma solução que concilie a necessidade de estimular o uso do transporte público com a importância de preservar o patrimônio arqueológico e a memória do país.

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
- Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI05 (atividades 2, 3, 4)
- EF06HI08 (atividades 1, 2, 3, 4)

► Respostas

1. a) Boqueirão da Pedra Furada.

b) Lagoa Santa.

c) Boqueirão da Pedra Furada.

d) Lagoa Santa.

2. b) Os primeiros habitantes do Brasil pré-histórico eram nômades, mas alguns passaram a adotar o sedentarismo, como alguns povos dos sambaquis. Vários povos, como os Marajoara e os Guarani, conheciam a arte da cerâmica; c) Os sambaquis foram produzidos por habitantes de algumas regiões litorâneas e ribeirinhas da América, e tinham um significado simbólico, como servir de moradia aos mortos; e) Mesmo após o desenvolvimento da agricultura, a caça e a coleta eram fontes importantes de alimentação para muitos habitantes do Brasil pré-histórico.

3. Os povos dos sambaquis são um exemplo de modo de vida sedentário não relacionado à agricultura, o que justifica a teoria de que não foi apenas a prática da agricultura que possibilitou a fixação de povos em algumas regiões.

4. a) Foram descobertos fragmentos de parede com pinturas e blocos de pedra com gravuras, com idade entre 7 mil e 9 mil anos, nos estados do Piauí e de Minas Gerais.

b) A exploração de jazidas minerais, a urbanização e o turismo em áreas não urbanas, sem o acompanhamento de políticas eficientes, contribuem para

Sobre o Capítulo

Ao longo deste Capítulo, são apresentados conteúdos que tratam dos modos de vida dos antigos habitantes da América, mais especificamente das regiões da Mesoamérica e dos Andes. Os mapas inseridos no Capítulo localizam geograficamente tanto essas regiões como os povos que nela se desenvolveram. Procuramos mostrar, nas fotografias e imagens, aspectos da rica produção cultural desses povos.

Orientações

Neste volume, optamos por dar ênfase às sociedades pré-colombianas cuja formação se deu até o século V, em paralelo às sociedades que se formaram na Europa no período que se convencionou chamar História Antiga (entre os séculos XXXV a.C. e V d.C.). No volume do 7º ano, aprofundamos os estudos sobre as civilizações pré-colombianas posteriores, que correspondem às principais sociedades que tiveram contato com os espanhóis quando esses chegaram à América: astecas e incas.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI05: Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

EF06HI08: Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias, incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

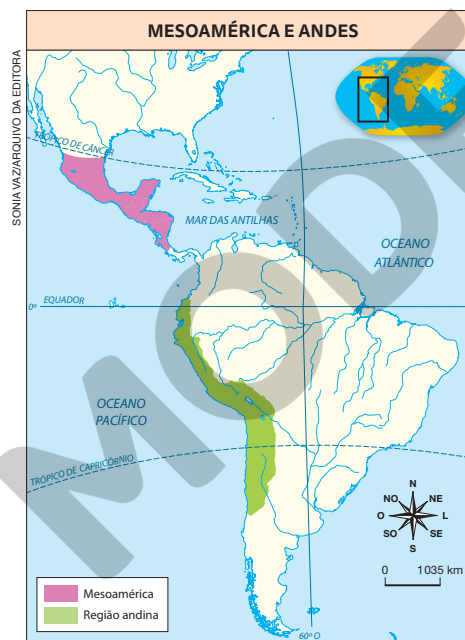
CAPÍTULO 5

MODOS DE VIDA NA AMÉRICA: MESOAMÉRICA E ANDES

Grande parte dos historiadores acredita que as mais antigas cidades da América formaram-se em torno de grandes **centros cerimoniais**, nas regiões da Mesoamérica e dos Andes.

Há pelo menos 5 mil anos, já existiam ali sociedades organizadas em cidades, nas quais o poder estava centralizado nas mãos de governantes. Nelas, havia especialização do trabalho e atividade comercial.

Na Mesoamérica e nos Andes, as condições climáticas e ecológicas, assim como um conjunto de circunstâncias particulares, permitiram a domesticação do milho e o desenvolvimento de uma agricultura intensiva por volta do terceiro milênio a.C. Essas condições permitiram, nessas áreas, o desenvolvimento de civilizações caracterizadas por forte **hierarquia social**, por sistemas de **governo teocrático** e por construções arquitetônicas monumentais. A capacidade de alimentar grandes conjuntos populacionais era propiciada pelo desenvolvimento da agricultura intensiva, que fixava as populações nativas e impulsionava o crescimento da urbanização, outra característica marcante das áreas nucleares da América.



VIANA, Larissa.; SANTOS, Lincoln Marques dos. *História da América I*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010. p. 11-12.

Centros cerimoniais

Locais onde se realizam cerimônias religiosas.

Hierarquia social

Divisão da sociedade em grupos, sendo que alguns grupos são considerados mais importantes que outros.

Governo teocrático

Governo em que o poder é exercido por um soberano que é considerado um deus ou um representante divino.

Fonte: BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina: América Latina Colonial*. São Paulo: Edusp; Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. v. 1, p. 56, 77.

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar e retomar, com os estudantes, aspectos das habilidades EF06HI05 e EF06HI08.

Sociedades da Mesoamérica

Os primeiros centros cerimoniais da Mesoamérica surgiram nas áreas próximas à costa do Golfo do México por volta do ano 1200 a.C. Seus fundadores foram os **olmecas**. Os centros olmecas exerceram sua influência na região até por volta de 400 a.C. Nesses centros, artesãos produziam estatuetas e cerâmicas de uso cerimonial que foram encontradas ou copiadas em muitas outras regiões da Mesoamérica.

Quando o domínio olmeca e de seu principal centro político, La Venta, entrou em colapso na Mesoamérica, os zapotecas, culturalmente próximos dos olmecas, começaram a construir seus centros político-cerimoniais. O principal deles foi Monte Albán. O sítio arqueológico em que estão os seus vestígios, situado no Vale de Oaxaca, no México, é considerado Patrimônio Mundial pela Unesco.

Monte Albán, além das construções típicas dos centros cerimoniais, como praças, templos e pirâmides, contava também com áreas de residência permanente das elites dirigentes e com bairros onde eram realizados trabalhos especializados, como a fabricação de certos produtos.

Em Monte Albán foram encontrados alguns dos mais antigos vestígios de escrita das Américas. São grafismos inscritos em monumentos de pedra, relacionados possivelmente a rituais religiosos, que datam de aproximadamente 500 a.C.

Contudo, os pesquisadores acreditam que a escrita zapoteca pode ser ainda mais antiga, pois provavelmente também foram usados outros suportes para ela, como madeira ou peles de animal, que não foram preservados pelo tempo. De acordo com arqueólogos, essa escrita seria usada para diferentes fins religiosos e administrativos, e apenas membros privilegiados daquela sociedade a dominariam.

Observe, no mapa a seguir, a localização dos principais povos da Mesoamérica e de alguns de seus centros políticos.



Elaborado com base em dados obtidos em: ARQUEOLOGIA MEXICANA. México DF: Raíces, n. 11, 2002. p. 23, 29, 51.

57

Texto complementar

O texto trata de algumas características da Mesoamérica e dos Andes ao longo do tempo.

Na Mesoamérica e nos Andes, as condições climáticas e ecológicas, assim como um conjunto de circunstâncias particulares, permitiram a domesticação do milho e o desenvolvimento de uma agricultura intensiva por volta do terceiro milênio a.C. Essas condições permitiram, nessas áreas, o desenvolvimento de civilizações caracterizadas por forte hierarquia social, por sistemas de governo teocrático e por construções arquitetônicas monumentais.

VIANA, Larissa et al. *História da América I*. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2014. p. 11-12. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/5918>. Acesso em: 13 maio 2022.

Atividade complementar

Se possível, realize uma atividade de pesquisa de imagens com os estudantes para que eles conheçam os vestígios de Monte Albán, um dos centros político-cerimoniais dos zapotecas.

Para isso, é possível orientar uma pesquisa na internet, na sala de informática da escola, se houver. Com o uso de um site de buscas, os estudantes podem ser orientados a realizar diversas pesquisas sobre Monte Albán, utilizando diferentes palavras-chave, como: "Monte Albán", "Monte Albán sítio arqueológico", "Monte Albán Oaxaca", "Monte Albán esculturas" (essa busca gera imagens de detalhes das construções, de esculturas do local etc.); "Monte Albán museu" (utilizando o termo "museu", em espanhol, essa busca traz imagens do museu localizado dentro do sítio arqueológico de Monte Albán).

Aprender a usar palavras-chave corretamente é indispensável para as práticas de pesquisa na internet e constitui uma atitude positiva no momento de lidar com a dispersão de informações em geral presente no mundo digital.

No fim da pesquisa, cada estudante pode escolher uma imagem, imprimi-la e elaborar uma legenda para ela, justificando sua escolha.

A pesquisa proposta nesta atividade complementar incentiva o trabalho com práticas de pesquisa como **revisão bibliográfica** e **estudo de recepção**.

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos das habilidades EF06HI05 e EF06HI08.

Observação

O estudo das características e dos modos de vida da sociedade maia (como a formação de cidades, a prática da agricultura, o desenvolvimento de calendários, os conhecimentos científicos e a produção cultural) constitui um conjunto de informações importantes para que as habilidades EF06HI05, EF06HI07 e EF06HI08 sejam contempladas.

Sugestão para o estudante:

NEVES, Ana Maria; HUMBERG, Flavio Ricca. *Povos da América*: dos primeiros habitantes às primeiras civilizações. São Paulo: Atual, 2012. (Coleção História em documento). As origens dos primeiros habitantes do continente americano, as pinturas rupestres e as características das primeiras sociedades da América são os temas abordados neste livro.

Sugestão para o estudante:

CENTRO de Estudos Mesoamericanos e Andinos. Disponível em: <https://www.usp.br/cema/index.php/pt/>. Acesso em: 14 fev. 2022. Ligada à Universidade de São Paulo (USP), essa instituição se dedica a estudar povos da Mesoamérica e dos Andes. No *site*, é possível assistir a uma entrevista com um dos pesquisadores que trabalha no local.

O mundo dos maias

A sociedade maia desenvolveu-se na área que corresponde hoje a Guatemala, Belize, Honduras, parte leste de El Salvador e sul do México. O auge dessa civilização estendeu-se de 250 até o ano 900 da era cristã.

Os maias viviam em cidades governadas por chefes com poder hereditário. O chefe de cada cidade exercia funções políticas e religiosas, e era auxiliado por um conselho composto de líderes tribais, nobres guerreiros e sacerdotes. Esse grupo formava a elite maia e detinha a posse das terras. Quem cultivava essas terras eram os camponeses, que viviam em moradias rústicas e tinham direito apenas a uma parte do que produziam.

Essa sociedade hierarquizada pode ter sido, segundo muitos estudiosos, resultado da influência do povo olmeca, que se relacionou com os maias principalmente por meio de trocas comerciais. As relações comerciais também ocorriam entre as várias cidades maias. O principal produto comercializado era o tecido.

Embora o comércio fosse uma atividade econômica bastante importante, a agricultura constituía a base da economia maia. O principal produto cultivado era o **milho**, tão relevante que, segundo os mitos maias, foi utilizado pelos deuses como matéria-prima para criar o homem. Os maias também produziam cacau, algodão, feijão, pimenta, abóbora, mamão e abacate. Além disso, criavam cães (para a caça e a alimentação), perus e abelhas, e praticavam a pesca.

O conjunto arquitetônico maia é bastante exuberante e revela a relação entre arte, astronomia e religião. Além disso, grandes templos e palácios eram construídos para inspirar respeito e admiração.

RADEK/HOFMANVALMY/FOTARENA



Templo dos Guerreiros, no sítio arqueológico da cidade maia de Chichén Itzá, na Península de Yucatán, no México. Fotografia de 2020.

Matemática e Astronomia

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Desde o início da história maia, os sacerdotes procuravam entender os movimentos dos corpos celestes como uma forma de explicar os desígnios dos deuses. Por isso, os sacerdotes maias também eram **matemáticos** e **astrônomos**.

Em relação ao desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos, os maias criaram um símbolo para representar o zero e o utilizavam em cálculos. Além disso, eles conheciam os movimentos do Sol, da Lua e de Vênus e os eclipses solares e lunares; e criaram dois calendários, que utilizavam simultaneamente: um sagrado, de 260 dias (astrológico), e outro não religioso, de 365 dias (solar). Graças a esses calendários, os sacerdotes conseguiam indicar as épocas propícias para o preparo do campo, a semeadura e a colheita. Leia sobre isso no texto a seguir:

Pela observação do céu, os maias estabeleceram um calendário solar de 365 dias e, mais espantoso, definiram o mês lunar, com apenas 23 segundos de diferença em relação aos cálculos mais modernos. [...]

Mais importante para a vida cotidiana era o calendário astrológico, denominado Almanaque Sagrado, que se baseava em um ciclo de apenas 260 dias. [...] Assim como se usa atualmente um horóscopo, o Almanaque Sagrado servia para prever os dias mais propícios para cada atividade humana.

BROWN, Dale M. (dir.). *O esplendor dos maias*. Rio de Janeiro: Abril Livros: Time Life, 1999. p. 131. (Coleção Civilizações Perdidas).

Jogo sagrado

Uma narrativa mítica maia sobre a criação do mundo conta a história de dois gêmeos que vão para o submundo, atraídos pelos deuses para um jogo de bola. Após vencerem os deuses, os heróis gêmeos subiram aos céus e se transformaram no Sol e na Lua. Dessa forma, o jogo de bola era considerado sagrado pelos maias.

Ruínas do observatório astronômico de Chichén Itzá, conhecido como Caracol, na Península de Yucatán, no México. A observação dos astros tinha grande importância para os maias. Fotografia de 2019.



59

Orientações

A abordagem sobre o desenvolvimento matemático e astronômico entre os maias possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos das habilidades EF06HI05, EF06HI07 e EF06HI08.

► Texto complementar

A bola utilizada nesse jogo maia era feita de hule, uma resina encontrada em diversas regiões da América Central. A bola era dura, mas bastante flexível, capaz de alcançar altas velocidades em jogo. Os jogadores utilizavam, como forma de proteção, cintos de couro, elmos e proteções para as pernas e as mãos.

Leia a seguir sobre o jogo de bola, considerado sagrado pelos maias.

Ao visitar um sítio arqueológico em México, Guatemala, Honduras, é provável que, além de templos, pirâmides e palácios, o visitante se depare com um espaço longitudinal constituído por dois muros paralelos que podem ter entre 16 e 96,5 metros, nos quais, na maioria das vezes, se apoiavam bancos da mesma extensão, marcando um espaço com largura entre 5 e 30 metros e com altura entre 3 e 8 metros. Trata-se de uma construção organizada para realizar no espaço demarcado um jogo conhecido como juego de pelota, aqui traduzido por jogo de bola. Podia-se jogar com um, dois, três, quatro ou sete jogadores de cada lado do campo, que batiam numa bola com o objetivo de mantê-la permanentemente em movimento, lembrando os astros, que nunca param. A bola deveria ser batida ou rebatida com o peito, as coxas e com o quadril. Bater nela com outra parte do corpo era incorrer em falta. O mesmo acontecia se ela tocasse o chão. As faltas se traduziam em pontos, e o time que menos pontos fizesse ganhava a partida.

LONDOÑO, Fernando Torres. No princípio da história, era um jogo de bola. Jogo, poder e religião entre os maias. *Rever*, São Paulo, ano 15, n. 1. jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/23590/16918>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Orientações

Na área da astronomia, os maias realizaram detalhados estudos do céu. Com base nesses estudos e em cálculos matemáticos, conseguiram determinar a órbita de alguns planetas, como Vênus. Conhecimentos nessa área também possibilitaram aos maias que percebessem a influência dos astros no crescimento e desenvolvimento de plantas.

Os maias foram um dos primeiros povos a cultivar o cacau. Tinham um vasto conhecimento têxtil, que abarcava desde a confecção de tecidos até a obtenção de diferentes cores e modelagens para as peças de vestuário.

► Texto complementar

O texto a seguir contém alguns comentários sobre o declínio das cidades maias.

Há muitos séculos, para manter uma cidade com uma população de mais de 20 mil habitantes, os maias desmatavam áreas naturais tanto para a construção de pirâmides como para a alimentação de toda essa gente. Quando os recursos (os alimentos, por exemplo) ficaram mais escassos, os povoados começaram a declarar guerras com outras cidades para, se ganhassem, exigirem delas pagamento de um imposto e assim manter seu estilo de vida.

Com o passar do tempo, esse sistema se tornou insustentável, e algumas cidades não puderam se manter. Muitos maias se espalharam pelas florestas para fugir das guerras e buscar sustento.

MARTINS, Elisa. Que fim dos maias que nada! *Ciência Hoje das Crianças*, 12 jul. 2012. Disponível em: <http://chc.org.br/que-fim-dos-maias-que-nada/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

FRANÇOIS GUÉNÉTAG-IMAGES/ALBUMFOTOFARENA - MUSEU NACIONAL DE ANTROPOLOGIA, CIDADE DO MÉXICO



Incensário maia com a representação de Chac, o deus da chuva, produzido entre 1200 e 1500. Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México.

O declínio das cidades maias

Os maias construíram e mantiveram suas cidades até aproximadamente o ano 900, quando começaram a entrar em declínio. Não se sabe ao certo o motivo desse processo, mas há algumas hipóteses, como o surgimento de epidemias, guerras internas e invasões de outros povos.

Estudos recentes sugerem, ainda, que esse declínio pode estar relacionado a causas ambientais. O uso de técnicas agrícolas rudimentares teria levado ao esgotamento do solo, o que diminuiu a produtividade das lavouras e, conseqüentemente, a oferta de alimentos.

Outro estudo aponta uma prolongada estiagem como a causa do declínio dessas cidades. Muitas delas, como Tikal, foram planejadas para armazenar água da chuva para uma população de até 10 mil habitantes por um período de 18 meses. O longo período de seca restringiu o acesso da população à água e, assim, teria contribuído para diminuir a autoridade dos governantes das cidades.

Os maias nos dias de hoje

O declínio das cidades, porém, não significou, como muitos acreditam, o fim dos maias. Atualmente, mais de **6 milhões de indígenas** de grupos linguísticos maias estão distribuídos por regiões do México, de Belize, de Honduras e, principalmente, da Guatemala, onde vive a maior parte deles.

As etnias indígenas de origem maia mantiveram os mitos e as tradições do seu passado pré-colombiano, renovando-os com crenças e práticas religiosas incorporadas do cristianismo.

Entre as principais atividades econômicas dos grupos remanescentes maias, estão o cultivo do milho e do feijão e a produção de artesanato.

KATIEKI/SHUTTERSTOCK



Jovens e mulheres de origem maia fazendo tortilhas em um mercado tradicional, na cidade de Chichicastenango, na Guatemala. Feita de milho, a tortilha é um dos pratos mais representativos da cultura maia. Fotografia de 2020.

60

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos das habilidades EF06HI05, EF06HI07 e EF06HI08.



Documento

Fontes para o estudo da cultura maia

Os conhecimentos e as técnicas maias se desenvolveram em diversos campos, como os da matemática, da astronomia, da arquitetura e da escultura. Além disso, os maias elaboraram um sistema de escrita formado por figuras que representavam sons e ideias. Esse tipo de escrita é o único da América pré-colombiana cujos símbolos são bastante próximos da linguagem falada.

Os escritos maias são fontes importantes de estudo das sociedades pré-colombianas. Os pesquisadores têm procurado decifrá-los para compreender a organização cultural e social desse povo.

Outro tipo de fonte histórica da cultura material maia que sobreviveu até os dias de hoje são os murais encontrados nas paredes do Templo das Pinturas, na cidade de Bonampak, no estado de Chiapas, no México. As cenas representadas nesses murais revelam diferentes aspectos da vida dos maias, como suas crenças e seus mitos, seus rituais, seus costumes e os acontecimentos relacionados às guerras e aos governantes.

Observe a seguir a reprodução de um fragmento de um mural encontrado na cidade de Bonampak, em Chiapas, no México.



Registro escrito maia. c. 300 a.C. Parede (detalhe). Museu do Sítio de Palenque "Alberto Ruz Lhuillier", Palenque, México.

YUMAPHOTOS/SHUTTERSTOCK; MUSEU DO SÍTIO DE PALENQUE "ALBERTO RUZ LHULLIER", PALENQUE, MÉXICO



Reprodução de mural maia, do século IX, na parede de uma das salas do Templo das Pinturas, na cidade de Bonampak, em Chiapas, no México. Museu Nacional de Arqueologia e História, Cidade da Guatemala.

1. Observe a caracterização das pessoas na pintura, como seus trajes e adornos, suas expressões e sua postura física. Os indícios sugerem que são membros da elite ou camponeses? Como você chegou a essa hipótese?
2. Observe os elementos que estão representados na parte inferior do mural. Na sua opinião, qual seria a função deles na composição do mural?
3. Na sua opinião, a análise desse documento da cultura material permite conhecer que aspectos da sociedade maia?

61

Respostas

1. É possível que os personagens representados sejam membros da elite, em razão de seus trajes, de seus enfeites (especialmente os adornos de cabeça) e de sua postura.
2. É provável que os elementos na parte inferior do mural se refiram a registros de escrita maia.
3. Ao analisar esse documento, pode-se perceber que existia uma espécie de elite entre a sociedade maia; é possível tomar conhecimento a respeito de algumas de suas vestimentas e da maneira como esses personagens desejavam ser representados.

► Texto complementar

O texto a seguir aprofunda algumas questões sobre a escrita desenvolvida entre as sociedades da Mesoamérica.

Uma importante característica cultural dos povos mesoamericanos foi a criação e utilização sistemática de uma escrita pictográfica, a qual, de forma geral, combinava representações pictóricas com glifos calendários, toponímicos e antroponímicos, produzindo registros com sua própria organização e lógica. As bases desse sistema provavelmente foram elaboradas pelos olmecas a partir do ano 1000 a.C. e difundidas por outras regiões, passando a ser utilizadas e transformadas por outros povos. A abrangência geográfica desta difusão delinearia, aproximadamente, o que hoje chamamos de Mesoamérica.

Diversos suportes materiais e técnicas foram utilizados para os registros dessa escritura: relevos em pedra, pinturas murais e cerâmicas policromadas são os mais antigos remanescentes encontrados em regiões atingidas pela expansão olmeca, regiões nas quais três importantes culturas se desenvolveram: a teotihuacana, a maia e a zapoteca [...].

Essa tradição de escrita contou, desde então, com escribas especializados (tlacuilos) na produção e na leitura dos registros [...].

SANTOS, Eduardo Natalino dos. Os códices mexicanos. Soluções figurativas a serviço da escrita pictográfica. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 14, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revmae/article/view/89670>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Observação

O conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos das habilidades EF06HI07 e EF06HI08.

Orientações

Entre as principais características dos povos andinos estavam as construções monumentais, a prática da agricultura intensiva e irrigada, a criação de lhamas e alpacas, as diferenciações sociais no interior de um mesmo grupo étnico, a existência de um Estado centrado na figura de um soberano, cercado de uma burocracia militar e sacerdotal, e o culto aos ancestrais.

É interessante lembrar que, quando os espanhóis chegaram à América do Sul, no início da década de 1530, depararam-se com um grande império (o Império Inca), que reunia dezenas de pequenos reinos, comandados por povos que eram herdeiros do modo de vida desses povos andinos, construído ao longo de pelo menos 5 mil anos de história.

Ao falar sobre o centro político urbano de Caral, comente que essa área começou a ser descoberta em 1905. Muitas escavações e estudos foram realizados ao longo dos séculos XX e XXI naquele sítio arqueológico, resultando em uma série de importantes publicações sobre o tema. As descobertas em Caral modificaram as teorias até então existentes sobre a antiguidade das civilizações no atual Peru. A cultura de Chavín de Huantar, surgida em torno de 1000 a.C., era considerada a mais antiga nos Andes até antes da descoberta de Caral, que teria surgido, de acordo com os estudos, por volta de 2500 a.C.

Povos andinos

Os mais antigos centros políticos e cerimoniais dos Andes, com edifícios monumentais em pedra, foram construídos na costa desértica do centro e do norte do atual Peru. Nesses centros, havia pirâmides, plataformas, praças e conjuntos residenciais habitados pelas elites dirigentes.

A antiguidade desses locais tem surpreendido os estudiosos, especialmente Caral, centro político urbano datado de

aproximadamente 2500 a.C. O sítio arqueológico de Caral abriga seis pirâmides, um anfiteatro circular e um setor residencial, além de canais de irrigação. As escavações no local indicaram que havia plantações de goiaba, *ají* (um tipo de pimenta), abóbora, feijão e abacate. Foi possível concluir, também, que seus habitantes consumiam peixes e mariscos, vindos do litoral.

Um dado que intriga os arqueólogos é o fato de não terem sido encontrados, no sítio de Caral, objetos de cerâmica para armazenamento ou cozimento de alimentos. Para eles, isso indica que, naquela sociedade, a produção e o armazenamento de alimentos não eram feitos em grande escala, e que as trocas comerciais feitas com cidades próximas eram tão importantes para a economia como a atividade agrícola.



FERNANDES, Alecsandra. *Descobrendo a arqueologia: o que os mortos podem nos contar sobre a vida?* São Paulo: Cortez, 2015. A partir da conversa de um avô com seus netos, somos convidados a aprender um pouco mais sobre arqueologia e o trabalho dos arqueólogos.

Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 144; HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 218.



62

Observação

Destacamos que o conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos das habilidades EF06HI05, EF06HI07 e EF06HI08.

Chavín de Huantar

Chavín de Huantar foi um importante centro político-cerimonial surgido nas terras altas da Cordilheira dos Andes, por volta do ano 1000 a.C. Situado a aproximadamente 3 mil metros de altitude, próximo à região amazônica, o centro da cultura chavín apresenta muitas características comuns a outros centros políticos da costa desértica do Peru, como arquitetura monumental, pirâmides, praças e pátios afundados.

A monumentalidade de suas construções supera a de outros núcleos da região, o que demonstra sua relevância política. Além disso, a cerâmica desenvolvida pela primeira vez em Chavín de Huantar foi copiada por outros povos dos Andes Centrais, o que revela sua influência cultural.

Por volta do ano 300 a.C., Chavín de Huantar entrou em colapso. Segundo alguns especialistas, é provável que um longo período de guerras entre diversos povos andinos tenha desarticulado as rotas de comércio que existiam na região e levado os chavíns a contestar a autoridade de seus principais líderes, os sacerdotes, favorecendo o declínio desse centro político-cerimonial.



BRIDGEMAN IMAGES/KESTONE BRASIL - MUSEU DO BANCO CENTRAL DE RESERVA, LIMA, PERU

Vaso chavín. c. 200 a.C. Cerâmica. Museu do Banco Central de Reserva, Lima, Peru. De maneira geral, os chavíns representavam animais predadores em suas imagens. Os estudiosos acreditam que esses símbolos estão relacionados aos governantes e às elites dirigentes locais.

Orientações

Alguns dos animais representados nos objetos de cerâmica da cultura de Chavín de Huantar são típicos da região amazônica, como o jacaré, que não existe na região de Chavín. A análise dessas figuras pode servir para mostrar que os centros cerimoniais dos Andes Centrais não mantinham intercâmbios apenas entre si, mas também com regiões vizinhas e interligadas por redes de trocas e de alianças políticas.

Observação

O estudo sobre os povos andinos, seus centros urbanos, suas realizações culturais e as modificações que realizaram na natureza e na paisagem possibilita que você contemple as habilidades EF06HI05, EF06HI07 e EF06HI08.

Nazcas e mochicas

As civilizações mochica e nazca se desenvolveram, respectivamente, na costa norte e na costa sul do atual Peru, entre 200 a.C. e 800 d.C., aproximadamente.

Os nazcas são famosos por terem traçado imensas figuras, os geoglifos, nas planícies do deserto da Bacia do Rio Grande de Nazca. Também são conhecidos e estudados por sua abundante produção de cerâmica e de tecidos, que contém figuras representando o modo de vida desse povo. Os mochicas, por sua vez, se destacam pelas imagens feitas em peças de cerâmica, que apresentam, entre outros temas, guerreiros e pessoas da elite governante com trajes de uso exclusivo de seu grupo social.



OLEANDRA/ALAMY/FOTARENA

Geoglifo nazca, no Peru. Para ter ideia do tamanho desse geoglifo, identifique a estrada na parte superior da fotografia. Por suas enormes dimensões, os geoglifos nazcas só podem ser identificados a grande distância. Fotografia de 2019.

► Texto complementar

O texto a seguir informa alguns termos importantes relacionados à história da Mesoamérica.

Consideramos ser conveniente ressaltar um ou outro ponto, relacionado às definições dos termos: nahuas, mexicas e astecas. De acordo com Escalante Gonzalbo, os nahuas compreendem todos os povos mesoamericanos falantes da língua nahuatl; os mexicas correspondem aos habitantes de México-Tenochtitlan e Tlatelolco; e a denominação asteca tem sua origem no mito sobre a terra natal dos mexicas, pois afirmavam serem procedentes de Aztlan, de onde saíram para a peregrinação que os conduziu à ilha do lago Texcoco, local de fundação de México-Tenochtitlan.

Desde sua chegada ao Vale do México, os mexicas enfatizavam sua ascendência tolteca, o que os fazia herdeiros dos costumes e da religião de Tula e Teotihuacan. Outros povos também se orgulhavam de serem descendentes dos toltecas, pois estes possuíam um acentuado grau de refinamento cultural – valorizavam a história, as artes, o discurso e os cantos, e eram ainda grandes construtores, astrônomos e conhecedores de aprimoradas práticas médicas e farmacológicas.

ALVIM, Márcia Helena. *Observações celestes no México antigo*. São Paulo: Annablume, 2008. p. 86.

Observação

Indicamos, novamente, que o conteúdo desta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos das habilidades EF06HI05, EF06HI07 e EF06HI08.

Astecas e incas

Até o século XV, as diferentes sociedades americanas desenvolveram-se sem contato com sociedades de outros continentes. A partir de 1492, contudo, essa realidade mudou. Naquela data, navegantes europeus, em busca de terras e riquezas, aportaram em uma ilha do Caribe. Logo, novas expedições, patrocinadas pelo governo da Espanha, atingiram as regiões da Mesoamérica e dos Andes.

Para termos ideia, no final do século XV, havia mais de 400 cidades na Mesoamérica. A região era marcada pela grande diversidade de culturas, por muitas formas de organização social e pela pluralidade de idiomas. Além disso, havia uma sociedade que dominava muitos dos povos da região: o **Império Asteca**. Sua formação havia começado no início do século XIV, quando os mexicas (povo asteca) se instalaram em terras próximas ao lago salgado **Texcoco**, no atual Vale do México. Guerreiros e conquistadores, os astecas dominaram cidades e povos vizinhos, o que resultou na formação de um grande império que reunia ao todo mais de 25 milhões de pessoas. Em 1521, sua capital, Tenochtitlán, foi tomada pelos espanhóis, o que simbolizou o fim do Império Asteca. Posteriormente, não só os astecas, mas diversos povos da Mesoamérica seriam dizimados ou submetidos aos espanhóis.

Na região dos Andes, os espanhóis encontraram outro império. O **Império Inca** havia se consolidado no século XIII, por meio das conquistas militares, e integrava uma imensa área que compreendia os atuais territórios do Equador, do Peru e da Bolívia, ao norte, e do Chile e da Argentina, ao sul. Estimativas indicam que os incas dominavam uma população de 7 milhões de pessoas, pertencentes a mais de 100 grupos étnicos distintos. Em 1532, os espanhóis chegaram à região e aproveitaram-se da insatisfação de vários desses povos em relação à dominação inca e das disputas políticas locais para conquistar o território e submeter toda a população que ali vivia.



DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/ALBUMFOTODARENA - MUSEU DA CIDADE DO MÉXICO, MÉXICO

Império Inca

Os incas se referiam ao império como *Tawantinsuyu*. Esse termo, em quéchua, indica uma união de províncias. Já o termo *inka*, também em quéchua, significa "governante" ou "senhor", e era usado para se referir ao grupo politicamente dominante.

Construção da cidade de Tenochtitlán. Século XVI. Ilustração de manuscrito. Museu da Cidade do México, México.

64



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BROTHERSTON, Gordon; MEDEIROS, Sérgio (org.) *Popol Vuh*. 2. ed. São Paulo: Iluminuras, 2020.

A obra bilingue traz a tradução da história da origem do mundo segundo o povo maia.

SANTOS, Eduardo Natalino dos. *Tempo, espaço e passado na Mesoamérica: o calendário, a cosmografia e a cosmogonia nos códices e textos nahuas*. São Paulo: Alameda, 2009.

Resultado da pesquisa de Eduardo Natalino dos Santos, o livro traz abordagens sobre a América indígena, com a análise dos códices pictográficos de origem nahua e a sua importância para as tradições e a Mesoamérica.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Leia a seguir trechos de uma reportagem.

Mural de quatro mil anos no Peru

Nesta última segunda feira, arqueólogos encontraram em Vichama, ao norte de Lima, um mural com representações de anfíbios e humanos. O achado, confinado em um prédio cerimonial público, fazia parte de um dos centros populacionais mais importantes da civilização de Caral, [...] que data de cinco mil anos atrás.

Para Ruth Shady Solís, diretora da Zona Arqueológica de Caral (ZAC), as cenas do mural representam a chegada de água através das chuvas. Segundo ela, civilizações andinas consideravam o sapo uma representação de água, e a face humana abaixo dele demonstraria como a cultura precisava da chuva para dar continuidade à vida.

Também foram retratadas quatro cabeças humanas com cobras envolvendo-as. Tatiana Abad, arqueóloga envolvida no achado, afirmou que as esculturas representam um momento de escassez e fome para as pessoas que lá viviam.

[...].

PEREIRA, Joseane. Arqueólogos encontram mural de quatro mil anos no Peru. *Aventuras na História*, 20 ago. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/arqueologos-encontram-mural-de-quatro-mil-anos-no-peru.phtml>. Acesso em: 6 abr. 2022.

- Do que trata essa reportagem?
- Qual é a possível explicação dada pelos arqueólogos para os elementos usados na representação do mural?
- Qual é a importância do mural encontrado pelos arqueólogos em 2019, em Lima?



Parte do mural encontrado em Vichama, ao norte de Lima, no Peru.

- Em seu caderno, descreva algumas características dos povos mesoamericanos e dos povos andinos que estudamos neste Capítulo. Procure identificar alguns dos conhecimentos desenvolvidos por eles e aspectos importantes dos seus modos de vida, assim como a localização das diferentes sociedades.
- Em grupo, observem a imagem, leiam a legenda e respondam às questões a seguir.



MUSEU LARCO, LIMA, PERU - ML002220

Vaso mochica, c. 800. Cerâmica, 22 × 14,8 × 13,4 cm. Este vaso representa um músico tocando uma trombeta em forma de caracol. Museu Larco, Lima, Peru.

- Que povo produziu o vaso da imagem? Quando ele foi confeccionado? De que material ele é composto?
- É possível que o uso do caracol como trombeta estivesse relacionado ao ciclo da água. Chegou-se a essa conclusão porque povos andinos acreditavam que a origem da água era o mar e que ela retornava à terra na forma de chuva. Considerando essa hipótese, podemos dizer que o vaso teria alguma finalidade cerimonial? Qual seria?
- Por meio dessa imagem, que outras informações podem ser sugeridas sobre o povo que confeccionou esse vaso?

65

3. a) Povo mochica, cerca de 800, em cerâmica.

b) Provavelmente, o vaso era usado em cerimônias relacionadas à água e à agricultura.

c) É possível sugerir que os mochicas dominavam a técnica da cerâmica, confeccionavam instrumentos musicais, pintavam o rosto e utilizavam ornamentos, como brincos.

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.
- Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI05 (atividade 2)
- EF06HI07 (atividades 1, 2, 3)
- EF06HI08 (atividades 1, 2, 3)

► Respostas

1. a) Trata de importantes achados arqueológicos encontrados em Vichama, ao norte de Lima, no atual Peru.

b) Segundo a reportagem, as cenas do mural encontrado representam a chegada de água através das chuvas. De acordo com arqueólogos, civilizações andinas consideravam o sapo uma representação de água, e a face humana abaixo dele demonstraria como a cultura precisava da chuva para dar continuidade à vida.

c) De modo geral, o mural pode nos oferecer mais pistas sobre os conhecimentos desenvolvidos pelos antigos povos da região. O mural também pode indicar a situação em que o povo se encontrava à época em que ele foi feito, já que, segundo especialistas, as esculturas do local representam um momento de escassez e fome para as pessoas que lá viviam.

2. Os povos mesoamericanos localizavam-se na América Central e em parte do atual México. Suas principais cidades ou centros cerimoniais eram La Venta e Monte Albán. Os povos andinos, por sua vez, estavam localizados em áreas da América do Sul (principalmente na região da cordilheira dos Andes). Suas principais cidades ou centros cerimoniais eram, entre outros, Caral e Chavín de Huantar.

Seção Para refletir

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 1, n. 5 e n. 7, esta seção propicia ao estudante *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos* [neste caso, pelos diferentes povos indígenas] *sobre o mundo físico, social, cultural e digital para colaborar na construção de uma sociedade justa e inclusiva; compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) e 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.*

O trabalho aqui proposto também possibilita que o estudante possa desenvolver as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 3 e n. 4: *Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos e identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.*

A abordagem da temática sobre a covid-19, ocasionada por um vírus de grande risco para a população, principalmente idosos, é um oportuno momento para trabalhar o tema contemporâneo **Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.**



Para refletir

SAÚDE

Como podemos desenvolver uma relação harmoniosa com a natureza nos tempos de hoje?

Ao longo das Unidades I e II, estudamos como as primeiras sociedades se relacionavam com a natureza, da qual também fazemos parte. O desafio enfrentado por essas sociedades estava ligado principalmente à sobrevivência dos seres humanos.

Hoje, após milênios de exploração, o desafio é outro: uma das grandes preocupações das pessoas, de governos e de várias entidades está relacionada à preservação da natureza e à diminuição dos impactos ambientais que afetam a vida de diferentes espécies e a vida humana.

Recentemente, a disseminação da covid-19 em todo o mundo fez com que especialistas de diversas áreas analisassem as origens e as possíveis relações dessa pandemia com os impactos ambientais de amplo alcance. Esses impactos têm sido causados pelos seres humanos em decorrência da forma como organizaram a vida em sociedade ao longo do tempo. Leia a seguir um trecho de uma reportagem sobre o assunto.

“Os cientistas estimam que cerca de 70% das doenças infecciosas emergentes surgem da interação entre o homem e o meio ambiente, principalmente pela manipulação inadequada de animais silvestres e pelo impacto nos habitats naturais. É por isso que doenças como HIV, ebola, dengue, zika e chikungunya, assim como a covid-19, são conhecidas como zoonoses, pois eram originalmente patógenos que circulavam apenas em animais, vertebrados ou invertebrados”, explica a pesquisadora da Fiocruz Bahia, Nelzair Vianna.

BRUNA BARRO/SISA

CIDADE HAMĒ WA HUU TĒHĒ,
KAHIKĪ HOYAMOTIMA WA THĒKĪ
RĒPUU XIWĀRIPRU



Cartilha de combate à covid-19 com dizeres em Yanomami: “Quando você estiver na cidade, use sempre a máscara”.

PESQUISADORA da Fiocruz Bahia explica relação entre pandemia e meio ambiente. *Instituto Gonçalo Moniz – Fiocruz Bahia*, 3 jul. 2020. Disponível em: <https://www.bahia.fiocruz.br/pesquisadora-da-fiocruz-bahia-explica-relacao-entre-pandemia-e-meio-ambiente/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

No Brasil, há um grupo importante que deve ser lembrado quando se fala na pandemia: os povos indígenas, que se tornaram umas das maiores vítimas da situação de crise sanitária, econômica e humanitária instalada no país com o avanço do coronavírus e do contágio.

Os indígenas que vivem em aldeias estão organizados em habitações coletivas e as suas diversas atividades também são realizadas em grupo, o que facilita o espalhamento do vírus caso haja algum caso de contaminação. Além disso, a falta de políticas públicas de

66

► Habilidade

EF06HI05: *Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.*

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

proteção às suas terras, de garantia dos direitos humanos e de assistência à saúde deixou os povos indígenas ainda mais vulneráveis.

Muitos anciões morreram em razão da infecção causada pelo coronavírus. Eles são muito importantes nas culturas indígenas, pois guardam as memórias e os conhecimentos tradicionais, sendo responsáveis por transmiti-los para as próximas gerações.

No enfrentamento da pandemia e da falta de assistência à saúde e aos seus direitos básicos, os diversos povos indígenas organizaram-se para frear a proliferação do vírus em suas aldeias. Uma das ações foi confeccionar e distribuir máscaras, produtos de higiene e material informativo sobre a pandemia nas comunidades indígenas, além de difundir dados para mapeamento da contaminação, praticar o isolamento social e formar barreiras sanitárias para evitar que pessoas de fora das aldeias levassem o vírus para dentro delas.

Durante a pandemia da covid-19 pesquisadores observaram que os desmatamentos e a exploração de recursos naturais nas terras indígenas aumentaram, o que intensificou o cenário de crise enfrentada por esses povos. É importante ressaltar que as invasões de terras indígenas por agentes que buscam explorar seus recursos naturais trazem consigo o risco de novas contaminações. O texto a seguir faz algumas reflexões do ponto de vista dos indígenas sobre como os seres humanos, especificamente os não indígenas, interferem na natureza e causam impactos profundos no ambiente.

O mito do desenvolvimento sustentável

Em *Ideias para adiar o fim do mundo*, do ilustre Ailton Krenak (2019), é lançado um questionamento bastante reflexivo: “Desenvolvimento sustentável para quê?” provocando uma indagação acerca do pensamento colonizador que cria uma necessidade à humanidade de evoluir a todo custo. Este desenvolvimento tem um preço muito caro, tais como: disseminação de doenças infectocontagiosas, destruição de reservas florestais com extração exorbitante de madeiras, garimpos, grilagem de terras, monocultura, agrotóxicos, latifúndios, implantação de usinas hidrelétricas, resultando em ataques às florestas, rios, e consequentemente a destruição das vidas que preservam e possuem forte relação com a Terra. É importante salientar que a relação dos povos indígenas, que são os defensores da natureza, está para além do interesse material, abrange a espiritualidade, é transcendental!

NASCIMENTO, Natália Emanuele Rocha; MANNHART, Vinicius Augusto Lacerda. Não haverá o amanhã: o espectro do desenvolvimento. *Vukápanavo*: Revista Terena, n. 3, p. 243-250, out./nov. 2020. Disponível em: <https://ds.saudeindigena.iciet.fiocruz.br/bitstream/bvs/4172/1/Nascimento%20e%20Mannhart%20-%202020%20-%20N%C3%A3o%20haver%C3%A1%20o%20amanh%C3%A3%20o%20espectro%20do%20desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2022.

1. Discuta com os seus colegas: que relações entre a degradação ambiental e a pandemia de covid-19 são apontadas pela pesquisadora da Fiocruz?
2. Quais são as formas encontradas pelos povos indígenas para enfrentar a pandemia?
3. Na sua opinião, qual é o impacto das mortes de anciões durante a pandemia para a cultura e a vida cotidiana das diversas comunidades indígenas?
4. Qual é a crítica dos indígenas apresentada no texto citado em relação à forma como a sociedade não indígena está organizada e se relaciona com a natureza?
5. Em dupla, pesquisem em jornais, revistas e/ou na internet sobre outras possíveis relações entre a pandemia da covid-19 e o meio ambiente.

67

seja feito com a disseminação de doenças infectocontagiosas, a destruição de reservas florestais e outras atividades que destroem ambientes e prejudicam a relação entre os seres humanos e a natureza.

5. Incentive a pesquisa, garantindo que os estudantes acessem *sites* confiáveis, como os de órgãos oficiais e agências de notícias. Esta pesquisa incentiva o trabalho com práticas de pesquisa como **revisão bibliográfica**.

Nesta segunda Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

1. Como os primeiros seres humanos garantiam sua sobrevivência?
2. Que mudanças a prática da agricultura propiciou à vida humana?
3. Quais mudanças aconteceram na vida humana e no ambiente com o surgimento do comércio e das primeiras cidades?
4. Como viviam os primeiros grupos humanos do continente americano?
5. Qual é a origem dos primeiros habitantes do Brasil e como eles viviam?
6. Quais características dos Andes se assemelham às dos povos da Mesoamérica?

▶ Respostas

1. Segundo a pesquisadora, doenças infecciosas emergentes surgem da interação entre o ser humano e o meio ambiente, principalmente pela manipulação inadequada de animais silvestres e pelo impacto de atividades humanas nos habitats naturais.

2. Confeção e distribuição de máscaras e produtos de higiene, elaboração de materiais informativos, ampliação da consciência do enfrentamento da pandemia nas comunidades indígenas, difusão de dados para mapeamento da contaminação, prática de isolamento social e formação de barreiras sanitárias.

3. É esperado que os estudantes compreendam que os idosos são muito importantes nas culturas indígenas, pois preservam as memórias e os conhecimentos tradicionais dos povos.

4. O texto identifica o “pensamento colonizador”, que cria uma necessidade de evoluir a todo custo, mesmo que isso

Apresentação

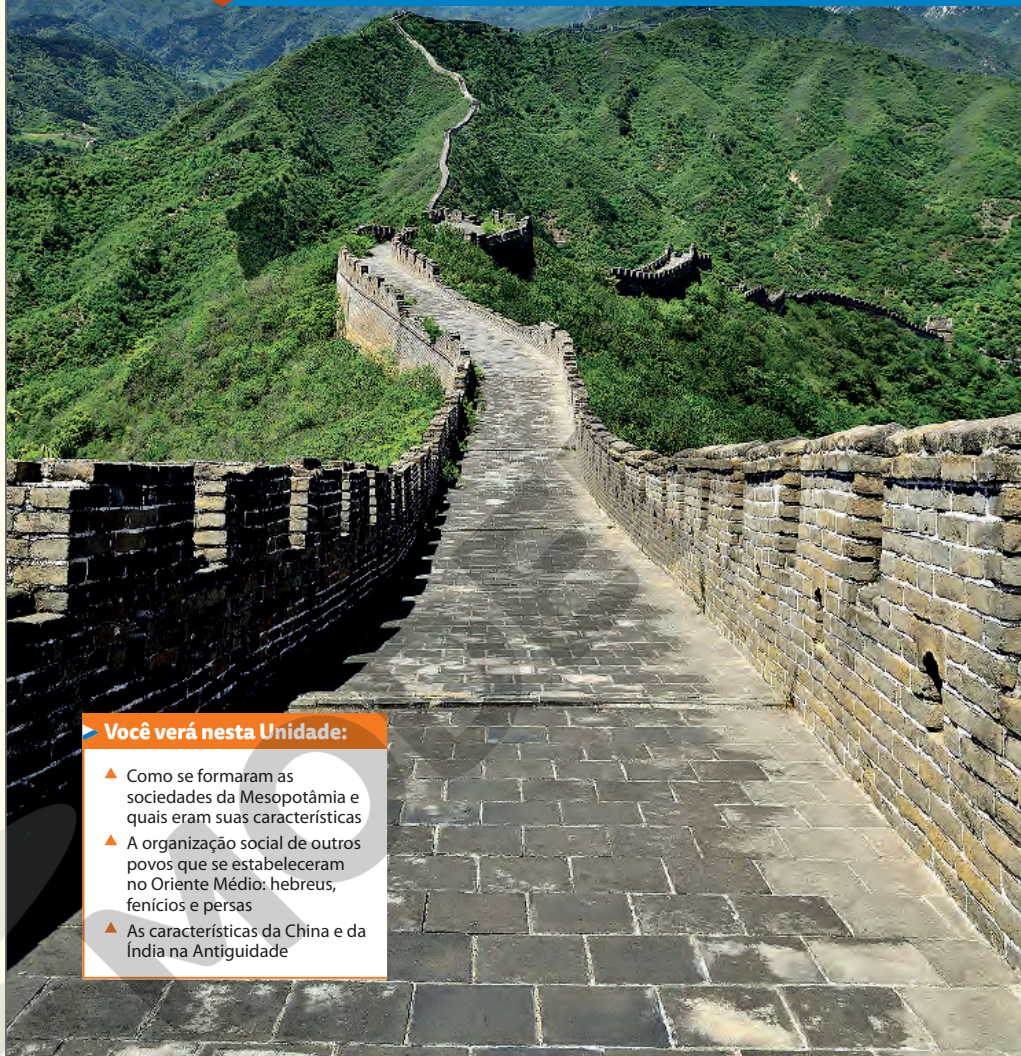
Esta Unidade, intitulada “Sociedades antigas do Oriente”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 6º ano: *A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades* e *Trabalho e formas de organização social e cultural*.

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica n. 9**, esta Unidade propicia ao estudante *reconhecer e valorizar a diversidade de indivíduos e de grupos sociais*.

Os conteúdos trabalhados nesta Unidade buscam contribuir para o desenvolvimento das seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (1)*, *Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (3)* e *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (4)*.



SOCIEDADES ANTIGAS DO ORIENTE



Você verá nesta Unidade:

- ▲ Como se formaram as sociedades da Mesopotâmia e quais eram suas características
- ▲ A organização social de outros povos que se estabeleceram no Oriente Médio: hebreus, fenícios e persas
- ▲ As características da China e da Índia na Antiguidade

Muralha da China, extensa obra arquitetônica declarada Patrimônio Mundial da Humanidade pela Unesco e uma das sete maravilhas do mundo. O início de sua construção data do século III a.C. Fotografia de 2020.



Grande Stupa de Sanchi, monumento budista localizado no topo de uma colina em Sanchi, na Índia. Construído no século III a.C., é considerado Patrimônio Mundial da Humanidade pela Unesco. Fotografia de 2021.



Ruínas dos Palácios de Apadana e de Tachara, na antiga Persépolis, atual cidade de Shiraz, no Irã. Também declaradas Patrimônio Mundial da Humanidade pela Unesco, datam do século VI a.C. Fotografia de 2021.

Como você já sabe, uma das periodizações mais utilizadas pelos estudiosos divide a História, a partir do surgimento da escrita, em quatro períodos: Idade Antiga, ou Antiguidade, Idade Medieval, ou Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

A sociedade mesopotâmica, que se formou entre os rios Tigre e Eufrates, na região hoje chamada de Oriente Médio, é considerada uma das primeiras civilizações da Antiguidade. Nessa mesma região, muitos séculos depois, organizaram-se os povos hebreus, fenícios e persas.

Outras importantes sociedades antigas, a chinesa e a indiana, desenvolveram-se no continente asiático, mais ou menos ao mesmo tempo que se formava a Mesopotâmia.

O legado dessas culturas que começaram a florescer na Antiguidade ainda pode ser observado nos dias de hoje, nos costumes de diversos povos e em monumentos antigos que resistiram ao longo do tempo.

Nesta Unidade, estudaremos um pouco de cada uma dessas primeiras sociedades da Antiguidade, que deixaram vestígios materiais e importantes marcas culturais. O que você já sabe sobre elas?

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).
- Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.

Nesta Unidade

Esta Unidade apresenta estudos sobre a região situada entre os rios Tigre e Eufrates, conhecida como Mesopotâmia (localizada na região hoje chamada de Oriente Médio). Nesse local, desenvolveu-se a agricultura, formaram-se as primeiras cidades e as primeiras formas de governo de que se tem notícia, foi inventado um sistema de registros escritos e tiveram início a produção de excedentes e as primeiras formas de comércio. Posteriormente, mais ou menos na mesma região, organizaram-se os povos hebreus, fenícios e persas.

Esta Unidade também mostra que, mais ou menos simultaneamente, os chineses e os indianos se estabeleceram às margens de importantes rios (o Amarelo, na China, e o Indo, na Índia, respectivamente) e passaram a cultivar as planícies férteis. Durante o terceiro milênio antes de Cristo, já existiam grandes cidades nessas regiões.

Sobre o Capítulo

As antigas civilizações estudadas neste Capítulo se desenvolveram no Oriente, nas margens de grandes rios. Por isso, também ficaram conhecidas como “civilizações fluviais”.

A capacidade de evidenciar processos históricos de longa duração deve ser incentivada entre os estudantes no estudo deste Capítulo e ao longo de toda a Unidade. Noções como a de mudança histórica, por exemplo, podem ser amplamente exploradas.

Você também pode traçar algumas relações entre passado e presente. Na época de desenvolvimento das civilizações estudadas neste Capítulo, por exemplo, a região entre os rios Tigre e Eufrates era muito fértil. Hoje em dia, a extensiva exploração dos recursos naturais do planeta, e dessa região em especial, produziu mudanças climáticas que fizeram de grande parte do Crescente Fértil um árido e inóspito deserto.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

EF06HI17: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

Observação

Os conteúdos desta página possibilitam um trabalho inicial com aspectos da habilidade EF06HI17.

CAPÍTULO 6

A TERRA ENTRE RIOS

As primeiras civilizações conhecidas surgiram na região entre os rios Tigre e Eufrates. Esses dois rios nascem no território da atual Turquia, atravessam a Síria e o Iraque e deságuam no Golfo Pérsico. A região era chamada pelos gregos antigos de Mesopotâmia (que significa “terra entre rios”).

Os grupos humanos que se estabeleceram na região desenvolveram tecnologias para garantir o maior aproveitamento dos recursos hídricos que a natureza oferecia: construíram barragens e canais para represar e distribuir as águas para áreas mais secas e criaram sistemas de drenagem para os campos alagados. Desse modo, a agricultura e a criação de animais se desenvolveram na região, a população cresceu e, nas proximidades dos rios, surgiram as primeiras aldeias e cidades.

Por volta de 3000 a.C., havia várias cidades na Mesopotâmia. Elas eram independentes entre si, ou seja, cada uma delas tinha seu rei, seu palácio e suas leis. Por isso, elas são chamadas de cidades-Estado.



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 83.

Os sumérios

Não se sabe ao certo a origem dos sumérios nem quando eles migraram para a Mesopotâmia. O que é possível afirmar é que, por volta de 3000 a.C., esse povo já estava estabelecido no sul da região. Os sumérios foram os fundadores das mais antigas cidades mesopotâmicas. As principais eram Kish, Lagash, Uruk e Eridu.

É provável que os sumérios tenham sido os primeiros a construir canais e outras obras para a utilização das águas dos rios. Também são atribuídas a eles invenções importantes para o desenvolvimento da agricultura, como o arado e a roda.

Os registros escritos mais antigos conhecidos até o momento foram encontrados em ruínas de um templo na cidade de Uruk, onde hoje se encontra o Iraque, com data aproximada de 4000 a.C. São sinais com aspecto de um prego de cabeça larga, lembrando uma **cunha**, gravados na argila. Por isso, a escrita suméria ficou conhecida como **cuneiforme**.

Inicialmente, a escrita suméria era utilizada apenas em atividades contábeis: registros de pagamentos e recebimentos, controle de estoques e circulação de produtos, arrecadação de impostos etc. Com o passar do tempo, a escrita foi aprimorada e começou a ser usada também na elaboração de contratos, declarações reais, cartas e poemas.

Cunha

Instrumento de metal ou madeira com uma ponta em ângulo bem agudo, como uma espécie de estilete, utilizado para marcar ou cortar materiais.



Comunicado real em escrita cuneiforme. 2350 a.C. 6,7 × 6,2 × 2 cm. Museu de Idlib, Síria.

PHILIPPE MALLARD/ANG-IMAGES/ALBUM/ FOTOREMA - MUSEU DE IDLIB, SÍRIA

71

Orientações

Segundo estudiosos, a escrita suméria inicialmente era composta de marcas (ou formas) chamadas pictogramas; posteriormente, essas marcas tornaram-se mais simples e abstratas.

Os primeiros documentos, gravados em tabuletas de argila, eram registrados em sequências verticais de escrita. O uso de linhas tornou-se bastante comum e, com o tempo, os escribas passaram a registrar as informações em sequências horizontais.

As tabuletas de argila contendo as inscrições eram, geralmente, cozidas em fornos para que o registro se tornasse permanente. É interessante notar que muitas das tabuletas encontradas por pesquisadores, arqueólogos e demais estudiosos estavam bem preservadas justamente porque foram “cozidas”, inclusive durante incêndios causados por ataques de povos e exércitos inimigos.

A escrita suméria foi usada de forma intensa na Mesopotâmia durante aproximadamente 3 mil anos. Esse tipo de escrita foi adotado por muitos outros povos, como hititas, assírios, acadianos e babilônicos.

O processo de decifração dessa escrita deve-se ao soldado, cônsul e orientalista britânico Henry Rawlinson, que encontrou a chamada rocha de Behistun (ou inscrição de Behistun) no território que hoje compreende o Irã. Segundo especialistas, havia, na rocha, o mesmo texto gravado em três línguas: persa antigo, elamítico e acádio. Com base na comparação entre os registros escritos, Rawlinson pôde “decifrar” que o texto da rocha é uma declaração de Dario I, governante da Pérsia.

Observação

Conhecer aspectos da escrita suméria possibilita que a habilidade **EF06HI07** seja contemplada, uma vez que o estudante é incentivado a conhecer e a identificar uma das formas de registro das sociedades antigas no Oriente Médio.



Sugestão para o professor:

GRÓF, Gabriel Lohner. A origem da escrita na Mesopotâmia como problema interdisciplinar. *Revista TEL*, Irati, v. 11, n. 1, p. 26-50, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/tel/article/view/17152/209209213913>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Artigo acerca da origem da escrita e da descoberta dos tabletes cuneiformes da perspectiva da Linguística, da História e da Antropologia.

Respostas

1. a) A imagem inferior do painel é a que corresponde à guerra. Analisando-a de cima para baixo, verificamos na primeira fileira uma figura central representada com maior estatura que as demais. Trata-se do rei de Ur. Atrás dele estão uma comitiva de oficiais e um veículo com carga puxado por animais. Prisioneiros nus são conduzidos por soldados até a presença do rei. Na faixa central, do lado esquerdo, verificam-se soldados utilizando elmos (um tipo de capacete), capas e uma espécie de arma curta, provavelmente, espadas. No centro dessa faixa, um inimigo é degolado e outros prisioneiros são levados por soldados. Na última linha, estão representados veículos de combate com soldados e lanças.

b) Na primeira faixa do painel da paz, o rei, a figura maior com traje mais elaborado, está em seu trono diante de seis figuras sentadas, provavelmente nobres, sacerdotes, membros da classe dominante. Segurando taças, eles estão sendo servidos por figuras menores que estão em pé (servos ou escravos). Na extrema direita dessa faixa, um músico tocando lira está acompanhado por uma cantora. A cena então sugere um banquete da corte. Nas outras duas fileiras aparecem pessoas conduzindo diferentes animais, carregando produtos em sacos. Não se pode afirmar se são suprimentos para o palácio ou oferendas para o rei.

c) Os elementos da peça deixam claro que a sociedade sumeriana era composta de grupos sociais distintos, com funções específicas: rei, nobres, soldados, músicos, pessoas que produziam diversos tipos de produto e escravos. Ou seja, trata-se de uma sociedade hierarquizada. Os elementos representados nas peças evidenciam que os sumérios utilizavam a roda (representada nos veículos), conheciam a metalurgia (espadas e lanças), criavam animais e guerreavam com outros povos.



Documento

O Estandarte de Ur

Uma das peças mais importantes para o estudo da sociedade suméria é um objeto conhecido como **Estandarte de Ur**. A peça, produzida entre 2600 a.C. e 2400 a.C., foi encontrada na década de 1920 em um túmulo da antiga cidade de Ur, no atual Iraque.

A obra é composta de dois pequenos painéis ricamente trabalhados com calcário, conchas, betume e pedras de lápis-lazúli. Eles são conhecidos como “Guerra” e “Paz”. Observe as duas imagens a seguir e descubra por quê.

ERICH LESSING/ALBUM/FOTOGARENA - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES, INGLATERRA



ORNOZ/ALBUM/FOTOGARENA - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES, INGLATERRA



Estandarte de Ur. c. 2600 a.C.-2400 a.C. Painéis em calcário, conchas, betume e lápis-lazúli, 21 × 49 cm. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

1. Observe as imagens e responda.
 - a) Qual dos dois painéis corresponderia à “Guerra”? Justifique com base nos elementos da imagem.
 - b) Descreva o que está representado no painel conhecido como “Paz”.
 - c) Que informações sobre a sociedade suméria essa fonte pode nos oferecer?
2. Na sua opinião, que monumento, construção ou obra de arte poderia representar a sociedade brasileira atual? Apresente e defenda sua escolha para os colegas e ouça a deles.

72

2. Resposta pessoal. Se julgar conveniente, medeie as apresentações dos estudantes. Esta seção possibilita o trabalho com a prática de pesquisa **análise documental**.

Observação

É importante notar que a análise do estandarte de Ur constitui um modo de garantir que a habilidade **EF06HI07** seja, mais uma vez, contemplada.

Os impérios da Mesopotâmia

As diversas cidades mesopotâmicas estabeleciam entre si trocas comerciais, acordos políticos e alianças temporárias. Mas, à medida que cresceram economicamente, surgiram disputas por terras e rotas comerciais entre elas. Desse modo, as guerras de conquista tornaram-se mais frequentes. E, assim, surgiram grandes impérios na região.

Império Acádio

Por volta de 2350 a.C., formou-se um império no centro-sul da Mesopotâmia conhecido como **Império Acádio**. Ele dominou a região até cerca de 2150 a.C. Os acádios adotaram a escrita cuneiforme e incorporaram muitas práticas sumérias, desenvolvendo a chamada cultura sumério-acadiana. Aprimorando estudos astronômicos, os acádios desenvolveram um calendário lunar de doze meses. Cada mês era dividido em semanas de sete dias. Essa forma de organizar o tempo parece familiar a você?

Império Babilônico

Por volta de 1900 a.C., a cidade da Babilônia tornou-se sede de um grande império: o **Primeiro Império Babilônico**. Seu maior desenvolvimento ocorreu durante o governo de Hamurábi (1792 a.C.-1750 a.C.). Esse rei babilônico conquistou vários territórios e unificou quase toda a Mesopotâmia. Em seu governo, organizou-se o conjunto de leis mais completo da Antiguidade que se conhece: o **Código de Hamurábi**. As leis desse código estabeleciam regras para a vida em família, as relações no trabalho, as trocas comerciais, os crimes de roubo, entre outras situações.

Após a morte de Hamurábi, seus sucessores tiveram dificuldade em manter a unidade do império. No início do século XVI a.C., a Babilônia, capital do império, foi conquistada por povos vindos da Ásia Menor.

Estela do Código de Hamurábi. c. 1750 a.C. Basalto preto gravado. Altura: 2,25 m. Museu do Louvre, Paris, França. Na parte superior, Hamurábi foi representado recebendo o poder de Shamash, o deus Sol, divindade da justiça. Pode-se observar o texto, em escrita cuneiforme, na parte inferior.

Impérios

Você sabe o que é um império? No contexto que estamos estudando, é um território extenso (nem sempre contínuo) que abriga um conjunto de povos, os quais podem ser culturalmente diferentes, mas têm como governante um mesmo rei ou imperador.



ERICH LESSING/ALBUM FOTOGRAFIA - MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

73

Orientações

A Estela do Código de Hamurábi foi encontrada em Susa, antiga cidade que fez parte do Império Babilônico, por volta de 1901. Em Susa também foram descobertos restos de um segundo exemplar de uma estela, o que, para alguns estudiosos, leva a crer que o código possa ter sido reproduzido em um ou mais monumentos. O soberano Hamurábi foi representado ante o deus Shamash, com as mãos postas em posição de oração. O deus Shamash foi representado sentado num trono, que tem o formato da porta de um templo. É importante destacar aos estudantes que essa cena pode simbolizar a origem divina do código.

Atividades complementares

Se houver disponibilidade de tempo, apresente o texto a seguir aos estudantes e conduza as atividades propostas.

A escrita foi inventada no Oriente Próximo antigo com o intuito de registrar as atividades comerciais. Com o crescimento das economias centralizadas, os funcionários dos palácios e templos sentiram a necessidade de manter o controle das quantidades de cereal e das cabeças de carneiro e gado que entravam nos celeiros e fazendas, ou que saíam deles. Era impossível depender da memória de um homem para cada item; assim, tornou-se necessário um novo método que mantivesse registros confiáveis.

HOOKER, J. T. et al. *Lendo o passado: do cuneiforme ao alfabeto: a história da escrita antiga*. São Paulo: Edusp; Melhoramentos, 1996. p. 21.

1. Que atividades motivaram a invenção da escrita?

As atividades comerciais.

2. Que limitação humana tornou necessário o desenvolvimento da escrita?

A limitação da memória, incapaz de manter o controle sobre todas as transações comerciais.

3. Que vantagem a invenção da escrita trouxe às atividades mencionadas no texto?

A escrita constituiu um novo método para manter registros confiáveis nas atividades comerciais.

Observação

Os conteúdos desta página favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF06HI07** e possibilitam um trabalho com aspectos da habilidade **EF06HI17**.

Orientações

Segundo estudiosos, os assírios formaram um dos mais bem organizados e poderosos exércitos vistos até então. Armas de ferro, carros de combate puxados por cavalos e uma ordenada cavalaria estavam entre as principais características desse exército.

Era com um exército poderoso que se mantinha o controle das áreas conquistadas. Tanto os guerreiros assírios como os sacerdotes daquele povo tinham muitos privilégios, como o não pagamento de tributos e o direito à propriedade de terra.

Na abordagem do chamado novo Império Babilônico, destaca-se o longo reinado de Nabucodonosor, com duração de 43 anos. Esse governante adornou a cidade da Babilônia com aquedutos, canais e reservatórios, restabelecendo o sistema de irrigação. Restaurou uma série de templos e mandou construir linhas de muralhas em torno da cidade. Uma grande quantidade de tijolos das ruínas da Babilônia tem o nome de Nabucodonosor II. Ele também expandiu seu império, conquistando parte de territórios da Síria, da Fenícia e da Palestina.

Sugestão para o professor:

CARREIRA, José Nunes. *Mitos e lendas hititas*. Lisboa: Colibri, 2010.

A obra aborda a presença do mito na história da humanidade, em especial no povo hitita no Oriente Antigo.



REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2014. O livro apresenta um panorama sobre os povos da Mesopotâmia. Com base em documentos e em pesquisas arqueológicas, o autor aborda os hábitos cotidianos, a organização econômica e política e a produção cultural desses povos.

Semita

Refere-se a um conjunto de povos, antigos e atuais, falantes de línguas aparentadas, em que se destacam o hebraico, o aramaico, o árabe, o fenício, o acadiano e o assírio. O termo deriva de Sem, figura bíblica que seria o ancestral comum de todos esses povos.

Império Assírio

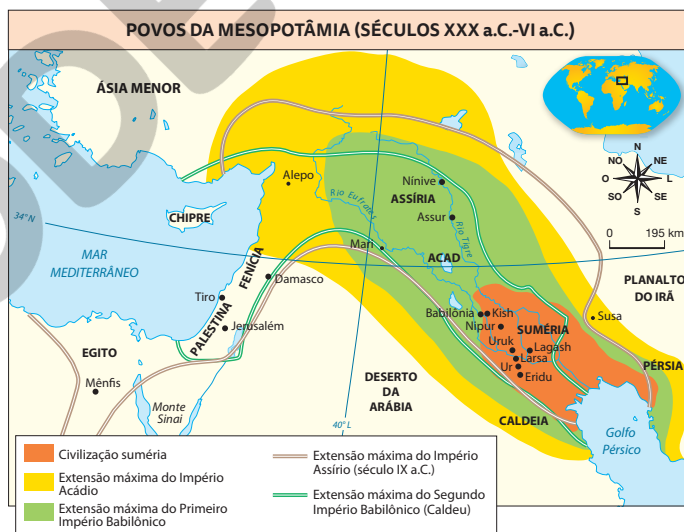
Enquanto o Império Babilônico se fragmentava, outro império se fortalecia no norte da Mesopotâmia: o **Império Assírio**.

Partindo da cidade-Estado de Assur, onde viviam, os assírios começaram a expandir seus domínios por toda a Mesopotâmia. No século IX a.C., esses domínios se estendiam do Egito ao Golfo Pérsico. A enorme extensão do império tornou-se um problema para os reis assírios, pois eles não conseguiam controlar as revoltas, que explodiam em todas as regiões. No final do século VII a.C., as cidades assírias foram conquistadas pelos novos babilônios.

O novo Império Babilônico

Os caldeus, povo de origem **semita**, habitavam a região da Caldeia, no sul da Mesopotâmia. Eles lideraram a libertação da Babilônia do domínio assírio e assumiram o governo da cidade. No século VII a.C., os caldeus dominaram toda a Mesopotâmia. Nascia o **Império Caldeu**, também conhecido como **Segundo Império Babilônico**.

O rei de maior destaque desse período foi Nabucodonosor II. Durante seu reinado, o novo Império Babilônico atingiu sua máxima extensão e a cidade da Babilônia tornou-se um importante centro comercial, por onde passavam caravanas de mercadores que se dirigiam ao Oriente.



Elaborado com base em dados obtidos em: VIDAL-NAQUET, Pierre; BERTIN, Jacques. *Atlas histórico: da Pré-História aos nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990. p. 9; VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico: Geral e Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 34.

74

Observação

Os conteúdos desta página possibilitam um trabalho com aspectos da habilidade EF06HI17.

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

SONIA VAZ/ARQUIVO DA EDITORA

O novo Império Babilônico teve curta duração. Com a morte de Nabucodonosor, seguiu-se uma disputa pelo trono entre seus sucessores que enfraqueceu o império. Em 539 a.C., a cidade da Babilônia foi conquistada pelos persas.

A vida na Mesopotâmia

A base da economia mesopotâmica era a **agricultura**. Os principais produtos cultivados eram linho, lentilha, trigo, gergelim e cevada. Em pequenas áreas, entre os grandes campos cultivados, os camponeses produziam legumes e hortaliças.

A água necessária para irrigar as plantações era captada dos rios Tigre e Eufrates, que também possibilitavam a pesca e a criação de animais. Os mesopotâmicos criavam ovelhas para a produção de lã; cabras e vacas para a obtenção do leite e de seus derivados; mulas e bois para o transporte e a tração dos arados nos campos.

A grande quantidade de rios na Mesopotâmia e em suas proximidades facilitava o deslocamento das pessoas de algumas regiões para outras. Essa condição natural favoreceu as trocas culturais entre os diferentes povos e o desenvolvimento de muitos costumes comuns. Além disso, os rios tinham grande importância para o **comércio**, pois eram utilizados como **vias de circulação** para grande parte das mercadorias.

Os povos da Mesopotâmia adquiriam de outras regiões produtos como madeira, metais e pedras preciosas, fornecendo, inicialmente, artigos agrícolas e objetos artesanais. Com o crescimento das cidades e o aumento das atividades comerciais, os mercadores mesopotâmicos passaram a utilizar peças de metal como pagamento.



Fonte: REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 20.

75

Atividade complementar

É possível propor uma atividade de comparação entre aspectos do cotidiano dos povos da antiga Mesopotâmia e do cotidiano na atualidade. Compartilhe com os estudantes o texto a seguir, sobre utensílios e costumes presentes em um banquete. Depois, peça a eles que identifiquem os costumes da Mesopotâmia semelhantes aos costumes dos nossos dias e os que mais se diferenciam.

Além de pratos, copos e jarros, sabe-se que colheres, de madeira ou metal, e facas eram utilizadas nas refeições. Além destes, o canudo usado para aspirar as cervejas mais espessas e os guardanapos, que eram colocados sobre o colo para evitar que os alimentos pudessem sujar as roupas, eram trocados toda vez que fossem maculados. No decorrer do banquete era realizado um brinde que anunciava uma espécie de duelo, que poderia ser uma disputa de oratória ou um enfrentamento armado, cujo encerramento era, em princípio, pacífico.

Os textos administrativos mostram que os banquetes continham, além dos alimentos, algumas distrações: lutadores, saltimbancos e músicos participavam das festividades.

POZZER, Katia Maria Paim. Uma história da festa: culinária e música na Mesopotâmia Antiga. *Textura*, Canoas, v. 7, n. 11, p. 47-55, 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/757>. Acesso em: 15

fev. 2022.

Observação

Os conteúdos desta página possibilitam trabalhar aspectos da habilidade EF06HI17.

Orientações

Neste momento, procuramos contemplar principalmente aspectos relacionados ao objeto de conhecimento *Senhores e servos no mundo antigo e medieval*. É importante ressaltar que o termo “escravo” foi utilizado, nesta Coleção, no contexto da escravidão na Antiguidade, designando os integrantes de um segmento social presente em diversas civilizações. No contexto da escravidão na Era Moderna, utilizamos o termo “escravizado”, conforme abordagem historiográfica recente.

Observação

Os conteúdos desta página possibilitam trabalhar a habilidade EF06HI17.

A vida nas aldeias

As grandes cidades-Estado mesopotâmicas eram circundadas por várias aldeias rurais. No campo, as pessoas se dedicavam à agricultura, à criação de gado e ao pequeno artesanato.

Os mais pobres, que não tinham terra, prestavam serviços diversos como vaqueiros, carroceiros e pastores para as famílias com posses em períodos de muito trabalho, principalmente nas épocas de plantio e de colheita, em troca de pagamento. Em certas áreas da Mesopotâmia, algumas famílias concentraram terras e formaram grandes propriedades ocupadas com pomares e rebanhos. Essas famílias proprietárias conquistaram riqueza e destaque social.

Parte do que era produzido nos campos da Mesopotâmia destinava-se ao pagamento de impostos aos palácios e templos. Outra parte era negociada entre famílias de diferentes aldeias e também com as cidades. As intensas trocas permitiam o consumo de grande diversidade de produtos.



Representação assíria de trabalho agrícola nas margens de um rio. c. 645 a.C. Relevo (detalhe). Museu Britânico, Londres, Inglaterra. Especialmente ao longo do século XIX, diversos achados arqueológicos da África e da Ásia foram retirados dos locais de origem pelas potências europeias da época, e constituem, até hoje, parte do acervo de importantes museus daqueles países.

Escravos e livres

A população da Mesopotâmia estava dividida em dois grandes grupos sociais: o dos escravos e o das pessoas livres.

A população livre era maioria nas sociedades mesopotâmicas. Mas, entre as pessoas livres, havia grandes distinções sociais, que dependiam da origem familiar, do ofício que exerciam e do local em que viviam. Como acontece hoje, havia ofícios relacionados ao meio rural e ofícios próprios do meio urbano.

Os escravos constituíam uma minoria. Eram prisioneiros de guerra ou pessoas livres que haviam se vendido ou sido vendidas por suas famílias para os mercadores de escravos. A maior parte das pessoas escravizadas vivia no meio urbano e a economia não dependia diretamente dessa mão de obra.

76



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

LEICK, Gwendolyn. *Mesopotâmia: a invenção da cidade*. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

A obra trata do processo de formação e de organização de cidades na Mesopotâmia, abordando aspectos do pastoreio e da agricultura.

MELLA, Federico A. Arborio. *Dos sumérios a Babel: a Mesopotâmia*. Curitiba: Hemus, 2004.

O livro traz investigações sobre o desenvolvimento da civilização mesopotâmica, destacando os impérios, a cultura, a arte do período, entre outros temas.

A vida nas cidades

Nos centros urbanos, as tarefas de controlar a arrecadação de impostos, coordenar a construção de obras de irrigação, organizar exércitos e abastecer os templos e palácios exigiam uma grande variedade de profissionais, como artesãos, ferreiros, escribas, médicos e soldados. Diversos tipos de ocupação também eram exercidos pelas mulheres.

Nas cidades, pessoas que desempenhavam diferentes ofícios dividiam o mesmo espaço, como mostra o texto a seguir:

A população das cidades distribuía-se pelo palácio real, pelos templos e pelos bairros. Na verdade, nenhum desses lugares era exclusivamente residencial, pois os imóveis serviam para várias atividades ao mesmo tempo. A moradia do rei era também o centro da administração política e continha armazéns e oficinas em seu interior. O mesmo ocorria com os templos que, além de locais de culto, serviam igualmente a inúmeras atividades econômicas. Nas casas que formavam os quarteirões, misturavam-se moradias, oficinas de artesanato, armazéns, locais de comércio e currais, muitas vezes num único prédio.

REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 19.

O crescimento das trocas mercantis com povos vizinhos levou ao enriquecimento dos comerciantes e fez surgir também homens de negócios que emprestavam dinheiro a juros, uma espécie de ancestral dos banqueiros contemporâneos.



Minutura de uma casa. c. 2900 a.C.-2200 a.C. Escultura em terracota, 42 × 54 × 27 cm. Peça sumério-acadiana encontrada na Síria. Museu Nacional de Aleppo, Síria.



Réplica da Porta de Ishtar, que ficava ao norte da Babilônia, no atual Iraque, em fotografia recente. No Museu Pergamon, em Berlim, na Alemanha, está a reconstrução da porta que foi construída por enviados do governo prussiano, no século XIX.



RIOS, Rosana. *A história de Gilgamesh, rei de Uruk*. São Paulo: SM, 2007. Este livro traz uma versão da chamada *Epopeia de Gilgamesh*, obra de literatura da antiga Mesopotâmia compilada no século VII a.C.

Atividade complementar

Ao examinar com os estudantes a fotografia que mostra uma réplica da Porta de Ishtar, você pode comentar que a original foi construída em homenagem a Ishtar, a deusa da fertilidade para os povos da Mesopotâmia.

Você também pode apresentar o trecho de uma prece a Ishtar, produzida pelos antigos mesopotâmios, e pedir aos estudantes que estabeleçam uma relação entre essa prece e a importância dos rios para esses povos. A oração revela a visão de encantamento e divinização da natureza na Mesopotâmia. Ressalte que se trata de um documento histórico que foi produzido há milhares de anos.

Que, no rio, haja água de sobra,

Que no campo possa haver uma segunda colheita,

Que no pântano haja peixes e os pássaros façam muito ruído [...]

Que nas florestas os cervos e as cabras selvagens se multipliquem,

Que o jardim irrigado produza mel e vinho,

Que nos sulcos as alfaces e verduras cresçam altas,

Que no palácio haja longa vida,

Que ao Tigre e ao Eufrates água da cheia seja trazida,

Que em suas margens a erva cresça alta, e possam os prados ser cobertos [...].

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Antiguidade oriental: política e religião*. São Paulo: Contexto, 1990. p. 37.

Observação

Os conteúdos desta página favorecem o desenvolvimento da habilidade EF06HI17.

Orientações

No universo mítico dos povos do Oriente antigo, enchentes dos rios, boas colheitas, peixes e mel em abundância e todo tipo de recurso que a natureza poderia oferecer eram dádivas dos deuses e expressavam o seu contentamento com a comunidade. Por isso a importância de uma prece dirigida à deusa da fertilidade, Ishtar, uma vez que, prestando-lhe culto e homenagem, ela retribuiria à população com alimentos em fartura.

Atividade complementar

Em 2003, uma guerra conduzida pelos Estados Unidos e pela Grã-Bretanha levou à deposição do governo iraquiano e à ocupação do país pelas tropas estrangeiras. A guerra também se caracterizou pelo saque de milhares de peças de valor histórico e arqueológico, dando continuidade à pilhagem histórica que se repete ciclicamente no que foi antigamente a Mesopotâmia. Recentemente, as ações do grupo extremista Estado Islâmico, que controlou o norte do Iraque e parte do território sírio, destruíram objetos da cultura assíria.

Peça aos estudantes que façam um levantamento nos jornais e na internet dos museus, das bibliotecas e dos sítios arqueológicos iraquianos atingidos desde 2003, listando os principais documentos antigos danificados no conflito. Com base nas informações levantadas, eles devem fazer um relatório conclusivo da pesquisa. A pesquisa proposta nesta atividade complementar incentiva o trabalho com práticas de pesquisa como **revisão bibliográfica, análise documental, observação, tomada de nota e construção de relatórios.**

Sugestão para o estudante:

ALÔ Ciência?: #083 A importância dos museus. Entrevistadores: Caramelo e Marx. Entrevistada: Marta Marandino. São Paulo: Alô Ciência, 29 abr. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://alociencia.com.br/podcast/083-a-importancia-dos-museus/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Episódio sobre a origem dos museus e sua importância para a educação e a ciência.

Observação

Os conteúdos desta página possibilitam um trabalho com aspectos das habilidades EF06HI07 e EF06HI17.

Uma religião com muitos deuses

Os mesopotâmicos eram **politeístas**, ou seja, cultuavam vários deuses. Como a água dos rios era essencial para os povos da Mesopotâmia, um dos deuses mais cultuados era Enki, deus da água doce e fresca onde acreditavam que a terra flutuava. Ele era considerado também o deus da sabedoria.

Para os povos da Mesopotâmia, os deuses eram semelhantes aos seres humanos, com a diferença de que eram poderosos e imortais. Eles se casavam, tinham filhos, ficavam tristes ou alegres e podiam ser cruéis, invejosos ou caridosos.

Os templos representavam a moradia dos deuses na Terra. Geralmente eram construídos sobre uma torre de escadas chamada **zigurate** (“prédio alto”). Os zigurates ficavam em posição destacada na cidade para que todos os habitantes, inclusive os agricultores das aldeias ao redor, pudessem contemplá-los.

Dirigidos por um grão-sacerdote, os templos eram locais de culto e demais cerimônias religiosas. No interior deles, os sacerdotes dirigiam rituais de sacrifício de animais, práticas mágicas e oferendas aos deuses.

Na Mesopotâmia, religião, política e ciência estavam intimamente ligadas. Por isso, os templos também eram centros de pesquisa e ensino, nos quais a escrita e a astronomia tiveram um grande desenvolvimento. Os sacerdotes, além de suas atividades religiosas e administrativas, eram encarregados de transmitir as tradições de seus povos, formulando e copiando escritos de mitos, hinos, poesias e muitos outros.

ALAAAL-MARJANI/REUTERS/FOTONAREVA



Zigurate restaurado da antiga cidade suméria de Ur, no atual Iraque. Fotografia de 2021.

78

► Texto complementar

O texto a seguir contém informações interessantes sobre os zigurates.

Desenhadas como reproduções miniaturizadas do arranjo do universo, essas montanhas sagradas estavam orientadas para as quatro direções cardeais. O nome dado a elas, ziggurat, significava “pico dos deuses”. Estima-se que os zigurates escavados nas cidades mesopotâmicas de Ur, Uruk e Babilônia mediam trezentos pés da base até o ápice. [...] A estrutura compreendia sete estágios, representando cada um deles os atributos de um dos planetas [...].

PENNICK, Nigel. *Geometria sagrada: simbolismo e intenção nas estruturas religiosas*. São Paulo: Pensamento, 1980. p. 52-53.

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

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Explique por que os rios tinham grande importância para a economia da Mesopotâmia.

2. Leia o trecho do Código de Hamurábi a seguir e responda às questões em seu caderno.

Quando Marmaduk me instituiu governador dos homens para os conduzir e dirigir, estabeleci a lei e a justiça sobre a terra, para o bem do povo. [...]

Se um homem cegou o olho de um homem livre, o seu próprio olho será cego.

Se um homem cegou o olho de um plebeu, ou quebrou-lhe o osso, pagará uma mina de prata.

Se cegou o olho de um escravo, ou quebrou-lhe um osso, pagará metade de seu valor.

Se um homem tiver arrancado os dentes de um homem da sua categoria, os seus próprios dentes serão arrancados.

CÓDIGO de Hamurábi. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: Secretaria de Educação: Cenp, 1980. p. 57.

- Que característica da sociedade babilônica o documento revela? Justifique sua resposta com elementos do próprio texto.
- Em sua opinião, por que leis como as do Código de Hamurábi não são admitidas atualmente em nossa sociedade?
- Qual é a função das leis em uma sociedade? Quem é responsável pela elaboração das leis no Brasil atual?

3. Leia o texto a seguir, que comenta os conhecimentos dos povos mesopotâmicos.

Apesar do predomínio de um pensamento mítico e religioso, existiam também outras formas de conhecimento, mais ligadas à observação e à experiência. Por exemplo, na matemática e na geometria eram conhecidos vários tipos de cálculos.

A observação dos astros levou, principalmente no primeiro milênio antes de Cristo, ao desenvolvimento de um vasto saber astronômico, muito útil para o controle do calendário lunar utilizado e das estações do ano, o que era

fundamental para uma sociedade que dependia muito dos ciclos naturais.

No campo da medicina, muitos órgãos e funções eram conhecidos e existiam profissionais especializados no tratamento de doenças.

REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 31.

- Responda em seu caderno: que áreas do conhecimento foram desenvolvidas pelos mesopotâmicos por meio da observação e da experiência?

4. Elaborar conhecimentos tendo como base a observação da natureza era essencial para povos muito dependentes dos recursos fluviáveis, como os mesopotâmicos. Hoje, a meteorologia é a ciência que estuda o tempo atmosférico e o clima e busca prever o tempo.

Em dupla, investiguem três exemplos de aplicações possibilitadas pelo estudo do clima e do tempo atmosférico. Pesquisem em jornais, revistas, livros e na internet.

Apresentem o resultado da pesquisa para os colegas e debatam sobre a importância do conhecimento das condições climáticas e atmosféricas para seu cotidiano. De que forma essas informações se relacionam com sua vida? Lembrem-se de que é importante escutar os colegas com atenção, refletir sobre o que foi dito e comunicar suas conclusões utilizando a argumentação.

5. A sociedade na Mesopotâmia estava dividida em dois grupos principais, o das pessoas livres e o dos escravos. Havia distinção social entre as pessoas livres? Que tipos de atividade elas exerciam? Elas viviam no meio urbano ou rural?

6. Como uma pessoa podia se tornar escrava na Mesopotâmia? Os escravos formavam um grupo expressivo e exerciam atividades importantes na sociedade mesopotâmica? Eles viviam no meio urbano ou rural?

79

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).
- Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI07 (atividades 1, 2, 3)
- EF06HI17 (atividades 5, 6)

► Respostas

1. Os rios Tigre e Eufrates eram importantes para a irrigação (a base da economia mesopotâmica era a agricultura), a pesca, a criação de animais, o deslocamento de pessoas e a circulação de mercadorias.

2. a) O texto revela a existência de escravos, considerados bens ("Se cegou o olho de um escravo, ou quebrou-lhe um osso, pagará metade de seu valor"), e de várias categorias de homens livres ("Se um homem cegou o olho de um plebeu" / "Se um homem tiver arrancado os dentes de um homem da sua categoria").

b) Resposta pessoal. Explique que leis como as estabelecidas pelo Código de Hamurábi, que penalizam o culpado com o mesmo ato ou um ato semelhante ao dele, não são admitidas na sociedade atual em razão dos direitos humanos, valores universalmente aceitos, que condenam a tortura e a mutilação de pessoas.

c) As leis são um conjunto de normas que regulamentam a vida em sociedade, estabelecem direitos e deveres dos cidadãos. Quem as elabora no Brasil é o Poder Legislativo (vereadores, deputados e senadores para leis nacionais). As leis correspondem aos valores da sociedade na qual foram criadas.

3. Os mesopotâmicos desenvolveram cálculos matemáticos e geométricos, além de um vasto conhecimento astronômico e médico.

4. O objetivo é fazer com que os estudantes reflitam a res-

peito da importância da observação da natureza para o seu cotidiano, formulando uma lista simples. Por exemplo, aplicações do estudo do clima: propiciam aos governos que estudem estratégias para atender às necessidades da população e ponham em prática medidas preventivas nos períodos de secas e chuvas fortes; favorecem as ações de controle de desastres e acidentes relacionados a fenômenos naturais; entre outros. A pesquisa proposta nesta atividade incentiva o trabalho com práticas de pesquisa como **revisão bibliográfica, observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

5. As pessoas livres viviam tanto no campo quanto na cidade e formavam grupos sociais distintos conforme a origem familiar, o local onde residiam e o ofício que exerciam (por exemplo, escriba, na cidade, e agricultor, no campo).

6. A população de escravos era minoritária e a maior parte dela vivia no meio urbano. Compunha-se de prisioneiros de guerra e de pessoas que se vendiam ou eram vendidas para mercadores de escravos.

Sobre o Capítulo

Neste Capítulo, os estudantes vão perceber que os hebreus, os fenícios e os persas desenvolveram, na Antiguidade, algumas formas de organização social, política, econômica e religiosa distintas das sociedades estudadas até o momento.

Aspectos marcantes ao longo da história da civilização hebraica foram o desenvolvimento do monoteísmo e os deslocamentos territoriais de sua população.

Os fenícios caracterizaram-se por serem hábeis comerciantes que souberam desenvolver uma tecnologia de navegação marítima que não encontrou rival até o surgimento da cidade-Estado de Roma, na Península Itálica. Além disso, criaram o primeiro alfabeto, sistema de registros escritos que deu origem a vários outros existentes até a atualidade.

Os persas, por sua vez, estabeleceram conexões importantes com a Mesopotâmia e a porção oriental do Mediterrâneo. Em razão da grande expansão levada a cabo principalmente pelos reis Ciro II, Cambises II e Dario I, que atingiu os domínios territoriais dos hebreus e dos fenícios, o Império Persa exerceu grande influência sobre os povos orientais.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

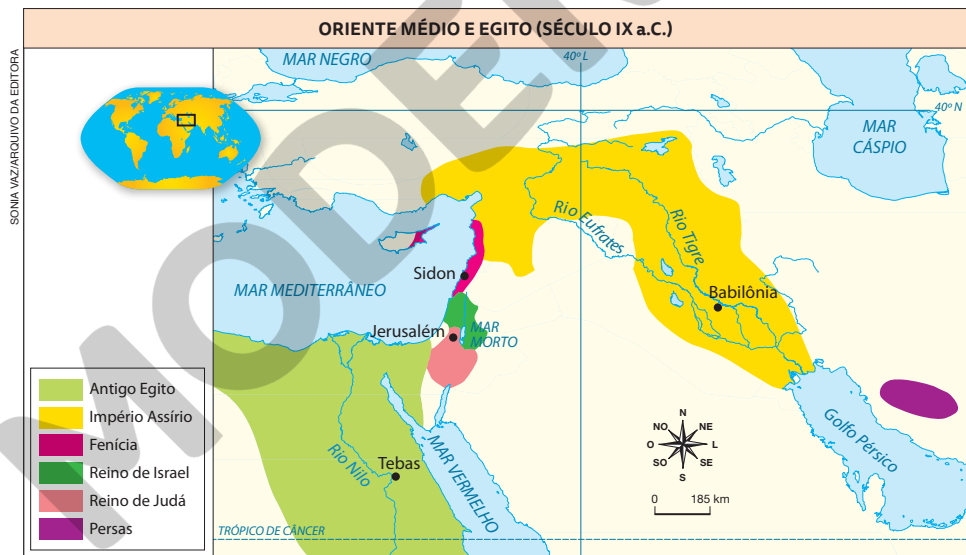
CAPÍTULO 7

HEBREUS, FENÍCIOS E PERSAS

A língua falada por um povo faz parte de sua identidade, história e cultura. Quando você compara o português, falado e escrito, com o espanhol, percebe que são línguas semelhantes. Isso ocorre porque elas têm uma origem comum, o latim. Por essa razão, são chamadas de línguas neolatinas. No Oriente Médio também existem línguas aparentadas, que, mesmo apresentando diferenças entre si, têm a mesma raiz. É o caso do hebraico, do aramaico e do árabe, três línguas classificadas como semitas. O nome “semita” deriva de Sem, figura bíblica que seria o ancestral dos hebreus, dos árabes e de outros povos antigos que falavam línguas aparentadas, como os assírios, da Mesopotâmia, e os fenícios.

Outro povo que se estabeleceu no Oriente Médio e cuja língua perdeu foi o persa. Hoje o persa é mais conhecido como farsi, e é a língua oficial de países como o Irã e o Afeganistão.

Neste Capítulo, estudaremos os hebreus, os fenícios e os persas, que, como os povos que viviam na Mesopotâmia, se desenvolveram no Oriente Médio, na Antiguidade. Suas formas de organização social, política e religiosa eram diferentes entre si, mas muitas de suas características culturais deixaram marcas visíveis até hoje.



Elaborado com base em dados obtidos em: HAYWOOD, John. *The new atlas of World History*. Londres: Thames & Hudson, 2011. p. 38-39; HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 40.

80

Observação

O conteúdo desta página contempla o trabalho com a habilidade EF06HI07.

Os hebreus

A língua, a religião e os costumes dos judeus da atualidade têm sua origem nos antigos hebreus.

Quase não há esculturas, sarcófagos, pinturas, templos ou outras fontes para pesquisar a história dos hebreus; por isso, a Bíblia é a principal fonte de estudo sobre esse povo. Como a Bíblia é uma narrativa religiosa escrita por muitas mãos, é um desafio permanente para os pesquisadores separar o que é narrativa religiosa do que é evidência histórica.

Segundo a tradição bíblica, a história do povo hebreu começou quando Abraão, obedecendo a uma ordem divina, guiou seu povo da Mesopotâmia para Canaã, a Terra Prometida, território que, atualmente, corresponde à Palestina. Para alguns especialistas, os hebreus teriam saído da Mesopotâmia por volta de 1900 a.C. Outros acreditam que essa migração teria acontecido cinco séculos mais tarde.

Por muitas gerações, o povo hebreu manteve-se organizado em clãs, grupos de famílias que acreditavam ter um ancestral comum. Nos clãs, os patriarcas tinham funções religiosas, políticas e militares.

Acredita-se que, por volta de 1600 a.C., os hebreus se viram forçados, diante de uma grande seca, a migrar para o Egito. Em 1250 a.C., empreenderam uma longa viagem de volta a Canaã, durante a qual, segundo a Bíblia, seu líder, Moisés, recebeu de Deus os Dez Mandamentos, o código de leis do povo hebreu.



SINAGOGA DE DURA-EUROPOS - MUSEU NACIONAL DE DAMASCO, DAMASCO, SÍRIA

Abraão recebe a promessa. Século II. Afresco. Museu Nacional de Damasco, Damasco, Síria. Esta pintura mural foi encontrada na Sinagoga de Dura-Europos, na Síria. A sinagoga, fundada por volta de 300 a.C., é uma das mais antigas e um importante exemplo da arte judaica na Antiguidade.

81

Observação

O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI07.

Orientações

O estudo da história dos antigos hebreus é importante para compreender a relação entre a religião judaica e as duas religiões monoteístas predominantes na atualidade, o cristianismo e o islamismo. Além de se originarem na mesma região – Oriente Médio –, elas compartilham algumas crenças e tradições.

Diferentemente dos demais povos do Oriente na Antiguidade, os hebreus eram monoteístas, ou seja, acreditavam na existência de um deus único, Yahweh (Javé ou Jeová). A base de sua crença estava na Torá, os cinco primeiros livros da Bíblia, que contém os 613 mandamentos para a vida judaica. Entre eles, estão os Dez Mandamentos, que são considerados uma síntese das leis de Deus. Os mandamentos da Torá abrangiam praticamente todos os aspectos da vida dos hebreus, como a família, o trabalho, a alimentação e as obrigações religiosas.

Hoje, passados mais de 2 mil anos da Grande Diáspora dos judeus e de sua dispersão por territórios da África, da Europa e da Ásia, as leis da Torá continuam sendo a base do monoteísmo judaico. Segundo estudos de linguistas e historiadores, os judeus, dispersos por vários territórios, encontraram na religião e em rituais de preservação da memória meios para não perder sua identidade e manter o sentimento de compartilhar um passado comum. Para isso, a língua foi essencial. O hebraico foi preservado como a língua dos textos sagrados e dos estudos, enquanto o ídiche e o ladino se transformaram nas línguas do cotidiano.

Constituindo-se uma fonte de altíssimo valor para o estudo da história do povo hebreu, não poderíamos deixar de sugerir a leitura dos cinco primeiros livros da Bíblia, o Pentateuco, para os cristãos, ou a Torá, para os judeus.

Orientações

Para o estudo da história dos antigos hebreus, é possível eleger alguns eixos. Uma primeira possibilidade é a abordagem dos sucessivos deslocamentos desse povo, desde a história de Abraão até a Diáspora do ano 70 d.C., os diferentes sistemas de governo e o domínio dos reinos hebreus pelos poderosos impérios do mundo antigo.

Uma segunda abordagem é, evidentemente, a importância da religião hebraica, a primeira religião mono-teísta da história a exigir um comportamento ético dos fiéis, influenciando depois o cristianismo e o islamismo. As tradições religiosas dos hebreus foram mantidas, apesar de sua dispersão pelo mundo mediterrâneo e pela Europa Oriental.

Atividade complementar

Se desejar, você pode promover uma exibição da animação *O príncipe do Egito* aos estudantes (veja mais informações sobre esse filme no boxe “Sugestão para o estudante”, indicado a seguir). Converse com eles sobre a animação, comentando que, em algumas passagens, o politeísmo egípcio é evidente. Em um dos números musicais, os sacerdotes, além de repetir o refrão “nossos deuses podem mais”, citam inúmeras divindades, como Rá, Néftis, Anukis e Ptah. As imagens de cada uma são mostradas à medida que seu nome é cantado. Dessa forma, a religião dos egípcios antigos diferenciava-se da dos hebreus, que era monoteísta.

Observação

Os conteúdos desta página favorecem o trabalho com aspectos da habilidade EF06HI07.

O reino hebreu

Muitos anos após estabelecerem-se novamente em Canaã, no século XI a.C., os hebreus consolidaram um Estado com o poder centralizado em torno de um rei. Sob o governo do rei Davi, que durou de 1000 a.C. a 965 a.C., a cidade de Jerusalém foi transformada na capital do reino. Na nova capital, Davi centralizou o culto ao Deus único Yahweh (Javé ou Jeová), convertendo o monoteísmo hebraico em religião do Estado.

Em 926 a.C., o norte do reino se rebelou e criou o Reino de Israel, com capital em Samaria. No sul, formou-se o Reino de Judá, que manteve sua capital em Jerusalém. Após a divisão dos dois reinos, os habitantes do Reino de Judá passaram a ser conhecidos como judeus.

Em 722 a.C., os assírios conquistaram o Reino de Israel, deportaram sua população para os territórios assírios e levaram estrangeiros para ocupar as terras conquistadas.

O Reino de Judá resistiu por mais tempo aos ataques de outros povos. Contudo, no século I a.C., a região passou a ser domínio do Império Romano, e os conflitos entre os governantes romanos e os judeus passaram a ser constantes.

Em 70 d.C., os romanos impulsionaram uma grande revolta judaica, saquearam e destruíram o Templo de Jerusalém e expulsaram os judeus da região. A maior parte deles espalhou-se então por vários domínios romanos. Esse movimento de dispersão geográfica ficou conhecido como Diáspora (ou a Grande Diáspora).

Elaborado com base em dados obtidos em: TRIBES of Israel Map. *IsraelHebrew.com*: Hebrew-English Dictionary with Pronunciation Guide. Disponível em: <http://www.israelhebrew.com/12-tribes-of-israel/>. Acesso em: 6 abr. 2022; DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 29.



O monoteísmo hebraico

Diferentemente dos demais povos do Oriente na Antiguidade, os hebreus eram monoteístas, ou seja, acreditavam na existência de um Deus único, Yahweh. A base de sua crença estava na Torá, os cinco primeiros livros da Bíblia, que contêm os 613 mandamentos para a vida judaica. Entre eles estão os Dez Mandamentos, que são considerados uma síntese das leis de Deus. Os mandamentos da Torá abrangiam praticamente todos os aspectos da vida dos hebreus, como a família, o trabalho, a alimentação e as obrigações religiosas.

82



Sugestão para o estudante:

O PRÍNCIPE do Egito. Direção: Brenda Chapman, Steve Hickner e Simon Wells. Estados Unidos, 1998. Duração: 99 min.
Esta animação conta a história de Moisés, que, segundo a Bíblia, libertou os hebreus do cativeiro no Egito.

Os fenícios

A cultura fenícia começou a se desenvolver por volta do século XIV a.C. Os fenícios eram um povo de origem semita que se estabeleceu em uma faixa estreita de terra entre o mar Mediterrâneo e as montanhas do atual Líbano. A região era estratégica: servia de passagem para importantes rotas comerciais ligando a Ásia Menor (Anatólia) ao Egito, e a Mesopotâmia ao Mediterrâneo.

As altas montanhas dificultavam o acesso dos fenícios ao interior do continente e restringiam a agricultura a uma parte pequena e fértil do território. Com escassas possibilidades de sobrevivência e enriquecimento em terra, os fenícios se lançaram ao mar. Esse empreendimento foi favorecido pela abundância de cedro nas florestas fenícias, o que possibilitou a construção de navios leves e resistentes.

Com excelentes embarcações e conhecimentos astronômicos, os fenícios tornaram-se os grandes navegadores da Antiguidade. Eles navegavam inclusive à noite, guiando-se pela Estrela Polar. Por isso, essa estrela era conhecida no mundo antigo como Estrela Fenícia.

Além de hábeis navegadores e construtores de navios, os fenícios eram excelentes artesãos e comerciantes. Eles produziam peças que eram vendidas como artigos de luxo e nas quais usavam matérias-primas que adquiriam por baixos valores. Os fenícios fabricavam vidros, tecidos tingidos, joias, móveis de madeira, peças de marfim, perfumes e objetos de metal. Esses produtos eram comercializados com diversos povos, atividade que possibilitou um grande intercâmbio cultural.



Alabastro produzido pelos fenícios. 400 a.C.-320 a.C. Vaso de vidro feito à mão, 14 × 3,4 cm. Museu do Louvre, Paris, França.



Máscara funerária produzida pelos fenícios. Séculos VI a.C.-IV a.C. Relevo em ouro, 16,6 × 13,8 × 0,3 cm. Museu do Louvre, Paris, França.

ERICH LESSING/ALBUMFOTOAERNA - MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

ERICH LESSING/ALBUMFOTOAERNA - MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

83

Orientações

Os fenícios eram um povo de origem semita que se fixou numa faixa de terra entre o mar Mediterrâneo e as montanhas do atual Líbano. Eram excelentes artesãos: dominavam as técnicas da metalurgia, da produção de cerâmica e de vidro. Controlavam o comércio de inúmeras mercadorias, como marfim, pedras preciosas e o pigmento de cor púrpura, além de possuírem uma grande tropa naval.

A pergunta “Por que os fenícios se destacaram como grandes comerciantes marítimos?” pode ser o eixo de abordagem do estudo desse povo, o que propiciará a retomada do tema das relações entre o ser humano e a natureza. A leitura atenta do mapa “Fenícia, suas colônias e rotas comerciais (1200 a.C.-800 a.C)” possibilita o aprofundamento desse tema.

► Texto complementar

O texto a seguir trata dos assentamentos e da organização das cidades-Estado fenícias.

Quase todos os assentamentos fenícios compartilhavam de um número de características físicas comuns. Com poucas exceções, eles eram assentamentos compactos, geograficamente definidos, situados na costa ou junto dela em posições navegáveis, facilmente defendidas. Ilhas, penínsulas e promontórios constituíam os locais favoritos. [...].

A paisagem da costa fenícia se modifica sensivelmente na passagem da Idade do Bronze Final para a Idade do Ferro Antiga, segundo as fontes escritas, de uma região pontuada de cidades por toda a costa subdivididas em diversas regiões [...] a uma região dividida entre quatro cidades-estados ou territórios, os de Arado (Arwad) na Fenícia Setentrional, Biblos na Fenícia Central, Sidon e Tiro na Fenícia Meridional.

RAMAZZINA, Adriana A. Organização do espaço e território na Fenícia na Idade do Ferro: cidades e necrópoles. *Mare Nostrum*, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 157-174, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/105800/104499>. Acesso em: 15 fev. 2022.

Observação

O conteúdo desta página favorece o trabalho com aspectos da habilidade EF06HI07.

► Texto complementar

O texto a seguir faz uma relação entre as atividades dos fenícios, a criação do alfabeto e a disseminação dessa forma de escrita entre outros povos.

Devido a seus diversos negócios e viagens, a cultura dos fenícios foi influenciada por muitos outros povos que viviam ao redor do mar Mediterrâneo, incluindo os gregos, minóicos, etruscos e sumérios. Os libaneses, malteses, líbios e mesmo alguns somalis, assim como outros habitantes de ilhas do Mediterrâneo, ainda se consideram descendentes dos fenícios.

O alfabeto fenício foi desenvolvido por volta de 1200 a.C. a partir de um protótipo semítico mais antigo. O alfabeto tinha uma proposta especial e única para a escrita. Como a expressão oral era composta por uma série de sons, foi destinado para cada som um símbolo escrito, libertando as comunicações escritas das traduções literais visuais originalmente utilizadas em outras línguas escritas. Isto simplificava o número de símbolos requeridos para escrever e ler a mensagem. Com menos símbolos para memorizar, aprender a ler e escrever tornou-se uma tarefa menos árdua. A alfabetização espalhou-se entre a população geral. O alfabeto fenício também foi usado para transcrever em versões escritas outras línguas orais, tornando logo possível a tradução e a comunicação intercultural. Como resultado, o idioma e o alfabeto fenício espalharam-se rapidamente na região. O alfabeto grego, que forma a base para todos os alfabetos europeus, deriva do alfabeto fenício.

MANUAL de tipografia: a história, a técnica e a arte. São Paulo: Bookman, 2009. p. 25-26.

As cidades-Estado e as colônias fenícias

As condições geográficas do território fenício, marcadas pela presença de montanhas, contribuíram para a formação de núcleos urbanos isolados uns dos outros. Apesar de compartilharem a mesma origem, língua e cultura, as cidades fenícias eram política e economicamente autônomas; por isso, são chamadas de cidades-Estado.

Cada cidade-Estado fenícia tinha o próprio rei, que acumulava funções políticas e religiosas. Existem evidências históricas de que, em algumas cidades, o rei era auxiliado por um conselho de anciãos. Como os comerciantes eram muito ricos, acredita-se que eles também exerciam alguma influência no governo das cidades.

As principais cidades-Estado fenícias eram Arado, Biblos, Beritus (Beirute), Sídon e Tiro. O território administrado por cada cidade incluía o núcleo urbano principal, algumas vilas menores, as áreas de cultivo e de criação de animais, além das florestas, de onde os fenícios extraíam madeira para a construção de embarcações e a confecção de móveis. As oficinas fenícias ficavam próximas aos portos de embarque de mercadorias, que eram transportadas para as mais diversas regiões.

No final do segundo milênio a.C., com o aumento do comércio de artefatos de metais, a atividade comercial marítima dos fenícios aumentou consideravelmente. Por volta de 1000 a.C., os fenícios ampliaram suas rotas por todo o mar Mediterrâneo, chegando ao oceano Atlântico. Ao longo dessas rotas, eles fundaram várias colônias no norte da África, na Sicília, na Sardenha e na costa da Espanha. Nesses locais, eles adquiriam matérias-primas como metais, além de cereais e escravos.



Elaborado com base em dados obtidos em: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 34.

84

Observação

Os conteúdos desta página contemplam o trabalho com a habilidade EF06HI07.

O alfabeto fenício

A necessidade dos fenícios de desenvolver um código de comunicação escrita que facilitasse suas atividades, principalmente o comércio, levou-os a adaptar conhecimentos de outros povos e criar o alfabeto, um conjunto de sinais que representam os sons de uma língua.

O alfabeto fenício tinha 22 sinais que representavam as consoantes. Ao serem usados para escrever, os sinais eram alinhados da direita para a esquerda. Por volta do ano 1000 a.C., o alfabeto fenício se difundiu pelas regiões ocidental e oriental do mar Mediterrâneo.

Ao chegar à Grécia, foi ampliado com a adição das vogais. Mais tarde, a combinação do alfabeto fenício com o grego e o etrusco foi adaptada pelos romanos para desenvolver o alfabeto latino. Embora tenha se modificado ao longo de vários séculos, é esse o alfabeto utilizado hoje para escrever a língua portuguesa e a maior parte das línguas ocidentais.

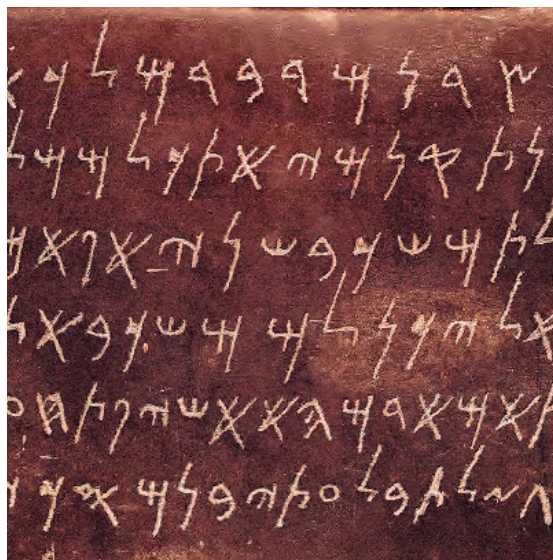
A religião fenícia

Os fenícios eram politeístas, ou seja, cultuavam vários deuses. Na língua fenícia, deus era *el* e deusa era *elat*. Mas *el* também era usado para indicar um deus específico, o pai dos deuses.

Os fenícios ofereciam sacrifícios de animais aos deuses. Há registros de sacrifícios de crianças também. Geralmente, os rituais religiosos eram realizados ao ar livre em regiões elevadas das cidades.

Cada cidade fenícia tinha um deus principal ou um casal de deuses que protegia seus moradores. Por exemplo, em Tiro, a divindade principal era Melkart e, em Sídon, cultuava-se o deus Eshmun.

Entre as principais fontes para o estudo da religião fenícia estão as inscrições encontradas na cidade de Ras Shamra, no norte da Síria, território da antiga cidade fenícia de Ugarit.



BRIDEIAN/IMAGES/STONE BRASSIL - MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

Inscrição em alfabeto fenício (detalhe) no sarcófago de Eshmunazar, rei de Sídon. Século V a.C. Museu do Louvre, Paris, França. Poucos escritos fenícios foram encontrados, provavelmente porque muitos eram feitos em papiro, material de origem orgânica que se deteriora rapidamente. Essa inscrição foi encontrada na antiga cidade de Sídon, no atual Líbano.



CANTON, Kátia. *Fabriqueta abecedário*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017. O livro apresenta, de maneira poética e lúdica, o alfabeto e as possibilidades de combinação e de recombinação das letras para criar palavras e seus significados.

85



Sugestões para o professor:

HÉLADE. Niterói, v. 5, n. 2, p. 6-11, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/helade/issue/view/1590/333>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Edição da revista *Hélade* sobre os fenícios com artigos de diversos especialistas renomados na área. A revista é uma publicação do Núcleo de Estudos de Representações e de Imagens da Antiguidade (NEREIDA), da Universidade Federal Fluminense.

KORMIKIARI, Maria Cristina Nicolau. Os fenícios: para além de uma visão eurocêntrica do Mediterrâneo Antigo. *Hélade*. Niterói, v. 5, n. 2, p. 6-11, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/helade/article/view/42481/24009>. Acesso em: 14 abr. 2022.

O texto faz parte do editorial da edição temática da revista *Hélade* sobre os fenícios e traz um panorama sobre as pesquisas mais recentes na área.

► Texto complementar

O especialista John Healey busca compreender as formas pelas quais o alfabeto fenício teria chegado ao Ocidente.

O alfabeto bibliense de 22 letras (o alfabeto fenício) se desenvolveu, por volta de 1050 a.C., numa linha direta de descendência dos alfabetos lineares mais antigos. [...] A orientação sinistrógrada da escrita (da direita para a esquerda) e o caráter linear estilizado das letras se fixaram por volta dessa época. [...] Um pouco mais tarde, a escrita fenícia se espalhou e chegou a ser usada nos reinos do norte, como atestam as inscrições do século IX a.C., oriundas de Zincirli, na Turquia atual [...].

Dentro da órbita fenícia, a escrita foi usada mais tarde nas chamadas colônias púnicas dos fenícios em volta do Mediterrâneo. Outros materiais fenícios foram encontrados, por exemplo, em Ur (Mesopotâmia) e em Chipre. A maioria dessas inscrições está gravada em pedra [...]. Continuaram a ser produzidas inscrições fenícias e púnicas até os séculos II e III d.C. O alfabeto fenício se espalhou para o sul até os hebreus e foi adotado pelos arameus a leste. [...]

HEALEY, John F. O primeiro alfabeto. In: HOOKER, J. T. et al. *lendo o passado: do cuneiforme ao alfabeto: a história da escrita antiga*. São Paulo: Edusp; Melhoramentos, 1996. p. 272-274.

Observação

Conhecer o alfabeto fenício, suas características e as transformações sociais inauguradas por meio de seu uso e disseminação possibilita que a habilidade EF06HI07 seja contemplada.

Orientações

Você pode propor aos estudantes que comparem as bases do poderio persa às influências exercidas pelos fenícios e pelos hebreus. O Império Persa estava fundamentado em um Estado centralizado e muito bem organizado. Já o poder e a influência dos fenícios baseavam-se na navegação, no comércio e no alfabeto, enquanto a influência dos hebreus ocorreu no campo cultural e religioso.

Explique aos estudantes que a administração imperial persa estabeleceu uma política de tolerância em relação às culturas dominadas, constituindo, assim, um império baseado no multiculturalismo.

É interessante notar que o estudo da civilização persa pode propiciar muitas conexões com o tempo presente. O Irã atual está situado na região que foi o centro do antigo Império Persa. Hoje, a maior parte da população iraniana segue a religião muçulmana, no entanto a língua e a escrita persas foram mantidas. O desenvolvimento de um programa nuclear no país foi considerado uma ameaça para a paz e, recentemente, o governo iraniano reduziu a produção de urânio enriquecido e restringiu o uso da energia atômica às atividades pacíficas.

A situação da mulher, submetida às regras rigorosas da *shari'a*, na sociedade iraniana também tem despertado a atenção da opinião pública internacional. Esse tema pode servir de base para discutir com os estudantes as questões de gênero e a importância de separar o Estado da religião, princípio fundamental para a garantia da tolerância religiosa e da liberdade de expressão.

Observação

O conteúdo desta página favorece o trabalho com aspectos da habilidade EF06HI07.

Os persas

Por volta de 2000 a.C., grupos humanos de origem **indo-europeia** se instalaram em uma região de terras férteis entre a Mesopotâmia, a Índia e o Golfo Pérsico. Com o tempo, esses grupos formaram dois povos: os medos e os persas.

Os medos se fixaram próximo aos montes Zagros, no norte do Planalto do Irã. Eles viviam da agricultura e do pastoreio e dominavam a metalurgia do cobre, do bronze e do ouro. Os persas, por sua vez, ocuparam territórios menos férteis ao sul e desenvolveram principalmente atividades comerciais. No início do século VII a.C., os medos já haviam estabelecido um reino e dominavam vários povos, inclusive os persas.

Por volta de 550 a.C., o rei persa Ciro II derrotou os medos e unificou os dois reinos. Com um exército de 300 mil homens, ele conquistou os reinos da Lídia e da Babilônia, além de cidades gregas na Ásia Menor.

Ciro II, conhecido por ser bom administrador e guerreiro, era respeitado pelos persas e por outros povos. Os gregos o chamavam de “grande legislador”, e os judeus, de “o ungido de Deus”. As regiões dominadas pelo exército persa podiam manter sua religião e seus costumes. Com a morte de Ciro II, em 530 a.C., seu filho Cambises o sucedeu no trono e prosseguiu com a expansão do império, conquistando o Egito.

Indo-europeu

Termo que designa as populações que ocuparam e conquistaram, ao longo de centenas de anos, grande parte da Europa e da Ásia Ocidental. Trata-se de uma classificação linguística, pois esses povos, ao que parece, tinham uma língua comum. Essa língua deu origem aos idiomas grego, sânscrito, latim, persa, entre outros.

Turistas visitam as ruínas da antiga cidade de Persépolis, capital do Império Persa, localizadas na atual cidade de Shiraz, no Irã. Fotografia de 2020.



86

JUERGEN HASENKOPF/ALAMY/FOTORENA

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

O governo de Dario

Após a morte de Cambises, em 522 a.C., Dario I assumiu o comando do império. Em seu reinado, os domínios persas atingiram a máxima extensão: da Trácia, no Ocidente, até as margens do rio Indo, no Oriente.

Em seu governo, Dario I implantou importantes medidas para estimular a economia e tornar a administração do império mais eficiente:

- Dividiu o império em satrapias (regiões administrativas), controladas por um sátrapa, uma espécie de governador escolhido pelo rei.
- Criou uma moeda única, o dárco, impedindo que as satrapias tivessem as próprias moedas.
- Ordenou a construção de uma grande rede de estradas (a via principal, que ligava as cidades de Sardes e Susa, tinha cerca de 2 500 quilômetros de extensão).

As medidas tomadas por Dario I facilitaram a administração do império e propiciaram maior circulação de produtos e informações entre as diversas províncias.

O sistema de correio persa

Durante o governo de Dario I, alguns serviços essenciais foram providenciados para garantir as boas condições do transporte e a eficiência do sistema de correio persa.

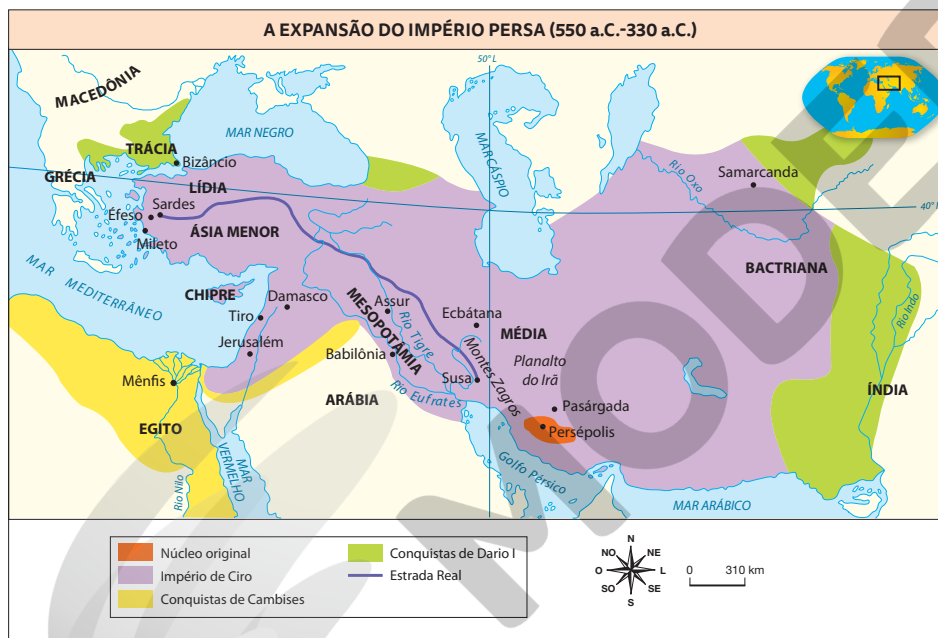
Ao longo das principais rotas, por exemplo, existiam, a cada 25 quilômetros, postos de parada para descanso dos mensageiros e dos cavalos. Além disso, havia uma rede de hospedarias construídas ao longo da Estrada Real, com distância de um dia de viagem entre uma e outra, e sete postos com balsas para a travessia de rios.

Orientações

Você pode pedir aos estudantes que observem o mapa “A expansão do Império Persa (550 a.C.-330 a.C.)” e procurem elementos para explicar como os persas resolveram o problema da administração de um território tão grande, numa época em que as comunicações eram limitadas. Os persas tinham um sistema de correios plenamente eficaz, que foi facilitado pela existência de uma rígida hierarquia administrativa e pela autoridade do soberano na imposição das leis. É importante destacar também as dificuldades que a extensão dos domínios persas representava e o fato de que todo deslocamento de pessoas, mercadorias e mensagens era feito por via terrestre. A construção e a manutenção de todo esse sistema consumiam muitos recursos do Estado. Nesse caso, rendas suplementares importantes eram obtidas por meio de pesados impostos cobrados dos povos conquistados, que também deviam contribuir com efetivos militares.

Observação

O conteúdo desta página possibilita trabalhar alguns aspectos da habilidade EF06HI07.



Elaborado com base em dados obtidos em: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 40.

87

Atividade complementar

Como funciona o correio atualmente? Essa atividade foi superada pelas novas tecnologias da comunicação? O professor poderá sugerir aos estudantes uma pesquisa sobre o funcionamento dos Correios, com base no seguinte roteiro:

- a) data de fundação;
- b) número de municípios do Brasil que a instituição atende;
- c) o que pode ser enviado pelo correio, além de correspondências;
- d) que dificuldades os carteiros encontram para fazer as entregas.

Informações sobre o funcionamento dos Correios podem ser encontradas no portal da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, disponível em: <https://www.correios.com.br/> (acesso em: 15 fev. 2022).

Esta atividade favorece o trabalho com práticas de pesquisa como **análise documental** e **revisão bibliográfica**.

Orientações

O zoroastrismo, a principal religião persa, foi uma das primeiras crenças a exigir uma conduta moral, tanto no plano individual quanto no coletivo. A tradição zoroástrica trata de certos temas igualmente abordados pela religiosidade judaico-cristã. Como exemplos, os estudiosos citam a ideia do “fim dos tempos” e a presença de um “messias”.

De modo geral, o zoroastrismo é uma religião em que o Bem e o Mal são representados por Ahura-Mazda (considerado o primeiro dos deuses, o criador da ordem) e Arimã (o responsável pela “desordem” do mundo).

Segundo a tradição, Zaratustra teria recebido uma visão de Ahura-Mazda, acreditando que seria o profeta escolhido para disseminar e divulgar a nova religião. O conjunto de registros escritos que trata dessa religião é chamado Avesta, composto, em sua maior parte, de hinos que falam sobre Ahura-Mazda.

A prática e os rituais ligados ao zoroastrismo sofreram variações ao longo do tempo. De todo modo, a maior parte dos estudiosos aponta que há um conjunto de práticas principais que podem ser consideradas a essência da religiosidade: observação de princípios de pureza e assepsia dos rituais, que poderiam levar o praticante a um estado de santidade, e afirmação de que corpo e espírito eram considerados partes inalienáveis do ser humano.

O conteúdo desta seção possibilita trabalhar o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

Observação

O trabalho proposto nesta seção contempla alguns aspectos da habilidade **EF06HI07**.

A sociedade persa

A sociedade persa dividia-se em três grupos: os sacerdotes ou magos, respeitados por sua riqueza e sabedoria; os nobres, que controlavam a terra e a administração palacial; e os camponeses, que sobreviviam da agricultura e do pastoreio nas terras dos nobres e do rei.

O comércio era a principal atividade econômica dos persas e alcançava terras tão distantes como Egito, Fenícia, Chipre, Índia e a costa do mar Negro. O artesanato persa era muito valorizado, especialmente os tecidos, as armas, objetos esmaltados e as joias.

A principal religião era o zoroastrismo, fundado no século VI a.C. por Zaratustra, também conhecido como Zoroastro. Para os zoroastristas, existiam duas forças opostas que lutavam entre si: Ahura Mazda, o criador benéfico, e Arimã, o destruidor. Cabia aos homens praticar boas ações para que Ahura Mazda prevalecesse. O zoroastrismo é considerado uma das primeiras religiões a exigir dos fiéis uma conduta moral.



Lugar e cultura

MULTICULTURALISMO

Costumes persas

As conquistas e o comércio persas possibilitaram um grande intercâmbio cultural. Ao entrar em contato com diferentes povos, os persas se apropriaram de muitos costumes estrangeiros, sem, com isso, abandonar antigas tradições. É o que nos mostra o texto a seguir.

Os persas dominaram a civilização babilônica no século VI a.C. Como eram originários de uma região montanhosa de clima frio no atual Turquestão, usavam trajes mais quentes, mas logo os substituíram pelas túnicas franjadas e os mantos do povo conquistado. Além da lã e do linho, tinham também acesso à seda trazida da China pela longa rota das caravanas. No entanto, conservaram seu adorno de cabeça, o chapéu macio de feltro que os gregos chamavam de “frígio” e que, cerca de 2 mil anos depois, seria adotado pelos revolucionários franceses como “o chapéu vermelho da liberdade”. Também conservaram seus sapatos característicos, uma bota fechada de couro flexível com ponta ligeiramente voltada para cima. A inovação mais importante foi o uso de calças, que passaram a ser consideradas o traje típico persa e, se pudermos confiar nos poucos registros disponíveis, também foram usadas pelas mulheres.

LAVIER, James. *A roupa e a moda: uma história concisa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 15.

- Quais costumes descritos no texto podem ser identificados nessa representação grega de um guerreiro persa?



Guerreiro persa esculpido em sarcófago. Século IV a.C. Relevô em mármore (detalhe). Museu Arqueológico de Istambul, Turquia.

88

Resposta

Incentive a observação da imagem pelos estudantes. Esse é um momento interessante para que eles exercitem o olhar e o cuidado na observação de detalhes. Ao mesmo tempo, é esperado que os estudantes consigam traçar relações entre o texto e a imagem. Na imagem, é possível identificar que o guerreiro persa utiliza uma espécie de túnica curta, calças compridas e calçados. Ele também usa uma peça que cobre a cabeça, chamada pelos gregos de frígio.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Em seu caderno, copie o quadro e complete-o com as afirmativas a seguir.

Hebreus	Fenícios	Persas



- a) Povo que se estabeleceu no Planalto do Irã no segundo milênio a.C.
- b) Diferentemente dos demais povos da Antiguidade, eram monoteístas.
- c) Povo de origem semita que migrou da Mesopotâmia para a região da Palestina no segundo milênio a.C.
- d) Povo de origem semita que se estabeleceu em uma faixa de terra entre o mar Mediterrâneo e as montanhas do atual Líbano.
- e) Criaram as satrapias, unidades administrativas controladas por um governador nomeado pelo rei.
- f) As condições geográficas da região em que essa civilização se estabeleceu favoreceram o desenvolvimento da navegação e do comércio marítimo.
2. Leia o texto a seguir do historiador brasileiro Jaime Pinsky sobre o uso da Bíblia como evidência histórica e responda às questões em seu caderno.

É preciso ter presente que a Bíblia tem um compromisso básico com a unidade do povo hebreu e não com a narrativa fiel de acontecimentos. [...] O fato de questionarmos a historicidade de algum personagem não significa que não possamos tirar da história contada informações que nos interessam. O narrador acaba referindo-se a costumes e padrões de comportamento que caracterizam uma época e a mitos que derivam de uma região. Assim, não há contradição entre questionar a historicidade de personagens bíblicos, colocar em dúvida alguns dos fatos milagrosos ali narrados e utilizar o material como fonte para o trabalho do historiador.

PINSKY, Jaime. *As primeiras civilizações*. 15. ed. São Paulo: Atual, 1994. p. 83.

- a) Por que, segundo o autor, a historicidade de alguns aspectos da narrativa bíblica pode ser questionada?
- b) Segundo o texto, por que a Bíblia pode ser utilizada como fonte histórica?
3. Com base no que você estudou e no texto a seguir, responda às questões em seu caderno.

Por volta de 1000 a.C. [...] iniciaram um processo de expansão sem precedentes. Eles já dominavam a metalurgia, fabricavam ligas de ouro e outros metais, eram excelentes para fazer armas, objetos de vidro e cerâmica.

Além disso, praticamente monopolizavam o comércio de algumas matérias-primas mais valorizadas da época, como marfim, pedras preciosas e púrpura, um pigmento extraído de moluscos utilizados para tingir tecidos [...]. Mas eles se destacavam, sobretudo, pela sua numerosa e proeminente frota naval.

MAUSO, Pablo Villarrubia. Cartago: a joia dos fenícios. *Aventuras na História*, n. 2, 1^o ago. 2003.

- a) O texto se refere a que povo? Qual território ele habitava?
- b) Quais eram as principais atividades econômicas desse povo informadas no texto?
4. Junte-se a um colega, observem a imagem, leiam a legenda e respondam às questões a seguir.



Representação em baixo-relevo das práticas de construção de embarcações, de navegação e de comércio feitas pelos fenícios. c. 713 a.C.-716 a.C. Pedra, 2,41 x 38 cm. Museu do Louvre, Paris, França.

- a) Que povo produziu esse relevo e em que época?
- b) O que é possível conhecer sobre o modo de vida desse povo ao observar esse documento histórico?

Seção Atividades

► Objeto de conhecimento

- Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).

► Habilidade

São trabalhados aspectos relacionados à habilidade:

- EF06HI07 (atividades 1 a 4)

► Respostas

1. a) Persas.
b) Hebreus.
c) Hebreus.
d) Fenícios.
e) Persas.
f) Fenícios.
2. a) Segundo o autor, especialmente porque a Bíblia apresenta um compromisso básico com a unidade, com a trajetória e com os modos de vida do povo hebreu, e não com a narrativa fiel de acontecimentos.
- b) Porque a Bíblia fornece informações importantes ao trabalho do historiador, como costumes e padrões de comportamento.

3. a) O texto trata dos fenícios, povo de origem semita que se fixou numa faixa de terra entre o mar Mediterrâneo e as montanhas do atual Líbano.

b) Os fenícios eram excelentes artesãos: dominavam as técnicas da metalurgia, da produção de cerâmica e de vidro. Controlavam o comércio de inúmeras mercadorias, como marfim, pedras preciosas e o pigmento de cor púrpura, além de possuírem uma grande tropa naval.

4. a) Os fenícios, na segunda década do século VIII a.C.

b) É possível identificar algumas características das embarcações construídas pelos fenícios, como o formato, o uso de remos e o tamanho relativamente grande dos barcos. Também é possível considerar que os fenícios desenvolveram técnicas interessantes no campo das artes, uma vez que essa obra em baixo-relevo requer conhecimentos específicos para ser produzida.



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

ASHERI, David. *O Estado persa*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

O livro aborda o desenvolvimento e a expansão da sociedade persa e o impacto político e econômico desse poder naquele período.

BRIGHT, John. *História de Israel*. 7. ed. São Paulo: Paulus, 2021.

A obra trata do processo de formação do Estado de Israel sob aspectos históricos, políticos e religiosos.

Sobre o Capítulo

Ao iniciar os estudos deste Capítulo, você pode sondar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre as culturas chinesa e indiana. É provável que eles tenham algumas informações sobre as artes marciais, a culinária e a religião. O cinema também tem contribuído para a divulgação das tradições da cultura chinesa e da indiana.

Sugerimos informar aos estudantes que a China e a Índia são os dois países mais populosos da atualidade e combinam a permanência de tradições milenares, como as que serão estudadas ao longo deste Capítulo, e o moderno desenvolvimento econômico. Pode-se sugerir a eles que constatem a grande quantidade de artigos *made in China* consumida pelos brasileiros hoje em dia, observando, por exemplo, rótulos e etiquetas de canetas, roupas, equipamentos eletrônicos, entre outros objetos.

Abordar a história da China e da Índia em sala de aula é importante porque esses dois países têm desafios semelhantes aos do Brasil: desenvolver-se economicamente sem destruir o meio ambiente e reduzir a desigualdade entre ricos e pobres.

Índia e China, atualmente, combinam a convivência entre tecnologia de ponta e preservação de costumes milenares.

Comente com os estudantes que algumas características dessas civilizações (chinesa e indiana) desenvolvidas na Antiguidade permanecem até os dias atuais, ainda que de maneiras diversas. Na China, ainda existe o antigo sistema de escrita e mesmo algumas construções, como a Grande Muralha. Na Índia, por sua vez, ainda encontramos traços do sistema de castas, além do hinduísmo e do budismo.

CAPÍTULO 8

A CHINA E A ÍNDIA NA ANTIGUIDADE

Estudamos no Capítulo 6 a Mesopotâmia, que se desenvolveu no continente asiático, na região conhecida como Oriente Médio, entre os rios Tigre e Eufrates.

Mais ou menos ao mesmo tempo, alguns povos se estabeleceram nas margens de importantes rios que também ficam na Ásia, mas em regiões diferentes: o rio Amarelo, na atual China, e o rio Indo, na atual Índia (observe o mapa "Os primeiros assentamentos, cidades e civilizações", no Capítulo 3). Ali esses povos passaram a cultivar as planícies férteis, formaram aldeias e, depois, cidades.

Há 5 mil anos já existiam grandes cidades nessas regiões, bem como Estados centralizados e sistemas de escrita. A China e a Índia antigas são muito diferentes da China e da Índia atuais em termos de território, população e organização social. Porém, as culturas dos povos que viveram nesses lugares por tantos milênios ainda estão presentes.

A aventura da China continua. Como a civilização indiana, a chinesa é uma das mais antigas do mundo, com uma história que continua a evoluir desde sua gênese até os nossos dias. Esta é uma marca fundamental do "Oriente": a Antiguidade continua viva, e temos a oportunidade de vislumbrar as permanências dos tempos clássicos no pensamento, na cultura e nos hábitos.

BUENO, André da Silva. *O Extremo Oriente na Antiguidade*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2012. p. 59.



Turistas visitam a cidade de Dali, na China. Elementos do passado e do presente se misturam na paisagem. Fotografia de 2020.

90

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

EF06HI17: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

Observação

O conteúdo desta página possibilita trabalhar aspectos da habilidade EF06HI07.

A antiga civilização chinesa

Os domínios da antiga civilização chinesa variaram ao longo do tempo, mas sempre ocuparam uma extensão menor que o território da China atual. O núcleo central dessa civilização, onde surgiram as primeiras aldeias, era o Vale do Rio Huang-Ho (Huang-He), mais conhecido como **rio Amarelo**. É uma área de terras férteis e ricas em reservas minerais. Nessas terras, agricultores já cultivavam o arroz e o painço (espécie de cereal) desde 6000 a.C.

As comunidades que se fixaram ao longo do rio Amarelo planejavam sua vida de acordo com o calendário de inundações. Nas zonas que ficavam submersas por vários meses do ano, os camponeses cultivavam o arroz aquático, espécie que se difundiu por grande parte do sudeste da Ásia. Na parte mais elevada do vale, pouco irrigada, os chineses construíram terraços em forma de escadas, que se estendiam por longas curvas de nível. Com essa tecnologia, a água captada do rio e distribuída pelo terreno de cultivo se infiltrava no solo, retendo os nutrientes.

Assim, por volta de 2000 a.C., o Vale do Rio Amarelo abrigava culturas importantes, como a **Yangshao** e a **Longshan**. Em suas aldeias, praticavam-se a agricultura e a criação de cães, porcos, bois, ovelhas e galinhas. Acredita-se que as primeiras cidades da região surgiram a partir de aldeias Longshan, cercadas por muros de terra batida.



► **SILVA, Flavia Lins e. *Diário de Pilar na China*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2017.**

O livro conta a história de Pilar, seu amigo Breno e seu gato Samba, que, em uma viagem mágica pela China, descobrem a riqueza cultural e a importância histórica desse país.

Ainda hoje, na China, usa-se a tecnologia de terraços para irrigação. Os terraços de arroz de Honghe Hani, localizados na província de Yunnan, foram declarados Patrimônio Mundial pela Unesco em 2013. Fotografia de 2020.



91

Orientações

De acordo com pesquisadores e estudiosos, a chamada cultura Longshan surgiu no final do período Neolítico. Um grande número de potes e vasilhas de cerâmica foi encontrado nos sítios arqueológicos que guardam vestígios dessa cultura, fator que indica o alto grau de conhecimento técnico na prática da produção de cerâmica.

É interessante comentar com os estudantes que a cultura Longshan se destaca por ter marcado, de certa forma, a transição para o estabelecimento de cidades. Essa hipótese se sustenta entre muitos estudiosos, que tomam como base os vestígios de muros de terra prensada encontrados nos sítios arqueológicos.

► Texto complementar

O texto a seguir fala sobre a similaridade entre as várias culturas neolíticas chinesas.

O longo período Neolítico demonstra uma origem autóctone das populações chinesas, embora elas estivessem longe de guardar uma total homogeneidade. Culturas como Longshan e Majiayao, próximas do rio Huang, e Yueshi e Shijiahe, próximas do rio Yangzi, apontam caracteres afins, dos mais diversos gêneros, revelando um processo de interação contínuo entre as muitas culturas neolíticas chinesas. No entanto, é o surgimento da história política chinesa que começa a fundar o milenar processo de construção de uma identidade cultural chinesa.

BUENO, André. *Textos de História da China Antiga*. Rio de Janeiro: Ebook, 2016. p. 8.

Observação

O conteúdo desta página possibilita trabalhar aspectos da habilidade EF06HI07.

Orientações

No período Shang, o comércio e a tecnologia do bronze tiveram grande desenvolvimento. Além disso, iniciaram-se atividades como a tecelagem da seda e a produção de cerâmicas brancas esmaltadas.

Por volta de 220 a.C., o período de fragmentação política chegou ao fim com a vitória de Chin Che Huang (também conhecido como Qin Shi Huangdi), do reino de Chin (ou Qin). Ele anexou os territórios dos outros reinos e proclamou-se imperador dos chineses. Comente com os estudantes que o imperador criou um Estado centralizado, com base em um código de leis que abrangia todos os aspectos da sociedade chinesa. Para reforçar o poder imperial, Chin Che Huang adotou medidas como a construção de grandes obras de irrigação e a imposição de uma única moeda e de um sistema de escrita para toda a China.

Destaque que os imperadores da dinastia Han recuperaram os textos literários, religiosos e filosóficos que haviam sido proibidos no período Chin. Os letrados se voltaram então para o estudo das tradições presentes nos textos que haviam sobrevivido. Além de estudá-los, elaboraram textos novos, que valorizavam as crenças populares.

▶ Resposta

Ler o mapa: 1. A maior parte deles estava localizada ao longo do rio Amarelo. Como aconteceu na Mesopotâmia, as cidades da China antiga se formaram nas proximidades dos rios, onde havia água para a agricultura, o transporte e a sobrevivência de pessoas e animais.

2. Partes do Vietnã, do Laos, da Coreia do Norte e da China.

Observação

Os conteúdos desta página possibilitam trabalhar aspectos das habilidades EF06HI07 e EF06HI17.

As dinastias

Tradicionalmente, a história da China Antiga é periodizada pela sucessão das famílias pelas quais foi governada, as chamadas dinastias.

Por volta de 1750 a.C., iniciou-se a dinastia **Shang**, primeira da qual se obtiveram registros escritos. No final do século XII a.C., os Zhou, povo originário do oeste, derrotaram os Shang e inauguraram uma nova dinastia. A partir do século VIII a.C., iniciou-se um processo de fragmentação política. Gradualmente, os governantes Zhou perderam poder, enquanto os donos de terras se tornaram cada vez mais fortes e passaram a exercer grande influência em seus domínios, formando centenas de pequenos reinos. Por volta de 220 a.C., esse período chegou ao fim, com a vitória de Chin Che Huang, do reino de **Chin** (ou Qin). Ele anexou os territórios dos outros reinos e proclamou-se imperador dos chineses. O nome China derivou-se de Chin.

Após a morte de Chin Che Huang, uma nova dinastia se estabeleceu, em 206 a.C., e expandiu o território do império (observe o mapa a seguir). Para controlar esses vastos domínios e reforçar a autoridade estatal, os imperadores da nova dinastia, conhecida como **Han**, expandiram o exército e impuseram um sistema unificado de pesos e medidas. Foi durante esse período que se estabeleceu a **Rota da Seda**, a principal via comercial entre a China e o Ocidente. A ampliação dos contatos comerciais contribuiu para o desenvolvimento cultural da China e para o surgimento de uma nobreza urbana mercantil.

Ler o mapa

1. Observe a localização dos núcleos urbanos mais antigos da história da China. O que mais chama a atenção a respeito do local em que eles foram fundados?
2. Consulte um mapa-múndi atual e identifique a quais países corresponde a China Antiga, em sua maior extensão.

Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 62-63.



92

Sugestão para o professor:

HISTÓRIA FM 039: Rota da seda: a conexão entre Ocidente e Oriente. Entrevistador: Icles Rodrigues. Entrevistado: Otávio Luiz V. Pinto. [S. l.]: Leitura Obrigatória, 12 out. 2020. Podcast. Disponível em: <https://leituraobrigatoria.com/podcast/rota-da-seda-a-conexao-entre-ocidente-e-oriente/>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Episódio sobre a Rota da Seda e o quanto ela propiciou de trocas culturais e econômicas entre diversas regiões. Aborda ainda o conceito da "Nova Rota da Seda".

A sociedade chinesa

O imperador ocupava o lugar de maior importância na sociedade chinesa. Abaixo dele estavam os ministros da corte, que agiam em seu nome. Em seguida, vinha a nobreza tradicional, formada por proprietários de terras que viviam da exploração do trabalho camponês.

Nas famílias nobres, o homem tinha autoridade plena: ele decidia se uma criança recém-nascida ficaria na casa ou seria rejeitada, julgava e punia os crimes cometidos pela comunidade e podia ter várias esposas. Até o início da dinastia Han, os principais funcionários do Estado eram oriundos dessas famílias aristocráticas.

A ampliação das comunicações dentro e fora do império durante a dinastia Han possibilitou a formação de um novo grupo de homens ricos, em geral grandes comerciantes e dirigentes do exército, que viviam luxuosamente na capital, a cidade de Chang'an, rodeados por escravos, funcionários administrativos, mulheres e criados.

No outro extremo da sociedade estavam os camponeses. Eles trabalhavam nas terras dos nobres, a quem forneciam grande parte das colheitas. A vida dos camponeses era bastante influenciada pelo ciclo das estações do ano. No verão, época das plantações, eles trabalhavam no campo, habitando choupanas. No inverno, retiravam-se para as aldeias, onde se dedicavam ao artesanato e preparavam as festividades coletivas até a chegada da primavera.

Com o tempo, cresceram os setores intermediários da sociedade, representados principalmente por mercadores, funcionários do Estado, artesãos e escribas.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 10.619 de 19 de fevereiro de 1998.

G. DAGLI ORTI/DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/ALBUM/ FOTOGRAFIA - MUSEO CERNUSCHI, PARIS, FRANÇA



Miniatura de uma casa de fazenda fortificada. Século III a.C. Escultura em terracota. Museu Cernuschi, Paris, França.



BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES, INGLATERRA

General da dinastia Han. c. 1800. Ilustração em livro chinês. Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.



► MUSEU de Arte de Macau. Disponível em: <http://www.mam.gov.mo/p/index>. Acesso em: 6 abr. 2022. Este museu está localizado em Macau, na atual China. Navegando por seu site, é possível encontrar textos (em português) e imagens de seu acervo que contam a história da China Antiga.

Atividades complementares

Ao explorar os diversos aspectos da sociedade chinesa antiga com os estudantes, você pode realizar uma atividade com o componente curricular Língua Portuguesa, apresentando à turma o trecho de um poema do período Zhou. Em seguida, organize-os em duplas para que façam as atividades propostas.

Com os dias de primavera começa o calor,

E o papa-figo inicia seu canto.

As jovens mulheres pegam seus grandes cestos,

E percorrem os pequenos caminhos, procurando pelas delicadas folhas das amoreiras [...].

LIVRO da poesia (início do período Zhou). In: CREEL, Herrlee Glessner. *The Birth of China: a Study of the Formative Period of Chinese Civilization*. Nova York: Frederick Ungar, 1954. p. 89. (Tradução nossa.)

1. A que atividade econômica o poema se refere? Quem a realiza?

O poema refere-se à coleta de folhas de amoreira, alimento do bicho-da-seda. As mulheres realizam essa atividade.

2. É possível perceber no texto a relação entre a coleta das folhas de amoreira e o tempo da natureza? Justifique.

Sim, tanto na China antiga quanto na vida rural dos dias atuais, a pesca, a agricultura e a coleta são atividades intimamente relacionadas ao nascer e ao pôr do Sol, às estações do ano e à época das chuvas e das secas. No poema, essa relação fica clara quando se diz "Com os dias de primavera começa o calor / E o papa-figo inicia seu canto".

Orientações

Se necessário, informe aos estudantes que os nobres chineses se organizavam em clãs, grupos familiares que acreditavam descender de um antepassado comum, geralmente ilustre, como um guerreiro conquistador ou um rei.

Observação

O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI17.

Orientações

Converse com os estudantes sobre as atividades econômicas da China na Antiguidade e, se desejar, retome informações sobre a Rota da Seda.

A Rota da Seda foi uma importante via de trocas entre a China e o Ocidente, desde a Antiguidade até tempos relativamente recentes. Vale lembrar que, juntamente com o comércio de mercadorias, aconteceram também trocas culturais. O budismo, por exemplo, expandiu-se a partir da Índia até a China; mais tarde, o islã, partindo da Península Arábica, chegou à Índia e à Ásia Central. Doenças também se propagaram por intermédio da Rota da Seda, como a peste negra, que atingiu a Europa medieval.

Atualmente, as trocas, tanto comerciais quanto culturais, entre Oriente e Ocidente, acontecem por outros canais. Não só os produtos mudaram, como também os percursos e os meios de transporte utilizados. Os estudantes não terão dificuldade em identificar os produtos de origem chinesa que são consumidos em seu dia a dia. Poderão, também, lembrar-se com facilidade dos meios de transporte mais utilizados atualmente no comércio de longa distância: a navegação, as ferrovias e a aviação.

Observação

O trabalho com o conteúdo apresentado contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI17.

BRIDGEMAN IMAGES/KEVSTONE
HISTORICAL IMAGES
CINCINNATI, OHIO, EUA



Vaso cerimonial da dinastia Shang. Século XII a.C. Bronze fundido, 28,9 × 19,1 × 16,5 cm. Museu de Arte de Cincinnati, Ohio, Estados Unidos.

Rotação de culturas

Prática que consiste em alternar os cultivos e os lotes, em determinada propriedade, para permitir o repouso do solo, evitando, assim, seu rápido esgotamento.

Atividades econômicas

A agricultura era uma das atividades econômicas mais importantes da China Antiga. Cultivavam-se cevada, arroz (no sul e no nordeste), trigo, melão, abóbora, pepino, cebola, alho e painço. Outras culturas importantes eram a amoreira, cujas folhas serviam de alimento para as criações de bicho-da-seda, e do cânhamo, utilizado na produção de tecidos.

Bois e cavalos eram criados para o trabalho nos campos e para o transporte. No período Zhou, há indícios do uso de bovinos para arar a terra e da prática da **rotação de culturas**, que possibilitaram o aumento da produção agrícola. Além disso, os chineses desenvolveram um eficiente sistema de irrigação com águas fluviais, oriundas principalmente do rio Amarelo.

Os chineses também se destacaram na produção de tecidos de seda e na fabricação de objetos de madeira, bronze e ferro. Muitas das peças produzidas pelos artesãos dos períodos Zhou e Han baseavam-se nas técnicas desenvolvidas na época da dinastia Shang.

A escrita ideográfica chinesa

No final do século XIX foram encontrados ossos com os registros mais antigos da escrita chinesa. Os estudiosos concluíram que esses registros provavelmente datavam dos séculos XV a.C. e XIV a.C. Os primeiros caracteres da escrita chinesa eram desenhos que representavam objetos relacionados ao cotidiano dos chineses. Lentamente, a escrita deixou de representar objetos (escrita pictográfica) e se transformou em uma escrita ideográfica, em que cada símbolo ou combinação de símbolos representa uma ideia.

ALGUNS CARACTERES CHINESES					
	Século XI a.C.	Século VIII a.C.	Século II a.C.	Século III	Séculos VII-XXI
Humano					
Peixe					
Montanha					
Sol					

VICENTE MENDONÇA/ARQUIVO DA EDITORA

Um fato que surpreende os estudiosos é a permanência da escrita chinesa. Alguns caracteres datados de mais de 3 mil anos atrás ainda podem ser encontrados, com algumas modificações, na escrita atual.

Elaborado com base em dados obtidos em: BOLTZ, William G. Early Chinese Writing. *World Archaeology*, v. 17, n. 3, p. 420-436, 1987.

94

Atividade complementar

A Grande Muralha da China e os soldados de terracota descobertos em Xian constituem um dos maiores tesouros da cultura material humana. A Grande Muralha, no entanto, que resistiu por séculos aos ataques de guerreiros nômades vindos do norte, hoje está ameaçada pelo turismo desordenado e pelo descaso das autoridades.

Comece a explorar esse tema chamando a atenção dos estudantes para a necessidade de zelar pela preservação dos bens culturais da humanidade. Em seguida, é interessante trazer o tema para a realidade deles, organizando-os em grupos e pedindo a eles que escolham dois monumentos ou obras de arte do bairro ou da cidade em que vocês vivem. Um dos monumentos (ou obra de arte) deve estar bem preservado e representar aspectos do local, da história, das vivências dos moradores etc.; o outro monumento (ou obra de arte), se possível, deve servir para discutir os aspectos da preservação e, por isso, deve apresentar

Continua



Documento

Os guerreiros de Xian

Você já ouviu falar a respeito das estátuas dos guerreiros de Xian? Elas foram encontradas em uma cidade chinesa em 1974. Leia o texto a seguir e descubra o que o grande exército de Chin Che Huang revela sobre a Antiguidade na China.

Exército de terracota, uma das grandes descobertas do século 20

Quem olha de longe vê apenas um morro coberto por vegetação rasteira na província de Xian, na China. Mas, por baixo da terra, existe uma majestosa pirâmide, construída para que Qin Shihuangdi (260-210 a.C.) tivesse em morte todo o poder e a riqueza que gozou em vida.

O mausoléu do imperador Qin é mundialmente conhecido por causa de sua guarda simbólica, encontrada a 1,5 quilômetro do mausoléu: mais de 8 mil figuras de guerreiros, outras de 520 cavalos e 130 carruagens, tudo modelado artesanalmente em tamanho natural. Cada peça é única e os militares portam armas de bronze reais.

LOMBARDO, Livia. Exército de terracota, uma das grandes descobertas do século 20. *Aventuras na História*, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-o-exercito-de-terracota-china-descoberta-seculo-20.phtml>. Acesso em: 6 abr. 2022.

TANIA KSHUTTERSTOCK — MUSEU DO EXÉRCITO DE TERRACOTA DO IMPERADOR QIN, XIAN, CHINA



Estátuas dos guerreiros do imperador Chin. c. século III a.C. Esculturas de terracota. Museu do Exército de Terracota do Imperador Qin. Xian, China. Fotografia de 2021.

1. O texto que você acabou de ler trata de uma grande descoberta arqueológica. Sobre o objeto dessa descoberta, responda.
 - a) O que foi descoberto?
 - b) Quantas peças foram encontradas?
 - c) Em que século essas peças teriam sido produzidas?
 - d) Qual teria sido a finalidade de produzir essas peças e enterrá-las no local?
2. O que essas peças revelam a respeito da cultura e da sociedade chinesa da época em que foram construídas?

95

Continuação

blemas em sua preservação. Assim, os estudantes podem discutir alternativas e soluções para o problema. Peça a eles que analisem as obras escolhidas e, por fim, proponha que apresentem o resultado de todo o trabalho na forma de um *blog* ou na forma de um painel.

A atividade proposta incentiva o trabalho com práticas de pesquisa como **revisão bibliográfica**, **análise documental**, **análise de mídias sociais**, **tomada de nota** e **construção de relatórios**.

▶ Respostas

1. a) Descobriu-se um conjunto de estátuas feitas de terracota, reproduzindo em tamanho natural os soldados do exército do imperador Qin Shihuangdi, o unificador da China.

b) Foram encontradas milhares de peças: mais de 8 mil estátuas de soldados e 520 de cavalos em tamanho natural, além de 130 carruagens.

c) As peças foram produzidas no século III a.C.

d) Segundo o texto, acredita-se que as peças foram confeccionadas para que o imperador, após a morte, tivesse seu poder e sua riqueza mantidos.

2. Culturalmente, as peças evidenciam que os chineses acreditavam em algum tipo de existência após a morte. Elas também revelam que a sociedade chinesa, durante o império de Qin Shihuangdi, era militarizada e que o exército chinês da época tinha diversas divisões, como regimentos de infantaria, cavalaria e arqueiros.

A pesquisa proposta incentiva o trabalho com prática de pesquisa como **análise documental**.

Observação

O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI17.

Orientações

Para desenvolver os temas abordados ao longo deste Capítulo, é interessante estabelecer, sempre que possível, semelhanças e diferenças entre o desenvolvimento histórico das civilizações chinesa e indiana.

Você pode propor aos estudantes que anotem em seus cadernos todos os aspectos relevantes para responder à questão: Que realizações dos povos da China e da Índia antigas marcaram o surgimento das primeiras civilizações humanas? Esse procedimento poderá garantir a formação, paulatina, de uma visão geral sobre os temas e realçar as contribuições desses povos para a humanidade.

Os estudantes também podem elaborar sequências cronológicas ou linhas do tempo situando os principais acontecimentos dessas civilizações. Esse procedimento é importante nesta fase da escolaridade, em que eles passam a trabalhar com tempos mais longos, e certamente os ajudará a estabelecer comparações entre as várias sociedades que serão estudadas ao longo do 6º ano.

Sugestão para o estudante:

SOUZA, Eunice de. *Histórias da Índia*. São Paulo: SM, 2009. Neste livro há uma coletânea de contos pertencentes à tradição indiana, escritos e reelaborados pela escritora e poeta Eunice de Souza.

Observação

O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI07.

A antiga civilização indiana

Segundo os arqueólogos, o **Vale do Rio Indo**, onde hoje se localiza o Paquistão, começou a ser ocupado por volta de 7000 a.C. Como ocorreu na Mesopotâmia e na China, a agricultura irrigada pela água dos rios foi fundamental para o desenvolvimento da civilização indiana antiga. Por volta de 2600 a.C., grandes cidades, como **Harapa** e **Mohenjo-daro**, já existiam nas margens do rio Indo e de seus afluentes.

Estudos arqueológicos indicam que Harapa era a cidade mais antiga do Vale do Rio Indo e pode ter sido o centro dessa civilização. Isso porque os artefatos encontrados nos diversos sítios arqueológicos da região são semelhantes aos que foram descobertos em Harapa.

A principal característica das cidades do Vale do Rio Indo era o planejamento urbano. Harapa era cercada por grandes muralhas e possuía espaçosas avenidas separando os bairros. Além disso, a cidade dispunha de um sistema de fornecimento de água, de áreas de banho e de uma rede subterrânea de esgotos.

A **agricultura** constituía a base econômica da civilização harapense. Os habitantes do Vale do Rio Indo foram os primeiros cultivadores do algodão, cujas fibras eram usadas para produzir tecidos.

Os harapenses também desenvolveram um **artesanato** bastante variado. Eles produziam ferramentas de pedra e metal, utensílios domésticos, armas e joias tanto para o uso cotidiano como para a troca.

As cidades harapenses entraram em declínio por volta de 1900 a.C. Por razões ainda desconhecidas, essas cidades foram progressivamente abandonadas.



Selo contendo inscrições harapenses. 2500 a.C. Relevo em pedra-sabão, 5,08 × 5,08 cm. Este selo foi encontrado no sítio arqueológico de Mohenjo-daro, no Paquistão. Museu Nacional do Paquistão, Karachi, Paquistão. Durante as escavações feitas nos sítios arqueológicos onde estava localizada a cidade de Harapa, foram descobertos milhares de selos e tabletes de argila contendo um conjunto de 420 sinais. Eles foram identificados como um sistema de escrita, que, no entanto, ainda não foi decifrado.

BRIDGEMAN IMAGES/KEystone BRASIL - MUSEU NACIONAL DO PAQUISTÃO, KARACHI, PAQUISTÃO

96

► Texto complementar

O texto a seguir trata das fontes para o estudo da história da Índia na Antiguidade.

Desde o segundo milênio a.C., as tradições indianas têm sido transmitidas de forma ininterrupta. Dado que esta transmissão tem sido principalmente oral, só nos resta um testemunho imperfeito deste longo e rico desenvolvimento: alguns períodos [...] se encontram escassamente documentados; grande parte desta documentação se perdeu de maneira irrecuperável.

ZIMMER, Heinrich. *Mitos y símbolos de la India*. 2. ed. Madri: Siruela, 1997. p. 21. (Tradução nossa.)

A Índia do período védico

A desorganização das cidades harapenses coincidiu com a chegada de povos nômades e guerreiros de **origem ariana**, vindos da Europa Oriental. Eles entraram na Índia e se estabeleceram no Vale do Rio Ganges, onde construíram uma nova civilização.

A principal fonte para o estudo da história da Índia do período ariano são os livros chamados **Vedas** (palavra do sânscrito que significa “livros do conhecimento”). Trata-se de um conjunto de hinos religiosos, preces, fórmulas mágicas e comentários sobre a natureza humana e o Universo transmitidos oralmente ao longo das gerações. Os Vedas trazem muitas informações sobre a sociedade, os costumes e as cerimônias religiosas na Índia ariana.

A sociedade de castas

Os arianos sentiam-se superiores aos nativos. Esse preconceito foi um dos fatores que deram origem à sociedade de castas, uma divisão social em que cada pessoa tinha um lugar hierarquicamente definido. Uma vez nascida em uma casta, a pessoa, assim como todos seus descendentes, jamais mudaria de posição social. Veja a seguir as castas que formavam a sociedade indiana na Antiguidade.

- **Brâmanes:** eram os sacerdotes, que compunham a casta dominante. Controlavam os rituais e interpretavam os Vedas para estabelecer as leis, além de ocupar altos cargos no Estado.
- **Xátrias:** formada pelos nobres guerreiros. Com os brâmanes, constituíam as castas dominantes.
- **Vaixás:** eram os comerciantes, artesãos e agricultores. Embora pudessem até ser muito ricos, eram obrigados a contribuir com impostos e a servir na guerra.
- **Sudras:** casta constituída pelos servos, trabalhadores dependentes de um senhor. Em geral, descendiam dos antigos habitantes da Índia.

Além desses grupos, existiam os chamados intocáveis, pessoas que não faziam parte de nenhuma casta e que, por isso, eram consideradas impuras. Hoje, esse grande grupo se autodenomina *dalit*, e luta contra a discriminação.

Origem ariana

Que tem origem em povos provenientes da Ásia Central que, no período Neolítico, migraram em direção ao continente europeu e ao sul da Ásia.



Fonte: GANERI, Anita. *Explorando a Índia*. São Paulo: Ática, 1997. p. 6, 8.

97

Sugestões para o estudante:

BRENMAN, Ilan. *As 14 pérolas da Índia*. São Paulo: Brinque Book, 2008.

O livro apresenta histórias tradicionais da Índia para as crianças.

QUENTIN, Laurence. *Pelas cores da Índia: os intocáveis, os jainistas, os marajás*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.

A obra narra a história de três grupos da sociedade indiana: os intocáveis, os jainistas, e os marajás.

Atividade complementar

Muitos costumes e conhecimentos das tradicionais culturas chinesa e indiana estão presentes no dia a dia das sociedades ocidentais contemporâneas. Por exemplo, o uso do papel e da pólvora (invenções chinesas) e dos algarismos indo-arábicos (cuja origem é indiana) foi incorporado, sobretudo, a partir da Idade Média. Mais recentemente, o mundo ocidental se aproximou de outras práticas e conhecimentos milenares das culturas orientais.

Os estudantes podem ser orientados a realizar uma pesquisa, na internet e em outras fontes, sobre os seguintes temas: culinária chinesa e indiana, acupuntura, templos budistas no Brasil, ioga e meditação. Sugerimos que o trabalho seja feito em pequenos grupos e os temas, distribuídos entre eles. Após organizar as informações e imagens obtidas em suas pesquisas, eles poderão expor aos colegas o que descobriram.

Neste momento, os estudantes podem ser incentivados a lidar com variadas tecnologias e a produzir pequenos “documentários” (gravando com a câmera de um celular, por exemplo). Diga a eles que os documentários, na verdade, podem consistir nos próprios estudantes expondo os resultados da pesquisa, mostrando as fotografias e os dados encontrados etc. Assista a todos os documentários produzidos pelos grupos e, depois, em uma data previamente combinada com a turma, faça uma exibição deles na sala de aula ou em algum outro local apropriado em seu estabelecimento de ensino.

Observação

O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI17.

► Texto complementar

O texto a seguir foi escrito pelo alemão Heinrich Zimmer, um dos maiores estudiosos da cultura indiana. Ainda hoje, suas obras são consideradas fundamentais para o estudo da Índia e de sua cultura.

Segundo as mitologias do hinduísmo, cada ciclo do mundo está subdividido em quatro yugas, ou idades do mundo. Estas são comparáveis às quatro idades da tradição greco-romana e, como nesta, declinam em excelência moral conforme a roda avança. As idades clássicas ocidentais tomaram os nomes dos metais: ouro, prata, bronze e ferro; as do hinduísmo, dos quatro lances do jogo indiano dos dados: *krta*, *treta*, *dvapara* e *kali*. [...] *Krta Yuga*, a primeira das idades, a perfeita. [...] Durante esse *yuga*, os homens nascem virtuosos. Consagram sua vida ao cumprimento das tarefas e deveres divinamente ordenados pelo *dharma*. [...] No *Treta Yuga*, o corpo universal, assim como o corpo da sociedade humana, está sustentado só por três quartos de sua virtude total [...].

O *Dvapara Yuga* é a idade do equilíbrio perigoso entre a imperfeição e a perfeição, entre a escuridão e a luz. [...] Finalmente, o *Kali Yuga*, a idade obscura, subsiste miseravelmente com vinte e cinco por cento da força do *dharma*. Os elementos egoístas, devoradores, cegos e irrefletidos triunfam e governam o dia. [...] Durante o *Kali Yuga*, o homem e seu mundo estão em seu pior momento, [...] o mundo de hoje.

ZIMMER, Heinrich.
Mitos y símbolos de la India.
2. ed. Madri: Siruela, 1997.
p. 205-206. (Tradução nossa.)

Observação

O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI07 e EF06HI17.



► GANERI, Anita. *O que sabemos sobre o hinduísmo?* 2. ed. São Paulo: Callis, 2011. (Coleção O Que Sabemos Sobre).
Com base nos textos, nas fotografias, nos mapas e nas ilustrações deste livro, você vai conhecer mais sobre a religião hindu.

A religião hindu

A antiga religião ariana estava fortemente relacionada às forças da natureza, como os ventos, o fogo e as tempestades. Acreditava-se que os deuses eram como os humanos, que se alegram e se entristecem.

Por volta do século VII a.C., introduziu-se na religião védica a ideia de um deus maior (Brahma), que abrangeria todo o Universo. Também foi criada uma teoria para justificar o sistema de castas: cada casta teria origem em uma parte do corpo de Brahma e, por isso, cada uma tinha uma função na sociedade.

As crenças em um ser eterno e absoluto, o Brahma, e na existência de um estágio final de purificação da alma constituem a base do bramanismo, religião que predomina na Índia até hoje. Atualmente, o bramanismo é mais conhecido como hinduísmo.

Os hinduístas acreditam que a alma humana passa por várias vidas (reencarnações) até libertar-se do sofrimento e atingir o *moksha*, o estágio da libertação final. A crença na reencarnação está associada à ideia do carma, ou seja, de que o Universo é regido por uma lei imutável, que determina a sucessão de nascimentos e mortes pelos quais o ser humano teria de passar.

Assim, o tipo de vida que cada pessoa tem seria determinado pelas ações que praticou em vidas anteriores. Para se libertar do ciclo de reencarnações, chamado *samsara*, o indivíduo deveria seguir os caminhos da iluminação: o do conhecimento; o da ação, que implica aceitar o sofrimento e renunciar aos desejos materiais; e o da santidade individual, percorrido por meio da meditação, das orações e da prática da ioga.

OSCAR ESPINOSA/ALAMY/FOTARENA



Templo hinduista de Meenakshi, em Madurai, na Índia. O templo foi construído no século XVII, mas a cidadela de Madurai data de mais de 2.500 anos atrás. Fotografia de 2020.

98



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

MICHAUX, Henri. *Um bárbaro na Ásia*. São Paulo: Nova Alexandria, 2008.

O livro traz os relatos de viagem pelo Oriente feitos pelo poeta francês de grande relevância.

NAIPAUL, V. S. *Índia: um milhão de motins agora*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

Escrito por um autor de origem indiana, o livro descreve a Índia contemporânea a partir dos acontecimentos marcantes da região ao longo do tempo.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Em seu caderno, descreva os grupos sociais da sociedade chinesa.

2. Leia os versos a seguir e responda às questões em seu caderno.

Quando eles o dividiram [o deus supremo], em quantas porções eles o fizeram?	De seus dois braços formaram-se xátrias; Suas coxas tornaram-se vaixás;
De sua boca formaram-se brâmanes;	E dos seus pés os sudras nasceram.

RIGVEDA, X, 90, 11-12. In: HAYWOOD, John. *The Penguin Historical Atlas of Ancient Civilizations*. Londres: Penguin, 2005. p. 78. Tradução nossa.

- Relacione a divisão do deus supremo em pedaços com o que você estudou sobre a sociedade indiana neste Capítulo.
- Por que, nessa divisão, os brâmanes seriam a boca; os xátrias, os braços; os vaixás, as coxas; e os sudras, os pés do deus supremo?
- Agora, crie em seu caderno um esquema representando a sociedade indiana de castas, escrevendo o nome de cada uma delas. O esquema pode ter a forma de pirâmide, de árvore, do corpo de uma pessoa ou outra forma que imaginar.

3. O texto a seguir foi escrito pelo pensador chinês Kong Fu-zi (551 a.C.-479 a.C.), conhecido no Ocidente como Confúcio.

Se o próprio príncipe é virtuoso, o povo cumprirá seus deveres sem que se lhes ordene; se o próprio príncipe não é virtuoso, pouco importa que dê ordens, o povo não as seguirá.

CONFÚCIO. *Analectos*. São Paulo: Pensamento, 1979. p. 94.

- Qual é a mensagem do pensador chinês transmitida nesse texto? Para quem se destinava?
 - Nas sociedades mesopotâmicas, os reis eram considerados representantes dos deuses na Terra. Os ensinamentos de Confúcio apresentados no texto compartilham da mesma visão sobre os governantes? Justifique.
4. Observe a imagem e leia a legenda a seguir, depois reflita: qual era a importância dos rios para o estabelecimento e o desenvolvimento das sociedades antigas da Ásia que você estudou neste Capítulo? Registre suas conclusões no caderno e dê alguns exemplos.



Fiéis se banham nas águas do rio Ganges durante festival religioso em Calcutá, na Índia. O rio Ganges é considerado sagrado pelos hindus. Segundo a tradição religiosa, o fiel deve se banhar nas águas do Ganges pelo menos uma vez na vida. Fotografia de 2019.

99

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).
- Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.

► Habilidade

São trabalhados aspectos relacionados à habilidade:

- EF06HI07 (atividades 1 a 4)

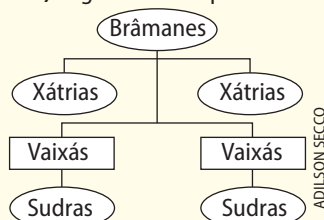
► Respostas

1. O imperador e seus ministros administravam a China. Os proprietários de terra formavam a nobreza tradicional. A partir da dinastia Han formou-se um grupo de comerciantes ricos. No outro extremo da sociedade estavam os camponeses. Numa camada social intermediária estavam mercadores, funcionários do Estado, artesãos e escribas.

2. a) A descrição constitui a base da divisão da sociedade indiana em castas, determinada pela condição de nascimento. Essa divisão social tinha uma sustentação religiosa, e suas regras eram invioláveis. Isso explica a permanência dessa divisão ainda hoje na Índia, apesar de abolida pela legislação. Para os hindus, a evolução na hierarquia de castas ocorria à medida que o indivíduo se purificava por meio de sucessivas reencarnações. Após reparar as más ações de vidas passadas, ele poderia renascer na condição de brâmane, o estágio mais próximo da libertação final.

b) Nota-se que, quanto mais próximo cada pedaço está da cabeça, mais elevada é a casta a que ele corresponde. Por isso, da boca do deus teriam nascido os brâmanes, a casta superior, e de seus pés, os sudras, que eram os servos na sociedade indiana. Os braços teriam originado os xátrias, enquanto de suas coxas teriam nascido os vaixás, as duas castas intermediárias da sociedade hindu.

3. c) Sugestão de esquema:



3. a) A mensagem destinada ao príncipe (governante) é que, para ser respeitado pelo povo e suas ordens serem seguidas, ele deve ser virtuoso, ou

seja, deve ter boa conduta moral e praticar o bem. Caso não seja virtuoso, o povo não encontrará sentido em seguir suas ordens.

b) Não. Para Confúcio, a legitimidade do poder dos governantes dependia de sua conduta, e não de uma origem supostamente divina.

4. Antigas sociedades asiáticas formaram-se nas margens dos rios Amarelo, na China, e Indo, na Índia. Esses rios estendem-se por planícies férteis, nas quais se estabeleceram povos que desenvolveram a agricultura, formaram aldeias e, depois, cidades.

Seção Ser no mundo

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica n. 9**, esta seção propicia ao estudante *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.*

O trabalho aqui proposto também possibilita que o estudante possa desenvolver a **Competência Específica do Componente Curricular História n. 4**: *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.*

O conteúdo apresentado nesta página possibilita trabalhar o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

► Habilidade

EF06HI07: *Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.*



Ser no mundo

MULTICULTURALISMO

Identidades em Jerusalém

Jerusalém é a maior cidade de Israel, um território sagrado para judeus, cristãos e muçulmanos. Suas antigas edificações guardam a memória de diferentes impérios que disputaram a região ao longo de séculos.

Hoje, Jerusalém conta com uma população de aproximadamente 944.000 pessoas (dados de 2020). Do total de habitantes da cidade, 64% são judeus, 34% são árabes muçulmanos e 2% são formados principalmente de cristãos, muitos deles árabes.

Jerusalém está dividida em dois agrupamentos urbanos: a cidade nova, moderna, que cresceu em todas as direções; e a cidade velha, cercada por uma grande muralha. No interior dessa muralha estão localizados os monumentos sagrados para judeus, cristãos e muçulmanos: o Muro das Lamentações (sagrado para judeus), a Igreja do Santo Sepulcro (sagrada para cristãos) e o Domo da Rocha (sagrado para muçulmanos).

JOHN DAMBIK/ALAMY/FOTARENA



Vista da Cidade Velha de Jerusalém, em que se destaca o Domo da Rocha. Fotografia de 2020.



Pessoas em feira de rua na Cidade Velha de Jerusalém. Fotografia de 2020.

MICHAEL THOMAS/ALAMY/FOTARENA

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

É possível entender a diversidade em Jerusalém observando o cotidiano de seus habitantes. Os membros de algumas seitas judaicas ultraortodoxas, por exemplo, usam chapéus que identificam aqueles que nasceram e vivem em Jerusalém. Na tradição judaica, cobrir a cabeça é um sinal de devoção a Deus. Mas, em geral, os judeus religiosos ou ortodoxos usam o *kipá*, nome hebraico do pequeno solidéu tradicional.

As diferentes denominações cristãs em Jerusalém também se distinguem pelo tipo de chapéu. O chapéu cônico preto, utilizado pelos sacerdotes armênios, que são cristãos ortodoxos, remete ao formato do Monte Ararat, na Armênia, que é sua terra natal.

Por sua vez, as mulheres muçulmanas cobrem a cabeça com os tradicionais *hijabs*. Em Jerusalém, os lenços tendem a ser coloridos e alegres, com lantejoulas ou bordados.

Jerusalém é hoje a capital oficial do Estado de Israel. Mas essa condição não é reconhecida pela maior parte da comunidade internacional. Judeus e palestinos reivindicam o direito histórico sobre a cidade e ainda não há uma solução definitiva para o conflito entre eles.

Judeus com *kipá* e chapéu judeu ortodoxo rezam no Muro das Lamentações, o local de oração mais sagrado do judaísmo, na Cidade Velha de Jerusalém. Fotografia de 2020.



ARTUR WIDAK/PHOTO/GETTY IMAGES



AHMAD GHARABLI/AF/GETTY IMAGES

Mulheres palestinas usando *hijabs* caminham na Cidade Velha de Jerusalém. Fotografia de 2021.



EMMANUEL DUNAND/AF/GETTY IMAGES

Padre ortodoxo na Basílica do Santo Sepulcro, templo cristão localizado na Cidade Velha de Jerusalém. Fotografia de 2021.

1. Sobre a cidade de Jerusalém, responda:
 - a) Como a população da cidade está dividida?
 - b) Para quais religiões a cidade é considerada sagrada?
2. É correto dizer que a fotografia de um grupo de pessoas em uma feira de rua na Cidade Velha de Jerusalém expressa a diversidade cultural e religiosa da cidade? Justifique.
3. Determinadas peças de vestuário podem ser elementos da identidade de um povo ou de um grupo, como vimos nesta seção. Ao mesmo tempo, podem ser um meio de homenagear ou de afirmar algo, constituindo, assim, peças de exercício de cidadania. Existe alguma peça em seu vestuário que você utiliza com a intenção de afirmar algo (como uma ideia ou um símbolo) ou homenagear algo ou alguém (como um artista ou uma causa social)? Por que e em que ocasiões você usa essa peça? Explique.

101

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

1. Quais realizações dos povos da Mesopotâmia marcaram o surgimento das primeiras civilizações humanas?
2. Quais eram os benefícios dos rios Tigre e Eufrates para a vida na Mesopotâmia?
3. Quando e por que os hebreus se estabeleceram na Palestina?
4. Por que os fenícios se destacaram como grandes comerciantes marítimos?
5. Como os persas conseguiram construir um grande império que englobava diferentes povos?
6. Qual foi a importância do rio Huang-Ho para a antiga civilização chinesa?
7. Quais crenças e tradições da civilização indiana antiga permanecem na Índia atual?
8. Como a cultura judaica foi preservada ao longo de milhares de anos?

▶ Respostas

1. a) A população da cidade está dividida em três grupos principais: judeus (64%), árabes muçulmanos (34%) e uma minoria (2%) de cristãos e outras crenças.
b) A cidade é considerada sagrada para o judaísmo, o cristianismo e o islamismo.
2. Sim. A imagem mostra um grupo de pessoas em uma rua de Jerusalém: nela, podemos identificar um judeu ultraortodoxo e mulheres possivelmente muçulmanas.
3. Resposta pessoal. Os estudantes, entrando na pré-adolescência, estão começando a se interessar bastante pela imagem que fazem de si mesmos e para os outros.

É possível que eles digam que uma camiseta com uma estampa de um grupo musical, ou com a estampa de um artista plástico, por exemplo, seja uma peça que, além de definir sua identidade, acaba por ter a função de homenagear algo ou alguém. Trajes religiosos podem também ser citados pelos estudantes. Explore essa questão, motivando-os a refletir sobre identidade, autoimagem, respeito e convivência.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada “Povos da Antiguidade na África”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 6º ano: *A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; Lógicas de organização política; Trabalho e formas de organização social e cultural.*

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 2 e n. 4, a Unidade incentiva o estudante a *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*; assim como a *utilizar diferentes linguagens para se expressar e compartilhar informações.*

Os conteúdos trabalhados na Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) também buscam levar os estudantes a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (1) e Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica (2).*



POVOS DA ANTIGUIDADE NA ÁFRICA



▶ Você verá nesta Unidade:

- ▲ A formação e a organização social do Egito Antigo
- ▲ A importância da religião para os egípcios
- ▲ O Reino de Cuxe e suas diversas configurações

As pirâmides egípcias são construções geométricas que até hoje intrigam pela sua grandiosa estrutura, pela técnica e pela beleza arquitetônicas. Essas antigas construções tinham funções funerárias e abrigavam câmaras com sarcófagos, onde eram depositados os restos mortais de pessoas importantes, junto com seus objetos pessoais, escritos e até comida e bebida. Os corpos de reis, rainhas e nobres eram mumificados para que resistissem ao tempo e pudessem ter uma boa vida em outro mundo. Pirâmide de Gize, no Cairo, no Egito. Fotografia de 2019.



Pirâmides de Méroe, na Núbia, no Sudão. Fotografia de 2020.



Templo de Ramsés II, em Abu Simbel, no Egito. Fotografia de 2020.

Assim como na Ásia, no continente africano, após a sedentarização de grupos humanos, certas sociedades se organizaram em cidades-Estado independentes. Algumas dessas sociedades se expandiram com a conquista de novos territórios e estabeleceram impérios.

Uma das mais conhecidas sociedades africanas antigas é a do Egito, mas outras importantes sociedades se formaram nesse continente, na região da Núbia. Essas antigas sociedades se desenvolveram às margens do rio Nilo, que percorre grande extensão do território africano. As atividades agrícolas puderam florescer com o aproveitamento dos recursos hídricos e das terras férteis em torno do rio Nilo.

Você conhece histórias de faraós, pirâmides e múmias? Você sabia que a civilização egípcia integra as antigas culturas africanas? Sabe onde fica a região da Núbia ou algo sobre as sociedades que ali se formaram?

103

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).
- As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados e sociedades lineares ou aldeias.
- O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.

Nesta Unidade

Esta Unidade trata da formação política do Egito Antigo e dos aspectos culturais daquela civilização, incluindo a escrita egípcia. Aborda, também, estudos sobre a Núbia, o Reino de Cuxe e as formas de escrita naquelas civilizações.

Para desenvolver os temas desta Unidade, relacionados aos povos da Antiguidade no continente africano, é possível utilizar como referencial o conceito de simultaneidade, comparando os acontecimentos da história egípcia e núbia, muitos deles situados no mesmo tempo cronológico. Outras possibilidades são verificar as interações que ocorreram entre essas sociedades e os aspectos que são semelhantes entre elas. O Egito manteve contatos, amistosos ou hostis, com os povos núbios. Muitos deles alteraram o curso dos acontecimentos das duas civilizações. O estudo dessas interações possibilita perceber as diferenças e as semelhanças no modo de vida e no desenvolvimento histórico desses povos.

Observação

Incluimos na Unidade o objeto de conhecimento *O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval*, apesar de o recorte espacial aqui ser as sociedades africanas na Antiguidade, porque os capítulos apresentados abordam os papéis sociais das mulheres no Egito e no Reino de Cuxe. A perspectiva de abordagem proposta possibilita trabalhar com os estudantes comparações entre as diferentes condições das mulheres nas sociedades do mundo antigo, assim como no mundo atual.

Sobre o Capítulo

O Egito Antigo, tratado neste Capítulo, integra as chamadas “civilizações fluviais”, e seu desenvolvimento foi simultâneo ao da antiga Mesopotâmia. A civilização egípcia floresceu ao longo de quase 4 mil anos, sendo “redescoberta” pelos europeus somente no final do século XVIII.

O interesse pela antiga cultura egípcia cresceu no início do século XX, quando se multiplicaram as expedições arqueológicas na região. Elementos da história, da sociedade e da cultura do Egito Antigo exercem, desde então, fascínio no público em geral e, especialmente, nas crianças e nos adolescentes em virtude da ampla divulgação sobre os monumentais vestígios encontrados no nordeste da África; as lendas, como a “maldição do faraó”; os papiros e a escrita hieroglífica; a mumificação etc. Tais características têm sido exploradas por obras de ficção muito difundidas nos meios de comunicação de massa, cabendo à escola, portanto, ajudar os estudantes a distinguir o que é ficção, destinada ao entretenimento, do que é fruto do conhecimento científico produzido por historiadores e arqueólogos.

A questão “Como os egípcios aproveitaram as águas do Nilo para construir uma grande civilização?” pode constituir um dos eixos para o estudo deste Capítulo. Ao procurar as respostas para essa questão, os estudantes, orientados pelo professor, descobrirão as dificuldades impostas pela natureza (o clima árido) para os primeiros povoadores do nordeste da África e o trabalho necessário para o aproveitamento das águas do rio Nilo (construção de canais de irrigação, represas e sistemas de drenagem; conhecimento dos ciclos da natureza, como a cheia e a vazante etc.).



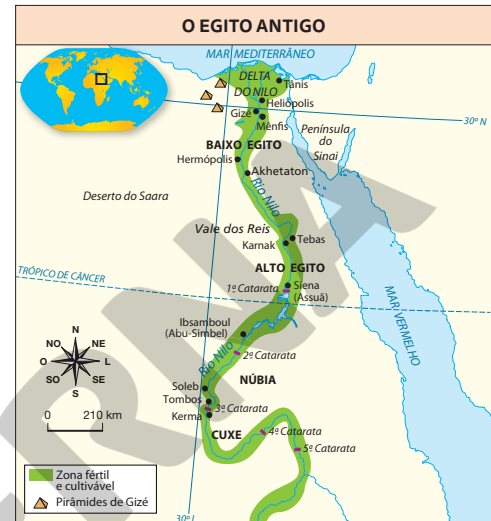
O EGITO: A CIVILIZAÇÃO DO NILO

O rio Nilo, localizado na África, é um dos rios mais extensos do mundo. Ele nasce na Floresta Nyungwe, em Ruanda, no centro do continente, e atravessa mais nove países antes de desaguar no mar Mediterrâneo. O rio, com suas cheias periódicas, tem sido fonte de vida para as populações locais há milhares de anos. Por isso, às suas margens, formaram-se, ao longo do tempo, diversas aldeias e cidades.

Os egípcios antigos perceberam que o rio Nilo tinha períodos de enchente e períodos de retração de suas margens, fases que se repetiam regularmente. Ao notar que o rio tinha esse ciclo, que recomeçava a cada ano, eles puderam planejar as atividades para aproveitar os benefícios do rio e evitar que as enchentes causassem danos às casas e à lavoura.

Observando a natureza, os egípcios também perceberam que o início das enchentes do rio coincidia com o reaparecimento da estrela Sirius no céu. O evento era esperado e celebrado com uma grande festa, que marcava o início do ano no calendário egípcio.

Elaborados com base em dados obtidos em:
DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 7; FERREIRA, Graça M. Lemos. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2013. p. 81.



104

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Observação

Os conteúdos desta página possibilitam o trabalho inicial com aspectos da habilidade EF06HI07.

A formação do Egito Antigo

Os primeiros grupos humanos começaram a se instalar no Vale do Rio Nilo por volta de 6000 a.C. Vivendo inicialmente de forma igualitária, com o tempo as comunidades cresceram e surgiram diferenças sociais entre seus membros. É provável que a necessidade de organizar a irrigação tenha levado essas comunidades a se unirem formando grupos maiores, chamados **nomos**.

Os nomos cresceram rapidamente. Por volta de 3300 a.C., a união de vários nomos deu origem a dois reinos: o Alto Egito, no sul, e o Baixo Egito, no norte. Conta a tradição que duzentos anos mais tarde o rei Menés, do sul, unificou os dois reinos e fundou a realeza faraônica. Por isso, Menés é considerado o primeiro faraó do Egito.

No longo período que vai de 2700 a.C. a 1069 a.C., o Estado egípcio se fortaleceu e conquistou novas terras, formando um império. A fase de maior extensão territorial se deu entre 1570 a.C. e 1069 a.C. Os faraós desse período estenderam os domínios egípcios à Palestina, à Síria, à Ásia Menor e à Núbia. Durante os séculos em que o Império Egípcio se manteve no poder, os territórios sob seu domínio foram governados por dinastias reais, ou seja, famílias de faraós que se sucederam no poder. Organizar e distribuir a produção agrícola, controlar a ordem pública e supervisionar toda e qualquer atividade eram tarefas realizadas por funcionários do Estado. Todos eles estavam subordinados ao faraó.

O poder centralizado

Apesar de as cheias do Nilo favorecerem o cultivo da terra, as boas colheitas não dependiam apenas da natureza. Os egípcios logo aprenderam a lidar com suas variações e com o ciclo do rio. Por isso, era necessário estocar alimentos para os períodos de seca, construir diques para barrar a força da correnteza e um sistema de canais para distribuir melhor a água pelo vale e facilitar a deposição do limo fertilizante. Tudo isso requeria **organização e trabalho coletivo**. Muitos historiadores acreditam que a necessidade de organizar esses trabalhos, associada às crenças religiosas, explica a centralização do poder nas mãos de um governante como o faraó.



Campos cultivados às margens do rio Nilo. Cerca de um terço da população que vive hoje no Egito é composto de agricultores, que dependem do regime de cheias do Nilo. Fotografia de 2019.

AMIR ADEL/ALAMY/FOTORENA

105

Orientações

Quanto à formação de dois Estados e à posterior unificação do Egito, é possível conversar com os estudantes sobre questões como o surgimento do Estado, relacionando as sucessivas formas de organização política com a necessidade de coordenar e controlar as tarefas produtivas, e com o surgimento de uma nobreza que, aos poucos, se impôs sobre os outros grupos sociais.

Atividades complementares

Para conversar com os estudantes sobre a relação dos antigos egípcios com o rio Nilo, apresente a eles o documento a seguir. Informe à turma que esse documento é um trecho de um hino egípcio, escrito entre 1800 a.C. e 1500 a.C., em comemoração ao período das cheias.

Salve, tu, Nilo!

Que te manifestas nesta terra [...]

E vens dar vida ao Egito!

Ao irrigar os prados criados por Rá,

Tu fazes viver todo o gado,

Tu – inesgotável – que dás de beber à Terra!

A VIDA cotidiana no Egito: o Rio deus. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: Secretaria de Educação: Cenp, 1980. p. 55.

1. Que obras atribuídas ao rio Nilo justificavam a adoração a ele?

No documento, os egípcios atribuíam ao rio o poder de proporcionar a vida no Egito, ao irrigar os campos, dar de beber ao gado, fazer florescer as plantações de trigo e garantir a prosperidade dos templos.

2. Copie no caderno o verso que mostra que, para os antigos egípcios, o mundo havia sido criado pelos deuses.

“Ao irrigar os prados criados por Rá.”

3. Faça um desenho ou uma obra de arte ilustrando o hino. O desenho ou a obra de arte podem ser feitos de várias formas: com programas de computador, colagens, sucatas (no caso de esculturas), papel e lápis, aquarela etc.

Atividade pessoal.

Observação

O conteúdo abordado nesta página pode contribuir para o desenvolvimento de aspectos da habilidade EF06HI07.

► Texto complementar

No estudo da burocracia estatal e da sociedade egípcia, são aprofundados os conteúdos quanto às relações entre posição social, prestígio e poder. Veja um exemplo de como os egípcios enxergavam essas relações no documento a seguir, em que um escriba do Egito Antigo prescreve algumas recomendações para seu filho.

Já pensaste na vida do camponês que cultiva a terra? O cobrador de impostos fica no cais ocupado em receber os dízimos das colheitas. Está acompanhado de agentes armados de bastões e negros munidos de pedaços de pau. Todos gritam: “Vamos, os grãos!”. Se o camponês não os possui, eles o atiram ao solo. Amarrado, arrastado para o canal é jogado de cabeça.

O entalhador de pedra permanece agachado desde o nascer do Sol, seus joelhos e sua espinha dorsal estão alquebrados. O pedreiro fica sobre as vigas dos andaimes, exposto a todos os ventos, pendurado nos capitéis das colunas; seus braços se gastam nos trabalhos, suas roupas ficam em desordem, ele só se lava uma vez por dia.

[...]

Só vi violência por toda parte! Por isso, consagra teu coração às letras. Contempla os trabalhos manuais e em verdade, nada existe acima das letras. Ama a literatura, tua mãe. Faze entrar suas belezas, em tua cabeça. Ela é mais importante do que todos os ofícios. Aquele que, desde a infância, se dispõe a tirar proveito dela, será venerado.

A VIDA cotidiana no Egito: recomendações do velho escriba. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: Secretaria de Educação: Cenp, 1980. p. 56.

ANDREA JENOLO/ANGIMAGES/ALBUM/ FOTOFRENA - MUSEU EGÍPCIO, CAIRO, EGITO



Escultura representando o sacerdote Hetepdief orando ajoelhado. c. 2650 a.C. Escultura de granito rosa, 39 x 18 x 20 cm. Museu Egípcio, Cairo, Egito.

■ Hicso

Povo de origem asiática que dominou o Egito entre 1782 a.C. e 1570 a.C.

WERNER FORMAN/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES - MUSEU EGÍPCIO, CAIRO, EGITO



Detalhe do trono do faraó Tutankhamon. 1327 a.C. Madeira, ouro, prata e pedras preciosas.

O faraó e seus colaboradores

O faraó era o rei e o supremo sacerdote do Egito Antigo. Era considerado um deus encarnado, escolhido por outros deuses para garantir a estabilidade no mundo. Ele estava ligado ao deus Hórus, filho dos deuses Ísis e Osíris e rei do mundo dos vivos.

Com sua autoridade divina, o faraó definia os objetivos do governo, comandava o exército e controlava a administração de todo o Egito. Na prática, ele era auxiliado por pessoas encarregadas de celebrar os cultos e de administrar e proteger as terras egípcias. Desde cerca de 2500 a.C., havia no Egito uma camada numerosa de **funcionários** que coordenavam as obras públicas, cobravam impostos e cuidavam dos templos e dos palácios. Os funcionários mais importantes eram o vizir, os sacerdotes e os escribas.

- O **vizir** era o mais importante funcionário do Estado. Ele presidia o tribunal de justiça, chefiava a polícia e os assuntos externos e controlava a arrecadação de impostos em todo o império.
- Os **sacerdotes** administravam os templos e realizavam os serviços religiosos. Possuíam muitas terras e milhares de pessoas trabalhavam para eles.

- Os **escribas** se destacavam porque sabiam ler e escrever. Eles registravam os impostos arrecadados, faziam o censo da população, dos animais e das colheitas.

As guerras travadas contra os invasores **hicsos**, iniciadas por volta de 1600 a.C., fortaleceram o exército e seus chefes militares. No esforço para expulsar o invasor, o governo egípcio criou um exército profissional. Mas, enquanto os oficiais provinham geralmente das camadas mais abastadas da população egípcia, os soldados eram recrutados entre os estrangeiros.

106

Observação

O conteúdo abordado nesta página pode constituir uma boa oportunidade para contemplar aspectos da habilidade EF06HI07.

Sugestão para o professor:

HISTÓRIA Geral da África. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/ia/projects/brazil-africa/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

A coleção *História Geral da África* traz textos de africanistas e historiadores africanos. Composta de oito volumes e produzida com grande rigor historiográfico, a coleção aborda aspectos da cultura e organização social da África de um ponto de vista africano.

Viver no Egito Antigo

A maior parte da população do Egito era constituída de camponeses. Eles cultivavam as terras do faraó, dos sacerdotes e dos altos funcionários do Estado.

As cheias periódicas do rio Nilo organizavam a vida cotidiana. De julho a setembro, o nível do rio subia e suas águas inundavam as margens. Nesse período, os camponeses eram recrutados pelo faraó para trabalhar na construção de templos, canais de irrigação e outras obras públicas. A partir de outubro, as águas baixavam e os camponeses começavam a semear a terra. O solo, umedecido e fertilizado pelo **húmus**, estava pronto para a sementeira.

Os camponeses viviam com poucos recursos, pois apenas uma pequena parte da colheita ficava com eles. A maior parte dos rendimentos era destinada aos donos da terra e ao faraó, como pagamento pelo uso da terra e dos impostos cobrados pelo Estado.

Vários relatos da época descrevem a vida difícil dos camponeses. Além do trabalho duro da sementeira e da colheita, eles tinham de combater insetos, pássaros e ratos que estragavam as plantações. Ademais, nem sempre as cheias do rio Nilo eram suficientes para irrigar e adubar o solo. Quando chovia pouco, os egípcios passavam por graves crises de fome.

Escravos ou livres?

Os camponeses egípcios não eram **escravos**, mas também não podemos afirmar que fossem **livres**. Não tinham autonomia para decidir o que fazer de suas vidas: eram obrigados a obedecer às convocações periódicas do faraó, fosse para trabalhar nas obras públicas, fosse para servir ao exército. Além disso, podiam ser castigados pelos funcionários encarregados das obras, se estes julgassem que não estavam trabalhando corretamente. Também eram castigados pelos cobradores de impostos, quando não conseguiam pagar os tributos exigidos pelo faraó.

Húmus

Material orgânico formado principalmente de vegetais decompostos ou em decomposição.

Camponeses recolhendo trigo. c. 1420 a.C.-1411 a.C. Pintura mural (detalhe) na tumba de Menna, em Luxor (antiga Tebas). As pinturas murais egípcias – como esta, na tumba de um escriba – são importantes fontes para conhecer aspectos do cotidiano daquela sociedade.



107

Atividade complementar

O texto a seguir fala sobre o pagamento com alimentos, prática comum no Egito Antigo. Você pode apresentá-lo aos estudantes e pedir a eles que produzam charges ou tirinhas, explorando com humor, ironia e crítica a diferença entre os pagamentos de trabalhadores mais “conceituados” e aqueles que transportavam cargas pesadas. O resultado desta atividade pode ser bem interessante. Os estudantes podem utilizar conhecimentos do componente curricular Língua Portuguesa e exercitar a imaginação e o senso crítico.

[...] quase sempre as pessoas eram pagas com alimentos. Registros oficiais desses salários mais parecem uma lista de supermercado aos olhos modernos. Trabalhadores mais conceituados eram pagos em comidas mais requintadas e em quantidades maiores – quantidades sem relação com a intensidade de seu trabalho. Por exemplo, todos os dias o homem nomeado mensageiro e porta-estandarte do faraó recebia “bom pão, carne de boi, vinho, óleo doce, azeite, banha, mel, figos, peixe e vegetais”. Enquanto isso, os trabalhadores que transportavam cargas pesadas recebiam “pão, dois fardos de vegetais e um assado de carne”.

Em geral os egípcios comiam sentados no chão ou em cadeiras junto a pequenas mesas, sendo uma mesa para cada pessoa. Comiam com os dedos. Antes e depois de comer, derramavam água nas mãos para limpá-las.

BROIDA, Marian. *Egito Antigo e Mesopotâmia para crianças*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. p. 39.

Observação

O conteúdo abordado nesta página pode constituir uma boa oportunidade para trabalhar aspectos da habilidade EF06HI07.



Sugestão para o estudante:

HISTÓRIA em meia hora: Egito Antigo. [Locução de:] Vítor Soares. [S. l.]: Agência de Podcast, 12 mar. 2022. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/4J4abbHQeE4dmZ9LpUDWeT?si=142f2ff51a3f48e8>. Acesso em: 15 abr. 2022.

Episódio sobre aspectos importantes na história do Egito Antigo, como a construção das pirâmides e o reinado de diversos líderes. Desenvolvido pelo professor de História Vítor Soares.

Orientações

A imagem desta página mostra uma pintura feita na tumba do vizir Rekhmire, em Luxor (antiga Tebas), cidade no sul do atual Egito, que cresceu a partir das ruínas e dos vestígios da antiga Tebas, capital do chamado Império Novo (1550 a.C.-1069 a.C., aproximadamente). Desse modo, a atual cidade de Luxor é considerada um verdadeiro “museu a céu aberto”, pois conta com uma série de templos, monumentos, túmulos e estátuas.

A cidade de Luxor é separada em duas partes pelo rio Nilo: em sua margem oriental, é possível encontrar templos consagrados aos deuses da mitologia egípcia; em sua margem ocidental, estão localizadas importantes necrópoles, como o túmulo de Tutancâmon, descoberto em 1922, o Vale dos Reis e o Vale das Rainhas.

O Vale dos Reis é a principal necrópole real construída na antiga Tebas. Ali estão localizados 62 túmulos de faraós do chamado Império Novo, além dos túmulos dos faraós Tutancâmon, Ramsés IX, Seti I, Ramsés VI e Horemheb.

No Vale das Rainhas há cerca de 80 túmulos. Naquele local foram sepultadas rainhas, príncipes e princesas do período do Império Novo, como o príncipe Amenkhepchef, a rainha Ti e a rainha Nefertari, esposa do faraó Ramsés II.

Observação

O conteúdo apresentado nesta página oferece uma oportunidade para o desenvolvimento de aspectos da habilidade EF06HI07.

Os ofícios da cidade

À medida que os domínios egípcios se expandiram e a economia se desenvolveu, novas profissões apareceram. Por exemplo, a de “carregador de sandálias”, trabalhador que transportava as sandálias do faraó e uma chaleira com água para lavar seus pés; ou a de passarinho, pessoa encarregada de caçar as aves no céu.

A maior diversidade de profissões era encontrada nas cidades. No Egito Antigo, um assentamento era considerado urbano se uma parte expressiva dos seus habitantes se dedicava a atividades não agrícolas, ainda que essas atividades estivessem muito ligadas ao trabalho no campo.

As cidades egípcias se diferenciavam por suas funções. Havia cidades de pirâmides, como Gizé, que abrigavam operários que construíam as tumbas reais e sacerdotes que cuidavam do culto ao faraó morto. Outras cidades tinham sido construídas para ser a residência da família real. Era o caso de Per-Ramsés, na região do delta, que abrigava joalheiros, sapateiros, oleiros, padeiros, entre outros artesãos, além de escribas e sacerdotes.

Nas cidades-porto, que funcionavam como centros de comércio ou bases navais, havia mercadores, construtores de barcos, ferreiros, militares, entre outros profissionais. Muitas dessas profissões ainda existem nos dias de hoje, embora as técnicas, os materiais e o local de trabalho sejam diferentes.



Trabalhadores egípcios produzindo vasos. Século XV a.C. Pintura mural (detalhe). Esta pintura foi feita na tumba do vizir Rekhmire, em Luxor (antiga Tebas). Além do faraó, apenas os altos funcionários tinham tumbas tão ricamente decoradas.

108



Sugestão para o estudante:

NÚCLEO de Estudos da Antiguidade. Disponível em: <http://www.neuerj.com>. Acesso em: 15 fev. 2022.

No *site* desta instituição, ligada à Universidade Estadual do Rio de Janeiro, há informações sobre os estudos e pesquisas mais recentes na área da Antiguidade.

Homens e mulheres na terra dos faraós

A real situação da mulher no Egito Antigo é motivo de muita polêmica entre os estudiosos. Há, de um lado, os que defendem que as mulheres e os homens tinham os mesmos direitos e a mesma importância social; e, de outro, os que avaliam que as mulheres estavam relegadas a uma posição secundária naquela sociedade. Para esses autores, as poucas rainhas-faraós conhecidas só assumiram o trono porque não havia sucessores do sexo masculino.

Apesar da incerteza, os estudiosos admitem que as mulheres egípcias tinham **direitos** que inexistiam na maior parte das civilizações antigas. Em geral, podiam exercer os mesmos ofícios que os homens e aparecer em público sem restrições. No entanto, tudo indica que não havia uma situação homogênea entre elas. Se as mulheres da elite gozavam de ampla proteção legal, o mesmo não acontecia com as mais pobres, como as camponesas e as artesãs. Mas estas podiam recorrer aos tribunais caso se sentissem maltratadas.

Homens e mulheres podiam adquirir bens próprios. Os casamentos podiam ser arranjados ou ocorrer por amor, mas nada indica que houvesse uma cerimônia religiosa ou jurídica, apenas uma festa para celebrar a união do casal. É provável que os homens se casassem entre os 16 e os 20 anos, e as mulheres, por volta dos 14 anos. Existia o divórcio, e este podia ser solicitado por ambos. As razões para isso podiam ser várias, como adultério, incapacidade de gerar filhos ou desentendimento entre o casal.



WILLIAMS, Marcia. *Egito Antigo, contos de deuses e faraós*. São Paulo: Ática, 2012.

Neste livro, no formato de história em quadrinhos, você vai conhecer mais sobre os mistérios, as aventuras e as lendas que envolvem as trajetórias dos faraós do Egito Antigo.



Monumento funerário representando um casal. c. 2000 a.C. Museu Egípcio, Cairo, Egito.

A. DAGLI ORTIZ/ALBUMFOTORENA - MUSEU EGÍPCIO, CAIRO, EGITO

109

Observação

O conteúdo apresentado nesta página constitui uma boa oportunidade para o trabalho com a habilidade EF06HI09.

Orientações

Aprofunde os conhecimentos dos estudantes sobre a condição das mulheres no Egito Antigo. Evita-se, assim, a redução dos estudos sobre essa civilização à figura do faraó ou às grandes obras arquitetônicas, que não dariam conta da complexidade da sociedade egípcia antiga.

O papel das mulheres ia muito além das tarefas domésticas. Apesar dos intensos debates entre historiadores e estudiosos sobre a participação das mulheres na vida pública no Egito Antigo, algumas delas chegaram a exercer diversas atividades profissionais, assim como atuar no comércio e na política. Portanto, amplia-se a noção de que a sociedade daquele momento não era conduzida apenas por um governante poderoso, mas também por uma gama maior de indivíduos.

Como exemplos podemos citar Hatchepsut, uma das mulheres faraós que governaram o Egito; Peseshet, coordenadora dos serviços de saúde; e Tchat, ministra das finanças do governo local. Com base nesse tema, os estudantes podem discutir a condição feminina na atualidade, o que constitui uma oportunidade de diálogo entre passado e presente.

Orientações

É interessante notar que, nesta Unidade, ficam evidentes algumas das questões que cercam o trabalho do historiador (e também do arqueólogo). A história da antiga civilização egípcia permaneceu desconhecida por muitos séculos até a época das guerras napoleônicas e da decifração das inscrições contidas na pedra de Roseta.

Já a história da condição das mulheres entre os antigos egípcios só recentemente vem recebendo a devida atenção por parte dos estudiosos. Por isso, informe aos estudantes que esse é um tema ainda em aberto, sujeito a novas interpretações e descobertas.

Orientações

No Egito Antigo, o Sol era representado por diversas divindades. O deus Rá (também conhecido como Amon-Rá) era o principal e mais conhecido. Hórus, com corpo de homem e face de falcão, representava o dia. As esfinges, com corpo de felino e cabeça humana, também eram representações das divindades solares.

A Lua era representada pelo deus Ah, e a noite, pela deusa Nut.

A deusa Hathor, representada por uma mulher com cabeça de vaca, tinha a capacidade de gerar prosperidade e felicidade. Ela era também a deusa do amor. Muitas qualidades de Hathor foram atribuídas a Ísis. Por isso, as representações dessas duas deusas são muito semelhantes.

Ao conversar com os estudantes sobre o processo de mumificação, informe a eles que, para os egípcios, o coração era o elemento vital. Por isso, quando o corpo era mumificado, sobre o local exato do coração se colocava um amuleto em forma de escaravelho. Caso o coração do morto fosse removido ou destruído acidentalmente, o amuleto o substituiria, possibilitando que a pessoa renascesse para a eternidade.

Observação

A temática e os conteúdos abordados nesta página possibilitam o desenvolvimento da habilidade EF06HI07.



BELER, Aude Gros. *O Egito Antigo passo a passo*. São Paulo: Claro Enigma, 2016. O Egito é bastante conhecido por suas pirâmides, seus deuses e faraós, mas o livro traz outras informações sobre o mundo dos egípcios, como quais eram as profissões na época, o que faziam pra se divertir, além de curiosidades e detalhes sobre como os egípcios viviam no dia a dia.

A religião

No Egito dos faraós a religião estava presente em todos os momentos da vida. Cada cidade, cada vila e cada lar cultuavam divindades específicas, mas havia também deuses e deusas cultuados em todo o Egito. De tempos em tempos, o deus relacionado à dinastia do faraó poderia se tornar uma divindade reverenciada em todo o território, pois, afinal de contas, o faraó também era um escolhido dos deuses.

“Por que chove tanto em alguns meses? Por que há o dia e a noite? Por que a Lua muda de fases?” Questões como estas, no Egito Antigo, tinham respostas religiosas. O deus Hapi, por exemplo, era a divindade que trazia as inundações e cobria a terra com o húmus fertilizante. Os deuses também simbolizavam as qualidades humanas. A deusa Ísis, por exemplo, representava a boa esposa e a mãe que cuida muito bem do filho (o deus Hórus).

O mundo dos mortos

A crença na vida após a morte era um ponto central da religião no Egito Antigo. Na visão de mundo dos egípcios havia uma relação de continuidade entre a vida terrena e o que eles chamavam de mundo inferior. A vida era vista por eles como uma caminhada. No momento da morte física, o coração parava e essa caminhada era interrompida. Por isso, era necessário preparar o morto para retomar, após a morte, o caminho iniciado no mundo terreno.

O preparo do morto para renascer no mundo inferior envolvia várias práticas funerárias que tinham como centro o ritual da **mumificação**. Os rituais funerários, da preparação da múmia ao enterro na tumba, tinham como função eliminar do corpo tudo o que causasse corrupção e podridão, criando, assim, um corpo purificado para trilhar o caminho da eternidade.



A rainha egípcia Nefertari (à esquerda) e a deusa Ísis (à direita) representadas na tumba de Nefertari. c. 1290 a.C.-1224 a.C. Afresco (detalhe). Vale dos Reis, Egito.

110



Sugestão para o estudante:

COMO cientistas recriaram a voz de uma múmia do Egito de 3 mil anos. *BBC News Brasil*, São Paulo, 24 jan. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51233905>. Acesso em: 18 abr. 2022. Reportagem sobre a pesquisa desenvolvida para obter o som da voz da múmia do sacerdote egípcio Nesyamun. Na matéria, é possível ouvir a reprodução do som.

A escrita egípcia

A escrita egípcia parece ser tão antiga quanto a suméria, mas não há certeza sobre isso. A primeira forma de escrita no Egito foi o **hieróglifo**, que surgiu por volta de 3300 a.C. No início, a escrita egípcia era pictográfica, isto é, representava objetos por meio de desenhos. Com o tempo, essa escrita passou a ser ao mesmo tempo ideográfica, contendo sinais representando ideias, e fonética, com sinais que representavam sons da fala.

A escrita **hierática** era uma escrita hieroglífica simplificada usada em registros cotidianos, para evitar a complexidade da escrita hieroglífica. O registro mais antigo dessa escrita data de meados do terceiro milênio antes de Cristo. A escrita **demótica**, ou popular, apareceu por volta do ano 700 a.C. Era uma escrita mais simples, que servia também para escrever cartas, fazer contas e registros.

Os egípcios usavam vários materiais para escrever. Os hieróglifos eram usados principalmente para escrever nas paredes dos templos, em monumentos funerários e, em alguns casos, no papiro. Anotações cotidianas eram feitas em madeira e papiro, tanto na escrita hierática quanto na demótica.

Saber ler e escrever no Egito Antigo era indispensável ao indivíduo que quisesse seguir uma carreira de funcionário do faraó, ser sacerdote de um templo ou mesmo general de um exército.

Com o passar do tempo e o fim da realeza faraônica, os hieróglifos caíram em desuso e nem mesmo os egípcios compreendiam aqueles sinais.

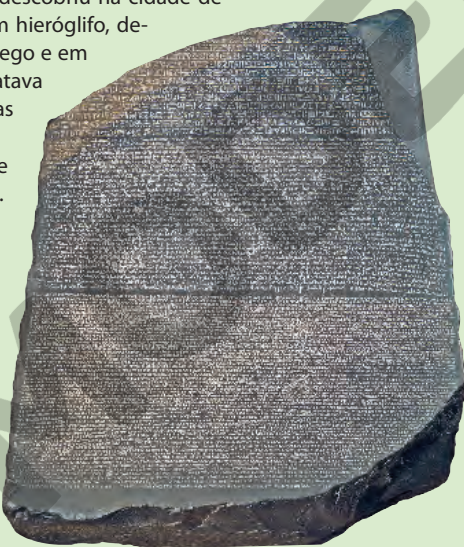
A decifração dos hieróglifos

Em 1799, um grupo de soldados franceses descobriu na cidade de Roseta, no Egito, uma pedra com inscrições em hieróglifo, demótico e grego. Ao traduzir as inscrições em grego e em demótico, pesquisadores concluíram que se tratava do mesmo documento, escrito em duas línguas diferentes.

O próximo passo era descobrir a relação entre os hieróglifos e os caracteres gregos e demóticos. O trabalho de tradução mais bem-sucedido foi o do linguista francês Jean-François Champollion, grande conhecedor da cultura egípcia.

Graças aos estudos do físico e egiptólogo britânico Thomas Young, Champollion reconheceu o nome do faraó egípcio Ptolomeu, comparando a posição dele na escrita hieroglífica e nas escritas demótica e grega. A descoberta descortinou uma história de milhares de anos.

Pedra de Roseta. Século II a.C.
Inscrições em granito negro, 114 × 72 cm.
Museu Britânico, Londres, Inglaterra.



G. DAGLI ORTI/DEA/BRIDGEMAN IMAGES/AGB PHOTO LIBRARY - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES, INGLATERRA

111

Observação

O trabalho com as formas de escrita egípcia vistas nesta página e com as imagens presentes ao longo de todo este Capítulo (uma vez que elas mostram formas de registro da antiga sociedade egípcia) contemplam a habilidade **EF06HI07**.

Atividade complementar

Os estudantes do 6º ano frequentemente supõem que a sociedade do Egito atual é idêntica àquela que ergueu as pirâmides de Gizé e testemunhou a sucessão de faraós. É importante que possam reconhecer a localização geográfica do Egito como um ponto em comum entre as duas sociedades, do passado e do presente, mas é fundamental destacar as mudanças ou rupturas que as separam.

Assim, proponha aos estudantes uma pesquisa em *sites* confiáveis, em duas fases: na primeira, eles devem consultar jornais de grande circulação (se necessário, as mídias sociais desses meios) sobre os locais mais visitados pelos turistas no Egito. O que você sabe sobre esses locais? Em qual época eles foram construídos?

Na segunda fase, os estudantes devem pesquisar dados estatísticos, notícias, fotografias e relatos de habitantes no Egito atual. A pesquisa deve abordar pontos como: Quais são as grandes cidades do Egito atual? São áreas bem urbanizadas? Como é o uso da internet entre os jovens e como essa tecnologia chega às pessoas no Egito de hoje? Quais são as bases da economia do Egito atual e qual é a situação política do país?

Depois, proponha aos estudantes que criem um painel, físico ou virtual, que mostre, por um lado, “O Egito visto pelos turistas” e, por outro, “O Egito na atualidade”. Esta atividade poderá ser feita de maneira integrada com o componente curricular Língua Portuguesa.

A pesquisa proposta incentiva o trabalho com práticas de pesquisa como **revisão bibliográfica**, **análise documental**, **análise de mídias sociais**, **estudo de recepção**, **tomada de nota** e **construção de relatórios**.

► Texto complementar

A atividade proposta na seção “Documento” baseia-se em uma importante fonte primária para o estudo da religião egípcia: o papiro intitulado Livro dos Mortos. Para saber mais sobre o mito de Osiris, leia o texto a seguir.

A crença na vida após a morte e na ressurreição do homem está baseada [no mito de Osiris], onde Osiris, deus-homem e rei, sofreu a morte e a mutilação, foi mumificado, recebeu de suas irmãs Ísis e Néftis uma série de amuletos que o protegiam de todo o mal no mundo dos mortos, além de ter recebido várias fórmulas mágicas, recitadas por elas e escritas por Thoth, alcançando assim a vida eterna. Esta era a mais importante de todas as crenças encontrada no Livro dos Mortos [...].

Osiris passou a representar para os egípcios a ideia de um homem-deus, que viveu como um homem, sofreu os sofrimentos humanos, morreu e ressuscitou, vivendo eternamente em seguida, no outro mundo. [...].

Os egípcios criaram todo um aparato religioso, incluindo templos, sacerdotes, sepulturas, materiais para mumificação, amuletos, estátuas, símbolos, fórmulas mágicas e toda sorte de rituais a fim de imitar a passagem que Osiris fez para o outro mundo, para a vida eterna.

CORONA, George Francisco. O mundo dos mortos no Antigo Egito: interpretação sociológica dos funerais egípcios em perspectiva durkheimiana. *Unitas*, Vitória, v. 4, n. 1, jan./jun. 2016.

Observação

O trabalho proposto na seção favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI07.



Documento

O Livro dos Mortos

O Livro dos Mortos é uma coletânea de orações, cânticos e hinos religiosos produzidos durante o Novo Império. Antes de começarem a ser escritos, provavelmente, os textos foram recitados e transmitidos por uma longa tradição oral; por isso, é difícil determinar quando eles de fato surgiram.

Acredita-se que esses textos eram usados para guiar o falecido em sua viagem pelo mundo inferior. Segundo a tradição egípcia, quando uma pessoa morria, a alma se separava do corpo e o reencontrava antes de se apresentar no Tribunal de Osiris. No tribunal, ocorria o momento decisivo para a regeneração do morto e sua admissão na eternidade: a pesagem do coração. Na presença do deus Anúbis, o coração do morto era colocado em uma balança que tinha como contrapeso a pluma de Maat, deusa da verdade, da justiça, da ordem e do equilíbrio.

Observe a seguir uma ilustração do Livro dos Mortos, dividida em duas cenas.

Hunefer se ajoelha diante de 14 deuses e juizes da morte.



O escriba Hunefer (à esquerda) é conduzido ao tribunal por Anúbis, o deus chacal, protetor dos embalsamadores e da necrópole.

Anúbis pesa o coração de Hunefer, comparando-o ao peso da pluma de Maat, que simboliza as leis espirituais.

Ammut é a deusa que devora os pecadores. Se o morto for absolvido de seus pecados, ele continua sua caminhada. Caso contrário, é devorado por Ammut.

Thoth, deus da sabedoria e escriba dos deuses, registra o resultado da pesagem.

Página do Livro dos Mortos de Hunefer, escriba do Novo Império, representando seu julgamento diante de Osiris. c. 1307 a.C.-1306 a.C. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

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

112

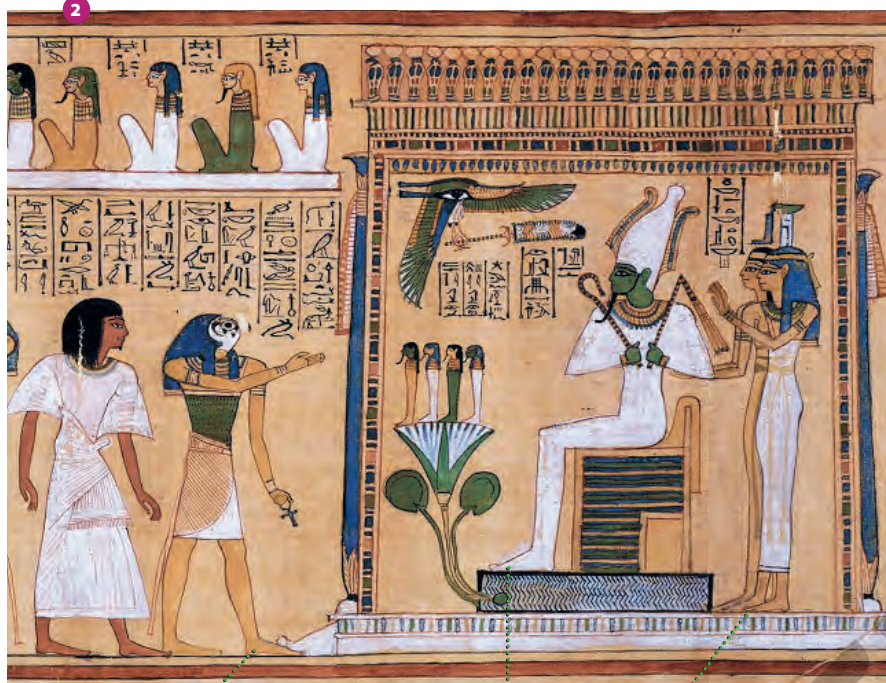
► Texto complementar

O texto a seguir contém informações sobre a mumificação entre os antigos egípcios.

Símbolo do mistério que a civilização egípcia representa, as múmias são bem mais do que um simples corpo humano transformado em objeto de estudo. Aquelas tentativas de preservação dos corpos de seus poderosos monarcas fornecem vários e preciosos dados sobre o pensamento religioso vigente na civilização faraônica e são testemunhas mudas de suas antigas crenças numa ressurreição da alma por meio da conservação de seu “habitat natural”, por assim dizer.

COUTO, Sérgio Pereira. *Desvendando o Egito*. São Paulo: Universo dos Livros, 2008. p. 64.

Página do Livro dos Mortos de Hunefer, escriba do Novo Império, representando seu julgamento diante de Osíris. c. 1307 a.C.-1306 a.C. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.



MUSEU BRITÂNICO, LONDRES, INGLATERRA

Hórus, deus do céu e filho de Ísis e Osíris, leva Hunefer ao julgamento final.

Osíris, rei do mundo dos mortos, aguarda Hunefer.

Ísis, esposa-irmã de Osíris, e sua irmã Néftis são deusas que também protegem a tumba dos mortos.

- As imagens reproduzidas nesta seção fazem parte da mesma página do Livro dos Mortos. Elas podem ser vistas como uma narrativa.
 - Quem é o personagem principal e qual é seu papel na narrativa?
 - Qual é o tema central da história? Justifique com elementos da própria imagem.
 - A segunda cena mostra o desfecho da história, que se destaca em relação às partes anteriores. Por que ela tem esse destaque?
- O que essa passagem do Livro dos Mortos revela sobre a religião e a arte no Egito Antigo?
- Com base nas informações sobre a religião egípcia vistas neste Capítulo, redija uma narrativa contando a história mostrada na imagem. Procure escolher as palavras mais adequadas para inserir no texto e se esforce para combiná-las na construção de uma história clara e coerente. Ao final, releia o texto e faça os ajustes necessários.

113

Observação

O trabalho proposto nas atividades constitui uma ótima oportunidade para o desenvolvimento da habilidade EF06HI07.

Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BAKOS, Margaret Marchiori. *Fatos e mitos do antigo Egito*. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

O livro traz informações sobre quais eram os costumes e como se dava a vida social no Egito Antigo, abordando temas como religião, família, alimentação e lazer.

SILVA, Alberto da Costa e. *A África e os africanos na história e nos mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021. O livro traça um panorama da história do continente africano, reunindo e analisando fragmentos de histórias orais, transcrições de época e relatos de viajantes, estudiosos e linguistas.

▶ Respostas

1. a) O personagem principal é o falecido Hunefer, apresentado logo no primeiro momento, conduzido pelas mãos de Anúbis. A história narrada nesta cena é o julgamento de Hunefer pelo Tribunal de Osíris.

b) Os olhos se dirigem para o centro da pintura, que apresenta o tema principal da narrativa: a pesagem do coração de Hunefer. A parte central da imagem mostra a pesagem feita por Anúbis e a anotação do resultado por Thot.

c) Se na primeira parte vemos o personagem principal (Hunefer) e na segunda sabemos qual é o tema central (pesagem do coração de Hunefer), na última vemos o desfecho da história. Hunefer está sendo apresentado a Osíris por Hórus. Além de estar posicionada à direita (final da história), esta parte é a que ocupa mais espaço, comprovando sua importância hierárquica. Hunefer passou no teste e está diante de Osíris, podendo prosseguir pelo mundo inferior. Osíris está em destaque na imagem, sentado em uma espécie de trono em uma plataforma, cercado por duas deusas e alguns símbolos. O espaço onde está é circundado por linhas verticais, como se fossem colunas.

2. Essa passagem do Livro dos Mortos revela que os antigos egípcios acreditavam na vida após a morte, eram politeístas (aparecem sete deuses na imagem), cultuavam deuses que podiam ter formas humanas ou uma mistura de traços humanos e animais e faziam representações artísticas sem o uso da perspectiva (repare nas figuras chapadas, sem profundidade, proporção e movimento).

3. O objetivo da proposta é auxiliar o estudante a desenvolver o hábito de comunicar com clareza e coerência ideias, acontecimentos, teorias explicativas etc. Incentive os estudantes a realizar uma breve pesquisa antes da elaboração do texto, trabalhando com **análise documental** e **revisão bibliográfica**.

Seção Atividades

▶ Objetos de conhecimento

- Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).
- O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.

▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI07 (atividades 1, 2, 4)
- EF06HI19 (atividade 3)

▶ Respostas

1. No Egito Antigo, a religião estava presente em todos os momentos da vida e o próprio faraó era considerado um escolhido dos deuses. Ele era considerado um deus encarnado.

2. Os camponeses egípcios não tinham autonomia para tomar decisões: eles eram obrigados a obedecer às convocações periódicas do faraó, fosse para trabalhar nas obras públicas, fosse para servir ao exército. Além disso, podiam ser castigados pelos funcionários encarregados das obras e pelos cobradores de impostos.

3. a) A atividade representada poderia ser realizada tanto por homens como por mulheres.

b) A imagem representa uma cena com mulheres tocando diversos instrumentos musicais, o que revela que no Egito Antigo havia certa mobilidade social, que possibilitava a participação feminina na vida social e nas atividades públicas e culturais. É interessante observar que as musicistas tocam diferentes instrumentos, que se assemelham a cítara, harpa, alaúde e um instrumento percussivo, e que uma criança está junto delas, em uma postura que parece acompanhar corporalmente o ritmo da música. A aparência delas é de concentração ao tocar os instrumentos. A questão da participação e do reconhecimento da produção

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Qual era a relação entre o poder político e a religião no Egito Antigo?
2. Por que, apesar de os camponeses do Egito Antigo não serem escravos, não se pode dizer que eram livres?
3. Observe a pintura, leia sua legenda e depois responda às questões.

Pintura em túmulo em Tebas representando mulheres tocando instrumentos, como harpa arqueada egípcia, alaúde, oboé duplo e lira. c. 1420 a.C.-1411 a.C.



- a) A atividade que está sendo realizada pelas mulheres representadas na pintura egípcia provavelmente era restrita ao universo feminino ou poderia ser realizada tanto por homens como por mulheres?
 - b) Em sua opinião, a imagem revela que as mulheres possuíam alguma mobilidade social para exercer diversos ofícios e participar da vida pública no Egito Antigo? Explique.
4. Considerado o protetor da ordem universal, o faraó passava por muitos ritos ao longo de seu reinado. O primeiro era a cerimônia de entronização, ao assumir o trono, quando incorporava o espírito de Hórus, que o guiaria pelo resto da vida. Leia o trecho de um hino que celebrava a elevação de Ramsés II (c. 1280 a.C.-1213 a.C.) ao trono no Egito:

Ó dia feliz! O céu e a terra estão alegres porque tu és o grande senhor do Egito!
Os que fugiram regressaram às suas cidades,
os que se escondiam apareceram;
os que tinham fome estão saciados e alegres. [...]

Um Nilo abundante sai de suas fontes,
para refrescar o coração dos homens. [...]

Todos resplandecem de júbilo desde que foi dito:

“O rei do Alto e Baixo Egito Heqamaatra ostenta de novo a coroa branca!

O filho de Rá, Ramsés,
ocupou o trono que foi de seu pai!”

HORNUNG, Erik. O rei. In: DONADONI, Sérgio (org.).
O homem egípcio. Lisboa: Presença, 1990. p. 251-252.

- Em dupla, com base na leitura desse hino, expliquem a forma como os faraós eram vistos pelos egípcios. Usem exemplos do hino para reforçar seus argumentos.

114

artística e cultural das mulheres pode ser discutida e aprofundada com os estudantes, sempre procurando estimular a expressão de opiniões e o desenvolvimento da argumentação. Você pode comentar com eles que há algumas décadas, mais ou menos até a metade do século XX, ainda eram raras as compositoras e musicistas conhecidas que conseguiam espaço na indústria cultural. As mulheres atuavam com mais frequência como cantoras, e a maior parte dos compositores e músicos era constituída por homens.

4. Os versos desse hino traduzem o caráter divino que a figura do faraó representava para os egípcios antigos. A sua ascensão ao trono é celebrada como o recomeço de uma nova era, capaz de pôr fim às dificuldades, renovar as águas do Nilo e restabelecer a paz, a alegria e a ordem no mundo dos vivos e no dos mortos. O faraó é o filho de Rá, o deus Sol, e a encarnação de Hórus, o rei dos vivos, o soberano que governa com a proteção divina.

A NÚBIA E O REINO DE CUXE

Os pesquisadores do século XIX e do início do XX tinham uma visão preconceituosa sobre os povos da chamada **África subsaariana**, como os núbios. As antigas crenças racistas não permitiam aos estudiosos daquela época reconhecer a importância dessa civilização.

Coube aos arqueólogos contemporâneos reconhecer o preconceito e fazer críticas àqueles estudos. Eles descobriram a riqueza da cultura núbia, que, mesmo sendo marcada pela influência egípcia, tinha a própria história e importância.

Os povos da região da Núbia se desenvolveram entre as atuais cidades de Assuã, no Egito, e Cartum, no Sudão (observe mais adiante o mapa “O Reino de Cuxe (séculos XXV a.C.-IV d.C.)”). Assim como o Egito Antigo, a região da Núbia acompanhava o curso do rio Nilo e as zonas de oásis. O território era rico em recursos naturais, como ouro, cobre, ferro e pedras semipreciosas. Os egípcios chamavam essa região de Cuxe.

África subsaariana

Nome pelo qual é conhecida a parte da África situada ao sul do Deserto do Saara.



FEIST, Hildegard. *Arte africana*. São Paulo: Moderna, 2010. (Série Artistas Anônimos).

O livro apresenta a produção artística de diversas localidades do continente africano. De modo agradável e acessível, os leitores podem conhecer pinturas e obras de arte feitas em madeira, metal e argila.



Soldados núbios representados em pintura na tumba de Thanuny. c. 1420 a.C.

Sobre o Capítulo

É recente o interesse pelo estudo das civilizações que se desenvolveram ao sul do Egito Antigo. Entre os historiadores do século XIX e meados do século XX predominava a ideia de que a região da Núbia, tratada ao longo deste Capítulo, não passava de um conjunto de colônias egípcias, pensamento reforçado pelos preconceitos que cercaram a história da África negra até recentemente. No entanto, desde as últimas décadas do século XX, as pesquisas caminham no sentido de destacar a particularidade dos diversos povos da África, reconhecendo sua história.

O estudo da civilização núbica recupera uma parte importante do passado da África subsaariana e garante que ela ocupe o lugar que lhe é devido na história da humanidade. O conhecimento sobre a história e a cultura dos povos africanos é especialmente significativo entre nós, dadas as conexões entre a história do Brasil e a da África, desde a colonização portuguesa, e a presença marcante dos afrodescendentes na formação do povo brasileiro e de sua cultura. Trata-se, também, de um passo importante no esforço de deslocar o ensino da história, na Educação Básica, da perspectiva eurocêntrica que até recentemente privilegiava os povos da Antiguidade ocidental, para uma perspectiva multicultural.

Observação

Os conteúdos desta página oferecem uma oportunidade para o trabalho com a habilidade EF06HI07.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

EF06HI13: Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.

EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Orientações

Para desenvolver os temas deste Capítulo, é possível utilizar como referencial o conceito de simultaneidade, comparando os acontecimentos da história egípcia e núbica, muitos deles situados no mesmo tempo cronológico. Outra possibilidade é verificar as interações que ocorreram entre essas sociedades e os aspectos que são semelhantes entre elas.

O Egito manteve contatos, amistosos ou hostis, com os povos núbios. Muitos deles alteraram o curso dos acontecimentos das duas civilizações. O estudo dessas interações possibilita perceber as diferenças e as semelhanças no modo de vida e no desenvolvimento histórico desses povos.

Desse modo, ao adotar como eixo de abordagem uma comparação entre a Núbia e o Egito, é importante pedir aos estudantes que façam uma comparação entre o mapa "O Reino de Cuxe" e os mapas "O Egito Antigo" e "O rio Nilo na África Atual", apresentados anteriormente.

Além da importância do rio Nilo para a sobrevivência desses povos, destacamos, entre as semelhanças, a formação de grandes cidades; a construção de grandes obras (templos, palácios, tumbas); a existência de uma nobreza que desfrutava de muitos privilégios; a importância da religião; e o desenvolvimento de um sistema de escrita. Entre as diferenças, destaca-se a importância do comércio na Núbia, especialmente no período cuxita, bem como a posição desempenhada pelas mulheres na sociedade.

Observação

O conteúdo desta página oferece uma boa oportunidade para iniciar o trabalho com a habilidade EF06HI13.

Kerma e Napata

As evidências mais antigas de um reino organizado na região da Núbia são poços utilizados para guardar cereais datados de 2700 a.C., descobertos em uma ilha do rio Nilo. No decorrer dos séculos, a região transformou-se no centro de uma florescente rede de comércio que interligava, por rotas fluviais e terrestres, o mar Vermelho, o Egito e o oeste do atual Sudão.

A cidade de Kerma foi o centro dessa sociedade entre, aproximadamente, 2400 a.C. e 1570 a.C. Construída em terras irrigadas e férteis, graças aos canais do rio Nilo, a cidade era protegida por muralhas com até 10 metros de altura e mais de 1 quilômetro de comprimento. Lá viviam reis e altos funcionários ligados à família real, cuja riqueza provinha do comércio e da exploração de minas de ouro. Segundo pesquisadores, por volta de 2200 a.C., quando uma grande seca devastou o Egito e a Mesopotâmia, Kerma atingiu seu esplendor.

O Reino de Cuxe foi um dos principais produtores de ouro do mundo antigo. As riquezas e o número de habitantes do reino cresceram principalmente em razão do comércio e da exploração do ouro. Sua população chegou a 10 mil pessoas por volta de 1700 a.C., número pequeno para os padrões atuais, mas muito expressivo para aquela época.

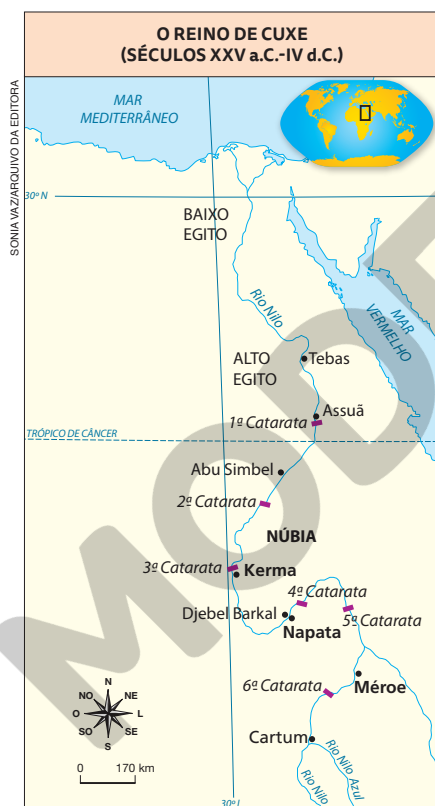
O crescimento do Reino de Cuxe foi interrompido com a invasão egípcia, iniciada por volta de 1570 a.C. Durante aproximadamente 500 anos, as rotas comerciais e as minas de ouro cuxitas ficaram sob o controle dos faraós.

Nessa época, os núbios adotaram muitos conhecimentos e costumes do Egito, como a escrita hieroglífica e as técnicas de artesanato. Eles ainda foram empregados como mão de obra nas construções e no exército do faraó.

Fonte: SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 85.



NASCIMENTO, Elisa Larkin. *O tempo dos povos africanos*. Brasília, DF: MEC: Secad, 2007. Este livro traz muitas informações sobre os conhecimentos, as técnicas, os saberes e os costumes de diversos povos africanos.



116

Napata, a nova capital cuxita

Por volta de 1000 a.C., o domínio egípcio em Cuxe teve fim, e um reino cuxita independente foi fundado. A nova capital do Reino de Cuxe foi estabelecida na cidade de Napata. A partir de 730 a.C., exércitos núbios avançaram sobre o Egito e dominaram o território por quase cem anos. De 715 a.C. a 663 a.C., os faraós egípcios eram núbios.

Em Napata, os governantes ergueram estátuas, pequenas pirâmides e palácios, além de templos dedicados aos deuses. O maior templo, em homenagem ao deus Amon, situava-se na montanha de Djebel Barkal, sagrada para os egípcios e para os núbios.

O domínio de Cuxe no Egito começou a ruir no século VII a.C., quando os reis cuxitas foram obrigados a retornar às suas fronteiras originais em Napata. No século VI a.C. a capital cuxita deslocou-se para Méroe, mais ao sul.

A criação de animais

A criação de gado desempenhava papel fundamental no Reino de Cuxe. Leia o texto a seguir sobre a importância dessa atividade para os cuxitas.

Na época da ascensão do reino de Napata, a criação de animais já possuía uma tradição milenar e, juntamente com a agricultura, representava a principal fonte de subsistência da população. Além do gado de chifres longos e curtos, a população criava carneiros, cabras e, em menor escala, cavalos e burros, utilizados como animais de carga. Os camelos só foram introduzidos relativamente mais tarde, ao final do século I antes da Era Cristã.

[...]

A primazia da criação de gado no Império de Kush é atestada por numerosos indícios: a iconografia, os ritos funerários, as metáforas (compare-se um exército sem chefe a um rebanho sem pastor) etc.

As oferendas aos templos consistiam principalmente em animais domésticos, e ao que parece, a riqueza dos reis, da aristocracia e dos sacerdotes do templo era avaliada em gado.

LECLANT, Jean. O Império de Kush: Napata e Méroe. In: MOKHTAR, Gamal (ed.). *História Geral da África*, II: África Antiga. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 311-312.



Ruínas do templo de Amon, em Karima, no Sudão. Fotografia de 2017. Em torno de Djebel Barkal há ruínas de ao menos 13 templos e três palácios. Elas foram identificadas por arqueólogos europeus nas primeiras décadas do século XIX. Muitos dos achados foram levados, à época, para museus na Europa, onde estão até hoje. Fotografia de 2017.

Orientações

A montanha de Djebel Barkal apresenta enorme valor arqueológico. Juntamente com as cidades de Méroe e Napata, foi colocada, no ano de 2003, na lista do Patrimônio Cultural Mundial.

Segundo estudiosos, a montanha era usada como um ponto de referência pelos mercadores que circulavam pelas rotas de comércio na Antiguidade, em especial as rotas localizadas entre partes da África central, da Arábia e do Egito.

As ruínas que atualmente formam o sítio arqueológico em Djebel Barkal são estudadas por arqueólogos e pesquisadores de várias partes do mundo. Conforme as informações da legenda da imagem das ruínas do tempo de Amon, na região há pelo menos três palácios e treze templos. No lado oeste da montanha, há um campo de pirâmides reais, que estão entre as mais bem preservadas do Sudão.

Além disso, há outros sítios arqueológicos situados nas proximidades de Djebel Barkal, como Sanam, conhecido como “Contra-Napata”, uma cidade antiga próxima dos limites da moderna cidade de Méroe, e el-Kurru, o cemitério da maioria dos reis e rainhas da 25ª dinastia.

Observação

Entender as formas de organização política na África, no período abordado por este Capítulo, é uma forma de preparar os estudantes para o trabalho com a habilidade EF06HI13. É importante notar que essa habilidade será trabalhada de forma mais ampla na Unidade V deste volume.

► Texto complementar

Os meroítas também desenvolveram um tipo de escrita que ainda vem sendo pesquisada pelos estudiosos. Sobre esse assunto, sugerimos a leitura do texto a seguir.

[A escrita meroíta] possuía um alfabeto de 23 sinais. Havia signos para os números e para certas palavras. Cada vocábulo era separado do outro por dois ou três pontos verticais.

O inglês F. L. Griffith decifrou, entre 1900 e 1911, as chaves dessa escrita. Conheceram-se os seus valores fonéticos, mas as palavras que formam não puderam até agora ser interpretadas. Identificam-se alguns nomes de pessoas e de lugares. Traduz-se a invocação inicial das estelas funerárias a Ísis e a Osíris. E pouco mais. Lê-se a escrita meroíta, mas se ignora, como acontece com o etrusco, o significado do que se lê.

A própria língua meroíta continua a ser um mistério. Não se aparenta ao núbio, nem ao beja das montanhas do mar Vermelho, nem a qualquer fala africana de nossos dias. Enquanto o enigma persistir [...] e enquanto a arqueologia não avançar significadamente em seus trabalhos e nos revelar como era a vida quotidiana nas cidades e no campo, na corte, no templo e na casa do homem comum, continuaremos a saber sobre Méroe muitíssimo menos do que faria supor o considerável número de inscrições meroítas até agora encontradas.

SILVA, Alberto da Costa e.

A enxada e a lança: a África antes dos portugueses. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 125.

MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK, EUA



Cerâmica meroíta, produzida entre 100 a.C-300 a.C. Em geral, as cerâmicas eram decoradas com elementos que remetem à natureza local. Museu Metropolitano de Arte, Nova York, Estados Unidos.

Esculturas no Templo do Leão, em Naga, no Sudão. Século III a.C. As ruínas desse templo estão entre os principais exemplares da arte meroíta. Fotografia de 2008.



118

A civilização de Méroe

Nas terras desérticas localizadas nos arredores do Nilo, no atual Sudão, chama a atenção um conjunto de mais de duzentas pirâmides construídas pelos núbios. Elas não são grandes como as do Egito, mas cumpriam a mesma função: cobrir os túmulos de reis e rainhas de Méroe, a última capital do Reino de Cuxe.

Além de construtores, os meroítas eram grandes artesãos. Eles produziam lanças, machados e enxadas de ferro, assim como objetos de cerâmica, joias de ouro e tecidos. O ouro era extraído de minas entre o rio Nilo e o mar Vermelho e exportado em grande quantidade para o Egito. Os agricultores cultivavam trigo, cevada, algodão, lentilha e domesticavam bois, cabras, ovelhas e carneiros.

Os meroítas também desenvolveram um comércio eficaz, ligando o mar Mediterrâneo ao interior da África. Por suas rotas comerciais, circulavam ouro, marfim, ébano, peles de leopardo, penas de avestruz, macacos e pedras para a construção de templos e pirâmides. Por volta do século III a.C., Méroe tornou-se um grande empório de produtos vindos de vários pontos da África. Os comerciantes meroítas também obtinham produtos fenícios e gregos, entre outros, e os distribuíam em parte da África e na península Arábica.

Orientações

O conhecimento e a valorização das antigas civilizações africanas contribuem para a perspectiva eurocêntrica da história. Tanto a civilização egípcia quanto a núbica desenvolveram sistemas distintos de escrita. É possível sugerir aos estudantes que comparem os suportes da escrita em cada sociedade, os grupos sociais que tinham o domínio dessas técnicas e quais eram seus usos, bem como estabelecer paralelos com a contemporaneidade.

Observação

O conteúdo apresentado nessa página possibilita desenvolver com os estudantes aspectos da habilidade EF06HI07.

O poder das mulheres em Méroe

As mulheres da família real tinham muito poder no reino cuxita de Méroe. No princípio, elas se limitavam a educar os príncipes. Depois, passaram a exercer um papel importante na escolha do rei e na cerimônia de coroação. Com um poder crescente, algumas se tornaram regentes de seus filhos menores ou se tornaram rainhas-mães, as chamadas candaces.

Várias mulheres que ascenderam ao poder foram representadas com corpos robustos, vestindo túnicas franjadas, cheias de colares e enfeites, à frente dos exércitos ou presidindo cultos.

O historiador e geógrafo grego Estrabão, no século I a.C., descreveu uma dessas rainhas, a candace Amanishakheto, como uma mulher “viril”. Ela teria participado de uma expedição militar contra os romanos, em 23 a.C., quando foi ferida em combate e perdeu um olho.

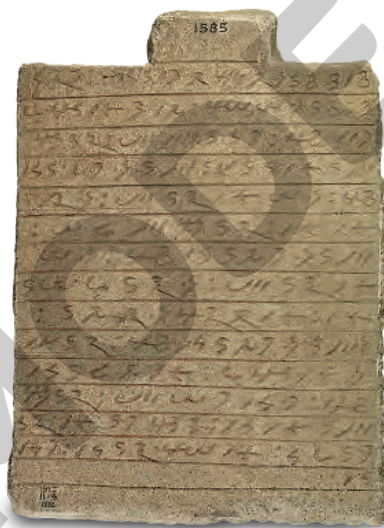
A escrita meroíta

A escrita meroíta foi registrada em templos, túmulos e outros diversos documentos. Desenvolvida a partir dos hieróglifos egípcios, a escrita meroíta era alfabética e tinha duas formas distintas. A primeira delas, mais restrita, era destinada aos documentos religiosos e reais. A segunda, mais utilizada que a anterior, era uma escrita cursiva, derivada do demótico egípcio. O alfabeto dessa segunda escrita tinha 23 sinais, que eram escritos e lidos em sentido contrário aos sinais dos egípcios.

A escrita meroíta ainda não foi totalmente decifrada. Os estudiosos conseguem identificar os sons de cada um dos sinais da escrita, mas não conseguem interpretar as palavras que eles formam. Apenas alguns nomes de personagens e locais foram decodificados. Dessa forma, os avanços da arqueologia e de outras áreas do conhecimento são essenciais para que a escrita meroíta seja desvendada. Assim, será possível aprofundar os conhecimentos sobre a história e o modo de vida dessa sociedade.



Pedestal representando a candace Amanitore, encontrado no sítio arqueológico de Wad ban Naga, no Sudão. Século I a.C. Relevo em arenito, 117,5 x 85 x 85 cm. Museu Egípcio, Berlim, Alemanha.



Placa com registro de escrita meroíta. Século VII a.C. Inscrição em arenito, 51 x 38,5 cm. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

BRK - MUSEU EGÍPCIO, BERLIM, ALEMANHA

MUSEU BRITÂNICO, LONDRES, INGLATERRA

119

Observação

Trabalhar aspectos da escrita meroíta com os estudantes, registrada em templos, documentos e túmulos, constitui uma boa maneira de contemplar a habilidade **EF06HI07**. Todo o trabalho desenvolvido sobre as candaces, por sua vez, possibilita que a habilidade **EF06HI19** seja contemplada.

Atividade complementar

Organize os estudantes em grupos para que eles sejam orientados por você em uma pesquisa sobre as candaces, as rainhas-mães do reino cuxita. É provável que esse tema chame a atenção deles, que já estudaram civilizações antigas em que os governantes eram predominantemente homens. A pesquisa sobre as mulheres governantes se constitui de certa forma uma novidade, que contribuiu, inclusive, para refletir sobre aspectos da sociedade atual.

É importante que você oriente os estudantes quanto aos sites a serem selecionados e quanto aos navegadores mais confiáveis. Eles devem dar preferência a conteúdos de sites de universidades, institutos de pesquisa ou portais educacionais. Cada grupo vai pesquisar um trecho de texto significativo, que fale sobre as candaces, e uma imagem que tenha alguma ligação com essas governantes e com a cidade de Méroe. Os textos podem ser trechos de trabalhos de historiadores, pesquisadores ou demais estudiosos. Os estudantes devem elaborar uma legenda explicativa para a imagem, justificando por que a escolheram.

Cada grupo deve montar uma apresentação gráfica digital com os resultados da pesquisa (trecho de texto, imagem e legenda). Essas apresentações podem ser reunidas também em um programa de apresentação de slides. O resultado final do trabalho, ou seja, a reunião de todas as apresentações dos grupos, pode ser exibido em sala de aula.

A pesquisa proposta nesta atividade complementar incentiva o trabalho com **análise de mídias sociais**, **revisão bibliográfica** e **estudo de recepção**.

Orientações

Esta seção propõe uma reflexão sobre a preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural dos povos da África ao discutir a construção, nos séculos XX e XXI, de grandes barragens no rio Nilo para a produção de energia elétrica e seus impactos na conservação dos monumentos antigos.

O conteúdo desta seção também possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

▶ Respostas

1. A represa em questão foi construída pelo governo sudanês com o objetivo de usar as águas do rio Nilo para obter energia elétrica. Para isso, foi construída uma usina hidrelétrica.

2. A construção da barragem tem pontos positivos, como facilitar o desenvolvimento do Sudão e possibilitar que parte da população saia da pobreza. Contudo, ativistas afirmam que os meios pelos quais ela foi construída não foram adequados, pois não se realizaram estudos de impacto ambiental e social, e as populações locais podem ter sido prejudicadas no processo. Além disso, inúmeros sítios arqueológicos podem ter sido inundados.

Observação

O trabalho com esta seção possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade EF06HI07.



Lugar e cultura

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Documentos arqueológicos submersos

No final da década de 1950, a construção de uma barragem na fronteira do Egito com o Sudão levou os governos dos dois países a pedir ajuda internacional para salvar um valioso patrimônio arqueológico. Com a cooperação de estudiosos de todo o mundo, muitos sítios da região norte da Núbia foram fotografados, catalogados e estudados até 1971, ano de conclusão da obra, que inundou uma vasta área.

Em 2003, uma nova barragem no rio Nilo começou a ser construída, pelo governo do Sudão, para gerar energia elétrica. Dessa vez, não houve um esforço tão intenso da comunidade internacional e do governo do Sudão para salvar os sítios arqueológicos. Ativistas acusam o governo sudanês de não ter desenvolvido estudos do impacto ambiental e dos efeitos da criação da hidrelétrica para a população local.

Muitos sítios arqueológicos, onde no passado se desenvolveram as cidades do Reino de Cuxe, podem estar submersos pelas águas da represa, concluída em 2009. Além da submersão dos sítios, a população local foi retirada da região. Povos nômades, que utilizavam a área para atividades comerciais e pastoris, também foram prejudicados pela construção da barragem.



Barragem da Usina Hidrelétrica de Méroe, no norte do Sudão. Fotografia de 2009.

1. Qual foi a finalidade da construção de uma nova barragem no rio Nilo em território sudanês?
2. Quais foram os pontos positivos e os negativos da construção dessa barragem?

120



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FURLANI, João Carlos (org.). *A África no Mundo Antigo*: possibilidades de ensino e pesquisa. Vitória: Milfontes, 2019.

Produção do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo, o livro reúne uma série de textos sobre as pesquisas e as problematizações na área da História da África.

SANTOS, Nadia Farias dos. *Entre saberes e fazeres docentes*: o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar. Curitiba: Appris, 2019.

A obra analisa o posicionamento de professores e estudantes acerca do ensino das relações étnico-raciais em sala de aula e aborda a importância desse ensino em nossos dias.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. No caderno, escreva quais afirmativas estão relacionadas à civilização egípcia e quais dizem respeito à civilização núbia.

- O início da cheia do rio Nilo e o reaparecimento da estrela Sirius no céu marcava o começo do ano em seu calendário.
- Sua escrita era alfabética e tinha duas formas distintas, sendo uma delas cursiva.
- O Livro dos Mortos é uma das principais fontes históricas para o estudo dessa civilização.
- O poder e o espírito guerreiro das candaces chamaram a atenção de povos de outras regiões.

2. Leia o texto e responda às questões.

Um breve exame do mapa físico da África basta para mostrar a importância da Núbia como elo entre a África central – a dos Grandes Lagos e da bacia do Congo – e o mundo mediterrânico. O vale do Nilo, que em sua maior parte corre paralelo ao mar Vermelho, em direção ao “corredor” núbio, entre o Saara, a oeste, e o deserto arábico ou núbio, a leste, permitiu um contato direto entre as antigas civilizações do Mediterrâneo e as da África negra.

[...] a Núbia constitui uma verdadeira encruzilhada de caminhos africanos, um ponto de encontro das civilizações do leste e do oeste, do norte e do sul da África, sem esquecer as do Oriente Próximo, da Ásia distante e da Europa mediterrânica.

SEHATA, Adam. A importância da Núbia: um elo entre a África central e o Mediterrâneo. In: MOKHTAR, Gamal (ed.). *História Geral da África, II: África Antiga*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 213-215.

- Por que o autor caracteriza a Núbia como elo entre as civilizações da África negra e as civilizações mediterrânicas?
- Quais teriam sido, em sua opinião, os resultados do intenso intercâmbio entre os povos da Núbia e os de outras regiões da África, do Oriente Próximo, da Ásia e da Europa mediterrânica?

3. Explique o poder que as mulheres da família real, chamadas candaces, tinham no reino cuxita de Méroe.

4. Responda às questões sobre a escrita meroítica.

- Qual relação havia entre a escrita meroítica e a egípcia?
- Por que a escrita meroítica é ainda um grande desafio para os estudiosos?

5. As sociedades que se desenvolveram em torno do rio Nilo se influenciaram mutuamente. Além das trocas culturais, houve períodos em que predominou uma tendência expansionista da civilização egípcia, a fim de formar um poder imperial em uma região mais ampla, com a dominação de territórios que ultrapassavam seus núcleos originais. A partir dessa reflexão, responda às questões a seguir.

- No período em que o Egito dominou o Reino de Cuxe, podemos dizer que a cultura egípcia influenciou a cultura núbia? Dê exemplos.
- Qual era o nome da nova capital no Reino de Cuxe fundada após o fim do domínio egípcio na região da Núbia?
- Depois de um longo período em que o Reino de Cuxe se estabilizou na nova capital, houve uma tendência expansionista dos cuxitas em direção aos territórios egípcios. Cite um fato relacionado ao período de dominação de Cuxe no Egito.

6. Em 2003, arqueólogos franceses e suíços encontraram um enorme fosso com estátuas e monumentos produzidos no Reino de Cuxe e concluíram que haviam sido enterrados há mais de 2 mil anos pelos conquistadores egípcios. À época, um dos arqueólogos que fizeram a descoberta declarou que os egípcios não ficaram satisfeitos em simplesmente conquistar o Reino de Cuxe, mas quiseram também apagar a memória da cultura cuxita. Organizem-se em grupos, discutam e expliquem com suas palavras o que ele quis dizer com isso.

121

Seção Atividades

► Objeto de conhecimento

- Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI07 (atividades 1, 2, 4, 5, 6)
- EF06HI13 (atividades 2, 5)
- EF06HI19 (atividade 3)

► Respostas

1. Civilização egípcia: a), c); Civilização núbia: b), d).

2. a) Porque o Nilo liga a África Central ao Mediterrâneo, e a Núbia está justamente na intersecção entre esses dois “mundos”.

b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concluam que os povos da Núbia teriam feito intensas trocas culturais com os povos das regiões citadas.

3. As mulheres da família real no reino cuxita de Méroe, conhecidas como candaces, passaram a exercer funções políticas, além de se ocuparem com a educação dos príncipes. Aos poucos, elas foram assumindo outras responsabilidades, como na escolha do rei e na cerimônia de coroação.

4. a) A escrita meroítica foi desenvolvida a partir dos hieróglifos egípcios.

b) Porque eles ainda não conseguem interpretar as palavras formadas pelos sinais dessa escrita.

5. a) No período em que o Egito dominou o Reino de Cuxe, a cultura egípcia influenciou significativamente a cultura núbia, como na adoção da escrita hieroglífica e de técnicas de artesanato.

b) A capital da cidade independente cuxita era Napata.

c) No período de dominação dos cuxitas no Egito, os faraós egípcios eram núbios.

6. O objetivo da atividade é exercitar a capacidade dos estudantes de escrever tex-

tos expositivos sobre temas históricos. É possível que os egípcios, no processo de dominação do Reino de Cuxe, tenham percebido que “apagar” a memória do povo conquistado configuraria um passo eficaz no processo de conquista. Se possível, solicite aos estudantes que façam uma pesquisa sobre o assunto em *sites* confiáveis, favorecendo assim o trabalho com práticas de pesquisa como a **revisão bibliográfica**.

Seção Para refletir

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica n. 2 e n. 4**, esta seção incentiva o estudante a *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 e a utilizar diferentes linguagens para se expressar e compartilhar informações.*

O trabalho aqui proposto também propicia que o estudante desenvolva a **Competência Específica do Componente Curricular História n. 2: Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais.**

Nesse sentido, o trabalho com esta seção possibilita trabalhar o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

▶ Habilidade

EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

▶ Resposta

1. Oriente os estudantes a realizar a atividade em dupla. Antes de começarem, retome com a turma os diferentes sistemas de escrita: pictográfica (em que ideias e objetos são representados por meio de desenhos), ideográfica (em que ideias são representadas por meio de símbolos) e alfabética (em que palavras são representadas por meio de letras). Depois, cada dupla deve escolher um tipo de escrita e criar um sistema de sinais que possibilite escrever uma frase, um verso, um poema, uma



Para refletir

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O que levar em conta ao comparar as formas de registro das sociedades antigas com as das sociedades atuais?

Hoje, grande parte das pessoas utiliza aplicativos de mensagem nos celulares. O uso desses dispositivos é tão intenso e tão disseminado que temos a impressão de que a comunicação entre amigos, familiares e até entre profissionais vem sendo feita predominantemente de maneira escrita. Graças à internet, essas mensagens de texto – que podem ser complementadas por outras formas de registro, como áudio, vídeo e fotografia – circulam rapidamente entre as pessoas.

Ao longo do tempo, os seres humanos criaram as mais variadas formas de registro para se comunicar e guardar informações.

Na antiga Mesopotâmia, como você já sabe, desenvolveu-se a escrita cuneiforme, que utilizava sinais em forma de cunha, em geral gravados em tabuletas de argila. No Egito Antigo, foi desenvolvido um sistema de escrita conhecido como hieróglifo. Essa escrita era inicialmente pictográfica, isto é, baseava-se em símbolos que representavam objetos. Depois passou a representar também ideias e sons por meio de uma escrita ideográfica. A escrita que utilizamos hoje é alfabética. O alfabeto latino (ou romano) que utilizamos deriva do alfabeto grego, que por sua vez foi desenvolvido a partir do alfabeto fenício.



Página do Livro dos Mortos com hieróglifos. Papiro. c. 1050 a.C., 35 × 5,24 m. Museu Metropolitano de Arte, Nova York, Estados Unidos.



Representação do alfabeto latino.

- 1.** Forme dupla com um colega e juntos criem símbolos para constituir um sistema de escrita que vocês possam utilizar para se comunicar. Montem um glossário com o significado de cada símbolo criado por vocês. Não se esqueçam de definir se utilizarão um sistema de escrita pictográfica, ideográfica ou alfabética.
 - Depois de definidos os símbolos, experimentem redigir com eles um pequeno texto. Pode ser uma carta, uma narrativa ou um poema, por exemplo.
 - Por fim, compartilhem com os colegas o texto que escreveram e os símbolos criados por vocês.

122

carta ou uma narrativa, por exemplo. O mais importante é que os estudantes compreendam como funcionam os diferentes sistemas de representação e possam utilizá-los para se comunicar entre si, mesmo que seja para expressar pequenas frases. Promova ao final da atividade a troca das representações escritas criadas por cada dupla, tornando a atividade de comunicação interessante e significativa para a turma.

É possível dizer que o desejo (e também a necessidade) de registrar algo está presente entre os diferentes grupos humanos, desde os tempos mais remotos. Contudo, em geral, o material utilizado para realizar cada registro, o acesso das pessoas ou de determinados grupos a esses registros e a capacidade de interpretá-los mudam muito de uma sociedade para outra, e também de um período para outro.

Os sumérios na Mesopotâmia, por exemplo, registravam a escrita cuneiforme em argila. Os egípcios registravam os hieróglifos nas paredes dos templos e pirâmides ou em madeira. Os hieróglifos também eram registrados em papiro, um material muito semelhante ao papel, feito de fibras de uma planta que era comum no Egito. Posteriormente, a invenção da prensa móvel primeiro pelos chineses (por volta do século X e XI) e depois pelo alemão Johannes Gutenberg (no século XV) revolucionou a escrita. Por meio da técnica de impressão, a prensa de tipos móveis possibilitou que cópias do mesmo texto fossem feitas rapidamente e não mais manualmente. Com isso, os livros e a imprensa difundiram-se no mundo todo e a leitura se popularizou.

Com a difusão das máquinas de escrever e, mais tarde, dos computadores e da internet, houve um novo processo de modificação da relação das pessoas com a escrita e a leitura. Hoje em dia temos acesso a uma grande quantidade de textos e informações, que precisam ser filtrados e analisados para que possamos identificar as fontes e os dados confiáveis e desenvolver nosso pensamento crítico. Além disso, a quantidade de texto que escrevemos é bastante significativa.

Com a popularização do uso de celulares e computadores, passamos a escrever mensagens e pequenos textos nas mais diversas redes sociais com frequência. Mas a linguagem escrita que é difundida nos canais de comunicação da internet foi ganhando aos poucos características específicas. Alguns estudiosos da comunicação chegam a mencionar a existência de uma nova linguagem, o internetês, com símbolos, abreviaturas e maneiras próprias de se comunicar que foram estimuladas com o uso da internet. Além disso, na internet, textos, imagens, sons e vídeos combinam-se quase naturalmente.

2. Discuta com o colega com quem você formou dupla sobre as diferenças significativas entre as formas de registro nas sociedades antigas e as formas de registro nas sociedades atuais. Citem ao menos duas diferenças.
3. Ainda em dupla, reflita com seu colega sobre a seguinte questão: hoje em dia, a internet oferece diversas facilidades; no entanto, ela ao mesmo tempo tem sido usada para propagar notícias falsas, também chamadas de *fake news*, com o intuito de confundir a opinião das pessoas a respeito de diversos assuntos, obter lucros financeiros com anúncios, vídeos e perfis na internet ou promover manipulação política.
 - Façam uma pesquisa sobre notícias falsas e procurem identificar ao menos uma notícia falsa e as possíveis intenções por trás de sua difusão. Observe a fonte que produziu a notícia, os argumentos utilizados para convencer o leitor, os elementos que demonstram não estar embasada em informações confiáveis e consistentes.
 - Compartilhem com o restante da turma as descobertas de vocês. Depois discutam sobre as possíveis maneiras de identificar notícias falsas na internet e encontrar fontes confiáveis para obter informações.

123

análise crítica de alguns elementos, como a tendência a convencer o leitor com argumentos bastante contundentes, que muitas vezes se anunciam logo no título a fim de despertar seu interesse. Contudo, a informação é sustentada sem o uso de argumentação e de dados baseados em pesquisas ou na observação de fatos, mas apenas por meio de citações de nomes de pessoas que seriam pretensamente especialistas no assunto, mas que muitas vezes não existem ou não têm as qualificações anunciadas na notícia. É importante ainda os estudantes verificarem o órgão responsável pela publicação da notícia e seu autor. Discutir esse assunto em um mundo tão entremeado pelas redes de comunicação e por informações de variadas origens, em que os jovens tornam-se alvos de *sites* e propagandas que buscam fisgar novos seguidores e divulgadores de notícias falsas, é fundamental. Além disso, a atividade busca promover o desenvolvimento do protagonismo juvenil e da consciência crítica dos jovens e favorece práticas de pesquisa, como a **análise de mídias sociais**.

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

1. Como os egípcios aproveitaram as águas do Nilo para construir uma grande civilização?
2. O que a figura do faraó representava para a população no Egito Antigo?
3. Qual era o papel da religião para os antigos egípcios? Por que eles mumificavam os mortos?
4. Que semelhanças e diferenças existiam entre a sociedade da antiga região da Núbia e a dos egípcios antigos?
5. Por que a situação das mulheres da família real no Reino de Cuxe era diferente da que ocorria na maior parte das culturas antigas?

▶ Respostas

2. Sugerimos que a atividade seja realizada em dupla. Os estudantes podem citar as diferenças de acesso, possibilidade de decodificar ou interpretar os registros e os materiais utilizados. Se julgar adequado, chame a atenção deles para os cuidados a serem tomados quando se comparam as formas de registros nas sociedades antigas e nas atuais: verificar como se dá o acesso das pessoas aos materiais e aos registros feitos em cada sociedade, reconhecendo que isso pode mudar muito de uma sociedade para outra; entender que a capacidade de interpretar esses registros também varia muito de uma sociedade para outra.

3. Oriente os estudantes na seleção das notícias. Se desejar, faça uma seleção prévia e mostre a eles algumas delas como exemplos ou distribua para as duplas para que possam analisá-las. É importante que nesta atividade os estudantes percebam que existem maneiras de identificar notícias falsas por meio da

Apresentação

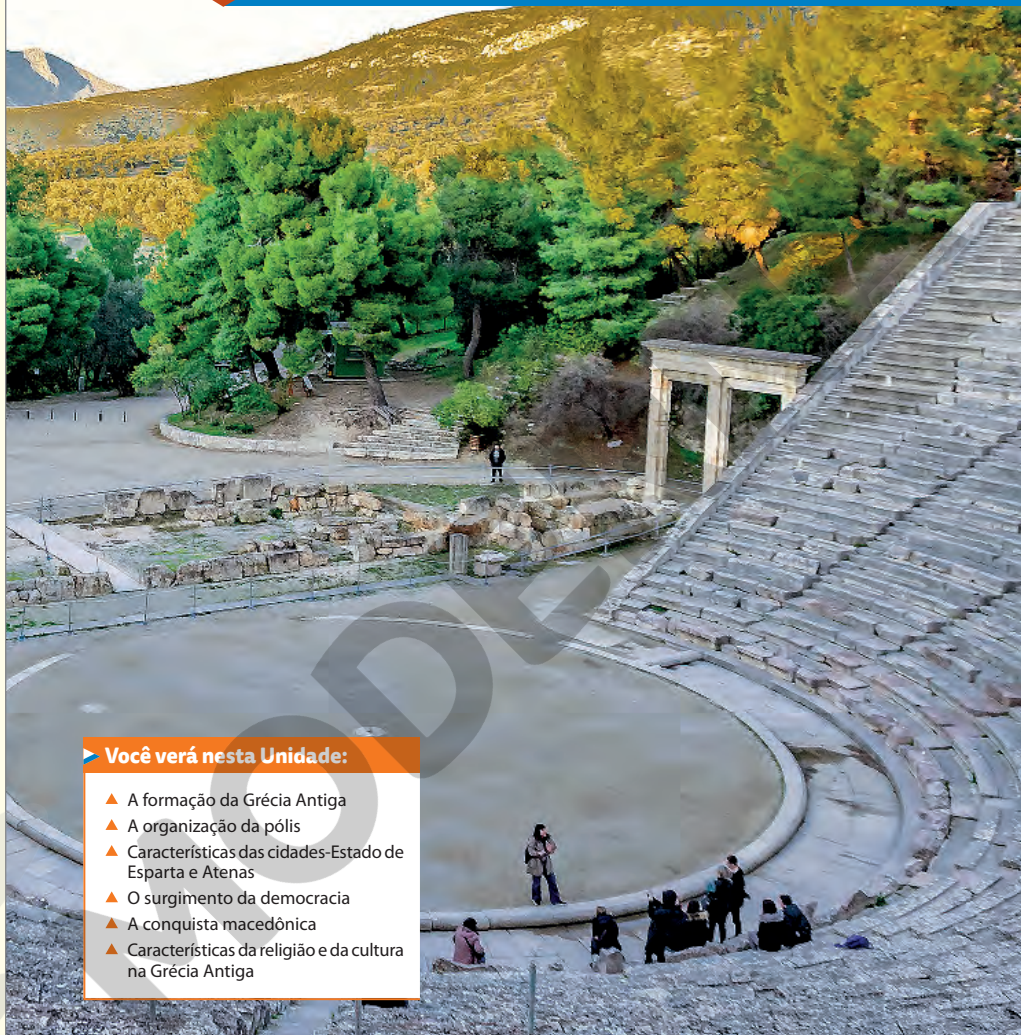
Esta Unidade, intitulada “A Grécia Antiga”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 6º ano: *A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; Lógicas de organização política; Trabalho e formas de organização social e cultural.*

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 8 e n. 9, esta Unidade incentiva o estudante a *conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana; assim como exercitar a empatia, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro.* Em algumas atividades, tanto nesta Unidade como em outros momentos ao longo deste volume, os estudantes podem ser incentivados a agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade, tomando decisões com base em princípios éticos (**Competência Geral da Educação Básica** n. 10).

O trabalho aqui proposto também pretende levar o estudante a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (1), Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos (3) e Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (7).*



A GRÉCIA ANTIGA



▶ Você verá nesta Unidade:

- ▲ A formação da Grécia Antiga
- ▲ A organização da pólis
- ▲ Características das cidades-Estado de Esparta e Atenas
- ▲ O surgimento da democracia
- ▲ A conquista macedônica
- ▲ Características da religião e da cultura na Grécia Antiga

Teatro de Epidauro, no Peloponeso, na Grécia, construído no século IV a.C. Um dos teatros mais famosos na região, é conhecido pela sua acústica, que faz pequenos sons, como um estalo de dedo, serem ouvidos por todos os presentes. Foi declarado Patrimônio Mundial pela Unesco. Fotografia de 2020.



ARIS MESSINIS/AFP/GETTY IMAGES

Museu da Acrópole de Atenas, na Grécia. Inaugurado em 2009, reúne as descobertas encontradas nos sítios arqueológicos da região. Fotografia de 2021.

A partir de 1200 a.C., a civilização grega começou a se formar na península Balcânica. Com o passar do tempo, essa civilização exerceria poder político e econômico, além de grande influência cultural, sobre uma vasta região banhada pelo mar Mediterrâneo.

Muitos dos valores e da cultura da Grécia Antiga perduraram e se difundiram para outros povos e sociedades. A democracia, os Jogos Olímpicos e a filosofia, por exemplo, nasceram na Grécia Antiga.

O que você sabe sobre esse assunto? Você consegue identificar características culturais ou políticas de nossa sociedade que têm relação com a história e a trajetória da Grécia Antiga?



MAX ZVONAREV/SHUTTERSTOCK

Esculturas de figuras femininas do templo de Erecteion, um dos mais famosos de Atenas, na Grécia, construído no século V a.C. Fotografia de 2021.

125

Nesta Unidade

A partir de 1200 a.C. começou a se formar na península Balcânica uma civilização que exerceria poder político, econômico e, acima de tudo, cultural em uma vasta região banhada pelo mar Mediterrâneo. Estamos falando da civilização grega, que é o assunto tratado nesta Unidade.

Os gregos não constituíram uma unidade político-administrativa na Antiguidade, como fizeram, por exemplo, os egípcios. Divididos em cidades-Estado, os pontos de união entre eles eram a ascendência, a língua, a cultura e a religião.

Se desejar, você pode reservar um momento da aula para trabalhar a fotografia de um teatro grego, reproduzida em uma das páginas de abertura desta Unidade, informando aos estudantes que as narrativas contemporâneas que hoje fazem tanto sucesso no cinema, na televisão e na internet têm sua origem, de certa forma, nos espetáculos criados pelos antigos gregos, há mais de dois mil anos. Comente também que representar histórias e sentimentos é uma prática muito antiga na história humana. Mas foi com os antigos gregos que as apresentações teatrais passaram a ser feitas em espaços específicos, semelhantes aos que existem hoje em vários países. Palco e plateia, tragédias e comédias são invenções gregas. Mesmo com a criação desses espaços, muitas encenações continuaram sendo feitas nas ruas, nas residências, nos palácios e em outros ambientes.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.*
- *As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma.*
 - *Domínios e expansão das culturas grega e romana.*
- *O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.*
- *O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.*

Sobre o Capítulo

Ao tratar das origens da civilização grega antiga, neste Capítulo, você pode retomar conteúdos da Unidade III, comparando as cidades fenícias às cidades gregas. Além disso, se desejar, você pode realizar um trabalho com os estudantes para que eles tomem contato, nesse momento, com o conceito de cidade-Estado e consigam compreender seu significado. Isso pode ser feito em uma roda de conversa, tomando como ponto de partida a oposição entre as ideias de unidade e de fragmentação política, continuidade e descontinuidade territorial.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI09: *Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.*

EF06HI10: *Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.*

EF06HI12: *Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.*

EF06HI15: *Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.*

EF06HI19: *Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.*

Observação

O conteúdo desta página possibilita o início do trabalho com a habilidade EF06HI10.

CAPÍTULO 11

SOCIEDADE E POLÍTICA NA GRÉCIA ANTIGA

A chamada Grécia Antiga era um conjunto de cidades independentes espalhadas pelo mar Mediterrâneo e pelo mar Egeu, em uma vasta região que os gregos chamavam de Hélade. As cidades gregas localizavam-se em campos férteis, mas eram separadas por montanhas difíceis de atravessar. Por isso, o principal contato entre as cidades se estabelecia pelo mar, em um litoral formado por baías, golfos e portos naturais. Essa característica geográfica explica a importância que a navegação, a pesca e o comércio marítimo tiveram para os antigos gregos.

Ao iniciarmos os estudos deste Capítulo, é importante ter em mente que, na Antiguidade, a Grécia não era, como hoje, um país. Contudo, todos os habitantes falavam a mesma língua, o grego (apesar da existência de diferentes dialetos), e compartilhavam aspectos culturais e religiosos.

A maior parte dos povos gregos vivia na região dos Bálcãs, no sudeste da Europa. Esse território pode ser dividido em três partes: a Grécia continental, a Grécia peninsular e a Grécia insular. Mas, a partir do século VIII a.C., os gregos passaram a habitar também regiões da península Itálica e da Ásia.



Fonte: ATLAS histórico. São Paulo: Encyclopaedia Britannica, 1977. p. 16.

126

Orientações

Os antigos gregos lançaram as bases daquilo que hoje em dia chamamos de tradição ocidental. Ao longo do tempo, várias criações da Grécia Antiga, como as narrativas míticas, as ideias estéticas, a concepção de ser humano, os estilos arquitetônicos, a política, a filosofia, a ciência, o teatro e até festivais religiosos como os Jogos Olímpicos, serviram de inspiração para sociedades que se formaram posteriormente. Inúmeros outros exemplos poderiam ser citados.

A formação da Grécia Antiga

Você pode estar se perguntando: como é que habitantes de cidades tão distantes podiam falar a mesma língua e compartilhar elementos culturais e costumes? Na realidade, os gregos antigos nem sempre viveram espalhados por áreas diferentes. Sua cultura surgiu na península Balcânica e dali se difundiu para outras regiões, em um processo sempre marcado pela manutenção dos laços culturais formados por esses povos.

Antes de as primeiras evidências de uma cultura grega surgirem na região, existia, na parte insular da Grécia, uma grande civilização, que tinha como centro a Ilha de Creta. Por volta de 1450 a.C., os palácios cretenses foram destruídos, provavelmente quando houve a invasão de outros povos.

E como ocorreu, necessariamente, a formação da Grécia Antiga? A civilização grega, de modo geral, originou-se de diferentes povos que se dirigiram para a península Balcânica em diversos momentos; entre eles, estavam aqueus, jônios, eólios e dórios. Os aqueus foram os primeiros dos povos nômades indo-europeus que começaram a migrar para os Bálcãs e que se estabeleceram na região do Peloponeso em cerca de 1600 a.C. O centro dessa nova sociedade era a cidade de Micenas. Por isso, a civilização criada pelos aqueus ficou conhecida como micênica.

Os micênicos desenvolveram o comércio marítimo e adotaram uma organização política centrada no poder de dois reis, que governavam cada qual em seu palácio. Criaram e utilizaram uma forma escrita de registro, preservada em tabuinhas e vasos de cerâmica encontrados por arqueólogos.

Os palácios micênicos foram destruídos por volta de 1200 a.C. É possível que dificuldades econômicas e terremotos, somados à chegada dos dórios, tenham provocado o fim dessa civilização.



A senhora de Micenas. Século XIII a.C. Afresco. Museu Arqueológico Nacional, Atenas, Grécia.



Ruínas do Palácio de Cnossos, em Creta, um dos maiores sítios arqueológicos na Grécia. Fotografia de 2020.

YIANNISCHIEDT/SHUTTERSTOCK - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL, ATENAS, GRÉCIA

GEORGIOS KRITSOTAKIS/ALAMY/FOTOFRENA

Orientações

O palácio de Cnossos está localizado em um dos maiores sítios arqueológicos da Ilha de Creta. Essa edificação foi, possivelmente, um importante centro político, cultural e cerimonial da civilização micênica.

As ruínas de Cnossos foram descobertas no ano de 1878 por Minos Kalokairinos, um comerciante e negociador de antiguidades cretense, e posteriormente passaram a ser estudadas por gerações de arqueólogos de diversas partes do mundo.

Os afrescos que decoravam as paredes do antigo palácio se destacam entre os mais importantes achados arqueológicos do local. Há pinturas que representam competições atléticas, outras de jovens praticando acrobacias e muitas apresentam cenas de mulheres e divindades femininas. A chamada Sala do Trono também foi descoberta nas escavações, e hoje sabe-se que o recinto contava com uma cadeira em seu centro.

Observação

Nesse momento, novamente, é possível abordar os primórdios da formação da Grécia Antiga e desenvolver de maneira detalhada a habilidade EF06HI10 com os estudantes.

127



Sugestão para o professor:

HISTÓRIA FM 061: Grécia Antiga: História Geral e seu legado. Entrevistador: Icles Rodrigues. Entrevistado: Fábio Morales. [S. l.]: Leitura ObrigahISTÓRIA, 14 jun. 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://leituraobligahistoria.com/podcast/grecia-antiga-historia-geral-e-seu-legado/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Episódio que trata das recentes pesquisas na área de estudos helenísticos e propõe uma reflexão acerca da visão eurocêntrica sobre o tema.

► Texto complementar

No texto a seguir, estudiosos brasileiros apresentam alguns aspectos de um de seus trabalhos de pesquisa: repensar e redefinir o conceito de pólis.

Um grupo de pesquisadores brasileiros do Laboratório de Estudos sobre a Cidade Antiga, Labeca, ligado ao Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE-USP), [...] está redimensionando um dos conceitos mais importantes da era clássica e que traz a raiz das ideias modernas de democracia e de cidade: a pólis, por meio de uma nova definição do conceito grego. “Um dos principais resultados de nossas pesquisas é que a percepção do que os gregos denominavam pólis não era apenas a comunidade de cidadãos, como querem os cientistas políticos, nem um assentamento urbano concebido a partir da institucionalização da política [...]”, explica Maria Beatriz Florenzano, coordenadora do temático e diretora do Labeca. “A pólis, afinal de contas, é uma ‘comunidade de lugar’, como queria Aristóteles: ela é constituída por um grupo humano para quem o território ocupado possui um significado que vai além do uso material para a vida ou para a sobrevivência [...]”, completa Eliane Hirata, pesquisadora do Labeca.

HAAG, Carlos. História Antiga com jeitinho brasileiro. *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n. 171, maio 2010. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/hist%C3%B3ria-antiga-com-jeitinho-brasileiro/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o trabalho com as habilidades EF06HI09 e EF06HI10.

A Grécia pós-micênica

Os dórios eram povos também indo-europeus que, no século XII a.C., chegaram à região dos Balcãs e se estabeleceram em Creta e na Grécia peninsular. No mesmo período, os jônios e os eólios, também indo-europeus, ocuparam a Grécia continental.

A sociedade que se formou entre os séculos XII a.C. e VIII a.C., e que finalmente daria origem à civilização grega, era muito diferente da micênica. As novas comunidades estavam organizadas em propriedades familiares que incluíam escravos, animais, terras e casas, chamadas de *oikos*. O governo era exercido por uma assembleia composta de membros de famílias nobres.

Entre os séculos IX a.C. e VIII a.C., o crescimento da população grega fez com que as terras agrícolas disponíveis se tornassem insuficientes. Enquanto os que tinham mais poder ficaram com mais terras, os camponeses pobres se viram obrigados a trabalhar para eles. Muitos camponeses, endividados, tornaram-se escravos.

Essa situação levou vários grupos da população grega a ocupar terras ao longo do mar Mediterrâneo e do mar Negro. Assim, entre os séculos VIII a.C. e VI a.C., os gregos fundaram colônias no sul da Europa, no norte da África, na Ásia Menor e na costa do mar Negro. A expansão colonial grega estimulou o comércio marítimo e a utilização de moedas.

Além de provocar o fenômeno da colonização, o crescimento da população grega estimulou as trocas comerciais e o aparecimento de várias cidades na Grécia, isoladas umas das outras. Chamadas de pólis pelos gregos (*poleis*, no plural), cada uma delas transformou-se em um Estado independente, com leis e governo próprios. Por isso, elas também são conhecidas como cidades-Estado.



Cerâmicas gregas em museu em Palermo, na Itália. Fotografia de 2020.

Os reis, as poleis e a participação política

Ainda que fossem governadas por reis, nas poleis os cidadãos (*politikos*) interferiam nos assuntos do governo. A discussão e a participação dos cidadãos nas decisões sobre os rumos da pólis deram origem à palavra "política", utilizada por nós até hoje. Nas primeiras poleis, porém, poucas pessoas, vindas de famílias privilegiadas, tinham cidadania, ou seja, o direito de participar da vida política da cidade.

128

Orientações

Para diversos historiadores, a expansão colonial grega ocorreu, inicialmente, de maneira espontânea. Com o passar do tempo, esse processo passou a sofrer a interferência das poleis, que poderiam planejar a colonização de acordo com os interesses de cada localidade. Muitas regiões a serem colonizadas eram escolhidas em razão de sua posição; áreas favoráveis à navegação, por exemplo, eram de grande interesse.

A colônia mantinha, em geral, relações culturais, econômicas e até mesmo políticas com a pólis que havia empreendido o processo de colonização.

Esparta

Entre os séculos VII a.C. e VI a.C., a pólis de Esparta exerceu hegemonia sobre as demais cidades gregas e tornou-se modelo para elas.

A pólis de Esparta tem sua origem com a chegada dos dórios à península do Peloponeso. Eles dominaram toda a região, apropriaram-se das melhores terras e fundaram a cidade de Esparta. Seus descendentes, chamados de esparciatas, controlavam as instituições políticas da cidade e se dedicavam às atividades militares durante a maior parte da vida.

A educação em Esparta era mais rígida do que em outras pólis gregas. Os cidadãos eram submetidos às mais duras provas desde a infância. Aos 7 anos de idade, os meninos espartanos passavam a viver em quartéis. Lá se dedicavam ao exercício militar e se habituavam a suportar a dor, a fome e o frio.

Após o período de treinos, os jovens espartanos eram submetidos a um ritual de passagem. Os que não fossem considerados aptos para a guerra eram rebaixados para uma condição inferior. Voltados para a guerra, os cidadãos espartanos sobreviviam basicamente dos produtos cultivados em suas terras.

Você talvez se pergunte: se os esparciatas viviam para a guerra, quem produzia alimentos e outros bens necessários à sobrevivência da população?

Essa tarefa era exercida pelos hilotas, antigos habitantes da região que foram dominados pelos dórios e despojados de terras e direitos políticos. Ainda que não fossem escravos, os hilotas não eram livres, pois eram obrigados a cultivar a terra dos esparciatas e a entregar a eles parte do que produziam.

Os habitantes dos arredores de Esparta que não eram descendentes dos dórios nem hilotas formavam um grupo de homens livres chamados periecos. Eles se dedicavam à agricultura, ao artesanato e ao comércio e, como os hilotas, não tinham direitos políticos.

Os esparciatas

Pertenciam ao grupo dos esparciatas todos aqueles que fossem filhos de pai e mãe espartanos. Eram os únicos a possuir direitos políticos. Permaneciam à disposição do exército ou das atividades políticas da vida pública de Esparta.

Estátua de Leônidas. Rei de Esparta entre 491 e a.C. 480 a.C., Leônidas morreu em uma batalha no desfiladeiro das Termópilas, na Grécia. Nesse local, há uma estátua em homenagem a ele, como vemos nesta fotografia.



ANASTASIOS71/SHUTTERSTOCK

129

Orientações

A educação em Esparta é um tema que possibilita a comparação com a experiência escolar dos estudantes. Trata-se, por isso, de uma excelente oportunidade para aprofundar os conhecimentos sobre as cidades gregas e sua organização política e social.

Ao trabalhar com os estudantes a ideia de que a educação em Esparta era voltada para a guerra, pode-se levantar, em sala de aula, uma discussão acerca da preparação de crianças e adolescentes para a guerra nos dias de hoje: as chamadas crianças-soldados. Segundo a ONU, são considerados crianças-soldados os jovens e as jovens de até 18 anos recrutados nas Forças Armadas ou em qualquer outro grupo armado.

Em 2015, cerca de 1780 crianças foram resgatadas de grupos armados em conflito no Sudão do Sul. Segundo a Unicef, o ano de 2017 foi um dos piores para menores (crianças e jovens) em áreas de conflito, onde chegam a ser usados como escudos humanos ou como bombas ambulantes. Conduza o debate com base nas seguintes questões: Qual seria a perspectiva de vida de uma criança-soldado? O que você pensa sobre isso? Existe alguma campanha para erradicar o uso de jovens em conflitos armados? Qual?

Observação

O conteúdo desta página possibilita o trabalho com a habilidade EF06HI10.



Sugestão para o professor:

MARTON, Fabio. Esparta: viver para a guerra. *Aventuras na História*, São Paulo, 5 out. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-esparta-viver-para-a-guerra.phtml>. Acesso em: 15 maio 2022.

Matéria sobre os espartanos, considerados os guerreiros mais poderosos da Antiguidade.

Orientações

A Gerúsia podia rejeitar as decisões da assembleia caso decidisse que os cidadãos haviam votado de forma incorreta. Mas como determinar se uma decisão do povo era incorreta? Na verdade, a assembleia popular era soberana enquanto não ameaçasse os interesses das famílias mais poderosas da cidade ou desrespeitasse tradições. Se uma votação colocasse em risco os privilégios do grupo dirigente, os reis e o conselho de anciãos podiam invalidar a decisão da assembleia.

▶ Respostas

1. A finalidade da educação espartana era formar bons guerreiros, o que exigia muita disciplina, força, agilidade, audácia e obediência.

2. Resposta pessoal. Se possível, estimule o debate de opiniões sobre essa questão. O importante é que os estudantes apresentem suas posições e as defendam com argumentos coerentes. Se julgar conveniente, pode explicar a eles que os documentos e as publicações oficiais que regulamentam ou orientam a educação no Brasil pregam uma ação pedagógica voltada para a formação integral do cidadão, que garanta, na escola e fora dela, o respeito à diversidade e a valorização de atitudes de solidariedade, justiça e compromisso social. Tudo isso não garante, no entanto, que as escolas brasileiras estejam tendo êxito no projeto de educar nossos jovens para a prática da cidadania, da cooperação e da verdadeira solidariedade. A própria existência dos vestibulinhos e dos vestibulares pode estimular o espírito competitivo e o individualismo. Além disso, o mercado de trabalho está cada vez mais competitivo. Vivemos em uma sociedade que valoriza os “vencedores”, os “bem-sucedidos”, que tolera o descaso com os idosos e aplica justiça diferentes para ricos e pobres. Por isso, é difícil dimensionar o poder efetivo da escola em fazer frente às pressões do mundo globalizado.

A oligarquia espartana

Como os espartanos governavam a cidade? Em Esparta, apenas os esparciatas tinham direitos políticos, e somente os membros das famílias mais importantes podiam ser eleitos para as funções de comando. Por isso, o regime político de Esparta é chamado de oligárquico (*oligos*, poucos; *arkhé*, governo).

Esparta, ao contrário de outras cidades gregas importantes, preservou a monarquia. Na cidade, dois reis comandavam o exército e cuidavam das tarefas sacerdotais. As leis eram formuladas pela Gerúsia, um conselho formado pelos dois reis e por 28 cidadãos com mais de 60 anos. Um comitê de cinco cidadãos, os éforos, era eleito todo ano pela assembleia para supervisionar as atividades políticas e julgar crimes importantes.

Os cidadãos maiores de 20 anos podiam participar da Ápela, assembleia que se reunia periodicamente para votar as leis propostas pela Gerúsia. Mas o poder da assembleia era limitado; quem comandava a cidade, de fato, eram os dois reis e os 28 anciãos da Gerúsia, que tinham o poder de rejeitar as decisões da assembleia.



▶ PORTAL Grécia Antiga. Disponível em: <https://greciantiga.org/>. Acesso em: 10 jan. 2022. Neste site, criado em 1997 e constantemente renovado até os dias de hoje, é possível encontrar uma enorme variedade de textos e imagens sobre a Grécia Antiga.



Documento

CIDADANIA E CIVISMO

A educação espartana

O historiador e biógrafo greco-romano Plutarco viveu no início da Era Cristã, quando a Grécia já tinha sido conquistada por Roma. No texto a seguir, ele fala sobre a educação dos meninos em Esparta.

Os anciãos vigiavam os jogos das crianças. Não perdiam uma ocasião para suscitar entre eles brigas e rivalidades. Tinham, assim, meios de estudar, em cada um, as disposições naturais para a audácia e a intrepidez na luta. Ensinavam a ler e escrever apenas o estritamente necessário. O resto da educação visava acostamá-los à obediência, torná-los duros à adversidade e fazê-los vencer no combate. Do mesmo modo, quando cresciam, eles recebiam um treinamento mais severo [...]. Quando completavam doze anos, não usavam mais camisa. Só recebiam um agasalho por ano. [...].

PLUTARCO. A vida de Licurgo. In: PINSKY, Jaime. *100 textos de História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 108-110.

1. De acordo com Plutarco, qual era o principal objetivo da educação dos meninos espartanos?
2. Você considera correto estimular a rivalidade ou a cooperação na educação das crianças?

130

O conteúdo abordado nesta seção favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Direitos da criança e do adolescente**.

Observação

O estudo sobre a oligarquia espartana e o funcionamento da Gerúsia constitui uma oportunidade para se contemplar o desenvolvimento da habilidade EF06HI12.

Atenas

Enquanto Esparta se estruturava como uma sociedade oligárquica e fortemente militarizada, mais ao norte, na região da Ática, a pólis de Atenas desenvolveu um modelo de cidade bem diferente.

Até o século VI a.C., Atenas foi governada por uma aristocracia de grandes proprietários rurais, que elegiam, entre si, magistrados encarregados de comandar o exército e fazer cumprir as leis. Os aristocratas também possuíam muitos escravos, em sua maioria prisioneiros de guerra e seus descendentes. Trabalhando nas minas, na agricultura, no artesanato e nas tarefas domésticas, os escravos possibilitavam que os homens ricos e livres se dedicassem à política e ao **ócio**.

A maioria da sociedade ateniense era composta de camponeses, artesãos e comerciantes. Havia ainda os metecos, como eram chamados os estrangeiros e seus descendentes. Excluídos da vida política, esses grupos foram, pouco a pouco, demonstrando seu descontentamento com o governo aristocrático.

No início do século VI a.C., as tensões sociais se agravaram e, para contê-las, o magistrado Sólon implantou uma reforma nas leis da cidade. Entre as medidas tomadas por ele, destacam-se o fim da escravidão por dívidas e a criação de um tribunal popular. Sólon também instituiu uma assembleia chamada Eclésia, da qual podiam participar todos os cidadãos atenienses maiores de 18 anos, e a Bulé, um conselho de 400 homens eleitos que preparavam as leis votadas pela assembleia.

Ócio

Folga ou repouso;
finalização do trabalho.
Período em que se descansa.



Vista da acrópole (parte alta da cidade) de Atenas, na Grécia. No centro, podemos observar o Partenon, templo construído em homenagem à deusa Atena, patrona da cidade. Fotografia de 2019.

131

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com as habilidades EF06HI10 e EF06HI12.

Orientações

O estudo comparativo da organização política em Atenas e em Esparta é um passo importante para o entendimento da pólis como “comunidade política”, e das diferentes soluções encontradas para os conflitos sociais no mundo grego – como a democracia e a oligarquia. No entanto, sugerimos evitar estereótipos sobre as cidades. Por exemplo, os atenienses não eram “pacíficos”; eles foram à guerra sempre que consideraram necessário, sendo a preparação militar uma etapa importante da educação das crianças. Por outro lado, em Esparta também existiram assembleias (ainda que formadas por guerreiros), que aprovavam leis e escolhiam os governantes.

► Texto complementar

A educação desempenha um importante papel no mundo grego. Sobre esse tema, selecionamos algumas observações do historiador Moses Finley:

[...] Protágoras e Platão, embora em extremos opostos, cada um a seu modo, enfatizou a importância da educação. Uso a palavra não em seu sentido contemporâneo, corriqueiro, de educação formal, mas em um sentido fora de moda, no sentido dos gregos antigos: por paideia eles queriam dizer criação, “formação” [...], o desenvolvimento das virtudes morais, do sentido de responsabilidade cívica, de identificação madura com a comunidade, suas tradições e valores. Em uma sociedade pequena, homogênea, relativamente fechada, em que todos se conheciam, era perfeitamente válido chamar as instituições fundamentais da comunidade – a família, o “club” em que se reuniam para comer, o ginásio, a assembleia – agentes naturais de educação.

FINLEY, Moses. *Democracia antiga e moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 42.

Atividade complementar

Sugerimos a seguinte atividade, que tem o objetivo de compreender as diferenças entre a democracia antiga e a moderna, assim como identificar o funcionamento da democracia representativa vigente no Brasil.

Organize com os estudantes uma pesquisa sobre a democracia brasileira e alguns momentos decisivos de seu desenvolvimento ao longo da história, como a ampliação do direito de voto às mulheres e aos analfabetos, a instituição do voto secreto e direto, entre outros aspectos que eles considerarem interessantes durante o processo de coleta de informações. Assim, é possível estimular práticas de pesquisa na turma, trabalhando com **análise documental** e **revisão bibliográfica**.

Para concluir o trabalho, proponha um debate sobre as diferenças entre a democracia antiga e a moderna, com base nas seguintes questões: Quando votamos em um candidato de um partido político, o que esperamos dele? Os gregos antigos organizaram partidos políticos semelhantes aos atuais? Por quê? Qual seria uma boa hipótese para explicar a necessidade de existirem partidos políticos hoje em dia? Vocês conseguem imaginar como seriam as eleições se não existissem partidos políticos? Vocês conseguem citar momentos em que exercemos, hoje em dia, uma democracia direta semelhante à de Atenas?

A Constituição brasileira prevê três instrumentos de participação popular na tomada de decisões: o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular. Atualmente, os assuntos relativos ao governo das cidades são debatidos em espaços criados especialmente para isso, como as câmaras municipais e as prefeituras.

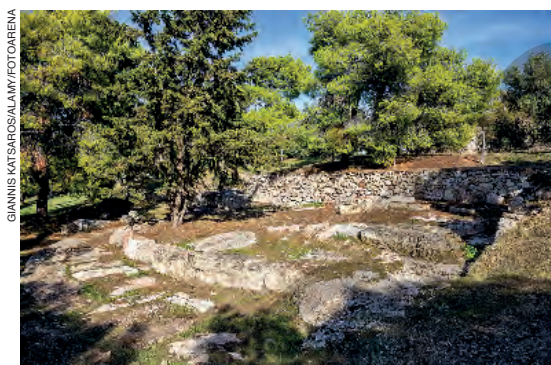
O sistema democrático

Apesar das reformas de Sólon, o poder permaneceu concentrado nas mãos dos magistrados, e as camadas médias e baixas da população de Atenas continuaram sem participar plenamente da política, pois a Eclésia quase nunca se reunia. Assim, as reivindicações da população ateniense continuaram, e logo foram conquistadas novas mudanças na organização da pólis.

Clístenes, escolhido magistrado em 509 a.C., implantou leis que garantiram a participação política a todos os habitantes dos **demos** que fossem considerados cidadãos atenienses. Os demos eram unidades administrativo-políticas de Atenas, mas o termo adquiriu, nesse contexto, o sentido de **povo**, e o regime implantado por Clístenes ficou conhecido como democracia (governo do povo).

A Eclésia, que se reunia em um espaço aberto chamado Pnix, adquiriu plenos poderes em Atenas e pôde opinar sobre todos os assuntos. A Bulé passou a contar com 500 membros, os quais não eram mais eleitos, e sim sorteados entre aqueles que eram considerados cidadãos.

A democracia ateniense baseava-se na noção de cidadania, que permitia a uma pessoa participar das decisões políticas da pólis. Contudo, em Atenas, somente os homens adultos, filhos de pais atenienses, eram cidadãos e, portanto, podiam votar nas assembleias e ser magistrados. Mulheres, estrangeiros e escravos não eram considerados cidadãos. Estima-se que os cidadãos representavam pouco mais de 10% dos habitantes de Atenas.



GIANNIS KATSAROS/ALAMY/FOTAREINA

Ruínas de Pnix, em Atenas, na Grécia. Neste local, reunia-se a Eclésia no século V a.C. Fotografia de 2019.

O funcionamento da Eclésia

Os participantes da Eclésia, isto é, todos os cidadãos maiores de dezoito anos que se reuniam na Pnix, tinham direito à voz e ao voto. A assembleia reunia-se, em média, quatro vezes por **prítania**. Na primeira, e mais importante, discutia-se e votava-se acerca da atuação dos magistrados em seus cargos, informava-se sobre o estoque de cereais e a segurança pública, faziam-se denúncias públicas, lia-se uma lista de confiscação e reclamação de heranças [...]. Na segunda reunião, eram feitas solicitações de caráter público e privado. Na terceira e quarta assembleias, cuidava-se de assuntos religiosos. Apesar de a Eclésia votar projetos feitos na Boulé, seus membros poderiam recusar os projetos, emendá-los ou, ainda, propor outros. [...].

Pritania
Período de 35-36 dias.

MOERBECK, Guilherme. O campo político de Atenas no século V a.C. *Phoenix*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 114-134, 2009.

132

Observação

Conversar com os estudantes sobre o sistema democrático em Atenas e sobre as noções de cidadania naquela pólis (“afinal, quem era cidadão em Atenas?”) constitui uma ótima maneira de trabalhar com eles a habilidade EF06HI12.

As mulheres na Grécia

Na Grécia Antiga, as mulheres não possuíam direitos políticos, mas desempenhavam papéis importantes em várias áreas da vida privada, cívica e comunitária, como mães, donas de casa, poetisas, trabalhadoras, comerciantes, entre outras atividades.

Em suas casas, as mulheres da elite viviam separadas dos homens em cômodos chamados de **gineceus**. Ali, as meninas brincavam com objetos associados às tarefas que teriam quando adultas (costura da lã, cuidado dos filhos e comando dos escravos domésticos). Algumas jovens com mais recursos podiam aprender a ler, escrever, recitar poemas e cantar ou tocar um instrumento musical.

As mulheres da elite casavam-se quando tinham entre 15 e 20 anos de idade. Os casamentos eram arranjados pelos pais. Após o casamento, a esposa passava a fazer parte da família do marido, bem como os filhos que seriam gerados. O principal objetivo do casamento era gerar herdeiros; por isso, a ausência de filhos podia ser motivo para um pedido de divórcio.

As mulheres das camadas mais pobres não viviam confinadas. Com base em estudos recentes, alguns historiadores acreditam que os casamentos não eram arranjados entre os membros desses grupos sociais.

As esposas dos camponeses pobres tinham maior liberdade e exerciam tarefas variadas. Muitas vendiam, na Ágora ou em seus arredores, ervas do próprio quintal, fitas e perfumes. Trabalhavam como babás, na colheita de uva ou costuravam com lã. Algumas possuíam pequenos comércios.

Safo, uma poetisa na Antiguidade

Safo foi uma importante poetisa grega, nascida entre 630 a.C. e 604 a.C., na ilha de Lesbos. Tornou-se conhecida por sua poesia escrita, que deveria ser, geralmente, cantada ao som da lira.

A obra de Safo se perdeu ao longo do tempo (como ocorreu com a obra da maior parte dos escritores e pensadores da Antiguidade), e hoje conhecemos seus registros poéticos por meio de fragmentos. Contudo, seu poema intitulado “Ode a Afrodite” permaneceu completo até nossos dias. Em 2014, novos fragmentos de poemas de Safo foram descobertos em uma coleção particular e esse conjunto recebeu o nome de “Os irmãos”.



A poetisa grega Safo. Século I d.C. Pintura mural (detalhe), 38 × 37 cm. Museu Arqueológico Nacional, Nápoles, Itália.

133

Observação

Os conteúdos desta página tratam da condição das mulheres na Grécia Antiga, atentando, inclusive, para algumas diferenças entre a vida de mulheres da elite e a de mulheres das camadas mais pobres. Explorar essa temática com os estudantes constitui uma oportunidade para o desenvolvimento da habilidade EF06HI19.

► Texto complementar

O texto a seguir trata das dificuldades encontradas pelos pesquisadores no momento de estudar a condição das mulheres na Grécia Antiga.

As diferenças políticas e econômicas entre as cidades de Atenas e Esparta incitam os estudiosos a acentuar a dessemelhança no sistema educacional feminino. Assim, as mulheres atenienses são educadas para a vida doméstica, instruídas a cuidar dos escravos, zelar pelos filhos, tecer, fiar e participar dos festivais religiosos. Diversamente, as mulheres espartanas encontram-se distantes. O objetivo desse afastamento da vida familiar era aproximá-las das necessidades políticas da cidade. As espartanas dedicam-se à prática de exercícios físicos ao lado dos homens, circulam livremente pela cidade-Estado, estimulam por intermédio de diálogos a coragem masculina e, principalmente, fornecem novos cidadãos através da procriação.

Inventores da história política, os gregos não se preocuparam em relatar a vida social da cidade-Estado, dificultando ao historiador a compreensão de sua vida privada. [...] a história das mulheres na Antiguidade depara-se com a limitação das informações que também carregam o filtro discriminatório do olhar masculino.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. Plutarco e a participação feminina em Esparta. *Saeculum*, João Pessoa, n. 12, p. 11-21, jan./jun. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11312/6426>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Orientações

Ao falar com os estudantes sobre a Guerra do Peloponeso, é possível informar a eles sobre Tucídides (c. 460 a.C.-c. 400 a.C.), historiador da Grécia Antiga que escreveu a obra *História da Guerra do Peloponeso*. Tucídides foi testemunha do conflito, participando dele em diversos momentos. Sobre esse tema, leia o texto a seguir.

Moses I. Finley escreve que a guerra do Peloponeso é diferente das outras guerras da Antiguidade porque sua fama não é construída pelo mito e pelo romance; ao contrário, esta guerra, travada entre Atenas e Esparta de 431 a 404, perdura na história devido ao homem que a descreveu, Tucídides, o ateniense. Assim como a Guerra de Troia permanece associada ao nome de Homero, a Guerra do Peloponeso depende inteiramente de Tucídides, neste sentido autor da guerra enquanto tema da memória, na situação precisa em que o tema histórico constituiu-se como o produto de seu relator.

O objeto que Tucídides escolhe trabalhar é passível de ser relatado com veracidade e precisão porque, contemporâneo ao autor, torna a investigação possível e independente, portanto, da existência de uma tradição sobre o passado.

GASTAUD, Carla. *Historiografia grega: Tucídides e a Guerra do Peloponeso. História em revista*, Pelotas, v. 7, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/11891>. Acesso em: 14 fev. 2022.



SILVA, Flavia Lins e. *Diário de Pilar na Grécia*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2010. O livro conta a história de Pilar e seus amigos, que descobrem o fascinante mundo grego, ao lado de heróis e deuses, em uma viagem no tempo.

Lápide com imagem de soldados em combate durante a Guerra do Peloponeso. Século V a.C. Escultura esculpida em pedra, 53,4 × 40,6 cm.



THE GRANGER COLLECTION/FOTOREINA - MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK, EUA

134

A conquista macedônica

No século VI a.C. o antigo povo persa dominava um vasto império, que abrangia o Oriente Médio, o Egito, a Mesopotâmia e toda a região da Ásia Menor, que incluía poleis como Mileto e Éfeso. Em 490 a.C., os persas avançaram mais a oeste e desembarcaram em Maratona, na Ática. Começaram, assim, as **Guerras Greco-Pérsicas**.

As cidades gregas, sob o comando de Atenas, formaram a Liga de Delos. Seus membros se comprometiam a fornecer aos atenienses recursos financeiros e militares para combater o inimigo, o que fortaleceu Atenas politicamente. Assim, quando as Guerras Greco-Pérsicas terminaram, em 448 a.C., Atenas era a cidade mais poderosa da Grécia.

Descontentes com a hegemonia ateniense, os espartanos reuniram outras poleis gregas, criando a Liga do Peloponeso. Em 431 a.C., esses dois blocos entraram em conflito, em uma disputa que envolveu praticamente todas as cidades gregas e ficou conhecida como **Guerra do Peloponeso**.

Em 404 a.C., os espartanos derrotaram Atenas e impuseram a hegemonia sobre a Grécia. A liderança espartana, porém, não durou muito. Enfraquecida pela guerra, Esparta foi dominada pela cidade de **Tebas**.

A partir de então, iniciaram-se intensas lutas entre as diversas cidades gregas, o que permitiu que elas fossem facilmente dominadas por outros povos. Primeiramente pelos persas, que retomaram o domínio sobre as poleis gregas da Ásia Menor.

Em 338 a.C., os **macedônios**, comandados pelo rei Felipe II, conquistaram toda a Grécia continental e entraram em guerra contra os persas para expulsá-los da Ásia Menor. Os persas foram derrotados, mas Felipe II morreu em combate, deixando o trono para seu filho Alexandre.

Tebas

Antiga cidade-Estado grega.

Macedônio

Povo que vivia ao norte da Grécia.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com a habilidade EF06HI10.

A cultura helenística

Alexandre preservou o império fundado por seu pai e ampliou seus domínios, conquistando o Oriente. Após onze anos de batalhas, dominou a Síria, a Palestina, o Egito, a Mesopotâmia, a Pérsia e a Índia. A vastidão de seu império o levou a se tornar conhecido como Alexandre, o Grande.

Por onde passou, Alexandre submeteu os povos locais e fundou novas cidades, mais de trinta delas batizadas de Alexandria. O objetivo do imperador macedônico era transformar as cidades em grandes centros de difusão cultural.

Muitos soldados gregos e macedônios se fixaram nas regiões conquistadas. Ali difundiram o grego, que se tornou a língua oficial do império, embora as populações locais continuassem a falar seus idiomas. Também construíram templos, ágoras e ginásios bem parecidos com os das cidades gregas.

A síntese da cultura grega com a dos povos do Oriente conquistados por Alexandre deu origem à **cultura helenística** (do grego *hellenizein*, aquele que fala ou vive como os **helenos**). O centro dessa cultura era a cidade de Alexandria, no Egito. Ali foi construída a maior biblioteca da Antiguidade, um museu e o famoso Farol de Alexandria, que, de tão grande, podia ser avistado pelos navegantes a mais de 50 quilômetros de distância.

Outro destaque da Grécia do período helenístico foram as esculturas, como a de Laocoonte e seus filhos. Podemos perceber que a obra é bem mais realista que as esculturas gregas de épocas anteriores. Isso porque a intenção dos artistas desse novo período era representar o ser humano com suas emoções, dores e angústias.

Heleno

Nome pelo qual os gregos antigos se chamavam. A palavra "grego" só foi criada mais tarde pelos romanos, que se referiam aos helenos como *graeci*.

Laocoonte e seus filhos. Século I a.C. Escultura em mármore, 2,08 × 1,63 × 1,12 m. Museus do Vaticano, Cidade do Vaticano. Laocoonte é um personagem mítico que foi castigado pelos deuses por ter arremessado uma lança contra o cavalo de Troia.



MICHELE DI PICCIONE - MUSEO PICCOLLENTINO / MUSEUS DO VATICANO, CIDADE DO VATICANO

Ler a escultura

- Que sentimentos Laocoonte e seus filhos expressam nessa escultura? Observe o rosto e o corpo de cada um com atenção antes de responder à pergunta.

Orientações

Os conceitos de fragmentação e de unidade política e cultural serão, mais uma vez, úteis para o entendimento das lutas que as cidades gregas travaram entre si, na disputa pela hegemonia, e para a constituição do império de Alexandre e a difusão da cultura helenística.

Resposta

Ler a escultura: Laocoonte e seus filhos são representados em situação extrema de angústia e dor. O personagem mítico Laocoonte exercia na cidade de Troia as funções de sacerdote de Netuno e de Apolo. Durante o cerco de Troia, Laocoonte pressentiu o perigo que representava o cavalo de madeira (cavalo de Troia) que os seus concidadãos queriam conduzir para o interior da cidade. Para facilitar a entrada do cavalo de Troia, os deuses protetores dos gregos enviaram duas enormes serpentes que trucidaram Laocoonte e seus filhos. A escultura expressa essa tragédia, acentuando a impotência e a dor de Laocoonte e seus filhos diante da ira dos deuses.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com as habilidades EF06HI09, EF06HI10 e EF06HI15.



Sugestão para o estudante:

TEYSSIER, Éric; DARS, Éric. *Grécia Antiga passo a passo*. São Paulo: Claro Enigma, 2015. O livro apresenta um panorama sobre a Grécia Antiga e sobre as influências dessa civilização no mundo ocidental.

▶ Respostas

1. A utilização da língua grega para a escrita de textos sagrados das religiões monoteístas.

2. Espera-se que os estudantes percebam que as principais formas de contato entre os povos da região eram o comércio e a guerra e que ambas as formas também manifestam interações culturais. É possível ampliar esse tema em sala de aula apresentando aos estudantes uma articulação entre a vida material e a cultura, informando que o uso dos vasos gregos para o transporte de produtos comerciais acabou por difundir também as pinturas encontradas nesses vasos. Os vasos gregos foram amplamente comercializados em várias regiões da Europa, da África e da Ásia. Como apresentavam cenas da cultura grega da Antiguidade, os vasos contribuíram para disseminar alguns costumes gregos pelas terras onde eram comercializados.

Caso considere pertinente, mencione como outro exemplo da simbiose religiosa desse período os Papiros Gregos, um conjunto de textos que reunia encantamentos, orações e outras práticas mágicas e que concentrava elementos religiosos gregos, egípcios, judaicos, babilônios e cristãos.

O tema abordado nesta seção possibilita trabalhar o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

Observação

O estudo desta seção constitui um ótimo momento para contemplar a habilidade EF06HI15.



Em debate

MULTICULTURALISMO

O caldeirão cultural mediterrânico

Quando o cristianismo começou a se formar, no século I, recebeu forte influência dos hebreus, seguidores do judaísmo.

Contudo, as culturas dos povos que viviam próximos ao mar Mediterrâneo eram interligadas e desenvolveram-se, em parte, de modo mútuo. Assim, em um mesmo ambiente cultural floresceram as culturas grega, suméria, egípcia, hebraica etc., com certas características em comum, como alguns aspectos de suas crenças. Esse ambiente cultural mediterrânico permaneceu por muito tempo, mesmo com as sucessões de impérios e dominações, atravessando também o período helenístico.

Assim, o cristianismo se formou não de forma isolada, mas nesse contexto de intenso intercâmbio, incorporando características de povos com que os judeus conviviam.

Constata-se [...] que a comunidade judaica, principalmente aquela localizada em Jerusalém, já estava plenamente mergulhada no processo de helenização, e a cidade santa era uma das mais helenizadas no Mediterrâneo oriental. Havia pouquíssimas áreas e povos, ao longo do terceiro e segundo séculos, imunes ao processo de helenização. Este, porém, não era o caso das populações citadinas da Judeia. [...] Alexandre não introduziu a cultura grega na Palestina; ele a encontrou lá [...]. Por outro lado, o fato de um autor bíblico escrever em hebraico ou aramaico não é garantia de que ele esteja mais imune ao helenismo do que aquele que optou por escrever em grego. [...] Muito mais do que sugerir uma adesão ao helenismo [...], tal fato deixa transparecer dois fortes indícios:

1º um intenso processo de interação cultural – sob o ponto de vista das ideias e dos conceitos presentes no helenismo – envolvendo muitos judeus situados não apenas na Palestina, como, também em toda a bacia mediterrânea;

2º a própria incapacidade de muitos judeus de lerem os textos sagrados em hebraico, por já não conhecerem mais esta língua.

CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele. *Judaísmo, cristianismo e helenismo: ensaios acerca das interações culturais no Mediterrâneo Antigo*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2007. p. 37-38.

1. Que característica mencionada no texto citado evidencia o intercâmbio cultural entre os gregos e os demais povos mediterrânicos?
2. De que formas essa característica cultural poderia ter alcançado toda a região do Mediterrâneo?



Ilha de Lefkada, na Grécia, banhada pelo mar Mediterrâneo. Fotografia de 2021.

136

Atividade complementar

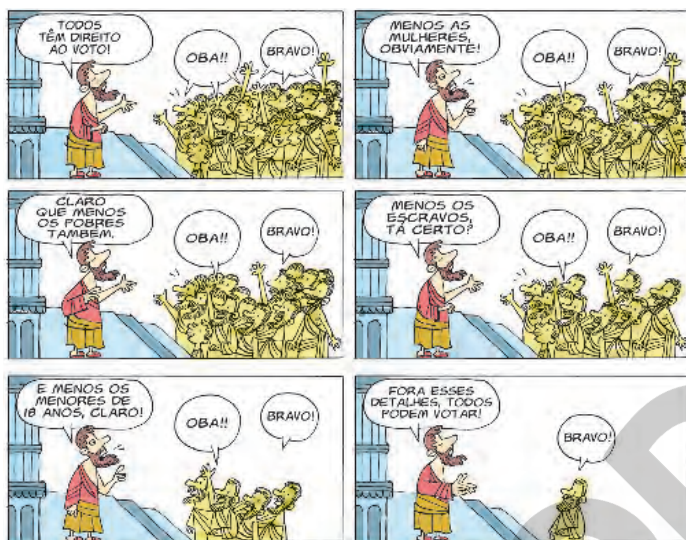
Se desejar, peça aos estudantes que observem os costumes e a sociedade brasileira da atualidade e pergunte a eles: vocês percebem influências de outras culturas? É possível dizer que produtos vindos de fora têm influenciado o comportamento e os valores dos brasileiros?

A cultura estadunidense, por exemplo, exerce muita influência no Brasil. Por outro lado, podemos dizer que esse processo de apropriação cultural é uma via de mão dupla. O processo de globalização e o crescimento do fluxo migratório para os Estados Unidos e a Europa Ocidental têm contribuído para que costumes, produtos e conhecimentos de diferentes povos também sejam introduzidos e disseminados nesses países.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

- No caderno, construa um quadro comparativo com duas colunas, uma para Esparta e a outra para Atenas, e complete-o com as frases a seguir.
 - A educação estava voltada para a guerra. Aos 7 anos de idade, os meninos deixavam as famílias para viver em quartéis, onde eram treinados para combater no exército.
 - A sociedade estava dividida em cidadãos, metecos e escravos. Somente no início do século VI a.C., por pressões sociais, a escravidão por dívidas foi abolida na cidade.
 - A elite da pólis era representada pela aristocracia guerreira, que descendia dos antigos fundadores da cidade.
 - Criou um regime político chamado democracia, no qual as decisões eram tomadas pelo conjunto dos cidadãos da cidade. Era o centro artístico e cultural do mundo grego.
- Com um colega, leiam a charge e respondam às questões.



GILMAR, Todos têm direito ao voto, 2010.

- A charge exprime uma visão positiva ou negativa da democracia ateniense? Justifiquem.
 - Recriem essa charge adaptando-a para outro contexto: uma reunião da Ápela, a assembleia que votava as leis propostas pela Gerúsia, em Esparta. Não se esqueçam de garantir a ironia.
- Na Grécia Antiga, a democracia era direta. Isso significava que os próprios cidadãos decidiam diretamente sobre os assuntos públicos da cidade, nas assembleias, sem eleger pessoas para representá-los no governo. É importante lembrar que, hoje, elegemos pessoas (vereadores, deputados etc.) para nos representar no governo e no Poder Legislativo.
 - Você acha que a democracia direta, como na Grécia Antiga, funcionaria em uma grande cidade brasileira dos dias de hoje, com milhares – ou até mesmo milhões – de habitantes? Considere as vantagens e as desvantagens que esse sistema acarretaria.

137



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FLORENZANO, Modesto. *O mundo antigo: economia e sociedade*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

O livro aborda a economia e a sociedade do império greco-romano na Antiguidade, como as formas de propriedade e de exploração da terra, as relações entre cidade e campo, entre senhor e escravo, além de outros aspectos.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. *A Antiguidade clássica: a história e cultura a partir dos documentos*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

A obra reúne textos de grandes filósofos da Antiguidade.

Seção Atividades

► Objeto de conhecimento

- As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma.
 - Domínios e expansão das culturas grega e romana.

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI09 (atividade 1)
- EF06HI10 (atividade 1)
- EF06HI12 (atividades 2, 3)

► Respostas

- a) Esparta.
b) Atenas.
c) Esparta.
d) Atenas.

2. a) Espera-se que os estudantes percebam que a charge é uma crítica bem-humorada à democracia ateniense, que era restrita à minoria da população. Contudo, é interessante lembrar que, apesar de restrita, a democracia ateniense possibilitou, talvez pela primeira vez na história desde o surgimento do Estado, que camadas mais pobres da população participassem das decisões. Isso porque boa parte dos cidadãos atenienses eram pequenos artesãos e camponeses.

b) Atividade de criação.

3. Resposta pessoal. É importante lembrar aos estudantes que a democracia brasileira é indireta e representativa, ou seja, as decisões políticas que interessam a um município, por exemplo, são tomadas por prefeitos e vereadores eleitos para representar a vontade dos cidadãos. No entanto, pode-se questionar se o aumento do acesso aos computadores e às redes virtuais não possibilitaria votações diretas através desses instrumentos. Em Atenas, a democracia direta só era possível porque o número de participantes da Eclésia era relativamente pequeno: a proporção de participantes raramente ultrapassava 10% da população total.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda a religiosidade e a produção cultural entre os gregos da Antiguidade. Aspectos importantes do pensamento filosófico também são tratados.

Se possível, e se considerar interessante neste momento, informe aos estudantes que os principais deuses da Grécia Antiga são: Zeus, que comandava o céu e os fenômenos atmosféricos e mantinha a ordem e a justiça no mundo; Posídon ou Poseidon, deus dos mares; Hades, deus soberano do mundo dos mortos; Hera, deusa protetora das mulheres, principalmente das mães e das casadas; Deméter, deusa da agricultura; Afrodite, deusa do amor e da beleza; Atena, deusa guerreira, protetora das artes e dos trabalhos manuais urbanos e que simboliza a sabedoria; Ares, deus da guerra; Apolo, deus das profecias, da medicina e da música; Ártemis, deusa da caça e da vida selvagem; Hefesto, deus do fogo, dos metais e da metalurgia; Hermes, era mensageiro dos deuses, protetor dos viajantes, condutor dos mortos ao reino de Hades, deus do comércio, dos ladrões e da eloquência; e Dionísio, deus do vinho e do delírio místico.

Observação

O conteúdo desta página dá continuidade ao desenvolvimento do trabalho com a habilidade EF06HI10.



RELIGIÃO E ARTE NA GRÉCIA ANTIGA

As poleis gregas, como Esparta, Atenas, Tebas, Mileto, Corinto, Delfos e Olímpia, possuíam formas de governo, leis e costumes muito diversos, e algumas vezes essas cidades até guerreavam entre si. Contudo, dois elementos principais eram compartilhados por todas elas: seus habitantes falavam o mesmo idioma (o grego) e cultuavam deuses em comum, embora cada cidade tivesse também os próprios deuses protetores.

Assim como outros povos da Antiguidade, os gregos eram **politeístas**, ou seja, acreditavam em vários deuses. As características dos deuses eram semelhantes às dos humanos: viviam e se comportavam como eles, com qualidades e defeitos, alegrias e sofrimentos. A diferença é que não envelheciam, não adoeciam e eram imortais, além de muito poderosos.

Cada um dos deuses gregos estava associado a um aspecto da natureza ou da vida humana. Zeus comandava os céus; Poseidon reinava sobre os mares; Hades, sobre o mundo dos mortos. Desses três irmãos, descendiam várias outras divindades gregas: Afrodite, deusa da beleza e da fertilidade; Atena, deusa da sabedoria; Apolo, deus das artes; Dionísio, deus do vinho; entre outros. Os deuses gregos se relacionavam com os humanos e com eles podiam gerar filhos. Da união entre um deus e um mortal, nasciam os heróis, semideuses capazes de feitos impossíveis para os humanos, mas que eram mortais como eles.



VCS WILSON/GETTY IMAGES - MUSEU J. PAUL GETTY, CALIFÓRNIA, EUA

Vaso ateniense. c. 550 a.C. Terracota, 18,7 × 14,5 cm. Museu J. Paul Getty, Califórnia, Estados Unidos. Neste vaso, as figuras decorativas representam a luta entre o herói Teseu e o Minotauro, criatura com cabeça de touro e corpo humano.

Os oráculos

Para aconselhar-se com os deuses, os gregos consultavam os **oráculos**, sacerdotes que tinham o poder de se comunicar com as divindades. A palavra "oráculo" indica, também, o templo onde essas consultas eram realizadas. O mais famoso oráculo da Grécia ficava na cidade de Delfos e era constantemente consultado pelos gregos antes de iniciarem uma guerra, de fazerem uma viagem ou mesmo de tomarem decisões na vida pessoal.

138

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF06HI10: Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.

Rituais e festividades religiosas

Os habitantes da Grécia Antiga realizavam festividades em homenagem aos seus deuses ou para marcar momentos importantes da sua vida. Alguns cultos eram privados, como os realizados diante de altares domésticos, nos quais eram feitas oferendas e libações (derramamento de líquidos). Outros eram públicos, como as **procissões**. Uma das mais famosas era a realizada a cada quatro anos em Atenas, em homenagem à deusa que dava nome à cidade.

Jogos Olímpicos

Certos rituais eram tão longos e animados que se transformavam em verdadeiras festividades, como era o caso dos **Jogos Olímpicos**. Realizados a cada quatro anos na cidade de Olímpia, em homenagem a Zeus, os Jogos Olímpicos duravam vários dias e reuniam atletas de todas as cidades gregas. Ao longo da competição, eram disputadas provas de corrida, salto, arremesso de disco, luta, arremesso de dardo, entre outras. Ao final das provas, os vencedores recebiam coroas de louro.

Os jogos eram tão importantes que até mesmo as guerras eram suspensas para que os gregos pudessem competir ou assistir às competições. A ideia de fazer das competições esportivas um estímulo à convivência pacífica entre os povos inspirou a criação dos Jogos Olímpicos modernos.



A. RICARDO SHUTTERSTOCK

Mulheres e religião

As mulheres gregas atuavam na vida religiosa como sacerdotisas, e participavam de cerca de 40 cultos públicos. Um dos mais importantes era a **Tesmofória**, ritual exclusivamente feminino em homenagem a Deméter, deusa da fertilidade.



OLIVEIRA, Rebeca. A história das Olimpíadas. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/webstories/cultura/2021/05/a-historia-das-olimpiadas/>. Acesso em: 15 fev. 2022. O *web stories* traz a história das Olimpíadas, com destaque para fatos importantes na competição ao longo do tempo.



ROSS, Stewart. *Grécia Antiga*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. O livro apresenta, em quadrinhos, a trajetória de Cinésias, um atleta de Atenas que pretende disputar os Jogos Olímpicos de 416 a.C., e expõe informações sobre a produção cultural, o cotidiano, as relações sociais e a política na Grécia Antiga.

Os Jogos Olímpicos modernos foram criados em 1894 como forma de celebrar a paz entre as nações. Em razão da pandemia da covid-19, iniciada em 2020, os Jogos Olímpicos previstos para aquele ano ocorreram somente em 2021. Na fotografia, a brasileira Rayssa Leal, vice-campeã olímpica de skate feminino nos jogos de 2021, que ocorreram em Tóquio, no Japão.

Orientações

A religião dos antigos gregos era politeísta e não se baseava em um livro sagrado, como nas religiões monoteístas. Os cultos eram realizados em altares, do lado de fora dos templos e santuários, onde se fazia uma oferenda a um deus, em geral o sacrifício de um animal.

Os gregos também ofereciam frutos e animais aos deuses em troca de proteção da família ou da propriedade, de cura de doenças, por ocasião de viagens etc. Eles acreditavam ainda que os deuses podiam se comunicar com os seres humanos por meio dos oráculos.

Além dos cultos às divindades, os antigos gregos celebravam diferentes festividades religiosas periodicamente, muitas relacionadas à agricultura, em que geralmente ocorriam procissões, sacrifícios e festins comunitários. Entre elas estão os Jogos Olímpicos, os Jogos Ístmicos e as Dionísias urbanas.

Segundo estudos sobre o tema, os Jogos Olímpicos da Antiguidade aconteceram aproximadamente entre os anos de 770 a.C. e 300 d.C. Aos olhos dos estudantes, o prêmio pela vitória nos jogos (coroas de louro) pode parecer algo “simples”. Contudo, os atletas vitoriosos recebiam um imenso reconhecimento e passavam a desfrutar até mesmo de benefícios, como o de ocupar os melhores lugares nas plateias dos teatros ou o de receber alimentos pelo resto da vida.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com a habilidade EF06HI10.

Orientações

Os mitos eram um aspecto essencial na vida dos antigos gregos. Por meio dessas histórias, eles explicavam a origem do Universo e da vida, os fenômenos da natureza, a existência de deuses, os eventos de um passado longínquo etc. Os mitos eram tão importantes que a aristocracia e alguns profissionais chegavam a ligar-se genealogicamente aos personagens divinos e aos heróis das narrativas.

Na mitologia grega, heróis como Hércules (representado na imagem desta página) eram modelo de força, de coragem, mas não de virtude, da forma como entendemos hoje. Os heróis criados pela cultura de massas da atualidade, como Batman e Homem-Aranha, ao contrário dos heróis gregos, destacam-se por defender o bem e a justiça.

No caso da história do Brasil, a exaltação de heróis nacionais, como Tiradentes e os bandeirantes, marcou o imaginário coletivo, a historiografia e os livros didáticos até a primeira metade do século XX. Mitificados pelo Estado, por escritores e pensadores, esses personagens foram destituídos dos vícios, das limitações e das fraquezas humanas e elevados à condição de símbolos da nação. Apenas na segunda metade do século XX iniciou-se um movimento intelectual pela valorização dos sujeitos coletivos na construção da história, como mulheres, operários, negros escravizados, indígenas, políticos, entre outros. Não que o papel dos chamados grandes personagens nos acontecimentos tenha sido negado, ele apenas foi relativizado e passou a ser analisado como parte de um contexto social mais amplo e complexo.

Quem eram os aedos?

Muitos séculos antes de se adaptar a escrita fenícia à língua grega e de se criar assim esse prodigioso instrumento de comunicação que é o alfabeto, os aedos gregos já compunham e sabiam de cor muitas e longas canções. Aedo em grego antigo significa “cantor”; os aedos eram os poetas que, antes da invenção do alfabeto, praticavam o culto da deusa Memória e das musas e recebiam dessas divindades o dom de compor canções ao som da lira.

TORRANO, Jaa. A teogonia de Hesíodo. *Cult.* Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/a-teogonia-de-hesiodo/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

HAWTHORNE, Nathaniel. *Mitos gregos para jovens leitores*. São Paulo: Principis, 2020. O livro apresenta diversos mitos da Grécia Antiga, recontados com criatividade.

DÜRER, Albrecht. *Hércules caçando os pássaros estínfalos*. 1600. Óleo sobre tela, 90 × 113 cm. Museu de História da Arte, Viena, Áustria.

140

Os mitos

No Capítulo 2, vimos que os mitos são narrativas que passam de geração em geração por meio de transmissão oral. De autoria desconhecida, fazem parte do imaginário de uma sociedade.

Os mitos também faziam parte do cotidiano da Grécia Antiga. Eles eram contados ao público por poetas, chamados *aedos*.

Os mitos gregos procuravam explicar a origem do Universo, da natureza e dos deuses. Explicavam também a condição humana, os sentimentos, a conduta das pessoas e o caráter inevitável da morte. Por tratarem de questões universais como o amor, a inveja, o medo ou a morte, até hoje essas histórias nos fascinam e nos emocionam.

As histórias contadas pelos mitos centravam-se nas aventuras de deuses e heróis; estes últimos, mesmo sendo mortais, tinham grandes poderes. Era o caso de Hércules, mais conhecido pelo nome latino de Hércules. Após matar seus filhos e sua esposa em um acesso de loucura, o famoso herói foi condenado pelos deuses a realizar doze tarefas extremamente difíceis. A pintura a seguir refere-se a uma delas. Nela, Hércules foi representado pronto para liquidar, com suas flechas envenenadas, as gigantescas e monstruosas aves que bloqueavam a luz do Sol e devoravam todos os frutos e as colheitas.



Observação

Estudar aspectos dos mitos gregos possibilita explorar a formação cultural na Grécia Antiga e desenvolver novamente a habilidade EF06HI10.

Teatro, escultura e arquitetura

O teatro, da forma como conhecemos hoje, é uma invenção grega. Inicialmente era um ritual religioso organizado por populações rurais gregas, no qual um coro de **sátiros** cantava em honra a Dionísio, deus do vinho.

No século VI a.C., esses rituais foram levados para Atenas, passando a ocorrer em festivais de coros que disputavam competições, as chamadas Grandes Dionisiacas. A representação de falas e de atos de personagens por meio de gestos e expressões faciais foi introduzida no teatro pelos atenienses.

A tragédia e a comédia

O principal gênero dos espetáculos teatrais gregos era a **tragédia**. As tragédias envolviam o sofrimento e os problemas que deveriam ser resolvidos racionalmente pelos cidadãos. Abordavam o conflito entre a vontade humana (representada pelos heróis) e a vontade divina (representada pelos deuses). Os dramaturgos mais importantes foram Eurípedes (autor de *Medeia* e *As Bacantes*), Ésquilo (autor de *Prometeu acorrentado*) e Sófocles (autor de *Antígona*, *Édipo rei* e *Electra*).

A **comédia** surgiu depois da tragédia. Ela provocava o riso, ridicularizando os vícios da população, dos governantes, dos artistas e até mesmo dos deuses. O grande autor de comédias do século V a.C. foi Aristófanes (autor de *Assembleia de mulheres*).

Quando iam ao teatro, os gregos viam os próprios conflitos representados no palco. Identificando-se com os personagens, rindo ou sofrendo com eles, o público refletia sobre as próprias atitudes no dia a dia. Por isso, o teatro era considerado parte da educação dos gregos.

Sátiro

Divindade menor da mitologia grega com corpo metade homem, metade bode. No teatro, os sátiros se fantasiavam dessa forma.

Quem ia ao teatro?

Com exceção dos escravos, todas as pessoas podiam assistir aos espetáculos de teatro, mas apenas algumas podiam encená-los. As mulheres, por exemplo, não atuavam nas peças. Os homens, ao representar papéis femininos, usavam máscaras.

Teatro de Dionísio, em Atenas, Grécia, construído no século V a.C. Fotografia de 2019.



Orientações

A dramaturgia contemporânea, o cinema e até as populares novelas de televisão são gêneros herdados do teatro grego (mesmo que indiretamente) e de grandes narrativas, como a *Iliada* e a *Odisseia*.

Se desejar, proponha aos estudantes uma pesquisa na internet em busca de imagens dos teatros gregos construídos há mais de dois milênios e cujas ruínas se encontram espalhadas no mundo mediterrâneo. Esse tipo de atividade visa estimular práticas de pesquisa como **revisão bibliográfica**.

► Texto complementar

Muitos historiadores veem relação entre o surgimento do teatro na Grécia e a democracia. O texto a seguir desenvolve alguns pontos ligados a esse tema.

A explosão do teatro grego é coeva dos movimentos que propugnavam a democratização da vida ateniense. O seu grande florescimento no século V coincide mesmo com o auge da democracia, a ponto de se poder falar, com R. Cantarella, em destino solidário da pólis e do teatro, e ver na tragédia ática, com C. Meier, “o Belo específico sobre o qual se apoiava a democracia”.

R. Hunter exprime opinião similar: “A tragédia clássica, não menos do que a comédia aristofânica, é um produto da pólis e reflete continuamente sobre a vida da pólis”. [...]

De fato, tanto na tragédia como em especial na Comédia Antiga, isto é, na comédia ateniense do século V a.C. tem sido assinalada a presença de intenção e reflexos políticos. O dramaturgo equacionava nas suas peças os problemas fundamentais da pólis, procurando oferecer possibilidades de solução e, dessa maneira, atuar pedagogicamente sobre os cidadãos reunidos no teatro.

OLIVEIRA, Francisco de. Teatro e poder na Grécia. *Humanitas*. Coimbra, v. 45, p. 69-93, 1993. Disponível em: https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas45/04_Oliveira.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

Observação

Lembramos que o trabalho com a produção cultural dos antigos gregos contempla aspectos da habilidade **EF06HI10**.

Orientações

No Período Arcaico, os gregos, sob a influência das culturas orientais, iniciaram a produção de grandes esculturas em pedra. Apareceram, assim, as figuras humanas em tamanho natural. Podemos perceber que os artistas dessa época representavam, em geral, as mulheres com vestidos longos, escondendo completamente suas curvas e formas, e com os cabelos soltos ou presos em tranças. Os homens, por sua vez, eram representados seminus.

Já no Período Clássico, o aperfeiçoamento técnico possibilitou aos gregos criar esculturas de bronze. As estátuas agora davam a impressão de movimento e as curvas tornaram-se mais suaves. Os artistas preocuparam-se em criar obras que tivessem as mesmas proporções do corpo humano.

Por fim, no Período Helenístico, os artistas procuraram criar esculturas que expressavam a dor, a tristeza e a angústia, emoções representadas por meio da posição do corpo, da fisionomia e da riqueza de detalhes.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com a habilidade EF06HI10.

O realismo das esculturas

A escultura é, sem dúvida, a mais conhecida e estudada manifestação artística grega. As primeiras esculturas começaram a ser produzidas em grande quantidade com o surgimento das poleis. Eram feitas de pedra, e suas formas rígidas se pareciam com as das antigas esculturas egípcias. O tema mais importante representado nas esculturas era o corpo humano, principalmente o masculino.

Com o passar do tempo, os artistas gregos começaram a representar as formas humanas da maneira mais realista possível. Passaram a usar o bronze e o mármore, materiais que permitiam criar superfícies mais lisas e com grande riqueza de detalhes. As estátuas passaram a dar a impressão de movimento, e as curvas tornaram-se mais suaves. A intenção era criar obras que tivessem as mesmas proporções do corpo humano.

Arquitetura: a dimensão humana dos deuses

Os templos da Grécia Antiga, dos quais restaram muitos vestígios, abrigavam a estátua de um deus e serviam como moradia terrena para a divindade. Os templos não eram locais de culto, pois as orações e os sacrifícios eram feitos nos altares, que normalmente ficavam do lado de fora do edifício. Por isso, essas construções eram concebidas para serem vistas do exterior, provocando grande impacto por sua beleza e pelo equilíbrio de suas formas.

Segundo o historiador da arte Ernst Gombrich, uma das principais características dos templos gregos eram suas dimensões humanas. Embora fossem imponentes, eles não faziam os homens se sentirem minúsculos ao seu lado.

Sente-se que foram edificadas por seres humanos, e para seres humanos. De fato, não existia um governante divino imperando sobre os gregos que pudesse forçar – ou tivesse forçado – todo um povo a trabalhar como escravo para ele.

GOMBRICH, Ernst H. *A história da arte*. 17. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. p. 77.



Estátua grega representando possivelmente Poseidon ou Zeus. Século V a.C. Escultura em bronze. Altura: 2,09 m. Museu Arqueológico Nacional, Atenas, Grécia.



Ruínas do Partenon, em Atenas, na Grécia. Fotografia de 2021. O Partenon, erguido em homenagem à deusa Atena, foi construído no século V a.C. Como ocorria nos demais templos gregos, somente os sacerdotes tinham acesso ao interior da construção.

142

► Texto complementar

O texto a seguir desenvolve ideias relativas às dimensões humanas presentes nos templos e nas edificações gregas.

No início do século V a.C., Parmênides dirá: “o homem é a medida de todas as coisas”. Com um claro relativismo axiológico, o homem grego decide que ele mesmo é o ponto de referência da realidade, o valor objetivo para a referência de todas e cada uma das coisas que o rodeiam, tanto na sua impressão sensorial, quanto na sua valoração: a verdade, a justiça, a bondade, a beleza.

PEREIRA, José Ramón A. *Introdução à história da arquitetura*: das origens ao século XXI. Porto Alegre: Bookman, 2010. p. 47-48.



Integrar conhecimentos

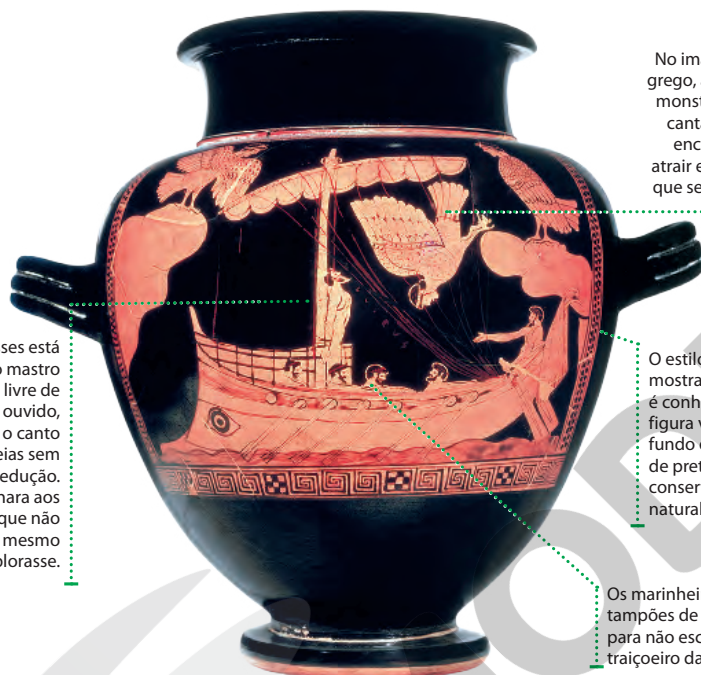
História e Arte

MULTICULTURALISMO

A pintura nos vasos gregos

Os vasos gregos são importantes fontes de pesquisa para os historiadores. Muitos valores, costumes domésticos e crenças dos antigos gregos são conhecidos hoje graças aos estudos sobre o uso desses objetos.

A cena mostrada na pintura que decora o vaso a seguir representa um episódio da *Odisseia*, poema que conta a história da volta do herói Ulisses para sua terra natal após participar de uma guerra. Por muitos anos, essa obra foi atribuída a Homero, que teria vivido na Grécia por volta do ano 800 a.C. Hoje, contudo, os pesquisadores tendem a defender que a *Odisseia* resulta de uma longa tradição de poesias cantadas e transmitidas oralmente ao longo das gerações.



LUISA RICCIARINILEEMAGE/
AFP - MUSEU BRITÂNICO,
LONDRES, INGLATERRA

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

Ulisses está amarrado ao mastro do navio, livre de tampões no ouvido, para ouvir o canto das sereias sem sucumbir à sedução. Ele ordenara aos marinheiros que não o soltassem mesmo que implorassem.

No imaginário mítico grego, as sereias eram monstros alados que cantavam melodias encantadoras para atrair e devorar todos que se aproximavam.

O estilo de pintura mostrado nesse vaso é conhecido como figura vermelha: o fundo era pintado de preto e as figuras conservavam a cor natural da argila.

Os marinheiros usavam tampões de cera nos ouvidos para não escutar o canto traiçoeiro das sereias.

Ulisses e as sereias. c. 480 a.C.-470 a.C. *Stamnos* (vaso de cerâmica) com figuras vermelhas, 18,7 × 14,5 cm. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

1. Identifique em seu caderno elementos da imagem que revelam o **protagonismo** de Ulisses e o **antagonismo** da sereia.
2. Sabemos que Ulisses é o herói da *Odisseia*. Aponte os elementos da pintura que evidenciam o heroísmo do personagem.

Protagonista

Personagem principal de um livro, pintura, peça, filme ou novela.

Antagonista

Aquele que se opõe a alguém ou a alguma coisa.

143

Orientações

Os objetivos desta seção são desenvolver as habilidades de leitura de imagens e chamar a atenção dos estudantes para as possibilidades oferecidas pelas fontes da cultura material. Oriente-os a ler com muita atenção todos os dados fornecidos sobre o vaso e a reparar em seus detalhes.

O conteúdo desta seção também possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

▶ Respostas

1. Ulisses se localiza no centro da imagem (a posição de maior destaque), ao lado da sereia, que mergulha em direção ao barco. A sereia, motivo da ação de Ulisses, simboliza o perigo iminente, por isso é retratada em tamanho aumentado em relação ao protagonista.

2. Apesar de o personagem principal estar imobilizado, amarrado ao mastro, para não sucumbir ao canto das sereias, ele está de peito e ouvidos abertos (ao contrário dos demais homens), com a cabeça levantada, olhando diretamente para a sereia. Na pintura, ficam claras a audácia e a coragem de Ulisses, atitudes características dos heróis míticos gregos. Nos versos da *Odisseia*, ele é recorrentemente apresentado como o mais astuto dos mortais.

Observação

O conteúdo desta página possibilita, novamente, o desenvolvimento do trabalho com a habilidade EF06HI10.



Sugestões para o professor:

PEVSNER, Nikolaus. *Panorama da arquitetura Ocidental*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015. Com diversas fotografias e desenhos, a obra apresenta a história da arquitetura ocidental desde as basílicas de Roma até os arranha-céus do século XX.

ZEVI, Bruno. *Saber ver a arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Coleção Mundo da Arte).

O livro reúne estudos da crítica arquitetônica para abordar modos de ver e conhecer a arquitetura.

Orientações

Com relação aos conceitos filosóficos, ainda que sejam de difícil apreensão para os estudantes, eles não terão dificuldade em compreender que o objetivo dos filósofos era a busca de explicações racionais para os acontecimentos da natureza, da sociedade e dos indivíduos. Pode-se lembrar, ainda, que esse traço estava presente na própria concepção da pólis, governada, na Grécia, pela comunidade de cidadãos, e não por representantes das divindades, como era comum na concepção de governo de outras sociedades antigas do Oriente.

É importante compreender que tanto a filosofia como a arte gregas tiveram seu desenvolvimento mediado pela organização política da sociedade nas cidades-Estado, especialmente em Atenas. Sentindo-se responsáveis pelos próprios destinos, os cidadãos, se viam em condições de refletir sobre temas filosóficos, como a origem do mundo.

Além disso, é importante notar que na filosofia de grandes pensadores gregos, como Sócrates e Platão, está a ideia do bem, da beleza e da verdade. A cultura cristã ocidental tem muito da moral e dos valores dos antigos gregos. Os conceitos de democracia, cidadania e política, tão fundamentais nos dias de hoje, também têm origem na sociedade da Grécia Antiga. Discutir essas questões nos dois tempos possibilita perceber as semelhanças e as diferenças, as mudanças e as permanências.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com a habilidade EF06HI10.

O pensamento filosófico e as ciências

Ao fundar colônias em todo o Mediterrâneo e estabelecer relações comerciais com regiões distantes, os antigos gregos tomaram contato com povos e culturas muito diferentes da sua. Assim, conheceram as diversas maneiras de cada povo ver, compreender e explicar o mundo, e passaram a questionar a validade das próprias explicações.

Com esses questionamentos, e possivelmente inspirados no que tinham aprendido com outros povos, os gregos buscaram respostas às questões sobre o mundo e a vida na observação da realidade, e não apenas nas explicações míticas.

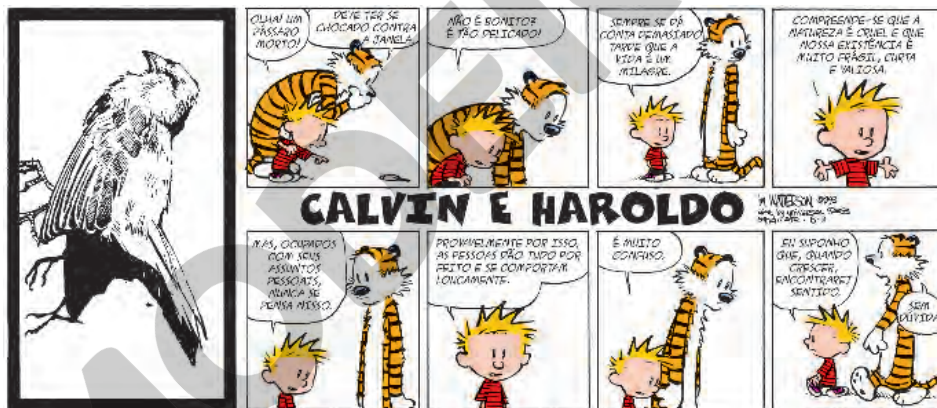
Essa vontade de conhecer o mundo por meio da razão humana fez surgir importantes **filósofos**. Em grego, filosofia quer dizer amor (*philos*) à sabedoria (*sophia*).

O surgimento da filosofia entre os gregos não significa que eles tenham abandonado seus mitos e deuses. Filosofia e religião conviveram por muito tempo na Grécia Antiga.

Ler a tirinha

- Qual é a questão filosófica sugerida por Calvin nesta tirinha? Pensando na vida ou na existência humana, formule outra questão filosófica e a apresente a um colega.

CALVIN & HOBBS: BILL WATTERSON © 1983 WATTERSON/DIST. BY ANDREWS MCKEEL SYNDICATION



WATTERSON, Bill. *Existem tesouros em todo lugar*. São Paulo: Conrad, 2013. p. 16.

144

Resposta

Ler a tirinha: É esperado, nesse momento, que os estudantes reconheçam a fragilidade e a brevidade da vida e percebam de que modo as pessoas, a despeito disso, deixam de desfrutar de bons momentos do presente absorvidas por lembranças do que se foi ou por preocupações com o que virá. A tirinha também possibilita fazer com que os estudantes percebam que as reflexões filosóficas brotam do nosso cotidiano, das indagações que fazemos continuamente, da nossa inquietude diante do mundo em que vivemos.

A proposta de levar os estudantes a elaborar questões filosóficas visa também desenvolver neles a prática do questionamento, a habilidade de pensar criticamente sobre as coisas que leem, ouvem e veem, essenciais para o desenvolvimento da autonomia.

Os principais filósofos gregos

Foi na cidade de Atenas, nos séculos V a.C. e IV a.C., que Sócrates, Platão e Aristóteles, os três principais filósofos gregos, elaboraram ideias que até hoje estão presentes no pensamento ocidental.

Sócrates (470 a.C.-399 a.C.) afirmava que o ser humano só poderia compreender o mundo se admitisse que nada sabia. Para estimular o autoconhecimento, Sócrates saía às ruas e praças de Atenas questionando os que acreditavam conhecer a verdade com diversas perguntas (O que é a justiça? O que é o belo? O que é o amor?). Ao ouvir as respostas que esses sábios davam, Sócrates concluiu que eles não tinham o conhecimento que afirmavam ter. Acusado de não acreditar nos deuses e de desvirtuar os jovens de Atenas, Sócrates foi condenado à morte por envenenamento com cicuta.

Sócrates não deixou nada escrito, e tudo o que sabemos sobre ele chegou até nós por meio de seus discípulos, especialmente **Platão** (427 a.C.-347 a.C.). Além de difundir o pensamento de Sócrates, Platão formulou ideias próprias. Para ele, os sentidos (visão, audição etc.) captam apenas a aparência das coisas, aquilo que pode ser visto, ouvido ou tocado. Mas a essência das coisas, aquilo que elas verdadeiramente são, só pode ser alcançada pelo conhecimento verdadeiro, pela evolução da alma.

Outro importante filósofo foi **Aristóteles** (384 a.C.-322 a.C.), discípulo de Platão. Ele afirmava que, para conhecer a realidade, era preciso formular um pensamento correto, que chegasse a conclusões coerentes. Com isso, Aristóteles desenvolveu a lógica, área da filosofia que trata das leis gerais do pensamento.

A filosofia aristotélica tornou-se famosa pelos estudos de botânica, física, literatura e política. As obras de Aristóteles influenciaram os pensamentos cristão e árabe, e suas teorias sobre a política e a literatura ainda hoje são muito discutidas.



DAVID, Jacques Louis. *A morte de Sócrates*. 1787. Óleo sobre tela, 129,5 × 196 cm. Museu Metropolitano de Arte, Nova York, Estados Unidos.

145



Sugestão para o estudante:

PLENARINHO. Disponível em: <https://plenarinho.leg.br>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Ligado à Câmara dos Deputados, esse *site*, dedicado a crianças e jovens, traz vídeos, animações, jogos e textos sobre cidadania e democracia.

► Texto complementar

O texto a seguir procura mostrar como o desenvolvimento do pensamento filosófico e científico entre os gregos guarda relações com o desenvolvimento de novas formas de organização social e de práticas políticas nas cidades-Estado.

Advento da Polis, nascimento da filosofia: entre as duas ordens de fenômenos os vínculos são demasiado estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega. Assim relocalada na história, a filosofia despoja-se desse caráter de revelação absoluta que às vezes lhe foi atribuído, saudando, na jovem ciência dos jônios, a razão intemporal que veio encarnar-se no tempo. A escola de Mileto não viu nascer a razão; ela construiu *uma* razão, uma primeira forma de racionalidade. [...]

De fato, é no plano político que a Razão, na Grécia, primeiramente se exprimiu, constituiu-se e formou-se. A experiência social pôde tornar-se entre os gregos o objeto de uma reflexão positiva, porque se prestava, na cidade, a um debate público de argumentos. O declínio do mito data do dia em que os primeiros sábios puseram em discussão a ordem humana, procuraram defini-la em si mesma, traduzi-la em fórmulas acessíveis à sua inteligência, aplicar-lhe a norma do número e da medida. [...]

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 20. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2011. p. 141-142.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com a habilidade EF06HI10.

Orientações

O conteúdo sobre Heródoto e a relação entre História e Medicina possibilita trabalhar o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

► Texto complementar

O texto a seguir apresenta relações entre as novas formas de organização social e política nas pólis e o surgimento de formas de expressão e de pensamento.

Quando em Atenas, para além do ambiente dos sofistas, Heródoto conviveu também com Anaxágoras, um dos filósofos da natureza, e com os trágicos Sófocles e Eurípidas. Mas o que traziam de novo esses homens em termos de visão de mundo? A que necessidades respondiam? É preciso considerar então o contexto mais amplo que permitiu não somente o surgimento da história, mas também da geografia de Hecateu de Mileto, da sofística, do direito, da medicina hipocrática, da filosofia e das tragédias. Todas essas formas de expressão e pensamento estão intimamente relacionadas com a criação do sistema de pólis no mundo grego. Esse acontecimento é fundamental para a mutação intelectual em suas diversas manifestações, e nesse sentido, é a própria relação entre linguagem e mundo que se modifica. Nessa nova forma de organização, a palavra deixa de desfrutar do estatuto mágico-religioso que garantia o poder do rei (ánax) da época micênica.

EYLER, Flávia Maria Schelee. Heródoto de Halicarnasso (484 a.C.-430/420 a.C.). In: PARADA, Maurício (org.). *Os historiadores: clássicos da História*. v. 1. Petrópolis: Vozes: PUC-Rio, 2012.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com a habilidade **EF06HI10**.

História e medicina

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

O desenvolvimento do pensamento racional, a partir do século VI a.C., também influenciou o modo como os gregos narravam os acontecimentos que envolviam as pólis gregas. A tentativa de construir uma narrativa dos fatos sem recorrer a deuses, heróis e mitos marcou o nascimento da **história** (palavra grega que significa pesquisa, investigação).

A primeira obra historiográfica de que se tem notícia é de autoria de **Heródoto** (484 a.C.-425 a.C.), natural da cidade grega de Halicarnasso. Sua obra *História* narra os acontecimentos das guerras entre gregos e persas, que terminaram cinco anos antes de seu nascimento. Ou seja, o livro apresenta fatos que ele não testemunhou, mas investigou, procurando reconstituí-los.

A primeira frase de Heródoto em seu livro *História* já anuncia o caráter racional de sua forma de pensar e descrever os acontecimentos:

Os resultados das investigações [...] são apresentados aqui, para que a memória dos acontecimentos não se apague entre os homens com o passar do tempo, e para que feitos maravilhosos e admiráveis dos helenos e dos bárbaros não deixem de ser lembrados, inclusive as razões pelas quais eles se guerrearam.

HERÓDOTO. *História*. Brasília, DF: Ed. UnB, 1985. p. 19.

Outro campo científico desenvolvido pelos gregos antigos foi o conhecimento sobre o corpo humano e as doenças, que mais tarde daria origem à **medicina**. Um dos pensadores que mais se destacaram nessa área foi **Hipócrates** (460 a.C.-380 a.C.). Ele afirmava que as causas das diversas doenças eram naturais, e não sagradas ou mágicas.

Os estudos de Hipócrates

Hipócrates foi o primeiro a descrever, por exemplo, a epilepsia (doença até então considerada sobrenatural) como resultado de um mau funcionamento do cérebro humano. Ele estabeleceu um critério médico quase inteiramente racional e baseado na observação dos sintomas, que indicariam o diagnóstico e o tratamento adequados. Além disso, nas obras de Hipócrates há descrições clínicas de doenças como a malária, a pneumonia e a tuberculose, bem como descrições sobre anatomia, instrumentos de dissecação e procedimentos corretos para a prática.



FONOLLOSA. *Hipócrates*. Século XX. Desenho.

146



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

COULANGES, Fustel de. *A cidade antiga*. São Paulo: Martins Claret, 2021.

A obra é um estudo do mundo greco-romano antigo, em especial de Atenas, Esparta e Roma, abordando o surgimento das cidades e suas transformações, a influência da religião na estrutura familiar, entre outros. MUNFORD, Lewis. *A cidade na história: suas origens, transformações e perspectivas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

O livro trata da formação, das características e das funções da cidade ao longo do tempo.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Identifique as afirmativas incorretas e corrija-as em seu caderno.
 - a) A religião pode ser considerada um elemento de unidade entre as poleis gregas porque, mesmo com independência política e econômica, elas tinham deuses em comum.
 - b) Os deuses gregos eram vistos como seres superiores e perfeitos, completamente diferentes dos seres humanos.
 - c) O teatro grego tinha exclusivamente a função de divertir as pessoas.
 - d) A busca do conhecimento do mundo por meio da razão humana fez surgir entre os gregos importantes filósofos, e filosofia e religião conviveram por muito tempo na Grécia Antiga.
2. *O Discóbolo (ou O lançador de discos)* é uma das obras de arte mais famosas da Antiguidade. Tudo indica que a escultura original tenha sido produzida em bronze no século V a.C. pelo grego Míron. Embora o original dessa escultura não exista mais, há várias cópias romanas em mármore, como a que você vê a seguir. Observe a imagem com atenção e responda às questões.



MÍRON. *O Discóbolo (ou O lançador de discos)*. c. 450 a.C. Estatueta em bronze. Altura: 21 cm. Gliptoteca de Munique, Alemanha.

AKG-IMAGES/ALBUMFOTODARENA - GLIPTOTECA DE MUNIQUE, ALEMANHA

- a) Qual é o nome da obra e onde a escultura original foi produzida?
 - b) O que a figura humana representada está fazendo?
3. Leia, a seguir, as palavras do professor inglês Stephen Farthing sobre os lançadores de disco e a obra de Míron e responda às questões.

Na Antiguidade, os lançadores de disco se exibiam nus, o que permitia que os artistas retratassem os músculos flexionados. Míron descreve o momento em que a figura irá lançar o disco com um realismo convincente, transmitindo uma sensação de firmeza e vigor e de delicado equilíbrio ao corpo.

FARTHING, Stephen. *Tudo sobre arte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011. p. 55.

- a) Segundo o texto, a prova de lançamento de disco na Grécia Antiga permitia que os atletas fossem representados de forma realista. Por que isso acontecia?
 - b) Que características dessa escultura exprimem o realismo a que o texto se refere?
 - c) Que características da obra trazem a ideia de equilíbrio e harmonia?
4. Leia o texto do historiador grego Heródoto e responda às questões.

Esta é a exposição da investigação [...] para que nem os acontecimentos provocados pelos homens, com o tempo, sejam apagados, nem as obras grandes e admiráveis, trazidas à luz tanto pelos gregos quanto pelos bárbaros, se tornem sem fama: e, no mais, investigação também da causa pela qual fizeram guerra uns contra os outros.

HERÓDOTO *apud* HARTOG, François. *A história de Homero a Santo Agostinho*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 43.

- a) Qual era a função central da história para Heródoto?
- b) Consulte o Capítulo 1 deste livro e estabeleça uma semelhança e uma diferença entre a concepção atual de história e a de Heródoto.

147

Seção Atividades

► Objeto de conhecimento

- *As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma.*
– *Domínios e expansão das culturas grega e romana.*

► Habilidade

São trabalhados aspectos relacionados à habilidade:

- **EF06HI10** (atividades 1, 2, 3, 4)

► Respostas

1. Afirmativas incorretas: **b, c**. Correções: **b)** As características dos deuses gregos eram semelhantes às dos humanos: viviam e se comportavam como eles, manifestando qualidades, defeitos, alegrias e sofrimentos; **c)** Além de divertir, o teatro grego era parte da educação dos gregos, pois, ao assistir aos conflitos representados, o público refletia sobre as próprias atitudes.

2. **a)** A obra *O Discóbolo (ou O lançador de discos)* foi produzida provavelmente em Atenas, onde Míron viveu a maior parte de sua vida.

b) O homem representado é um atleta no momento de lançar o disco, uma das provas disputadas nos Jogos Olímpicos gregos.

3. **a)** Os atletas lançadores de discos se exibiam nus, o que facilitava a observação e a representação dos músculos flexionados.

b) A escultura de Míron mostra que o artista, ao retratar o atleta, aproximou-se ao máximo de um corpo real. Ele escolheu retratar o atleta no momento em que se prepara para lançar o disco, possibilitando ver claramente o relevo perfeito das costelas e os grupos musculares flexionados. A obra, ao contrário das esculturas egípcias ou das estátuas gregas de períodos anteriores, produz a ilusão de movimento, de naturalidade, como se recriasse os gestos de um atleta em uma prova real de lançamento de disco.

c) As características que trazem a ideia de equilíbrio e harmonia são a leveza do

movimento do atleta, o ar sereno de seu rosto e a simetria de seus músculos. Revelam o cuidado com a proporção, com a representação anatomicamente perfeita. A simetria das proporções pode ser notada também pelo ângulo (triangular) feito pela coxa e a panturrilha da perna esquerda e pelo tórax e o braço estendido.

4. **a)** Para Heródoto, a função do historiador é preservar a memória dos atos humanos, para que eles não sejam apagados pelo tempo. Outra função da memória destacada pelo autor é investigar as causas dos acontecimentos, como as guerras travadas entre os povos.

b) Semelhança: o intuito de preservar a memória dos seres humanos. Diferença: hoje, a história se preocupa em responder a questões do presente. Na concepção de Heródoto, seria suficiente preservar a memória do passado.

Seção Ser no mundo

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica n. 8 e n. 9**, esta seção incentiva o estudante a *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, e a 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.*

O trabalho aqui proposto também possibilita que o estudante desenvolva a **Competência Específica do Componente Curricular de História n. 7: Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável.**

► Habilidade

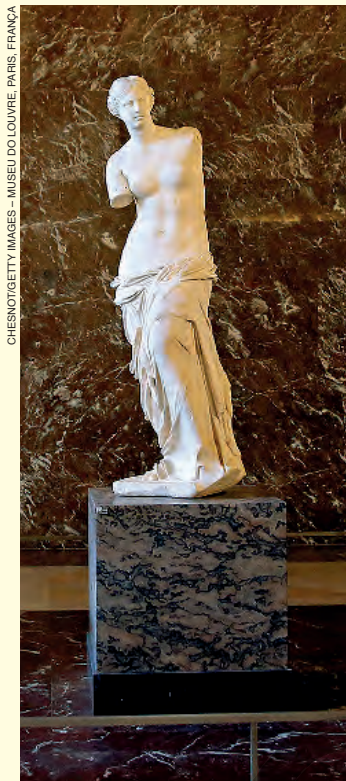
EF06HI10: *Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.*

Orientações

Ao trabalhar os textos e as atividades desta seção, é importante destacar que há muitas diferenças entre as concepções de “belo” segundo os gregos antigos e segundo a sociedade de nossos dias. Informe aos estudantes, também, que muitos filósofos da Grécia Antiga discutiam sobre o conceito de “belo”, apresentando, muitas vezes, ideias bem diversas sobre essa questão. Para Pitágoras, por exemplo, a beleza era associada à matemática (valorizava-se a chamada proporção áurea); Aristóteles dizia que as formas de beleza tinham como base a simetria e a ordem.



Ser no mundo



Vênus de Milo. Século II a.C. Escultura em mármore. Altura: 202 cm. A Vênus de Milo é uma das mais conhecidas estátuas gregas. Seus traços suaves e suas medidas proporcionais ainda constituem, para muitas pessoas, um modelo de beleza.

O que é o belo?

Os gregos antigos elaboraram estudos sobre o belo e buscavam, em suas obras de arte, proporção, equilíbrio e graça. Mas, quando se falava de beleza humana, a concepção de beleza ia além da aparência. Ela expressava um modo de vida. O grego considerado belo era aquele que praticava exercícios físicos, aprendia música, discutia sobre política e tinha gosto pelo conhecimento e pela arte.

Contudo, na sociedade em que vivemos, há uma grande valorização da beleza aparente, ditada por “padrões”. As pessoas podem ser consideradas feias ou belas de acordo com o tipo de corpo valorizado pela sociedade.

O padrão estético de beleza atual, perseguido pelas mulheres, é representado imagetivamente pelas modelos **esquálidas** das passarelas e páginas de revistas segmentadas, por vezes longe de representar saúde, mas que sugerem satisfação e realização pessoal e, principalmente, aludem à eterna juventude. [...] O culto à magreza está diretamente associado à imagem de poder, beleza e mobilidade social [...].

BOHM, Camila Camacho. *Um peso, uma medida: o padrão de beleza feminina apresentado por três revistas brasileiras*. São Paulo: Uniban, 2004. p. 19-25.

1. Responda em seu caderno: de acordo com o texto, qual seria o padrão atual de beleza veiculado pela mídia?
2. Segundo o texto, o padrão de beleza atual induz a uma vida saudável? Justifique.

Esquálida

Excessivamente magra.

Padrão de beleza e mídia

O padrão de beleza veiculado pela mídia, contudo, está sendo discutido e questionado. Nos últimos anos, movimentos que defendem o respeito por todo e qualquer tipo de beleza, de corpo e de cultura se fortaleceram. A aceitação, o respeito e a autenticidade são valorizados e incentivados. Discussões sobre o problema da gordofobia, por exemplo, são cada vez mais disseminadas, indicando que amplos setores da sociedade não se interessam mais em manter determinados padrões de beleza.

148

► Respostas

1. Magreza e juventude.

2. Não, pois o padrão atual induz os jovens a buscarem dietas milagrosas para emagrecer, e não uma alimentação saudável.

A indústria cosmética, por exemplo, tem mostrado mudanças em sua produção, levando em conta a chamada beleza inclusiva.

Nos últimos anos, a inclusão tem sido um dos focos importantes da indústria cosmética, que tem buscado desenvolver o seu leque de produtos, se inspirando no movimento da beleza multicultural. Isso significa, cada vez mais, encontrar facilmente no mercado produtos sem gênero, sem etnia, sem idade [...]. É a hora e a vez da beleza plural, uma beleza que desconstrói os clássicos padrões inatingíveis que vieram por anos e anos moldando a sociedade [...].

BELEZA inclusiva. *Talk Science*, 16 dez. 2021. Disponível em: <https://www.talkscience.com.br/industria-cosmetica/beleza-inclusiva-conheca-esse-conceito-tendencia-na-industria-cosmetica>. Acesso em: 8 jan. 2022.



Modelos em desfile de moda *plus size*, em Hamburgo, na Alemanha, em 2017.

É importante garantir espaços para discussões que questionam e colocam em xeque os padrões de beleza inatingíveis. Leia, a seguir, a opinião de uma jovem empresária e ativista.

“Quando a gente batalha por menos opressão de corpos e de padrões dissonantes, a gente não quer que todo mundo seja gordo ou seja magro. Queremos é que as pessoas tenham autonomia sobre os seus corpos. Então, não podemos pensar em padrões e, sim, em respeito”, analisa [Flávia Durante, empresária e ativista que criou uma feira que reúne marcas de roupas *plus size*].

FAVALLE, Patrícia. Mulheres que inspiram: criadora da Pop Plus, Flávia Durante é pioneira na moda *plus size* brasileira. *Harper's Bazaar Brasil*, 3 maio 2021. Disponível em: <https://harpersbazaar.uol.com.br/estilo-de-vida/mulheres-que-inspiram-criadora-da-pop-plus-flavia-durante-e-pioneira-na-moda-plus-size-brasileira/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

3. Em grupo, discutam a respeito das principais características do padrão de beleza imposto pela sociedade atual, procurando responder: por que muitos se submetem a esses padrões? Como seria o mundo se as pessoas desconsiderassem os modelos estabelecidos? Por que é importante pensarmos em respeito e em aceitação, em vez de pensarmos em padrões? Depois de finalizada a discussão, preparem uma exposição de cartazes com frases criadas pelo grupo, destacando a importância de respeitar e valorizar o próprio corpo e o dos colegas.

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

1. Onde e como surgiu a civilização grega?
2. Como se organizavam as cidades-Estado de Atenas e Esparta? Quais eram as principais diferenças entre elas?
3. Qual foi o papel da Guerra do Peloponeso no declínio das pólis gregas?
4. Quais eram as crenças e os mitos gregos e de que forma a religião se fazia presente no cotidiano da Grécia Antiga?
5. Por que a filosofia nasceu na Grécia?

▶ Resposta

3. Atividade de debate. Espera-se que os estudantes reflitam sobre como os valores atuais da sociedade foram impostos e se esses valores não estão invertidos. É importante que eles apontem, também, as contradições da nossa sociedade, que tem milhões de pessoas em situação de fome extrema ao mesmo tempo que outras se privam de alimentos por questões estéticas.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada “Roma Antiga”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 6º ano: *A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; Lógicas de organização política; Trabalho e formas de organização social e cultural.*

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 1, n. 2 e n. 5, esta Unidade estimula os estudantes a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade; 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, com base nos conhecimentos das diferentes áreas, assim como 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.*

Os conteúdos trabalhados nesta Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) também buscam levar os estudantes a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos (5) e Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica (6).*



ROMA ANTIGA



Você verá nesta Unidade:

- ▲ A formação e a expansão de Roma
- ▲ A república romana
- ▲ O apogeu do Império Romano
- ▲ A crise do império
- ▲ A origem do cristianismo
- ▲ O Império Romano do Oriente

Construído no final do século VII a.C., o Fórum Romano se tornou o centro da vida pública de Roma, com a realização de eventos de diversos tipos, como julgamentos, luta de gladiadores, eleições e trocas comerciais. Na fotografia de 2021, podem-se ver as ruínas dessa construção, na atual cidade de Roma, na Itália.

150

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.
- As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma.
 - Domínios e expansão das culturas grega e romana.
 - Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.

Continua



O Arco de Constantino, localizado próximo ao Fórum Romano, é um dos últimos arcos triunfais construídos em Roma, já no século IV. Os arcos triunfais são monumentos em homenagem a eventos e a vitórias importantes, uma tradição da Roma Antiga. Fotografia de 2020.



Estátua de Marco Aurélio, imperador romano, datada do século II e exposta atualmente nos Museus Capitolinos, em Roma, na Itália. Fotografia de 2020.

A cidade de Roma, na atual Itália, foi fundada no século VIII a.C. Foi a partir dessa cidade que a civilização romana se formou.

A história da Roma Antiga nos fascina até hoje. Da monarquia à república, e desta ao império que dominou grande parte da Europa Ocidental e das áreas ao redor de todo o mar Mediterrâneo, a civilização romana tem um passado marcado por opulência e poder.

Ao caminhar pelas ruas da cidade de Roma, podemos ver marcas desse passado, tanto nas ruínas de antigas edificações como nos arcos do triunfo, nas colunas imponentes de pedra e nas construções monumentais, ainda parcialmente preservadas.

A herança da Roma Antiga vai muito além de sua riqueza arquitetônica. Você sabia que o idioma falado pelos romanos, o latim, deu origem a várias línguas modernas, como o português? Você saberia citar outros exemplos da importância da civilização romana para a sociedade atual?

151

Continuação

- *O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.*
- *Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.*
- *Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África).*
- *Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.*
- *O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.*

Nesta Unidade

Esta Unidade apresenta os estudos sobre a civilização romana, desde as origens da cidade, passando pela instalação do império e o desenvolvimento do Império Romano do Oriente. Trata-se de uma história longa e complexa. É importante notar que a civilização romana promoveu a integração do mundo antigo em uma vasta unidade político-administrativa. Isso ocorreu, de modo geral, porque os romanos conquistaram um imenso território pela força das armas e estabeleceram um domínio prolongado e relativamente estável sobre uma variedade de povos e culturas.

É possível reservar momentos da aula para trabalhar, com os estudantes, aspectos das fotografias reproduzidas nas páginas de abertura de Unidade. Se desejar, comece falando sobre Roma, informando aos estudantes que essa cidade tem uma história de mais de 2.500 anos e é uma das cidades mais antigas e continuamente ocupadas do continente europeu. Ruínas, edificações, monumentos e museus fazem da cidade um destino turístico de grande sucesso.

Os romanos construíram uma variedade de edificações, cujos estilos, com o passar do tempo, se propagaram por todos os cantos da Europa: arcos do triunfo, aquedutos, basílicas, fontes, obeliscos, pontes e templos.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda as origens de Roma, sua expansão e os períodos monárquico e republicano de sua história.

A origem da cidade de Roma também é contada em forma de mito. Segundo a narrativa mítica, os gêmeos Rômulo e Remo foram abandonados nas águas do rio Tibre pela mãe, Reia Sílvia, após o tio dela ter tomado o reinado da cidade de Alba Longa de seu pai, avô das crianças. Os meninos foram encontrados por uma loba, que os amamentou até serem acolhidos por um casal de pastores. Já adultos, Rômulo e Remo descobriram sua origem e decidiram fundar sua própria cidade nas colinas próximas ao Tibre. Mas entraram em árdua disputa sobre o local onde a cidade se situaria. Rômulo matou o irmão, saindo vitorioso. Teria nascido, assim, a cidade de Roma, que recebeu esse nome em homenagem a Rômulo.

O estudo da versão mítica sobre a fundação de Roma possibilita estabelecer comparações com narrativas tradicionais: os bebês lançados ao rio (como Moisés, na tradição judaico-cristã); o tema da rivalidade entre irmãos (que aparece em outros mitos e nas narrativas bíblicas), entre outras.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o início do desenvolvimento do trabalho com a habilidade EF06HI11.

CAPÍTULO 13

FORMAÇÃO E EXPANSÃO DE ROMA

Ao longo de sua história, Roma passou por transformações bastante profundas. De um pequeno povoado à capital de um vasto império; de principal centro de perseguição aos cristãos à sede da primeira igreja cristã criada no mundo; de uma cidade-Estado à capital do Estado italiano moderno.

Roma teria sido fundada no século VIII a.C., no centro da península Itálica, às margens do rio Tibre. Vestígios encontrados no monte Palatino indicam que, àquela época, ali se formou uma comunidade composta de várias aldeias de latinos – um dos povos que começaram a entrar na península Itálica por volta de 2200 a.C. (assim como os samnitas, os etruscos, os gregos e os cartagineses). Essa comunidade se beneficiava do acesso rápido às águas do Tibre e do mar Tirreno, além da proximidade das cordilheiras dos Alpes, que formavam uma barreira natural contra a entrada de invasores.



Ao longo da história da Roma Antiga, o monte Palatino foi ocupado de diversas formas. Na fotografia de 2019, palácios construídos no século I.

152

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI11: Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.

EF06HI12: Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

EF06HI16: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

EF06HI17: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

A monarquia (753 a.C.-509 a.C.)

No século VII a.C. os etruscos se espalharam pela Planície do Lácio e incorporaram Roma a seus domínios, tornando-a, então, o centro comercial e a cidade-Estado mais importante da região.

Nesse período, Roma foi governada por reis, que eram escolhidos pelo Senado, um conselho formado pelos chefes das famílias aristocráticas.

Camadas sociais

As famílias aristocráticas, que se consideravam descendentes dos fundadores de Roma, compunham a camada social dos **patrícios**, que eram muito ricos e possuíam gado e terras. Algumas famílias que tinham origem em Roma, mas não possuíam terras nem meios de subsistência, ligavam-se aos patrícios e estabeleciam com eles uma relação de dependência. Prestavam-lhes diversos serviços em troca de sua proteção e ajuda. Eram os **clientes**.

Além desses dois grupos, faziam parte da sociedade romana os **plebeus** e os **escravos**. Acredita-se que os plebeus tiveram origem em povos estrangeiros ou que foram subjugados pelos romanos. Trabalhavam no comércio, no artesanato, na agricultura e na criação de rebanhos. Tinham poucos direitos políticos, mas eram obrigados a servir no exército. Os escravos, pouco numerosos no período monárquico, eram, em geral, prisioneiros de guerra ou pessoas que não conseguiam pagar suas dívidas. Eram considerados propriedade do seu senhor e faziam trabalhos braçais.



ERICH LESSING/ALBUM/FOTORENA - MUSEUS CAPITOLINOS, ROMA, ITÁLIA

Patrício vestido de toga. Século I d.C. Escultura em mármore. Altura: 1,65 m. Na mão direita, o patrício segura o busto do avô; na esquerda, o busto do pai. Museus Capitolinos, Roma, Itália.



A. DAGLI ORTIDE/ALBUM/FOTORENA - MUSEU DA CIVILIZAÇÃO ROMANA, ROMA, ITÁLIA

Pastor romano ordenhando uma cabra. Séculos II a.C.-I a.C. Relevo, 90 x 90 x 10 cm. Museu da Civilização Romana, Roma, Itália. Muitos plebeus trabalhavam na criação de rebanhos.

Orientações

O poder dos reis durante a monarquia em Roma era controlado por um Senado (que poderia ser chamado, também, de conselho de anciãos). Desse modo, a composição do Senado indica o prestígio que os patrícios mais velhos usufruíam na sociedade romana e possibilita uma comparação com os nossos tempos (que tendem a valorizar a juventude e a desvalorizar os idosos).

Informe aos estudantes que a divisão da sociedade romana entre patrícios e plebeus estava baseada no critério de nascimento. Cabe ressaltar, também, a relação que se estabelecia entre os clientes e seus patronos, baseada na troca de favores, e a presença de escravos, ainda pouco expressiva nessa época. A monarquia romana, que teve forte influência etrusca, não resistiu à pauperização da plebe e aos conflitos com a nobreza patrícia.

Observação

O trabalho com a formação e a expansão de Roma e com as características do período da monarquia possibilita o desenvolvimento da habilidade EF06HI11.

Orientações

Aproveite o tema das mudanças políticas em Roma para desenvolver com os estudantes a diferença básica entre a concepção de regime monárquico e a de regime republicano, no contexto da Roma Antiga: o governo de um só, o rei, e o governo visto como “coisa pública”. A divisão de funções no Estado romano durante a república é um bom exemplo dessa ideia. Mas a república romana excluía os plebeus da participação política e reservava a eles apenas as obrigações: o trabalho, os impostos, o serviço militar. Esse fato, agravado pelo problema da escravidão por dívidas, está na origem do longo período de conflitos sociais entre patrícios e plebeus (do século V a.C. ao III a.C.).

Observação

O conteúdo desta página constitui uma ótima oportunidade para contemplar as habilidades EF06HI11 e EF06HI12.

A república (509 a.C.-27 a.C.)

O domínio etrusco em Roma terminou no final do século VI a.C. O mais provável é que os reis etruscos tenham se enfraquecido após perder o apoio da aristocracia. Com o fim da monarquia, em 509 a.C., o governo de Roma passou a ser uma *res publica*, que em latim significa “coisa pública”. Contudo, essa “coisa pública” tinha um sentido diferente do que conhecemos.

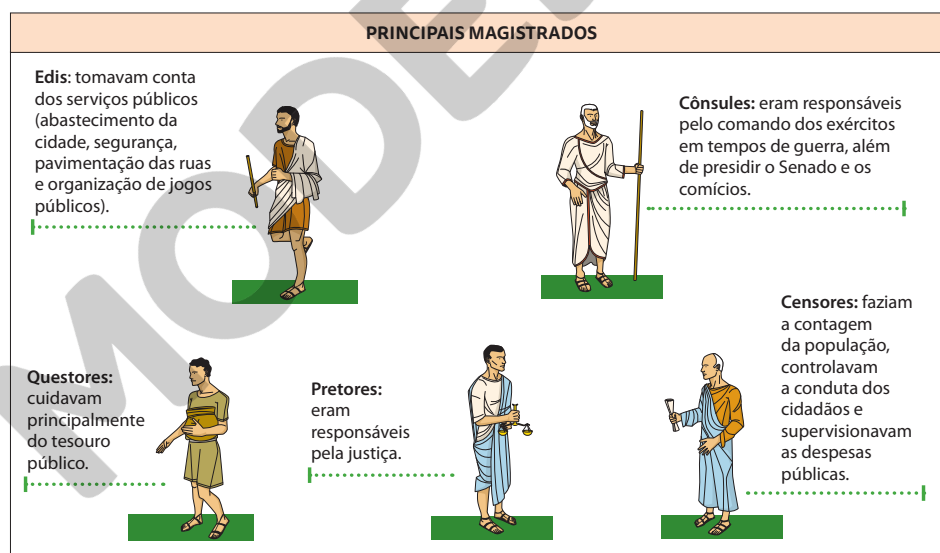
Hoje, um bem público é aquele que pertence a uma coletividade. Um parque público, por exemplo, pode ser utilizado por todas as pessoas, enquanto um bem privado pertence a um ou mais indivíduos. Na república romana, por sua vez, “coisa pública” significava que o Estado deixava de pertencer ao rei para ser administrado pelos cidadãos, que no início eram apenas os patrícios.

Nova ordem política

No período republicano, os antigos reis foram substituídos por dois cônsules. Eles eram escolhidos pelos patrícios no Senado e auxiliados por magistrados, que tinham diversas funções, e pelas assembleias, que estavam divididas em:

- Assembleia por cúrias: os cidadãos eram divididos pelo local de origem ou de residência. Era integrada apenas por patrícios.
- Assembleia por centúrias: participavam os moradores de Roma, de acordo com a riqueza e a atividade no exército. Era composta de patrícios e plebeus, mas estes últimos tinham menor poder de decisão.
- Assembleia da plebe: formada apenas por plebeus, que podiam eleger os magistrados, mas não podiam exercer cargos políticos, direito que era exclusivo dos patrícios.

O esquema a seguir mostra os principais magistrados e suas funções.



154



Sugestão para o estudante:

CRISTIANINI, Maria Carolina. A república romana era uma democracia? *Aventuras na História*, São Paulo, 21 jun. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/roma-democracia.phtml/>. Acesso em: 15 maio 2022.

Matéria sobre como se deu o processo de formação da república em Roma.

A voz dos plebeus

Os plebeus não participavam do Senado e tinham pouco peso nas assembleias por centúrias. Além disso, muitos plebeus, em geral pequenos proprietários rurais, eram convocados para a guerra em plena época de plantio e colheita. Ao voltar da guerra, com a produção agrícola prejudicada, viam-se obrigados a contrair empréstimos, usando sua propriedade como garantia. Já os plebeus mais ricos estavam descontentes por não terem acesso às magistraturas e por serem proibidos de se casar com patrícios.

O descontentamento da plebe transformou-se em rebeliões e resultou em mudanças na organização política de Roma. Em 494 a.C., por exemplo, os plebeus conquistaram o direito de eleger um magistrado para defender seus interesses, o tribuno da plebe.

Em 450 a.C., foram publicadas as **Leis das Doze Tábuas**, fixando, por escrito, vários direitos reivindicados pelos plebeus.

As primeiras leis escritas de Roma, porém, reafirmaram a submissão das mulheres e dos escravos e a proibição do casamento entre patrícios e plebeus. Somente após muitos anos de lutas, as principais reivindicações dos plebeus, como o acesso às magistraturas, foram atendidas, como mostra a linha do tempo a seguir.



TUFANO, Douglas. *Egito, Grécia e Roma: um almanaque de história da arte*. São Paulo: Moderna, 2017. O livro oferece um panorama bastante completo sobre a produção artística em três sociedades antigas: egípcia, grega e romana.



A primeira secessão da plebe, em 494 a.C. 1915. Ilustração. Originalmente publicada na obra *História das nações*, de Walter Hutchinson. Coleção particular.

As conquistas da plebe

494 a.C.	450 a.C.	367 a.C.	326 a.C.	286 a.C.
Os plebeus conquistam o direito de eleger um tribuno da plebe, o primeiro cargo do Estado romano ocupado por plebeus.	Patrícios e plebeus redigem a Lei das Doze Tábuas, que regulava alguns direitos, como os de família e de propriedade.	Os plebeus conquistam o direito de se candidatar ao cargo de cônsul.	Fim da escravidão por dívidas, a principal queixa dos plebeus pobres.	Os plebiscitos, decisões tomadas pela plebe em suas assembleias, ganham força de lei para todo o povo.

155

Orientações

É interessante conversar com os estudantes sobre o valor das conquistas plebeias, lembrando-os de que mesmo entre os membros dessa classe havia desigualdades. Alguns historiadores chegam a considerar que, na prática, essas mudanças políticas e essas conquistas beneficiaram os plebeus enriquecidos, que tinham privilégios e ocupavam os cargos públicos.

► Texto complementar

O texto a seguir fala sobre a contribuição da experiência política da república romana para a construção do conceito moderno de cidadania.

Para muitos estudiosos do século XX, a república romana foi encarada como uma oligarquia corrupta, uma aristocracia endinheirada, comparada negativamente com a Atenas democrática do século V a.C. Nas últimas décadas, entretanto, estudiosos têm mostrado que a vida política romana era menos controlada pela aristocracia do que se imaginava e, de certa maneira, Roma apresentava diversas características em comum com as noções de cidadania e participação popular na vida social. Os patriarcas fundadores dos Estados Unidos da América tomaram como modelo a constituição romana republicana, com a combinação de Senado e Câmara (no lugar das antigas assembleias). A invenção do voto secreto, em Roma, tem sido considerada a pedra de toque da liberdade cidadã. O Fórum pode ser considerado o símbolo maior de um sistema político com forte participação da cidadania. [...] Os romanos tinham um conceito de cidadania muito fluido, aberto, aproximando-se do conceito moderno de forma decisiva.

FUNARI, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 76.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com as habilidades EF06HI11 e EF06HI12.

Orientações

A expansão territorial trouxe mudanças sociais e econômicas e alterou a composição de forças no mundo romano. Houve o empobrecimento de uma boa parcela dos plebeus, principalmente os agricultores; o surgimento de um novo grupo social, enriquecido com as guerras de conquista; a ampliação do número de escravos; e o fortalecimento do exército e das lideranças militares.

O tema da expansão territorial também pode ser discutido com base na ideia de pluralidade cultural. Desde sua origem, o povo romano se formou do contato e da mistura com outros povos e outras culturas. Dessa forma, a cultura romana, e isso vale para qualquer outra, é um fenômeno dinâmico e histórico.

É importante destacar que Cartago era uma cidade bastante poderosa e apresentava, já no século VII a.C., um crescimento notável. Segundo estudiosos, a cidade, naquele período, contava com quase 300 mil habitantes.

A engenharia cartaginesa produziu edificações que buscavam atender às necessidades de uma população numerosa. A cidade apresentava, por exemplo, diversos edifícios com, em média, seis andares (construções consideradas altíssimas para a época). Esses edifícios eram equipados com uma espécie de sistema de água e esgoto. Escavações arqueológicas em ruínas da cidade chegaram a encontrar vestígios do que seriam pias e banheiras nas residências e um tipo de cisterna nos edifícios.

▶ Resposta

Ler o mapa: Incentive a observação do mapa. É esperado que os estudantes percebam que as conquistas territoriais de Roma estavam concentradas nas áreas que circundavam o mar Mediterrâneo.

A expansão territorial

Mesmo enfrentando conflitos internos, os romanos, ao longo do século II a.C., conseguiram dominar, de maneira agressiva ou por meio de acordos políticos, os diferentes povos que habitavam a península Itálica.

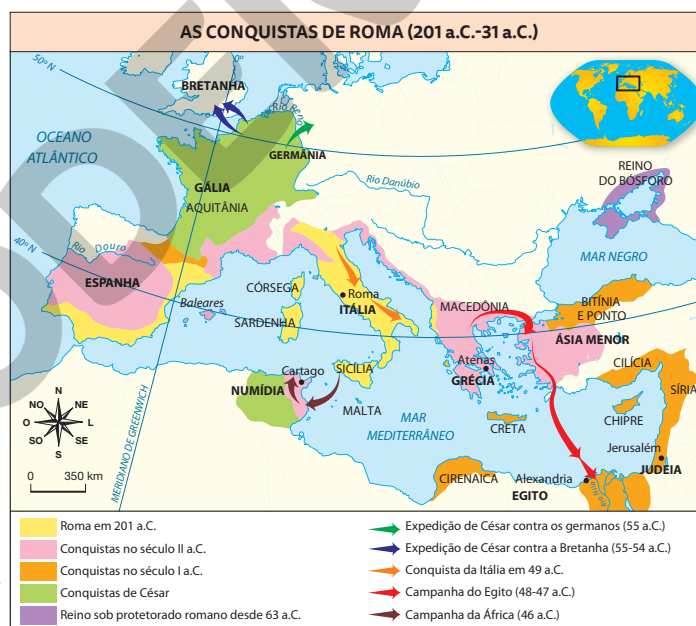
As guerras travadas com os povos vizinhos garantiram aos romanos terras para a agricultura, o controle de rotas comerciais, soldados para o exército e novas fontes de renda, pois os habitantes dos territórios conquistados nas guerras eram obrigados a pagar tributos. Impulsionados pelo sucesso do empreendimento, os romanos passaram então a buscar a conquista de terras para além da península Itálica.

O continuo avanço dos romanos, porém, esbarraria em um adversário muito poderoso, a cidade de **Cartago**, uma potência comercial marítima situada no norte da África. A disputa pelas rotas comerciais no Mediterrâneo levou Roma e Cartago à guerra, em uma série de batalhas conhecidas como **Guerras Púnicas**. Esse conflito, finalizado em 146 a.C., foi vencido pelos romanos, que transformaram Cartago em uma província de Roma.

No mesmo período das guerras contra Cartago, os exércitos romanos avançaram em direção ao Mediterrâneo Oriental e dominaram o Egito, a Síria, a Macedônia, a Grécia, a Ásia Menor e a Judeia.

Ler o mapa

- Ao observar o mapa a seguir, o que é possível concluir a respeito das conquistas de Roma e das terras que circundavam o mar Mediterrâneo?



156

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com as habilidades EF06HI11 e EF06HI15.



Integrar conhecimentos

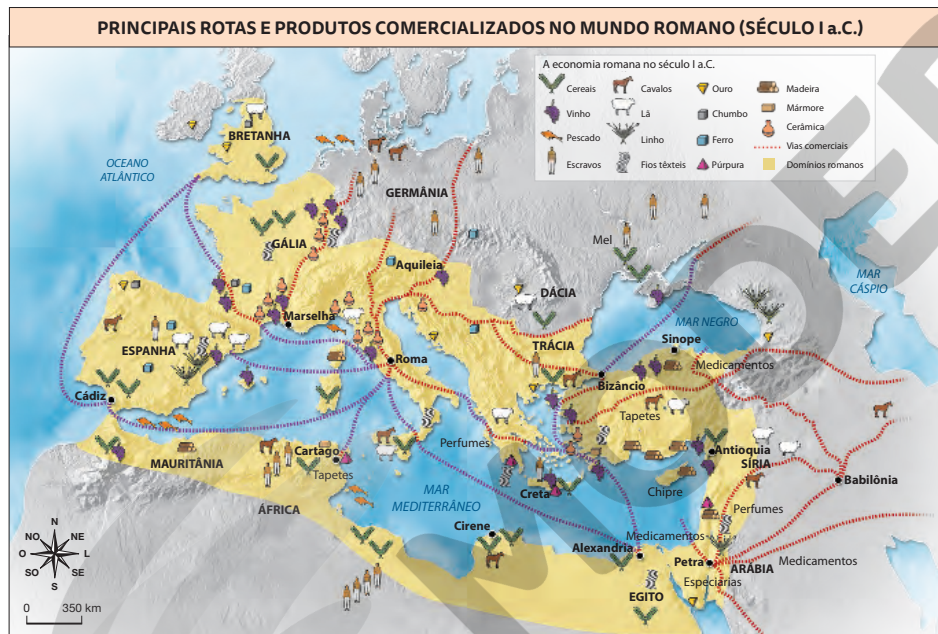
História e Geografia

ECONOMIA

Mediterrâneo: encruzilhada de civilizações

Se há um caminho de águas que esteve presente na história das primeiras civilizações do Oriente Médio e da Europa, esse caminho foi o mar Mediterrâneo. Por ele, comerciantes e navegadores egípcios, mesopotâmicos, fenícios, persas e gregos transportaram seus produtos, costumes e conhecimentos. Entretanto, o mar Mediterrâneo tornou-se, com o tempo, um "lago romano". O mapa a seguir representa as principais rotas e produtos comercializados no mundo romano do século I a.C.

1. Localize no mapa a península Ibérica, a península Balcânica e a região da Gália. Faça uma lista com os itens produzidos em cada um desses locais.
2. Identifique, no mapa, mercadorias que não eram produzidas nos domínios romanos. Em sua opinião, o fato de essas mercadorias não serem produzidas nos domínios romanos as tornava mais caras ou mais baratas?
3. Que cidades podem ser consideradas pontos de cruzamento de rotas comerciais no século I a.C.? O fato de ser ponto de encontro de rotas comerciais causaria algum impacto na vida dessas cidades?
4. Agora, levante uma hipótese: Qual seria o papel desempenhado pelo mar Mediterrâneo para a economia romana desse período?



Elaborado com base em dados obtidos em: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas Historique*. Paris: Perrin, 1987. p. 100; KÖNEMANN, Ludwig. *Historical atlas of the world*. Bath: Parragon, 2010. p. 79; WORLD History Atlas. Londres: Dorling Kindersley, 2008. p. 180-181.

157

Respostas

1. Península Ibérica: cereais, cavalo, ouro, chumbo, linho, lã, fios têxteis, vinho. Península Balcânica: fios têxteis, lã, púrpura, perfumes. Região da Gália: vinho, cerâmica, fios têxteis, chumbo, cereais.

2. Alguns produtos: ouro, pescado, cavalos, chumbo, lã, cereais, linho. O fato de algumas mercadorias não serem produzidas nos domínios romanos deixava-as mais caras, pois elas tinham de ser comercializadas.

3. Os estudantes podem identificar as rotas comerciais e os pontos para onde convergem várias rotas: além de Roma, Cartago, Alexandria, Bizâncio, Petra, Babilônia, Cádiz, Marselha, entre outras. O fato de serem pontos de encontro de rotas comerciais era algo que causava impacto na vida dessas cidades, fazendo com que suas atividades comerciais fossem intensas e sua vida cultural fosse influenciada pelas trocas.

4. O mapa mostra a importância do mar Mediterrâneo como espaço de conexão de Roma com seus domínios e outras regiões da Ásia e da Europa. Pelas rotas comerciais estabelecidas no Mediterrâneo, artigos produzidos em diferentes regiões eram transportados para Roma, dinamizando sua economia. O mar Mediterrâneo era um espaço de encontro entre culturas, marcado pelas cidades fundadas em sua costa, pelas rotas por onde seguiam produtos e costumes e pelas guerras de conquista.

O conteúdo desta seção favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Trabalho**.

Observação

Esta seção e suas atividades apresentam conteúdos pertinentes ao trabalho com a habilidade EF06HI15.

Orientações

A escravidão tornou-se uma instituição fundamental durante a república romana. É interessante destacar para os estudantes que, no mundo antigo, não existia coincidência entre origem étnica e condição escrava, como aconteceu com a escravidão moderna na América. Era comum a escravidão por dívidas (como acontecia com os plebeus pobres até o século IV a.C.) e a escravização dos prisioneiros de guerra.

Atividade complementar

Se houver disponibilidade, você pode organizar a exibição de um trecho do filme *Spartacus* (direção: Stanley Kubrick. Estados Unidos, 1960. 198 min). Observe, porém, que o filme é indicado para maiores de 12 anos (avaliar se é apropriado para sua turma). Sugerimos o trecho que vai dos 43 minutos aos 50 minutos. Nele, quatro gladiadores selecionados por patrícios romanos são conduzidos para a arena. Espártaco e o outro gladiador aguardam a primeira luta acontecer para entrar em combate. O trecho termina com Espártaco derrotado na arena, mas poupado pelo seu oponente, que morre em seguida. Peça aos estudantes que atentem aos dois pontos a seguir: a qual grupo social da Roma Antiga pertencem as pessoas que assistem ao combate?; de que modo a elite romana enxergava a luta de gladiadores?

Aqueles que assistem à luta pertencem à ordem patricia, a elite da sociedade romana. O combate de gladiadores era uma forma de divertimento e ostentação da elite romana.

Aproveite o momento para esclarecer que o escravo Espártaco e a rebelião que ele liderou são fatos que se apoiam em documentos históricos, mas a trama do filme é obra de ficção. Por isso, o filme não é uma narrativa histórica sobre a revolta de Espártaco, mas uma linguagem que se apropria de alguns elementos históricos para construir uma obra ficcional.

Espártaco

Os escravos organizaram diversas revoltas no mundo romano. As primeiras ocorreram na Sicília entre 136 a.C. e 132 a.C. Contudo, a mais famosa delas ocorreu em 73 a.C., em Cápua, no sul da península Itálica. Segundo relatos da época, a revolta foi liderada por Espártaco, um escravo **gladiador**. A princípio, a rebelião reunia apenas escravos gladiadores, mas, aos poucos, ela ganhou a adesão de plebeus, desempregados e outros escravos. Após mais de dois anos de combates, os rebeldes foram vencidos pelas forças romanas.

Gladiador

Pessoa que lutava com outras pessoas ou animais, na Roma Antiga, em espetáculo público.

Consequências da expansão

A expansão territorial transformou profundamente Roma. Os espólios de guerra e os tributos pagos pelos povos vencidos enriqueceram a cidade, que recebia cada vez mais pessoas e produtos de todos os municípios e províncias. Além disso, novas construções foram erguidas em Roma, como aquedutos, pontes, templos e banhos públicos.

A obtenção de terras e de escravos, capturados entre os povos conquistados, levou ao surgimento de grandes propriedades escravistas, que produziam principalmente vinho e azeite. Os escravos podiam ser vendidos, alugados e até mesmo mortos pelos próprios donos. Os filhos de escravos também nasciam na condição de escravos. À medida que o número de prisioneiros de guerra aumentava em Roma, os escravos começaram a fazer parte da vida urbana, realizando tarefas domésticas ou trabalhando em oficinas como artesãos.

As conquistas possibilitaram ainda a formação de um novo grupo social: os **cavaleiros**, plebeus que enriqueceram com a cobrança de impostos, a atuação em cargos públicos e a exploração econômica das áreas conquistadas. Alguns desses plebeus enriquecidos, assim como os membros das elites conquistadas pelos romanos, conseguiam participar do Senado e chegar ao Consulado. Surgia, assim, a **nobilitas**, uma nova aristocracia romana, reunindo as antigas famílias patrícias e os novos ricos, nascidos em Roma ou vindos de outras regiões da Itália.



Agricultores romanos na colheita de azeitonas. Séculos III-IV. Relevo. Museu Arqueológico de Córdoba, Córdoba, Espanha.

158

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com as habilidades EF06HI11 e EF06HI12.



Escravidão e trabalho livre na Roma Antiga

Muitos historiadores defendem que, na Roma Antiga, não se distinguiam com precisão escravos de trabalhadores livres pobres, pois os tipos de trabalho que faziam eram semelhantes. Sobre esse assunto, leia o texto a seguir.

Em algumas cidades-Estado e regiões do Mediterrâneo, como a Itália central ou a Sicília, a escravidão mercadoria adquiriu uma importância considerável. [...] Os escravos tornaram-se uma parcela significativa da população: algo perto de um terço da população total [...]. Tornaram-se, igualmente, a principal força de trabalho dentro dessas comunidades. [...]

A escravidão era, para os romanos dessa época, um fato normal da vida, como o trabalho assalariado é para nós. [...] Mais importante ainda: ser escravo era apenas uma circunstância da vida, uma posição específica dentro da sociedade e não uma anomalia. Escravos e livres não se separavam, a não ser por sua condição jurídica. Esta última não podia, obviamente, ser transgredida impunemente. Mas a condição jurídica era apenas uma das dimensões do espaço da vida cotidiana. Nesta, livres e escravos conviviam lado a lado, exerciam ofícios semelhantes, compartilhavam desejos, aspirações, reivindicações, teciam redes de vizinhança e de amizade. Várias fontes sugerem que não havia uma separação tão nítida entre mundo escravo e mundo livre como se costuma supor. [...]

[...] Muitos homens livres ligavam-se às grandes casas da cidade de Roma, como os clientes à procura de um bom patrono, de quem esperavam ajuda no sustento diário e, se possível, alguma promoção social. Faziam filas de madrugada à soleira de seu senhor, dispostos em ordem segundo sua condição e seu prestígio social, para saudá-lo quando acordasse, para acompanhá-lo ao fórum, em troca de uma pequena cesta de alimento, de um convite para jantar, de uma indicação política. Eram livres, mas não tinham vergonha de depender.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Escravos sem senhores: escravidão, trabalho e poder no mundo romano. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 26, n. 52, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/FMVNCKVT9x6SBw59qYvdhj/?lang=pt>. Acesso em: 14 abr. 2022.

1. Em seu caderno, responda: quais são as diferenças e as semelhanças entre as condições de homens livres e escravos no Império Romano?
2. O autor do texto afirma que muitos homens eram livres, porém dependentes de outros. Que grupo social exemplifica essa relação? Justifique sua resposta.

Escravo servindo seu senhor. Século III. Mosaico (detalhe). Este mosaico romano foi encontrado em Uthina, na Tunísia. Museu Nacional do Bardo, Túnis, Tunísia.



G. DAGLI ORTIDE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/FOTORENA - MUSEU NACIONAL DO BARDO, TUNIS, TUNISIA



Sugestão para o professor:

JOLY, Fábio Duarte. *A escravidão na Roma Antiga*. 2. ed. São Paulo: Alameda, 2017. O livro discute como se deu a escravidão no Império Romano como uma instituição social e política.

Orientações

Se desejar, retome com os estudantes o fato de que grandes propriedades escravistas surgiram no período da expansão territorial romana; elas tornaram-se produtoras principalmente de vinho e azeite. Mas isso não significou o desaparecimento da pequena propriedade camponesa, que continuou produzindo cereais e outros alimentos de subsistência.

O conteúdo abordado nesta seção favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

▶ Respostas

1. Semelhanças: ser escravo ou livre era apenas uma circunstância da vida, uma posição específica dentro da sociedade. Escravos e livres não se separavam: conviviam lado a lado, exerciam ofícios semelhantes, compartilhavam desejos, aspirações, reivindicações, teciam redes de vizinhança e de amizade. Diferenças: a condição jurídica de um escravo era totalmente diferente da de um homem livre; caso o escravo transgredisse essa condição, ele seria punido.

2. Seriam os clientes: algumas famílias que tinham origem em Roma, mas não possuíam terras ou meios de subsistência, ligavam-se aos patrícios e estabeleciam com eles uma relação de dependência. Prestavam-lhes diversos serviços em troca de sua proteção e ajuda.

Observação

Esta seção e suas respectivas atividades proporcionam o trabalho com as habilidades EF06HI16 e EF06HI17.

► Texto complementar

Sobre as reformas dos irmãos Graco, leia o texto a seguir.

Dentre as leis propostas por Caio Graco ao longo de seu Tribunato, podemos destacar a Lei Frumentária. Essa lei responsabilizava o Estado pela distribuição mensal de trigo, a preço fixo e mais baixo que o de mercado, para os cidadãos romanos, o que favorecia exclusivamente os residentes em Roma e aliviava a miséria da plebe urbana, até então dependente de doações das grandes famílias [...]. Com a aprovação da lei, Caio ganhou o apoio da plebe, a cooperação de Marco Fúlvio Flaco, guerreiro e político romano que foi Cônsul em 125 a.C. [...], e a antipatia daqueles que mantinham sua influência política através de sua clientela, e que logo acusaram Caio de esvaziar os cofres públicos a fim de obter popularidade.

GONÇALVES, Ana Teresa Marques; SOUZA, Alice Maria de. Caio Graco e a ordem equestre no final da República romana: uma análise da *Lex Repetundarum*. *Phoînix*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 68-82, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/phoenix/article/view/33120/18574>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Observação

Os irmãos Tibério Graco e Caio Graco, tribunos da plebe, propuseram reformas que deveriam alterar a distribuição das terras e os direitos de cidadania. Esse tema constitui uma boa oportunidade para trabalhar a habilidade EF06HI12.



CORASSIN, Maria Luiza. *Sociedade e política na Roma Antiga*. São Paulo: Saraiva, 2011. O livro trata do cotidiano e das instituições políticas da Roma Antiga, fornecendo, com texto dinâmico e acessível, muitas informações aos jovens leitores.

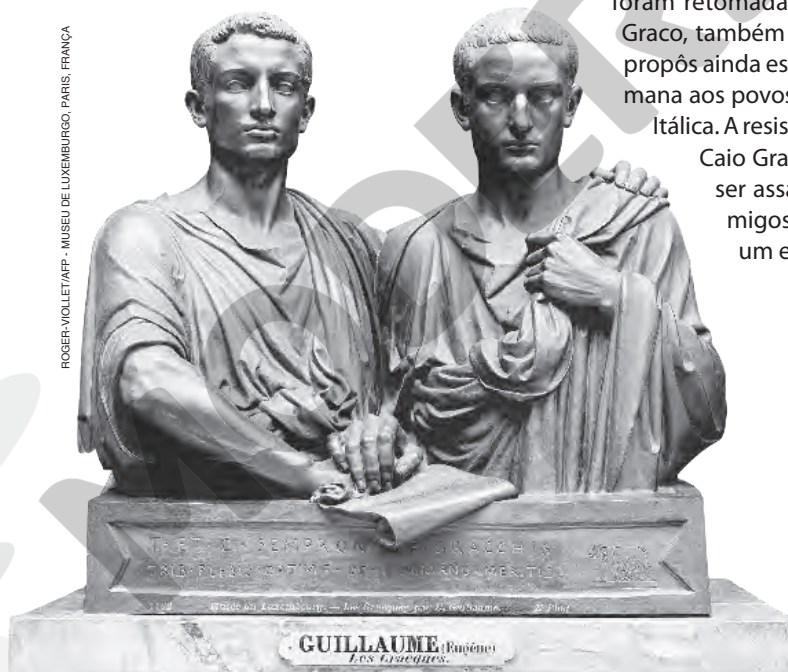
A outra face das conquistas

Somente os patrícios e alguns plebeus enriqueceram com a expansão territorial de Roma. Os pequenos agricultores, por sua vez, ficaram cada vez mais pobres, pois, ao retornar das guerras de conquista, encontravam suas propriedades tomadas. Dessa forma, muitos camponeses se deslocavam para as cidades à procura de trabalho. Ao mesmo tempo, como a oferta de escravos era grande na península Itálica e na Sicília, o número de plebeus sem trabalho cresceu. Nas cidades, um ambiente caótico de criminalidade, fome e doenças revelava que a prosperidade romana não era para todos.

Diante dessa situação, Tibério Graco, eleito tribuno da plebe em 133 a.C., propôs várias medidas para tentar conter a crise que se agravava em Roma. Uma das medidas estabelecia uma ampla **reforma agrária** que limitava o tamanho das propriedades rurais e distribuía terras aos camponeses pobres que lutavam nas guerras. Apesar de aprovada pelo Senado, a proposta teve forte resistência das elites. Assim, em uma rebelião liderada pelos patrícios, Tibério acabou sendo assassinado.

Dez anos depois, as ideias de Tibério sobre a reforma agrária foram retomadas por seu irmão Caio Graco, também tribuno da plebe. Ele propôs ainda estender a cidadania romana aos povos aliados da península Itálica. A resistência às propostas de Caio Graco foi geral. Temendo ser assassinado por seus inimigos, ele determinou que um escravo o matasse.

ROGER-VOLLET/APP - MUSEU DE LUXEMBURGO, PARIS, FRANÇA



GUILLAUME, Eugène. *Irmãos Tibério e Caio Graco*. 1853. Escultura em bronze. Museu de Luxemburgo, Paris, França.

160



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

ROULAND, Norbert. *Roma: democracia impossível?* Brasília, DF: Ed. UnB, 1997.

O autor propõe uma reflexão sobre a formação da cidade e do império romanos e o impacto desse processo na democracia.

SCHIAVONE, Aldo. *Uma história rompida: Roma Antiga e Ocidente moderno*. São Paulo: Ed. Edusp, 2005.

O livro propõe as causas econômicas, sociais, políticas e culturais que, no final do século I a.C., culminaram na formação da Europa moderna.

O exército e seus líderes

Com as constantes guerras de conquista, o exército romano se fortaleceu politicamente e se profissionalizou. Nesse cenário, líderes militares começaram a ganhar popularidade e poder político. Foi o caso do general Júlio César, que soube manipular a situação para formar o **Primeiro Triunvirato**. Tratava-se de um acordo pelo qual César e outros dois generais romanos (Pompeu e Crasso) comprometiam-se a se auxiliar mutuamente para monopolizar o poder em Roma.

Com a morte de Crasso, o Triunvirato chegou ao fim. A disputa pelo poder transformou-se então em verdadeira guerra civil, resultando na derrota de Pompeu para Júlio César, que foi declarado ditador pelo Senado.

Em 44 a.C., César foi morto a mando de senadores que temiam o retorno da monarquia. Então, formou-se o **Segundo Triunvirato**, composto dos generais Marco Antônio, Otávio e Lépido, todos seguidores de César. Depois de uma luta sangrenta entre exércitos rivais, Otávio venceu Marco Antônio. O acontecimento marcou o fim da república e o início do **Império Romano**, em 27 a.C.

Ditador

Na república romana, o ditador era um magistrado nomeado em situações extraordinárias (como guerras ou revoltas internas, por exemplo) e tinha mais poder que qualquer outro magistrado, podendo tomar decisões, em alguns casos, sem consultar o Senado.



UDERZO, Albert; GOSCINNY, René. *Asterix*. Rio de Janeiro: Record, 1959-2013. (Coleção de 39 álbuns.) A série de livros, no formato de história em quadrinhos, traz as aventuras de Asterix, morador de uma aldeia gaulesa que resiste à dominação do Império Romano.



GOSCINNY, René; UDERZO, Albert. *Asterix e os godos*, n. 3, p. 16. Rio de Janeiro: Record, 1983. A série de histórias em quadrinhos, criada na França, traz as aventuras do herói gaules Asterix e de seu amigo Obelix. Grandes guerreiros, eles lutam para impedir que sua aldeia, na parte central da Gália, caia em mãos romanas.

161

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com a habilidade **EF06HI11**.



Sugestão para o professor:

MEIALUACAST #080: Asterix, o Gaulês. [Roteiro de:] Renato Sevegnani. [S. l.]: Deviante, 17 mar. 2016. *Podcast*. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/podcasts/meialua/meialuacast-080-asterix-o-gaules/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

O episódio aborda o personagem Asterix, seu processo de criação e o contexto retratado na história em quadrinhos.

Atividade complementar

Como forma de finalizar os conteúdos sobre a república, você pode propor aos estudantes a reflexão sobre hábitos alimentares dos romanos e sua relação com a expansão territorial. Para isso, apresente a eles as informações a seguir.

- A expansão territorial romana no período republicano e a submissão de vários povos e culturas resultaram no aumento da circulação de alimentos, receitas e novos hábitos alimentares em Roma e em seus domínios. Essa mudança foi predominantemente quantitativa.

- A manutenção do exército nas campanhas militares dependia do fornecimento de pão. Se as hortaliças, por exemplo, eram o alimento do campo, dos lavradores e da paz, o pão era o alimento da cidade, do soldado e da guerra.

- O acúmulo de riquezas proporcionado pelas conquistas romanas fez aumentar, entre os mais ricos, o consumo de alimentos de luxo e de outros continentes, como peixes frescos, ostras, pão branco, pimentas da Arábia e as tâmaras do Egito.

- Os romanos apreciavam pratos com paladar forte e agri-doce. Em uma única receita de ave, Apício (século I d.C.) usou mel, sal, garum e outros dez temperos. Em outras receitas, fez referência a pratos de lugares distantes de Roma, como as abóboras à moda de Alexandria e o frango da Numídia.

Depois, organize uma roda de conversa sobre o seguinte tema: É possível dizer que os hábitos alimentares dos romanos sofreram influência da expansão territorial iniciada durante a república? Justifiquem.

Seção Atividades

▶ Objetos de conhecimento

- *As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma.*
 - *Domínios e expansão das culturas grega e romana.*
- *O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.*
- *Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.*
- *Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África).*
- *Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.*

▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI11 (atividades 1, 4)
- EF06HI12 (atividades 1, 2, 4)
- EF06HI15 (atividade 5)
- EF06HI16 (atividade 3)
- EF06HI17 (atividades 2, 3)

▶ Respostas

- 1. a)** Os grupos que compunham a sociedade romana do início da república eram: patrícios, clientes e plebeus, além de uma minoria de escravos.
- b)** Os patrícios pertenciam a famílias que se consideravam descendentes dos fundadores de Roma. Eram grandes proprietários rurais e dominavam o Senado e as principais magistraturas. Os clientes eram um grupo intermediário entre patrícios e plebeus; viviam sob a dependência de um patrício protetor. Os plebeus trabalhavam como agricultores, comerciantes e artesãos. Em geral muito pobres, não podiam participar do Senado nem eleger representantes para as magistraturas.
- c)** O grupo dos plebeus. Formou-se uma elite plebeia, os nobilitas, composta de plebeus que se enriqueceram com o comércio e a administração das províncias. Com a riqueza acumulada, puderam ascender ao Senado e à elite do exército.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Sobre a organização da sociedade romana no início da república, responda.
 - a) Que grupos compunham essa sociedade?
 - b) Quais eram as principais características de cada um deles?
 - c) Qual desses grupos passou por grandes mudanças com o advento da república e a expansão territorial? Justifique.
2. Sobre as lutas dos plebeus iniciadas nos primeiros anos da república em Roma, identifique as afirmativas incorretas e, em seu caderno, corrija-as.
 - a) Todos os plebeus eram pobres e não tinham direito a nenhuma participação política.
 - b) Entre as conquistas da plebe, estava o direito de se candidatar ao cargo de cônsul.
 - c) A Lei das Doze Tábuas foi importante para os plebeus porque registrava, na forma escrita, alguns direitos conquistados.
 - d) A escravidão por dívidas, a principal queixa dos plebeus, foi mantida ao longo de toda a história romana.
3. Se em Roma o escravo podia ser vendido, alugado e até mesmo morto por seu dono, qual era, então, a condição do escravo perante as leis romanas? Como ele era visto naquela sociedade?
4. Na *res publica* (coisa pública) romana, o Estado deixava de pertencer ao rei para ser administrado pelos cidadãos, para atender aos seus interesses. Em grupo, discutam: até que ponto a república brasileira atual é mesmo uma “coisa pública”, atendendo às necessidades e aos interesses de todos os cidadãos? Registrem as conclusões no caderno.
5. Leia o texto a seguir, de um importante historiador francês, e responda às questões.

O que é o Mediterrâneo? Mil coisas ao mesmo tempo. Não uma paisagem, mas inúmeras paisagens. Não um mar, mas uma sucessão de mares. Não uma civilização, mas civilizações sobrepostas umas às outras. Viajar pelo Mediterrâneo é encontrar o mundo romano no Líbano, a Pré-história na Sardenha, o islã turco na Iugoslávia. É mergulhar nas profundezas dos séculos, até construções megalíticas de Malta ou até as pirâmides do Egito. [...] É ao mesmo tempo [...] surpreender-se diante da extrema juventude das cidades muito antigas, abertas a todos os ventos da cultura e do lucro, e que, há séculos, vigiam e comem o mar.

Tudo porque o Mediterrâneo é uma encruzilhada muito antiga. Há milênios tudo converge em sua direção, confundindo e enriquecendo sua história: homens, animais de carga, veículos, mercadorias, navios, ideias, religiões, artes de viver. E até mesmo plantas. [...]

[...] O Mediterrâneo é uma boa ocasião para apresentar uma “outra” maneira de abordar a história. Pois o mar, tal como podemos vê-lo e amá-lo, é, acerca de seu passado mais surpreendente, o mais claro de todos os testemunhos.

BRAUDEL, Fernand. *O espaço e a história no Mediterrâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 2-4.

- a) Como o mar Mediterrâneo é descrito no texto de Fernand Braudel?
- b) O que seria mais correto afirmar sobre o Mediterrâneo do século I a.C.: um mar romano ou um mar de múltiplos povos?

162

2. Afirmativas incorretas: **a, d**. Correções: **a)** Os plebeus não podiam exercer cargos políticos, mas podiam participar da assembleia da plebe; **d)** A escravidão por dívidas foi extinta em 326 a.C.
3. Os escravos se separavam dos homens livres por sua condição jurídica. Contudo, eles tinham condições de vida bem semelhantes às dos homens livres.
4. Os estudantes podem comentar que hoje, no Brasil, a república não atende, na prática, às necessidades e aos interesses de todos os cidadãos.
5. **a)** O mar Mediterrâneo é descrito como um espaço de encontro entre culturas.
b) Talvez as duas afirmativas sejam corretas. Por um lado, o controle do Mediterrâneo estava nas mãos dos romanos; por outro, ele aglutinava culturas e conhecimentos de diferentes povos dominados por Roma.

A ROMA IMPERIAL

O primeiro imperador romano, Otávio, recebeu o título de **Augusto**, que significa “magnífico”. Otávio Augusto concentrou todos os poderes em suas mãos. As instituições republicanas continuaram existindo, mas o imperador tinha o poder de vetar leis, nomear os magistrados e comandar o exército. Seu governo, que durou cerca de 40 anos, marcou o início de um período conhecido como *pax romana*, que se estenderia até o século II d.C.

A *pax romana* foi um período de relativa calma e prosperidade vivenciado no império. Otávio Augusto procurou conservar a paz nos territórios conquistados, prática mantida por seus sucessores por quase duzentos anos. As guerras de conquista não foram interrompidas nesses anos, mas os principais objetivos dos imperadores foram a proteção das fronteiras e a repressão das revoltas populares. Uma complexa rede de estradas pavimentadas se expandiu para facilitar a circulação de correspondências, produtos e soldados.

Os sucessores de Augusto, procurando associar a riqueza de Roma com a própria imagem, embelezavam a cidade encomendando a construção de praças, aquedutos e centros de lazer (termas, circo e anfiteatros). O Fórum, centro da vida pública romana, ganhou novos edifícios, e os mais antigos foram remodelados.



Ruínas de aqueduto dos séculos II a.C.-I a.C., em Segóvia, na Espanha. Na Antiguidade, essas construções formavam o sistema de canalização de água para o abastecimento das cidades. Fotografia de 2021.

163

Sobre o Capítulo

Ao dar início ao estudo de Roma imperial, que constitui o assunto deste Capítulo, comente com os estudantes que mudanças são essenciais para a história. Explicar as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais de determinada sociedade ao longo de um período é a preocupação central de uma análise histórica. Todavia, se existem elos que unem o presente ao passado é porque a história não é constituída apenas de mudanças, mas também de permanências. Nesse aspecto, estudar as diversas fases da história de Roma na Antiguidade tem uma importância fundamental, pois, se a civilização romana desapareceu, muitos dos seus elementos permaneceram na sociedade medieval que a sucedeu e chegaram aos nossos dias, como a presença do latim na formação das línguas modernas, da religião cristã, de concepções sobre a organização do Estado, entre outras.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI12: *Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.*

EF06HI13: *Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.*

EF06HI19: *Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.*

Orientações

A partir do século I a.C. os romanos consolidaram seu domínio no mar Mediterrâneo. Roma se impôs como uma potência comercial. Funcionários do império e, principalmente, efetivos militares garantiam a unidade do território e a continuidade do poderio romano. Durante o estudo do governo de Otávio Augusto, sugerimos retomar os conceitos de centralização e descentralização do poder, relacionando-os, respectivamente, ao regime imperial e ao regime republicano em Roma.

Observação

A abordagem desses temas em sala de aula constitui oportunidade para que a habilidade **EF06HI13** seja desenvolvida.

Atividade complementar

Uma sugestão para que os estudantes identifiquem a permanência da cultura romana em nossos dias é conversar com eles sobre a língua portuguesa e as outras línguas neolatinas. Essa atividade pode ser realizada de maneira conjunta com o componente curricular Língua Portuguesa. O latim vulgar misturou-se às línguas das regiões conquistadas e sofreu novas modificações com o avanço dos germânicos pelo Império Romano. As línguas neolatinas com o maior número de falantes são espanhol, francês, português, italiano, romeno e catalão.

Algumas questões poderão ser propostas aos estudantes: Por que falamos português no Brasil? Em quais outros locais do mundo também se fala o português? Quais são as línguas neolatinas faladas no continente europeu? E as faladas no continente americano?

As línguas neolatinas, ou românicas, têm origem com o latim falado nas diferentes regiões conquistadas pela expansão territorial romana. Elas são influenciadas pelos contatos com outras línguas e outros modos de falar e constituem variações populares. Algumas dessas línguas ganharam vida própria, estabelecendo-se como registros escritos já nos séculos XIV e XV.

Observação

A abordagem sobre os povos e as culturas que compunham o Império Romano procura contribuir, mais uma vez, para o desenvolvimento da habilidade EF06HI12.

O Império Romano (27 a.C.-476 d.C.)

O Império Romano incluía muitas regiões, como podemos observar no mapa “O Império Romano em sua máxima extensão (século II d.C.)”. Os romanos deixaram marcas na arquitetura, na legislação, nas artes e nos costumes de diversos povos, em diferentes localidades.

O latim vulgar, falado pelos colonos e soldados nas províncias, misturou-se aos dialetos das populações dominadas, o que deu origem às línguas neolatinas, como o francês, o espanhol, o português e o italiano.

As leis romanas que regulamentavam os atos dos cidadãos e dos estrangeiros foram aperfeiçoadas ao longo da história de Roma e ainda hoje são uma das bases da legislação de muitos países do Ocidente, entre eles, o Brasil.

A arquitetura romana, inspirada nos modelos grego e etrusco, ficou famosa pela grandiosidade de seus templos, anfiteatros, aquedutos, pontes e estradas. Seu estilo expandiu-se pelos territórios conquistados e ainda hoje está presente em muitas construções do Ocidente.

Por outro lado, os romanos também absorveram elementos das culturas dos povos dominados, como as crenças religiosas. No princípio, os romanos cultuavam vários deuses, entre eles, Vulcano. O convívio com etruscos e gregos alterou esses rituais. Muitas práticas foram incorporadas. Vulcano, por exemplo, passou a ser comparado ao deus grego Hefesto, e Zeus passou a ser cultuado com o nome de Júpiter. Com a expansão territorial, os romanos incorporaram também deuses cultuados na África e na Ásia, como os egípcios Ísis e Osíris.



Elaborado com base em dados obtidos em: ATLAS of World History: Concise Edition. Nova York: Oxford University, 2007. p. 54-55.

164



Sugestão para o professor:

SCICAST #118: O Império Romano. [Edição de:] Silmar Geremia. [S. l.]: Deviante, 15 jan. 2015. Podcast. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/podcasts/scicast/scicast-118-o-imperio-romano/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

O episódio aborda as características e as transformações do Império Romano.

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



Integrar conhecimentos

História e Geografia

ECONOMIA

A ideia de territorialidade na Roma imperial

Você já sabe que, especialmente no período do império, Roma dominou um território enorme. E por bastante tempo. Mas você sabia que existe uma ideia usada pelos estudiosos da Geografia que pode nos ajudar a compreender como os romanos controlavam e mantinham seus domínios? É a ideia de territorialidade:

A territorialidade corresponde às táticas expressas em ações aplicadas por indivíduos sobre [...] determinado grupo objetivando seu controle. As ações materializam as relações de poder exercidas no espaço, conformando assim um território.

FREITAS, João Carlos de Mattos. Território e territorialidade no Império Romano: a utilização do padrão urbanístico das cidades construídas enquanto tática de romanização. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 5, n. 2, p. 61-74, 2009.

Na Roma imperial, por exemplo, uma das táticas de territorialidade era o domínio militar após a conquista efetiva de um território; outra tática consistia na introdução de costumes romanos nesse território (cultura, religião, leis do direito romano etc.). O texto a seguir fala um pouco mais sobre isso:

Os romanos buscavam ao máximo reproduzir nas cidades provinciais o modelo de sua capital, construindo réplicas das edificações e distribuindo-as ao longo das cidades como em Roma. [...] Após uma conquista os romanos buscavam estabelecer sua política de romanização, começando pela fundação ou reconstrução da cidade nos seus moldes. Com os edifícios romanos prontos iniciava-se a introdução do seu modo de vida [...].

FREITAS, João Carlos de Mattos. Território e territorialidade no Império Romano: a utilização do padrão urbanístico das cidades construídas enquanto tática de romanização. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 5, n. 2, p. 61-74, 2009.



Ruínas de edificações com estilo arquitetônico tipicamente romano, construídas no século I, em Meknès, no Marrocos. Há sítios arqueológicos como esse por toda a Europa e em muitos locais da África e da Ásia. Fotografia de 2016.

1. Que tática de territorialidade, além do domínio militar, está sendo tratada no texto que você acabou de ler? Responda em seu caderno.
2. Com base no que você estudou sobre Roma, você acha que essa tática de territorialidade foi bem-sucedida? Por quê?
3. Em sua opinião, o traçado urbano e os tipos de edifício em uma cidade podem influenciar o cotidiano de seus habitantes? Justifique sua resposta.

165

Respostas

1. A tática mostrada é a construção de cidades nos territórios conquistados. Essas cidades seguiam os moldes das cidades romanas, ou seja, eram construídas com os mesmos traçados, com edificações semelhantes às de Roma. Desse modo, a tática expressa no texto se relaciona com a fundação de cidades nos territórios conquistados e com a introdução do estilo de urbanização romana nesses locais.

2. É esperado que os estudantes percebam, com base nos conhecimentos sobre Roma imperial, que essa tática foi bem-sucedida. Isso se justifica, por exemplo, quando pensamos na grandiosidade do Império (mostrando que a conquista e o controle de territórios era algo bem-sucedido) e no relativamente longo tempo de duração desse império.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam que pode haver influências. Dependendo do seu traçado, o espaço de uma cidade pode “confinar” seus habitantes, obrigando-os, por exemplo, a transitar a pé por pequenas porções dela, sem que as demais partes da cidade possam ser visitadas livremente. As ruas, as praças, os edifícios públicos e o acesso (ou não) a eles, o sistema de transporte público e outros elementos de uma cidade, dependendo do modo como estão planejados, podem, sim, influenciar bastante no modo de vida de seus moradores.

O conteúdo desta seção é um momento oportuno para o trabalho com o tema contemporâneo **Trabalho**.

Observação

O conteúdo e as atividades desta seção possibilitam o trabalho com aspectos da habilidade **EF06HI13**. Além disso, possibilitam um amplo trabalho com a **Competência Geral da Educação Básica n. 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.**

► Texto complementar

O texto a seguir foi extraído da obra *Roma no apogeu do império*, do historiador e geógrafo Jérôme Carcopino.

Na Roma de Trajano, as mulheres ficavam a maior parte do tempo em casa. Se eram pobres, cuidavam dos afazeres domésticos, pelo menos até a hora que lhes eram reservadas as termas públicas. Se eram ricas e liberadas das preocupações materiais graças a uma numerosa criadagem, saíam para fazer visitas, dar um passeio, assistir a um espetáculo e, mais tarde, jantar em casa de amigos.

CARCOPINO, Jérôme.
Roma no apogeu do império.
São Paulo: Companhia das
Letras, 1990. p. 209.

► Respostas

Ler a imagem: 1. A mulher e a criança da imagem foram representadas no ambiente doméstico.

2. Possivelmente, foram representadas desse modo porque as mulheres, na sociedade romana (de forma geral), não tinham direitos políticos. A função principal das mulheres era o cuidado com a casa e com a criação dos filhos.

Mulheres e crianças na Roma Antiga

As mulheres romanas eram educadas primeiro para serem esposas e mães. As mulheres ricas tinham a responsabilidade de administrar a casa, os escravos e a criação dos filhos. Já as menos favorecidas podiam trabalhar ao lado de seus maridos ou, se fossem solteiras, podiam administrar o próprio negócio. Contudo, as mulheres não tinham direitos políticos; por isso, não podiam votar nem exercer cargos na administração pública.

A participação feminina na vida pública da cidade era admitida em certas festas e atividades. Algumas chegavam a adquirir propriedades rurais. As senhoras casadas saíam pouco de casa e, quando apareciam em público, vestiam roupas que encobriam o corpo.

Para os romanos, os filhos eram sempre vistos como garantia importante para a continuidade da família. A educação das crianças variava conforme o grupo social e o sexo.

Os filhos das famílias mais pobres em Roma geralmente cresciam analfabetos, ou seja, sem conhecimentos sobre leitura e escrita. Alguns desses jovens conseguiam adquirir noções de leitura e escrita, especialmente para trabalhar.

Já as meninas das camadas sociais mais altas recebiam lições de cálculo, escrita e leitura até a adolescência. Entre 12 e 13 anos de idade, elas paravam de estudar e podiam se casar. Com o tempo, elas aprendiam com outras mulheres da família a cozinhar, a fiar e a tear lã, além de ajudar suas mães a cuidar dos irmãos.

Por sua vez, os rapazes de famílias ricas em Roma deviam, geralmente, prosseguir nos estudos, iniciados já na infância. Com o auxílio de um professor de gramática ou de literatura, eles estudavam as obras e as heranças culturais dos grandes autores gregos e romanos. Estudavam também noções de agricultura, astronomia, religião, matemática, arquitetura, geografia, história e **retórica**.

Retórica

Arte de falar bem; conjunto de regras para produzir um bom discurso.

Ler a imagem

1. Em que ambiente a mulher e a criança romanas foram representadas na pintura?
2. Por que a mulher foi representada nesse ambiente? Como isso se relaciona com a atuação das mulheres na Roma Antiga?

Mulher romana tocando cítara.
c. 50 a.C. Afresco. Esta pintura foi encontrada em Pompeia, na Itália.
Museu Metropolitano de Arte, Nova York, Estados Unidos.



MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK, EUA

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

Observação

Estudar o cotidiano das mulheres na Roma Antiga, considerando as diferenças entre as mulheres pertencentes a grupos mais ricos e aquelas menos favorecidas, possibilita o trabalho com a habilidade EF06HI19.

Cultura e entretenimento

A produção literária foi uma importante expressão cultural da civilização romana. Inspirados nas técnicas e nos temas da literatura grega, os romanos produziram grandes obras escritas, como *Eneida*, de Virgílio, e *História de Roma*, de Tito Lívio.

Em Roma, havia uma variedade de espetáculos de entretenimento, como os teatrais, que mostravam ao público cenas baseadas nos costumes romanos da época. Havia também as corridas de quadrigas (carros puxados por animais), o circo e as lutas de gladiadores (geralmente escravos). As lutas eram uma paixão coletiva, e esses eventos eram financiados pelos patrícios. Muitos plebeus e escravos preenchiam as plateias dos anfiteatros para torcer pelos lutadores.



Documento

Sêneca e os gladiadores

Sêneca, filósofo romano que viveu no século I d.C., descreve as lutas de gladiadores.

Encontrei-me, por acaso, em um espetáculo de meio-dia; esperava jogos e divertimentos, um espetáculo agradável aos olhos, cansados de ver o sangue humano, mas foi o contrário. Os combates antigos eram misericordiosos, mas, agora, [...] ocorrem verdadeiros assassinatos. Nada têm para usar como defesa. Seus corpos expostos aos golpes, não há combate sem morte. [...] Pela manhã, homens são opostos aos leões e aos ursos, ao meio-dia, aos seus espectadores. Ordenam que os que acabaram de matar sejam expostos aos seus matadores, preservando o vencedor para novo massacre. O único fim do combate é a morte.

SÊNeca apud FUNARI, Pedro Paulo A. *Antiguidade Clássica: a história e a cultura a partir dos documentos*. Campinas: Ed. Unicamp, 1995. p. 70.

1. Como Sêneca descreve o combate de gladiadores? Que tipo de posição ele expressa em relação a essas lutas? Justifique.
2. Muitas pessoas criticam modalidades esportivas como o MMA, o vale-tudo e o boxe, argumentando que elas estimulam uma cultura de violência e o culto à força. O que você pensa sobre o assunto? Discuta essa questão com os colegas.

O maior local de espetáculos de Roma era o anfiteatro Flaviano, mais conhecido como Coliseu. Construído entre os anos 72 e 80, tinha três andares e acomodava cerca de 50 mil pessoas. Hoje, suas ruínas são visitadas por milhares de turistas. Fotografia de 2019.



VALERIONE/SHUTTERSTOCK

167

Respostas

1. Os combates de gladiadores faziam parte do modo de vida romano. Muitos membros da elite e intelectuais, como o filósofo Sêneca, tinham uma visão negativa desses eventos. Entretanto, inscrições funerárias revelam que os gladiadores se viam de uma forma positiva. Ser gladiador, portanto, era uma profissão e um estilo de vida. Aqueles que se destacavam pelas sucessivas vitórias recebiam o reconhecimento do público e de seus colegas de profissão. Isso explica por que esses espetáculos eram tão populares em Roma.

2. Atualmente, combates como o MMA (artes marciais mistas, em inglês), o vale-tudo e o boxe atraem um grande público. Contudo, existem algumas diferenças entre essas lutas e os jogos romanos da Antiguidade. Em primeiro lugar, as lutas atuais são geralmente organizadas por confederações ou associações e contam com o auxílio financeiro de patrocinadores. Antigamente, as lutas eram controladas e patrocinadas pelo Estado romano. Em segundo lugar, atualmente, as lutas que terminam na morte de um dos combatentes são ilegais, e as mais violentas são criticadas. Isso, porém, não significa que a violência tenha sido banida dos jogos modernos. As regras não impedem os organizadores, os lutadores e a própria torcida de ultrapassar os limites seguros à integridade física. Como nas lutas dos antigos gladiadores, a torcida vibra com os brutais combates no ringue, e os lutadores se envaidecem com as vitórias e os elogios que recebem.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com a habilidade EF06HI12.

Orientações

Informe os estudantes sobre a origem do cristianismo e os meios utilizados para espalhar a doutrina de Jesus. Como resultado das diferenças entre as religiões pagã e cristã, o Império Romano passou a perseguir os cristãos, que, mesmo assim, conseguiram ampliar seu número de adeptos. Cabe lançar a pergunta: o que levou o império a passar da perseguição à adesão à nova crença? São questões importantes, pois levam os estudantes a refletir sobre o papel político que as religiões podem desempenhar na história. Pode-se fazer uma comparação com os dias de hoje, lembrando que a liberdade de culto é garantida pela Constituição do Brasil. Sugerimos esclarecer aos estudantes que o Brasil é um país laico, e que a maior parte dos países ocidentais da atualidade não adota nenhuma religião como oficial.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com alguns aspectos ligados à habilidade EF06HI12.

O cristianismo

Na Unidade III, você estudou a história do povo hebreu, que mais tarde passou a ser conhecido como judeu. Na tradição religiosa dos judeus, havia uma profecia sobre a vinda de um messias para a Terra que salvaria os pecadores e pacificaria a humanidade. Foi a partir da crença dos judeus na vinda do messias que surgiu uma nova religião: o cristianismo.

Jesus de Nazaré nasceu há cerca de 2 mil anos, em Belém, cidade da província romana da Judeia (onde hoje se localizam Israel, a Palestina e a Jordânia). Quando começou a pregar, seus seguidores acreditaram que seria o messias, e por isso ele passou a ser chamado de Jesus Cristo (Cristo tem o significado de ungido, messias). Praticamente tudo o que sabemos sobre a vida de Jesus e seus ensinamentos está escrito no **Novo Testamento** da Bíblia cristã, livro sagrado dos cristãos.

Crença e ensinamentos

Segundo o Novo Testamento, Jesus de Nazaré pregava a existência de um Deus único, o amor ao próximo, a compaixão e a humildade. Além disso, anunciava que todos os homens que seguissem seus ensinamentos alcançariam a vida eterna.

Por se colocar como o enviado de Deus em suas pregações, Jesus desagradou a autoridades judaicas e romanas. Os judeus o acusavam de insultar Deus, e os romanos temiam que ele incitasse seus seguidores contra o domínio romano. Preso, Jesus foi julgado e condenado a morrer na cruz, pena aplicada aos criminosos e rebeldes da época. No entanto, depois de sua morte, seus ensinamentos continuaram sendo transmitidos pelos apóstolos, grupo de fiéis que o acompanhava em suas pregações.

Mesquita de Omar, única mesquita de Belém, na atual Palestina. A mesquita está localizada na Praça da Manjedoura. Segundo a tradição cristã, Jesus Cristo teria nascido no local onde hoje fica a praça. Fotografia de 2020.



Batismo de Cristo. Século VI. Mosaico bizantino (detalhe). Batistério Ariano, Ravena, Itália.

BATISTÉRIO ARIANO, RAVENNA, ITÁLIA

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

VICTORIA-JONES/PA IMAGES/GETTY IMAGES

168



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

GIBBON, Edward. *Os cristãos e a queda de Roma*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

O livro apresenta o cristianismo primitivo e o seu processo de disseminação do Oriente para o Ocidente a partir do século III d.C.

VEYNE, Paul. *Quando o nosso mundo se tornou cristão*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

O livro aborda o processo de conversão do imperador Constantino ao cristianismo e o quanto isso teve influência não só no Império Romano, como posteriormente a ele.

De crença perseguida a religião oficial do Império Romano

Os primeiros cristãos expandiram suas pregações para praticamente toda a região do mar Mediterrâneo. Inicialmente, a nova crença conquistou muitos adeptos entre a população mais pobre e os escravos. Eles eram atraídos pela ideia da **igualdade** de todos os homens perante Deus e pela esperança de uma vida melhor após a morte, como pregava Jesus.

A expansão da religião cristã desagradava às autoridades romanas, pois os cristãos se recusavam a servir o exército e adorar o imperador e os deuses romanos. Acusados de trair o Estado e desrespeitar as tradições, os cristãos tiveram seus cultos proibidos e passaram a ser perseguidos. Para realizar seus cultos em segurança, escondiam-se nas catacumbas, galerias subterrâneas onde pregavam, oravam e também enterravam seus mortos.

Contudo, as perseguições, ao contrário do que se esperava, fortaleceram o cristianismo. Então, no ano 313, o imperador Constantino se converteu ao cristianismo e concedeu, por meio de um documento chamado **Édito de Milão**, liberdade de culto a todas as crenças, incluindo a cristã. A religião fundada por Jesus acabou se tornando um instrumento de unidade do império.

Quarenta anos após o Édito de Milão, os cultos pagãos e os sacrifícios oferecidos aos deuses da antiga religião romana foram proibidos e, em 380, o cristianismo se tornou a religião oficial do Império Romano.

Édito de Milão

O Édito de Milão foi promulgado em 13 de junho de 313. Além de garantir a liberdade religiosa, incluindo a cristã, o Édito devolveu aos cristãos seus lugares de culto e suas propriedades, que haviam sido confiscadas e vendidas em leilões públicos.



THIRION, Eugène. *Triunfo da fé: mártires cristãos na época de Nero*. Século XIX. Óleo sobre tela, 89 × 146 cm. Coleção particular.

► Texto complementar

A morte de Jesus não enfraqueceu o cristianismo. Seus ensinamentos continuaram sendo transmitidos pelos apóstolos, grupo de fiéis que o acompanhava em suas pregações. Paulo de Tarso, por exemplo, não conheceu Jesus pessoalmente, mas é considerado um dos seus principais apóstolos e responsável pela divulgação do cristianismo por todo o Império Romano.

O texto a seguir foi escrito pelo apóstolo Paulo por volta dos anos 55-60 d.C. e direcionado às igrejas da Galácia (atual Turquia). Esse texto já expressava o universalismo da religião fundada por Jesus.

Por meio da fé em Cristo Jesus, todos vocês são filhos de Deus. Porque vocês foram batizados para ficarem unidos com Cristo [...]. Desse modo não existe diferença entre judeus e não judeus, entre escravos e pessoas livres, entre homens e mulheres: todos vocês são um só por estarem unidos com Cristo Jesus.

EPÍSTOLA aos gálatas 3, 26-28. *A Bíblia das descobertas*: descubra e pratique a palavra de Deus. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2008. p. 1534.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com alguns aspectos ligados à habilidade EF06HI12.

Atividade complementar

Se desejar, apresente o texto do apóstolo Paulo (na coluna à direita) para os estudantes e lance a eles a seguinte questão: As palavras de Paulo fazem referência a uma tradição cristã que se mantém até hoje. Que tradição é essa? O que você sabe sobre ela? A tradição é o batismo, sacramento preservado em praticamente todas as igrejas ou denominações cristãs. O ritual do batismo varia na forma, no significado e na idade em que ele pode ser realizado. Na infância, o batismo simboliza a admissão da pessoa na comunidade cristã; na vida adulta, marca a conversão do indivíduo à religião cristã.

► Texto complementar

O texto a seguir discute a falta de sustentação da ideia de uma plebe ociosa, na Roma Antiga, mantida pelas provisões do Estado e seduzida pelos espetáculos públicos.

A ideia do *Panem et Circenses* [pão e circo] nasceu sob o Renascimento [...] os pobres romanos só eram notados como a massa de grosseiros brilhantemente controlada pelas elites através de sua política do *Panem et Circenses*. A massa, alimentada e divertida, tornava-se, além de inútil, inofensiva [...].

Buscaremos aqui recolocar a questão das condições de vida dos pobres. É fundamental que fique claro que a realidade vivida pelas massas romanas era bem outra. Em primeiro lugar, note-se a insuficiência de ambos ingredientes do *Panem et Circenses*, no ambiente da pobreza romana, para explicar sua subsistência e ocupação. O trigo era distribuído para apenas uma parcela da população, sendo que o critério de eleição dos beneficiários não era a pobreza, mas a condição de cidadão. Ainda assim, os beneficiários não conseguiriam sobreviver com apenas os modestos cinco *modii* (aproximadamente 21 litros) de trigo distribuídos pelo Estado. Além de o trigo ser insuficiente para alimentar uma família, ele era dado – se muito – a 0,5% da população total do império. [...] ainda que os espetáculos fossem permanentes – e não o eram – matemática e fisicamente seria impossível que a plebe passasse todo tempo no circo.

FAVERSANI, Fábio. *A pobreza no Satyricon de Petronio*. Ouro Preto: Ed. Ufop, 1999. p. 49-51.

Os povos bárbaros

Os romanos chamavam de bárbaros os povos que viviam fora das fronteiras ou nas áreas limítrofes do império, não falavam latim nem grego e não estavam submetidos às leis romanas. Entre os chamados bárbaros, estavam os **germânicos**. Originários do norte da Europa, os germânicos pressionavam as fronteiras do Império Romano na Europa Central. O convívio entre germânicos e romanos alternava-se entre momentos pacíficos e situações de conflitos armados, em geral causados pela disputa por terras.

O declínio do Império Romano

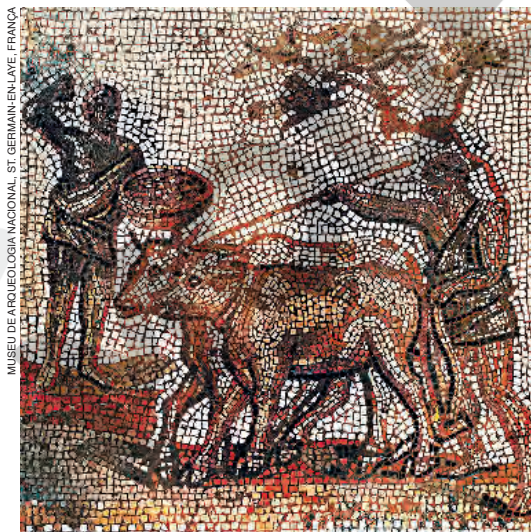
A partir do século III, após quase dois séculos de prosperidade, o Império Romano iniciou um processo de desestruturação que levou à sua queda. A grande extensão do império exigia cada vez mais obrigações do governo, e a cada ano ficava mais difícil administrá-lo. Conservar estradas, pagar os funcionários administrativos, financiar o exército, garantir alimentos para a população e levantar muros para proteger as terras das constantes pressões dos povos bárbaros (veja box “Os povos bárbaros”) exigia do Estado romano muito dinheiro.

Além disso, desde o século anterior as guerras de conquista vinham diminuindo, causando a redução da mão de obra escrava. A península Itálica, principal região escravista do império, sofria com a falta de mão de obra e com a concorrência econômica exercida pelas províncias.

Aumento dos tributos e inflação

A necessidade de financiar os altos custos da administração do império e da proteção militar nas fronteiras levou ao aumento dos tributos. Para escapar deles, as camadas pobres e as elites começaram a deixar as cidades e a se fixar nos campos mais distantes, onde era mais difícil a cobrança de impostos. Para conseguir mais dinheiro, os imperadores passaram a emitir mais moedas, o que gerou um grave processo inflacionário.

Com a ida de muitos moradores das cidades do império para os campos, as terras rurais passaram a se concentrar nas mãos das elites. Os camponeses pobres reagiram, organizando rebeliões. Para conter as rebeliões, o governo contratou mais soldados. Isso levou a um aumento de gastos, cobertos com novo aumento de impostos. Como resultado, a inflação se agravou.



170

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com as habilidades EF06HI12 e EF06HI13.

A crise política e a nova forma de governo

Esse cenário de crise no Império Romano, no século III, também marcou a relação entre o exército e o governo. Vários imperadores foram assassinados por suas tropas, que deixaram de servir a Roma para servir aos oficiais. Para se ter uma ideia da crise política, em um período de 50 anos (entre 235 e 285), Roma teve 26 imperadores, e apenas um deles morreu de morte natural.

Como a vastidão do império era um grande problema para Roma, a proposta de dividi-lo parecia ser a solução. Essa foi a decisão tomada pelo imperador Diocleciano (284-305), que dividiu o Império Romano em quatro regiões e nomeou imperadores para cada uma delas.

No entanto, a **tetrarquia**, como ficou conhecida a nova forma de governo, também não solucionou os problemas. Os tetrarcas passaram a disputar o poder entre si, e o império caiu novamente em profunda crise interna. Nos governos seguintes, as disputas entre as províncias favoreceram a prática de **corrupção política**.



BAUER, Susan Wise. *A história do mundo: A Antiguidade – dos primeiros nômades ao último imperador romano*. São Paulo: Filocalia, 2021. Com textos e belas imagens, este livro apresenta histórias que vão desde o início da prática da agricultura (na região do Crescente Fértil) até o fim do Império Romano do Ocidente.

Dois músicos. Século IV. Mosaico. Este mosaico está localizado na Vila Romana del Casale, em Piazza Armerina, na região da Sicília, na Itália. A vila foi construída na época da tetrarquia e é considerada Patrimônio Mundial da Humanidade pela Unesco.



Corrupção política

Uso do poder público para proveito, promoção ou prestígio particular ou em benefício de um grupo.

A ruralização do império

A crise iniciada no século III provocou o esvaziamento das cidades romanas. As camadas sociais mais baixas, sem trabalho e temendo os ataques dos bárbaros, mudavam-se para o campo em busca de abrigo, trabalho e proteção.

Os ricos retiraram-se para suas propriedades rurais, onde poderiam viver do consumo dos produtos da terra e do artesanato. Com o tempo, comerciantes e artesãos também se dirigiram aos campos.

Muitos camponeses, sobrecarregados pelos impostos, colocaram-se sob a proteção de grandes proprietários rurais, em troca da prestação de trabalho. Esses camponeses passaram a trabalhar nas propriedades rurais na condição de **colonos**. Eles cultivavam uma parcela da terra e, como pagamento pelo seu uso, entregavam ao proprietário uma parte da colheita.

No final do século IV, o governo imperial instituiu o colonato, sistema de trabalho que proibia os proprietários e os colonos de vender suas terras, e prendia o colono, sua família e seus descendentes à terra.

171

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com as habilidades EF06HI12 e EF06HI13.

Orientações

Sugerimos aprofundar o estudo do declínio do Império Romano com o levantamento do significado da palavra “crise”. Após sondar as informações que os estudantes já têm, oriente-os a consultar um dicionário. Encontrarão definições associadas a outras palavras, como desequilíbrio, desestabilização, indefinição, inquietação, mudança.

Além disso, é importante informar aos estudantes que a complexidade da crise do Império Romano exige uma abordagem analítica, em que os diversos fatores sejam analisados separadamente: a economia (relacionada à produção, à circulação e ao consumo de produtos), a organização social (associada à composição dos grupos sociais e ao relacionamento entre eles) e a organização política (referente às relações de poder). No entanto, deve ficar claro para os estudantes que os historiadores separam essas dimensões do processo histórico para facilitar sua compreensão, uma vez que elas se apresentam integradas ao sujeito histórico.

A ruralização da economia e a instituição do colonato são temas que merecem destaque, pois serão retomados pelos estudantes na sequência de seus estudos em história. Compare e diferencie as seguintes situações: predomínio da vida urbana e predomínio da vida rural, produção para o comércio e produção para subsistência. É importante que os estudantes percebam as diferenças entre a escravidão (em que o trabalhador é privado de sua liberdade e considerado mercadoria) e o colonato (que implica uma relação entre homens livres e a troca de produtos e serviços).

Atividades complementares

Se desejar, apresente aos estudantes o documento a seguir e oriente-os na realização das atividades. Comente que esse texto foi escrito por Sinésio (370-413), um bispo de origem grega que viveu, entre outras localidades, em Alexandria e Constantinopla.

Falta pouco para que os exércitos tomem o poder [...]. Estamos protegidos por exércitos compostos de homens que são da mesma raça dos nossos escravos. [...] O imperador deve depurar o exército [...]. Devemos recrutar romanos em maior número. Estes bárbaros [...] devem voltar para o lugar de onde vieram, anunciando do outro lado do Danúbio que os romanos já não têm a mesma suavidade.

SINÉSIO [401]. In: RÉMONDON, Roger. *La crisis del Imperio Romano*: de Marco Aurelio a Anastasio. Barcelona: Labor, 1967. p. 123, 125. (Tradução nossa.)

1. Qual é o perigo apontado no documento? Que solução o autor sugere para o problema? O autor alerta para a ameaça de os bárbaros tomarem o poder em Roma. Ele sugere recrutar soldados romanos e dispensar os bárbaros.
2. A composição dos exércitos espartano e ateniense assemelhava-se à composição do exército romano apresentada no texto?

Podemos dizer que sim. Embora isso não fosse sempre permitido ou encorajado pelas cidades-Estado gregas, há registros da participação de estrangeiros e mesmo escravos. Contudo, deve-se destacar a diferença entre a ideia de bárbaro e a de estrangeiro: todos os bárbaros eram considerados estrangeiros, mas nem todos os estrangeiros eram considerados bárbaros.

A presença dos povos germânicos

No início do século IV, vários grupos germânicos já viviam dentro das fronteiras romanas, muitas vezes com a permissão dos governantes. Alguns ingressavam no próprio exército romano. Outros, ainda, trabalhavam como agricultores e criadores de animais nas terras imperiais.

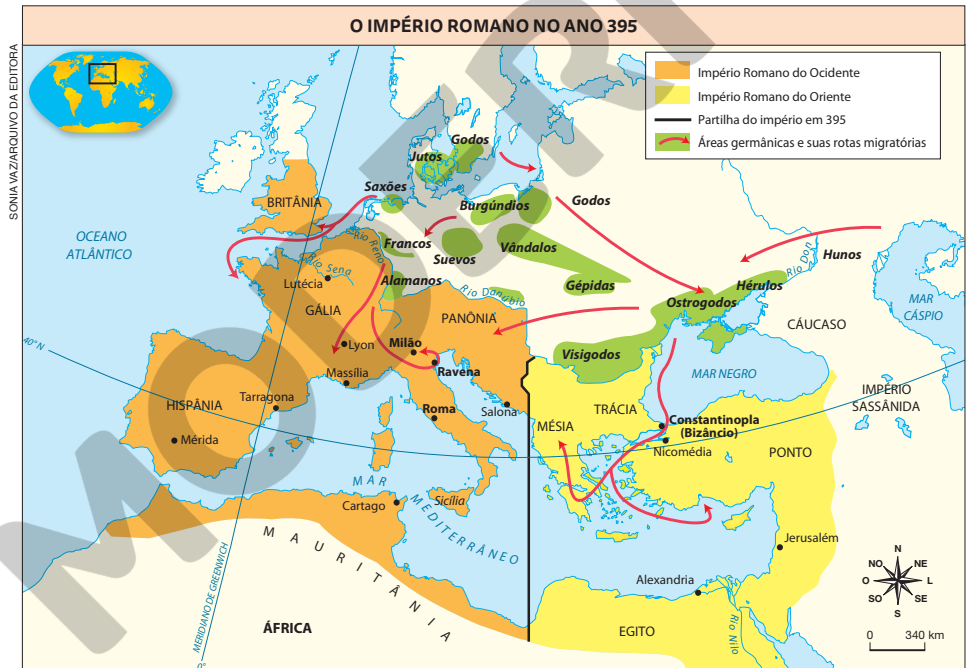
A queda de Roma

Em um último esforço para assegurar a unidade do império, em 395, o imperador Teodósio o dividiu em duas partes:

- **Império Romano do Oriente**, com capital em Constantinopla (antiga Bizâncio);
- **Império Romano do Ocidente**, com capital em Ravena, mais tarde transferida para Milão.

A divisão, porém, não conseguiu reorganizar a economia do império nem repelir as invasões de povos germânicos. No século V, os francos dominaram Lutécia (atual cidade de Paris), os visigodos saquearam Roma e os vândalos dominaram Cartago, no norte da África. Posteriormente, em 476, os hérulos depuseram Rômulo Augústulo, o último imperador romano do Ocidente.

Alguns historiadores consideram que esse fato marcou a queda de Roma e deu início, na Europa Ocidental, ao que chamamos de **Idade Média**. Na divisão tradicional da história, o período medieval durou do século V até meados do século XV.



Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 54.

172

Observação

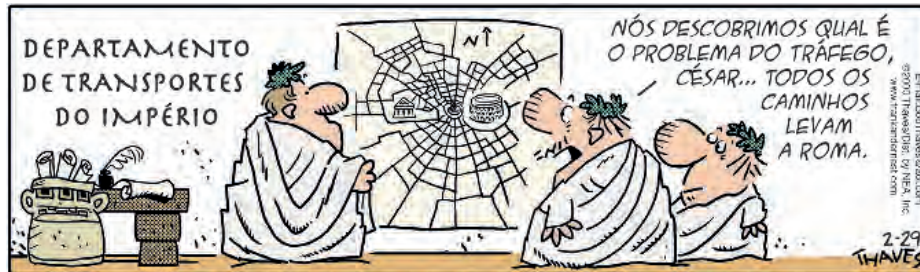
O conteúdo desta página possibilita, novamente, o desenvolvimento do trabalho com aspectos das habilidades EF06HI12 e EF06HI13.

Reprodução proibida. Art. 18º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. No século I, quando o Império Romano atingiu o apogeu, havia 80 mil quilômetros de vias públicas ligando diferentes pontos de seu território. Construídas com pedras e cimento e sempre em linha reta, as estradas romanas serviam principalmente como meio de comunicação. Através delas, mensageiros levavam ordens oficiais de um canto a outro do império. A charge a seguir dialoga com esse aspecto do passado imperial romano. Observe-a para responder às questões.



THAVES, Bob. Frank & Ernest, 2000. Tradução nossa.

- a) A tirinha, embora tenha como tema a Roma Antiga, inspirou-se em um problema dos tempos atuais. Que problema é esse?
- b) "Todos os caminhos levam a Roma." Este é um antigo ditado popular, que remete ao papel que essa cidade tinha durante o Império Romano. Procure interpretar o significado dessa expressão.
- c) As estradas romanas serviam essencialmente como um sistema de correio. Você costuma se corresponder por meio de cartas, via correio? Atualmente, quais meios as pessoas utilizam para trocar mensagens entre si?

2. Monte em seu caderno uma ficha com as informações solicitadas.

A crise do Império Romano

- | |
|---|
| a) Quando começou a se manifestar. |
| b) Sinais internos da crise. |
| c) Acontecimento externo que agravou a crise. |
| d) Mudanças geradas pela crise. |

3. O cristianismo surgiu na Judeia na época do imperador Otávio Augusto e, séculos depois, se espalhou por todo o mundo romano. Sobre esse tema, responda às questões a seguir.
 - a) Aponte três diferenças entre o cristianismo e a religião praticada anteriormente em Roma.
 - b) Que motivos explicam as perseguições aos cristãos promovidas pelo Império Romano?
 - c) Quando as perseguições aos cristãos acabaram? Levante pelo menos uma hipótese para explicar essa transformação.
4. Na Unidade V, você estudou sobre a situação das mulheres na Grécia. Compare a situação feminina naquela sociedade e na cultura romana, identificando semelhanças e diferenças.

173

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- *O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.*
- *Domínios e expansão das culturas grega e romana.*
 - *Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.*
- *O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.*

► Habilidades

- São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:
- EF06HI12 (atividade 4)
 - EF06HI13 (atividades 1, 2, 3)
 - EF06HI19 (atividade 4)

► Respostas

1. a) O problema é o congestionamento de veículos, que afeta o cotidiano das médias e grandes cidades do mundo.
b) O ditado traduz a importância de Roma como capital do império. O esplendor de Roma se manifestava nos monumentos públicos, nas estradas e rotas comerciais que ligavam a cidade a outras regiões e nos diferentes produtos que circulavam por toda a cidade.
c) Com as inovações tecnológicas dos séculos XIX, XX e XXI, a comunicação entre pessoas e empresas passou a ser feita por telefones e celulares, e-mails, redes sociais e outros serviços de mensagens instantâneas criados na era da informação digital.
2. a) A partir do século III, o Império Romano iniciou um processo de desestruturação que levou à sua queda.
b) Alguns sinais: os gastos do Estado romano eram altos; as guerras de conquista diminuíram com o tempo, causando a redução da mão de obra escrava; os tributos aumentaram etc.
c) A entrada dos povos germânicos, que pressionaram as fronteiras do império na Europa Central, em um longo processo.
d) Divisão do império em quatro regiões e, mais tarde, em duas partes.

3. a) Segundo os cristãos, Jesus de Nazaré pregava a existência de um Deus único, o amor ao próximo, a compaixão e a humildade. Antes da disseminação do cristianismo, a religião entre os romanos caracterizava-se pelo culto a vários deuses.

b) O cristianismo desagradava as autoridades romanas, pois os cristãos se recusavam a servir o exército e adorar o imperador e os deuses romanos. Eles passaram a ser acusados de trair o Estado e desrespeitar as tradições romanas.

c) Em 313, o imperador Constantino se converteu ao cristianismo. Nessa ocasião, ele também concedeu liberdade de culto a todas as crenças, incluindo a cristã. É possível que os estudantes comentem que, de modo geral, a religião fundada por Jesus acabou se tornando um instrumento de unidade do império.

4. As mulheres romanas não podiam votar nem exercer cargos da administração pública. A participação na vida pública era admitida em algumas festas e atividades. As mulheres gregas também não tinham direitos políticos. Contudo, segundo pesquisadores, muitas desempenhavam papéis importantes em áreas da vida privada, cívica e comunitária.

Sobre o Capítulo

Enquanto a porção ocidental do império enfrentava sua grande crise, o Império do Oriente se expandia e duraria mais mil anos. Sediado na cidade de Constantinopla, o Império Bizantino, tratado neste Capítulo, manteve muitas das tradições romanas, como o direito e o governo imperial. Contudo, havia grandes diferenças, como as religiosas e o uso do grego, e não do latim, como idioma oficial, que se acentuaram com o tempo.

A cidade de Constantinopla, mais do que a capital do Império Romano do Oriente, representava a continuidade da cultura romana cristã. É importante notar, também, que Constantinopla foi o centro de onde o cristianismo se expandiu pela Europa Oriental e chegou à Rússia.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI13: *Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.*

EF06HI15: *Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.*



Você já ouviu falar de Istambul, a maior cidade da Turquia e um dos principais centros turísticos do mundo? Fundada pelos antigos gregos, com o nome de Bizâncio, a cidade foi mais tarde rebatizada de Constantinopla, a cidade de Constantino, e se tornou a capital do Império Romano do Oriente (ou Império Bizantino).

Durante quase mil anos, a cidade de Constantinopla foi ponto de encontro de vários povos. Por volta do ano 1000, chegou a ter quase 1 milhão de habitantes e era a mais rica e populosa cidade da Europa. Além disso, Constantinopla foi também um movimentado centro de comércio. Essa cidade estava localizada em meio a diversas rotas comerciais e por ela circulavam produtos de grande valor, como trigo, ouro, mel, marfim, porcelana, pimenta e canela.

Protegida por um cinturão duplo de muralhas, seu centro tinha grandes e majestosos edifícios públicos, como o palácio imperial, o Hipódromo, o Senado e a Basílica de Santa Sofia. A partir de Constantinopla, o cristianismo se expandiu pela Europa Oriental.



Vista da cidade de Istambul, na Turquia, dividida pelo Estreito de Bósforo. Fotografia de 2019.

174

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com as habilidades EF06HI13 e EF06HI15.

O Império Bizantino

No Império Bizantino, o imperador comandava o Estado, o exército e a Igreja. Considerado representante de Deus na Terra, o imperador era geralmente retratado como santo.

Um dos imperadores de maior destaque do Império Bizantino foi Justiniano, que governou no século VI. Ao lado de sua influente esposa Teodora, recuperou terras ocupadas pelos germânicos, conduziu a construção de estradas e de igrejas e fortaleceu o comércio pelo Mediterrâneo. O maior símbolo da riqueza desse reinado foi a construção da majestosa Basílica de Santa Sofia, em Constantinopla.

Uma das principais obras do governo de Justiniano foi a criação do **Código de Justiniano**, produzido a partir da compilação das leis do direito romano.



Justiniano I e sua corte. c. 548. Mosaico (detalhe).
Basílica de San Vitale, em Ravena, Itália.

Ler o mapa

- O mapa a seguir mostra os domínios do Império Bizantino no século VI. Compare-o com o mapa “O Império Romano no ano 395”, que mostra o Império Romano no fim do século IV. O que há em comum entre esses dois mapas? E o que há de diferente? Responda em seu caderno.



Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas historique*. Paris: Larousse, 1987. p. 38-39.

175

Orientações

Estabeleça comparações entre a Europa Ocidental e o Império Romano do Oriente, dos pontos de vista econômico, político e religioso. É possível mostrar a relação dos acontecimentos tratados neste Capítulo como um todo com o predomínio do catolicismo, em países da Europa Ocidental, e da Igreja Ortodoxa, nos países da Europa Oriental.

Nesse sentido, esse conteúdo possibilita trabalhar o tema contemporâneo **Diversidade Cultural**.

► Texto complementar

O Código de Justiniano é estudado por muitos pesquisadores, inclusive da área do Direito. Para saber mais sobre esse conjunto de leis, leia o texto a seguir.

Justiniano trouxe grandes contribuições ao mundo moderno, entre elas a ideia de domínio do Estado sobre a Igreja, largamente utilizada pelos seus sucessores; o embelezamento da capital, transformada no principal centro cultural cristão do Oriente [...], e a preservação da legislação romana, trabalho jurídico que serviu de base ao direito moderno.

SOARES, Meline Lopes; SILVA, Rafael Moreira da.

Regras do *Corpus Juris Civilis* em comparação ao atual ordenamento jurídico brasileiro. *Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais Físicas*, Maceió, v. 1, n. 2, p. 87-99, maio 2013.

► Resposta

Ler o mapa: Ao comparar os dois mapas, os estudantes podem identificar que as terras que passaram a fazer parte do Império Bizantino eram, em sua grande parte, aquelas que, no passado, haviam pertencido ao Império Romano. Além disso, é importante notar que as terras do Império Bizantino eram aquelas que circundavam o mar Mediterrâneo.

Observação

Trabalhar com as características do Império Romano do Oriente constitui uma ótima oportunidade para se contemplar a habilidade EF06HI13.

Orientações

Comente que o Hipódromo foi construído no ano 203 pelo imperador romano Sétimo Severo. Posteriormente, no século IV, ele foi reconstruído e ampliado por Constantino, o Grande. A construção tinha aproximadamente 120 metros de largura e 80 metros de comprimento, e apresentava pistas de corrida em formato de “U”. O Hipódromo passou a ser o centro de entretenimento de Constantinopla e o centro da vida social da cidade como um todo. Poderia receber até 100 mil espectadores, em média, que frequentavam o local para assistir às corridas de cavalos, além de encontros políticos, desfiles e celebrações oficiais.

Destaque que o mosaico foi uma importante manifestação artística do Império Romano do Oriente, utilizado para adornar o interior de muitos templos bizantinos. Até hoje podemos encontrar em igrejas cristãs da Europa Oriental e na Itália mosaicos com características semelhantes aos dos antigos bizantinos.

Para analisar a imagem apresentada nesta página e outras que aparecem ao longo deste Capítulo, sugerimos direcionar o olhar dos estudantes para alguns detalhes da obra com base em perguntas como: que personagens foram representados? Como eles foram dispostos no mosaico? O que eles estão fazendo? Quais são as cores utilizadas na obra? Em seguida, é possível levantar questões mais gerais sobre os mosaicos, como: que efeitos os mosaicos poderiam causar nos fiéis? Qual seria sua finalidade? Por que os mosaicos destacavam, em geral, a cor dourada?, entre outras. As questões propostas, aqui, oferecem suporte para decodificar os sentidos da imagem, sua função social e religiosa, e estabelecer relações entre religião e poder político no mundo bizantino.



BIZANTINÍSTICA.
Disponível em: <https://imperiobizantino.com.br>.
Acesso em: 14 jan. 2022.
Site dedicado à história do Império Bizantino, com textos e imagens.

UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES - BASÍLICA DE SAN VITALE, RAVENNA, ITÁLIA



176

A sociedade bizantina

A sociedade bizantina era composta de grandes proprietários, altos funcionários do governo, comerciantes, artesãos, camponeses e um pequeno grupo de escravos. Nas grandes propriedades do interior, os camponeses cuidavam das plantações e dos animais, devendo pagar tributos ao Estado na forma de produtos.

Por volta do século IX, Constantinopla oferecia diversas opções de lazer para seus moradores. Nos teatros, ocorriam apresentações de dança, de circo e de música. As corridas de cavalo, realizadas no Hipódromo, eram um dos divertimentos mais populares da cidade.

Em geral, os aristocratas e as camadas médias da cidade, incluindo as mulheres, sabiam ler. As mulheres, porém, se dedicavam principalmente à tecelagem e ao preparo de cosméticos. Algumas imperatrizes tiveram papel político de destaque,

como Teodora e Irene, que se autodenominava **basilessa** nos documentos oficiais.

A mulher bizantina tinha mais autonomia e autoridade na estrutura familiar do que na sociedade ocidental daquele período. Teodora, esposa de Justiniano, influenciou diretamente as decisões políticas do imperador.

Basilessa

Feminino de basileu, título dado ao imperador bizantino.

A imperatriz Teodora e sua corte.
c. 550. Mosaico bizantino (detalhe).
Basílica de San Vitale, em Ravena, Itália.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com alguns aspectos relacionados à habilidade EF06HI13.

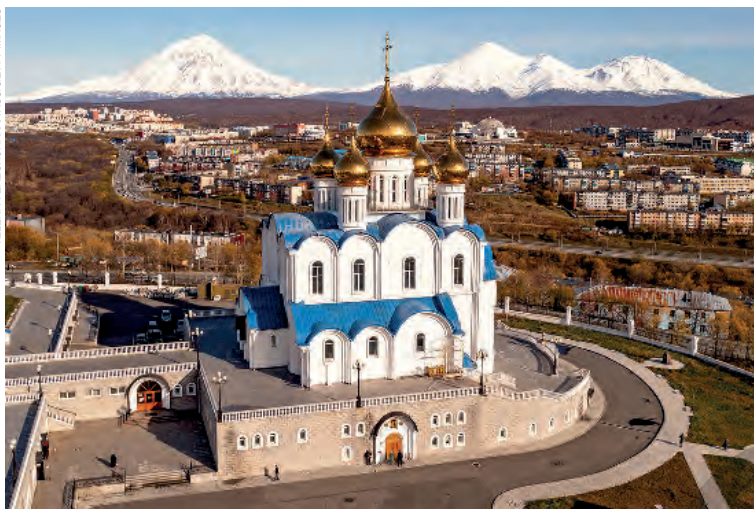
Rupturas na cristandade

Os bizantinos, inicialmente, mantinham as mesmas práticas dos cristãos do Ocidente. No entanto, mesmo submetida à autoridade do papa, a Igreja bizantina, de fato, era controlada pelo imperador. Era ele quem nomeava o patriarca, o chefe da Igreja de Constantinopla.

Ao longo do tempo, surgiram diferenças entre as práticas religiosas do cristianismo ocidental e as do cristianismo oriental. As missas bizantinas passaram a ser celebradas em grego, e não em latim; os padres começaram a usar barbas e foram autorizados a se casar.

O distanciamento entre as duas igrejas se aprofundou e levou à ruptura definitiva, em 1054, fato que ficou conhecido como **Cisma do Oriente**.

Separada e independente do papado romano, a Igreja bizantina passou a se chamar **Igreja Ortodoxa**.



Catedral Ortodoxa da Santa Trindade, em Petropavlovsk-Kamchatsky, Rússia. Fotografia de 2021.

Orientações

Se desejar demarcar para os estudantes algumas diferenças entre o Império Romano do Ocidente e o Império Romano do Oriente, diga que o Império Romano do Oriente, de maneira geral, era bem mais rico que o do Ocidente, tendo sua capital, Constantinopla, resistido às invasões dos séculos IV e V. Além disso, o comércio marítimo permaneceu como atividade fundamental até o século XV, enquanto no Ocidente o comércio declinou bastante.

No Oriente também circularam interpretações do cristianismo diferentes daquelas dominantes no Ocidente, o que culminou na ruptura entre a Igreja Católica e a Igreja bizantina em 1054.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com alguns aspectos relacionados à habilidade EF06HI15.

A Questão Iconoclasta

Na vida religiosa bizantina, os monges tinham grande influência sobre a população. Vivendo em mosteiros isolados, eles se dedicavam à oração e à fabricação de **ícones**, geralmente imagens religiosas pintadas sobre madeira ou placas de metal. A venda dessas imagens representava uma grande fonte de renda e de poder para os mosteiros e para a Igreja bizantina.

No século VIII, o imperador proibiu o culto aos ícones, por considerá-lo prática de **idolatria**. A decisão provocou várias revoltas populares, lideradas pelos monges. O governo reagiu perseguindo os monges e ordenando a destruição dos mosteiros.

O conflito ficou conhecido como **Questão Iconoclasta** e se estendeu até o século IX, quando o culto às imagens foi liberado, com exceção das esculturas.

Idolatria

Culto às imagens que representam materialmente uma divindade.



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

ANGOLD, Michael. *Bizâncio, a ponte entre a Antiguidade e a Idade Média*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.

O livro trata da formação do Império Bizantino e sua relevância e influência no período.

LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente Medieval*. Bauru: Edusc, 2005.

O livro apresenta aspectos e características da sociedade do período medieval.

▶ Respostas

1. O imperador Constantino está segurando uma miniatura da cidade de Constantinopla, enquanto o imperador Justiniano carrega uma miniatura da Basílica de Santa Sofia. A miniatura da cidade representa a importância de Constantinopla como nova Roma, a capital da cristandade no Oriente, especialmente após a queda de Roma. A figura de Constantino oferecendo a cidade a Maria se explica pelo fato de ter sido ele o responsável por refundar a antiga cidade de Bizâncio para ser a capital do Império do Oriente. Da mesma forma, Justiniano carrega a miniatura de Santa Sofia por seu papel na construção da basílica.

2. Como uma história a ser contada, o próprio espaço onde a imagem está representada define nosso foco de atenção e a hierarquia das figuras em cena. A figura da Virgem Maria, no centro da imagem, define a importância do cristianismo nessa sociedade. Ela está em uma espécie de altar/trono, de modo que aparece em uma posição mais elevada e maior que as outras figuras. Como está em um pórtico, a curvatura acaba por definir a subordinação das figuras de Constantino e Justiniano em relação à Virgem Maria. Eles parecem estar curvando levemente as cabeças, seguindo a curvatura do pórtico. Justiniano e Constantino eram importantes por terem ordenado a construção da cidade e da basílica, sobretudo pela religião. As auréolas em suas cabeças e o fato de estarem oferecendo suas obras à Virgem Maria e ao menino Jesus ressaltam o foco central na religião.

3. O mosaico foca apenas no assunto a ser mostrado. O fundo é todo dourado e não mostra nenhuma cena natural ou realista. Não vemos uma cena mais rebuscada, apenas o que parece ser uma cerimônia solene em que Justiniano e Constantino oferecem os presentes para a



Integrar conhecimentos

História e Arte

MULTICULTURALISMO

O mosaico bizantino e a doutrina cristã

As igrejas bizantinas são conhecidas por exibir, em seu interior, primorosos ícones e mosaicos. Produzidas no Império Bizantino, essas obras narram histórias e ensinamentos religiosos. Em uma sociedade em que a maioria da população era analfabeta, as imagens tinham a função de educar os fiéis na doutrina cristã. Por isso, tudo deveria ser “contado” da maneira mais clara e simples.

Os mosaicos bizantinos eram formados a partir da aplicação de pequenos cubos de pedra ou de vidro em uma superfície. A técnica do mosaico já era conhecida na Grécia e em Roma. As obras não tinham autoria e eram encomendadas por religiosos.



ERICH LESSING/ALBUMFOTOGRAFIA - BASÍLICA DE SANTA SOFIA, ISTAMBUL, TURQUIA

A Virgem Maria e o menino Jesus entre os imperadores Justiniano, à esquerda na imagem, e Constantino, à direita na imagem. Os imperadores oferecem à Virgem, respectivamente, a miniatura de uma igreja e a miniatura de uma cidade. Século X. Mosaico bizantino. Basílica de Santa Sofia, em Istambul, Turquia.

1. Identifique no mosaico bizantino o que representam as miniaturas que Justiniano e Constantino oferecem à Virgem Maria. Com base no que você estudou na Unidade, explique por que o artista selecionou tais objetos para cada um desses imperadores.
2. Em sua opinião, a posição das figuras no mosaico pode significar diferenças hierárquicas entre os personagens representados? Justifique sua resposta.
3. Os artistas da época zelavam pela simplicidade e pela clareza ao produzirem suas obras. Quais características desse mosaico expressam essa preocupação?

178

Virgem Maria e o menino Jesus. As figuras são representadas de forma simples, rígidas, em pé e olhando diretamente para a frente. Nada desvia nossa atenção dos personagens.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento do trabalho com alguns aspectos relacionados à habilidade EF06HI13.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. O texto a seguir, de um cronista francês do século XI, descreve uma importante cidade do Império Romano do Oriente. Leia-o e responda às questões.

Que cidade esplêndida, quanta imponência, quanta formosura, quantos mosteiros em seu interior, quantos palácios erguidos pelo trabalho escarpado em suas ruas e transversais, quantas obras de arte, maravilhas a contemplar: seria enfadonho falar da abundância de todas as coisas boas; do ouro e da prata, das vestimentas de inúmeros tipos e de suas relíquias sagradas. A todo o instante os navios descarregam em seu porto, de modo que não há nada que o homem queira que para lá não seja levado.

CHARTRES, Foucher de [século XI] *apud* CROWLEY, Roger. 1453: a guerra santa por Constantinopla e o confronto entre o islã e o Ocidente. São Paulo: Rosari, 2009. p. 32.

- a) Qual cidade foi descrita no texto? Em quais informações do texto você se baseou para chegar a essa conclusão?
b) Quais trechos dessa descrição revelam a cultura cristã presente na cidade?
c) Como você explica a admiração do autor diante da cidade que ele visitava?

2. Observe novamente o mosaico *Justiniano I e sua corte* reproduzido anteriormente neste Capítulo, e responda:

- a) Que elementos ligam os personagens da imagem ao cristianismo?
b) Como a santidade do imperador foi representada?

3. As imagens da Virgem Maria, do menino Jesus e de santos foram muito representadas na pintura bizantina, como a que você pode ver na pintura *A Virgem Maria e o menino Jesus*.

- a) Descreva as características dessa imagem: figuras humanas, cores, técnica utilizada, data de produção etc.
b) Por que essa imagem era considerada um ícone?
c) Que relação é possível estabelecer entre esse ícone bizantino e o texto a seguir?

[...] era a religião que fornecia a fundamentação do poder imperial, a motivação básica e a justificativa da política exterior, os temas e o significado da produção cultural. Era ela que absorvia parte considerável dos recursos econômicos, que determinava o cotidiano dos indivíduos do nascimento à morte [...].

FRANCO JÚNIOR, Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. *O Império Bizantino*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 12-13.

- O ícone reforça ou contradiz a ideia defendida no texto?
• A função que os ícones tinham para a sociedade bizantina é a mesma que eles têm para os historiadores? Explique.



A Virgem Maria e o menino Jesus. Século XIV. Pintura em madeira em ícone bizantino. Museu Bizantino e Cristão, Atenas, Grécia.

179

e mensagens sagradas da tradição cristã, elas incorporavam, na visão religiosa bizantina, a divindade que as inspirou. Por isso elas eram objeto de adoração dos fiéis, e cada detalhe da obra, desde a superfície de madeira em que era feita a pintura até a escolha das cores e a luz que elas projetavam, era visto como manifestação da vontade de Deus.

c) O texto expõe a importância que tinha a religião para a sociedade bizantina. Era ela que legitimava o poder imperial, que absorvia grande parte da riqueza produzida no império e direcionava o cotidiano da população. Provavelmente, o estudo do significado simbólico dessas imagens por parte dos historiadores foi essencial para eles construir um conhecimento histórico a respeito daquela civilização e destacarem o papel que a religião desempenhava. Assim, se para os bizantinos os ícones eram expressão da obra divina e objeto de adoração, para os historiadores eles são fontes materiais que fornecem informações importantes sobre a mentalidade e os valores da sociedade bizantina.

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- *Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.*
- *O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.*

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI13 (atividades 1, 3)
- EF06HI15 (atividades 1, 2, 3)

► Respostas

1. a) A cidade é Constantinopla. Uma informação do texto que remete diretamente a essa cidade é a presença de relíquias sagradas.

b) O comentário sobre a presença de mosteiros e de relíquias sagradas.

c) O autor do documento foi cronista da Primeira Cruzada. A admiração que ele demonstra se explica, provavelmente, pelo contraste entre a capital bizantina e outras cidades da Europa Ocidental do período. Com o processo de ruralização iniciado no século III, as cidades não desapareceram na Europa, mas, comparadas a Constantinopla, se mostravam pouco expressivas em população, circulação comercial e atividades culturais.

2. a) A presença de uma autoridade religiosa no mosaico mostra a ligação com a religião cristã.

b) Justiniano foi representado com uma espécie de auréola no alto da cabeça, o que serviria, possivelmente, para simbolizar sua santidade.

3. a) Trata-se da representação da Virgem Maria e do menino Jesus. Esse ícone bizantino foi produzido no século XIV e não se sabe o autor da obra. A cor dourada e a fineza da fisionomia predominam na imagem.

b) Imagens como essa eram consideradas ícones porque, mais que representar figuras

Seção Para refletir

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica n. 1 e n. 5**, esta seção possibilita ao estudante *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*, assim como *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*.

O trabalho aqui proposto também possibilita que o estudante possa desenvolver a **Competência Específica do Componente Curricular de História n. 6**: *Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica*.

► Habilidade

EF06HI09: *Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas*.

► Respostas

1. a) Nas Unidades V e VI, os estudantes podem identificar diferentes aspectos, entre eles: a organização das cidades como lugar coletivo e de convívio; o surgimento da democracia; a organização de um corpo jurídico que ordena as relações sociais; os modelos de belo; a valorização do racionalismo e a busca de respostas com base na observação do real.

b) O objetivo dessa atividade é que os estudantes se aproximem da ideia de que o termo “clássico”, utilizado na denominação desse período,



Para refletir

Qual é a relação entre a Antiguidade Clássica e o mundo ocidental?

Você já sabe que, para organizar os estudos de História, os estudiosos buscam fazer periodizações. Na forma mais comum de periodização, criada no século XIX por estudiosos franceses, a **Antiguidade** é o período que vai do surgimento das primeiras sociedades humanas até o fim do Império Romano. E o período que engloba a formação e a história da Grécia e de Roma é conhecido como **Antiguidade Clássica**.

Para entender o significado da expressão Antiguidade Clássica, vamos primeiro nos perguntar: o que é um clássico? Acompanhe algumas definições que um dicionário traz:

Clássico

4. Que serve de exemplo à realização de algo: *O arquiteto guiava-se por um gosto clássico*. [...]

6. Que se mantém ao longo dos tempos; que vigora ou é preservado por várias gerações: *Depois da cerimônia, seguiam-se os festejos clássicos*.

CLÁSSICO. In: DICIONÁRIO Caldas Aulete Digital. Rio de Janeiro: Lexicon Editora Digital, 2008. Disponível em: <https://www.aulete.com.br/classico>. Acesso em: 14 jan. 2022.

1. Organizem-se em grupos e realizem as atividades a seguir.

- Levantem uma hipótese: por que esse período da Antiguidade seria chamado de clássico? Para isso, procurem, nas Unidades V e VI, aspectos dos mundos grego e romano que, de alguma forma, estariam presentes ainda hoje ou serviriam como modelo.
- Pensando nos aspectos que vocês encontraram, discutam: eles, de fato, servem de modelo a ser imitado? Registrem no caderno suas conclusões.

Na Antiguidade Clássica é possível identificar o surgimento do que se chama hoje de “valores ocidentais”, uma forma de pensar a sociedade.

A ideia de cultura ou mundo ocidental, ou simplesmente Ocidente, é muito presente na mídia. Observe dois exemplos:

O Ocidente contra-ataca: na estreia global de Biden, a China foi o alvo

[...] É um objetivo que não mudou na transição entre Biden e Trump: garantir que o Ocidente seja um rival à altura do crescimento da China. Os chineses podem ultrapassar os EUA como maior economia do mundo já nesta década e a economia da China foi a única entre as grandes a crescer em meio à pandemia [de covid-10, iniciada em 2020].

RIVEIRA, Carolina. O Ocidente contra-ataca: na estreia global de Biden, a China foi o alvo. *Exame*, 18 jun. 2021. Disponível em: <https://exame.com/mundo/o-ocidente-contra-ataca-na-estrela-global-de-biden-a-china-foi-o-alvo/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

180

indica que aqueles que o criaram encontraram na história da Grécia e da Roma Antigas normas, preceitos morais e modelos valorizados naquela época (século XIX) por um grupo social. Esses “clássicos” não seriam universais, no sentido de serem compreendidos por natureza como modelos, mas definidos dessa forma por escolha de certos grupos sociais.

“O mundo ocidental há muito tempo perdeu o monopólio do poder que exerceu durante cinco séculos”.

Entrevista com Pascal Boniface



Criança recebendo vacina contra a covid-19 em Guizhou, na China. Fotografia de 2021.

Talvez o mundo ocidental deixe de ser o protagonista na formação geopolítica que poderá se efetivar em consequência da pandemia do vírus SARS-CoV-2. Esta é a suspeita de Pascal Boniface, diretor do Instituto Francês de Relações Internacionais e Estratégicas, embora ainda se mostre cauteloso com o seu diagnóstico.

Ainda que o coronavírus tenha tido a sua origem na China, os países asiáticos demonstraram maior eficácia no momento de controlar a sua circulação. [...] a presença da China como o único país que demonstra uma economia sólida diante dos desdobramentos da pandemia podem ser lidos em paralelo à destreza demonstrada pela Rússia em criar sua vacina [...] em pouco tempo [...].

“O MUNDO ocidental há muito tempo perdeu o monopólio do poder que exerceu durante cinco séculos”: entrevista com Pascal Boniface. *Revista IHU online*, 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/609110-o-mundo-ocidental-ha-muito-tempo-perdeu-o-monopolio-do-poder-que-exerceu-durante-cinco-seculos-entrevista-com-pascal-boniface>. Acesso em: 13 jan. 2022.

2. No trecho de reportagem “O Ocidente contra-ataca: na estreia global de Biden, a China foi o alvo” o termo “Ocidente” está sendo usado para se referir aos Estados Unidos e ao conjunto de países que apoiam o governo estadunidense. E no trecho de reportagem “O MUNDO ocidental há muito tempo perdeu o monopólio do poder que exerceu durante cinco séculos”: entrevista com Pascal Boniface” com qual sentido está sendo usado o termo “mundo ocidental”?

Ao se referir ao Ocidente e seus valores, os jornais utilizam um conceito complexo, que envolve referências geográficas, mas que diz respeito principalmente a um conjunto de países que têm em comum aspectos de sua história, cultura e forma de pensar. Sobre esse assunto, leia o texto a seguir.

De fato, a civilização ocidental pode definir-se, numa primeira abordagem, pelo Estado de direito, a democracia, as liberdades intelectuais, a racionalidade crítica, a ciência e uma economia de liberdade fundada na propriedade privada. Ora, nada disto é “natural”. Estes valores e estas instituições são o fruto de uma longa construção histórica.

NEMO, Philippe. *O que é o Ocidente?* São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 9.

3. Com base nos textos lidos nesta seção, responda em seu caderno: qual é a relação entre a Antiguidade Clássica e o mundo ocidental?
4. Que valores do mundo ocidental você destacaria como positivos? Em sua opinião, o que significaria no mundo de hoje não estar inserido no modelo ocidental?

181

► Texto complementar

O historiador Pedro Paulo Funari observa:

O termo [clássico], quando se refere a essas duas culturas antigas [Grécia e Roma], possui, contudo, conotações ambíguas ao considerar essa Antiguidade como um modelo – o clássico a ser imitado pelos modernos – e ao restringir sua abrangência aos homens cultos da elite, por oposição às mulheres, aos “incultos” e aos pobres [...].

FUNARI, Pedro Paulo. *Antiguidade Clássica: a história a partir de documentos*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 33.

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

1. Como se deu a formação de Roma?
2. Como era a organização política e social em Roma no período republicano?
3. Como Roma se tornou a cidade mais poderosa da Europa Ocidental?
4. Que mudanças ocorridas em Roma anunciavam o fim da república?
5. Que motivos levaram o cristianismo a se tornar a religião oficial do Império Romano e se propagar pelo mundo ocidental e oriental?
6. Que dificuldades internas e externas levaram o Império Romano ao declínio?
7. Como o Império do Oriente sobreviveu por centenas de anos?

► Respostas

2. No trecho de reportagem indicado, o termo “mundo ocidental” é usado para se referir aos países não asiáticos.
3. O que se denomina mundo ocidental, hoje, tem algumas de suas referências em aspectos cuja gênese pode ser identificada no período chamado de Antiguidade Clássica, principalmente o racionalismo, a ideia de democracia, a organização de leis que se sobrepõem às vontades individuais.
4. Respostas pessoais. Se julgar conveniente, aproveite esta atividade para realizar um debate entre os estudantes, convidando-os a expor sua opinião aos colegas.

Apresentação

A Unidade “O nascimento do mundo medieval” e está relacionada às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 6º ano: *Lógicas de organização política* e *Trabalho e formas de organização social e cultural*.

Esta Unidade está em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 6 e n. 9, incentivando os estudantes a *valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida e 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*.

Os conteúdos trabalhados na Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) também buscam levar os estudantes a desenvolver as seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços (1), Compreender a historicidade no tempo e no espaço (2) e Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos (4)*.



O NASCIMENTO DO MUNDO MEDIEVAL



▶ Você verá nesta Unidade:

- ▲ Os povos germânicos
- ▲ A formação dos reinos germânicos
- ▲ O Reino Franco
- ▲ O nascimento do islamismo
- ▲ O Império Muçulmano
- ▲ Cultura e ciência no mundo muçulmano

Catedral de Aachen, construída no final do século VIII por ordem do imperador Carlos Magno, na Alemanha. Em 1978, foi declarada Patrimônio da Humanidade pela Unesco. Fotografia de 2019.



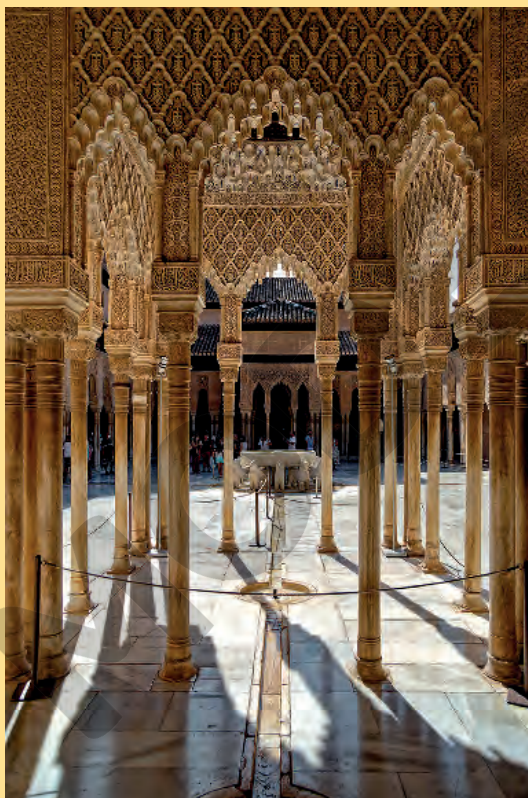
Mesquita Al-Amin, em Beirute, no Líbano. Localizada ao lado da Catedral Ortodoxa Grega de São Jorge, foi construída entre 2002 e 2007. Fotografia de 2019.

As crises e as transformações no Império Romano, principalmente a partir do século III, se relacionam diretamente com o início da Idade Média.

Você sabia que, na Europa medieval, diversos reinos foram formados, e ficaram marcados pelo fortalecimento do cristianismo? O que você sabe sobre os reinos germânicos e o poder da Igreja Católica durante a Idade Média?

No mesmo período, no Oriente Médio, nascia uma sociedade bastante diferente da europeia, vinculada a outra religião: a islâmica. Que imagens surgem na sua mente quando falamos em povos árabes e islamismo? O que você conhece sobre esse assunto?

Palácios Nasridas, em Alhambra, no complexo palaciano de arquitetura islâmica localizado na Espanha. Sua construção teve início no século XIII, durante a ocupação árabe. Em 1984, Alhambra foi declarado Patrimônio da Humanidade pela Unesco. Fotografia de 2021.



Nesta Unidade

Esta Unidade trata das origens e do desenvolvimento do mundo medieval, que nasceu sobre as ruínas do Império Romano do Ocidente, e também aborda as origens do Império Muçulmano, que, durante a chamada Idade Média, caracterizou-se por formar uma sociedade bem diversa da europeia.

Caso considere interessante, reserve um momento da aula para que os estudantes possam apreciar e analisar as imagens presentes nestas páginas de abertura de Unidade. Comente que uma das fotografias mostra uma mesquita localizada no centro da cidade de Beirute, no atual Líbano. Um complexo de oração ligado à cultura islâmica já existia naquele local desde o século XIX. Somente no começo do século XXI é que governantes locais prepararam a área em que a mesquita seria construída; ela foi inaugurada no ano de 2008.

Para iniciar os estudos desta Unidade, é possível realizar, com base nestas páginas de abertura de Unidade e, especialmente, na fotografia da mesquita, uma discussão sobre a tolerância e a diversidade cultural, étnica, religiosa, entre outras, no mundo. É uma boa oportunidade para incentivar os estudantes a refletir sobre os seus preconceitos e a ter uma atitude de respeito ao próximo. Essa importante discussão é possível nesse momento porque, na fotografia, podemos observar que a mesquita está localizada ao lado de uma igreja cristã ortodoxa, o que mostra que o respeito e a convivência entre diferentes religiões é possível.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- A passagem do mundo antigo para o mundo medieval.
- A fragmentação do poder político na Idade Média.
- O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.
- Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.
- Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África).
- Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.
- O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.
- O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.

Sobre o Capítulo

A sociedade feudal que surgiria na Europa se formou a partir da síntese de duas culturas: a germânica e a romana. Ao longo do estudo deste Capítulo, veremos que houve uma fusão cultural entre os povos germânicos e as populações latinizadas que habitavam o antigo território do Império Romano do Ocidente.

É interessante informar aos estudantes que o conceito de Idade Média e a sua periodização (aproximadamente do século V ao século XV) constituem uma convenção cronológica criada por historiadores modernos. Comente também que alguns historiadores, como Hilário Franco Jr., dividem a Idade Média em diversos períodos: Primeira Idade Média (século IV até meados do século VIII), Alta Idade Média (meados do século VIII a fins do século X), Idade Média Central (século XI ao século XIII) e Baixa Idade Média (século XIV até meados do século XVI).

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI14: Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

EF06HI16: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

EF06HI18: Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.



OS REINOS GERMÂNICOS

Qual é a origem do nome "Idade Média"?

Acredita-se que o nome "Idade Média" tenha sido formulado por estudiosos que viveram em cidades italianas no século XVI. Mais tarde, historiadores do século XIX adotaram esse nome na periodização mais utilizada ainda hoje: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea (sobre isso, retome o Capítulo 1). Para facilitar o estudo desse período, ainda, costuma-se dividi-lo em Alta Idade Média (século V ao X) e Baixa Idade Média (século XI ao XV).

O Império Romano, a partir do século III, passou a enfrentar crises e transformações. Em razão desse cenário e da fragilidade de suas fronteiras, povos de diferentes partes da Europa e da Ásia invadiram e ocuparam territórios romanos. A maioria desses povos fazia parte de um grupo linguístico conhecido como germânico.

A pressão dos germânicos sobre o território romano aumentou no século V, com a vinda dos hunos, povos originários da Ásia Central. Forçados a se deslocar ainda mais para o interior do Império Romano, os germânicos promoveram ataques violentos, que prejudicaram o comércio e agravaram a crise da economia romana.

Em 476, o Império Romano estava em colapso: a falta de trabalho e a queda do comércio e da população eram evidentes nas cidades, e os germânicos já representavam grande parte dos soldados e generais do exército romano. Naquele ano, o povo germânico hérulo depôs o último imperador romano do Ocidente.

A data da queda de Roma foi adotada como marco para o fim da Antiguidade e o início da chamada Idade Média na Europa Ocidental.

HERITAGE IMAGES/STOFPOTO/ABB PHOTO LIBRARY - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES, INGLATERRA



Germânico caçando. Século V. Mosaico, 1,29 × 2,66 m. Museu Britânico, Londres, Inglaterra. Este mosaico foi encontrado em uma vila romana em Cartago, no norte da África.

184

Observação

O conteúdo desta página possibilita um trabalho inicial com vistas ao desenvolvimento de aspectos da habilidade EF06HI14.

Os povos germânicos

Qual seria a origem dos povos germânicos? A hipótese mais provável é que eles tenham vindo da Escandinávia e da região do mar Báltico, situadas no norte da Europa. Mais tarde, teriam entrado em contato com povos indo-europeus, como os celtas e os gregos. O resultado desse convívio foi uma influência cultural recíproca, tanto que a língua indo-europeia foi adotada pelos germânicos.

O que pode ser afirmado sobre os germânicos é que eles estavam divididos em vários povos, que falavam línguas ou dialetos aparentados. Entre esses povos, se destacavam os francos, os godos, os vândalos, os anglos, os saxões, os lombardos, entre outros. Mesmo com algumas diferenças entre si, os povos germânicos se aproximavam pela língua, por uma organização social baseada na família e por uma forte tradição guerreira.

Chefes guerreiros

O chefe guerreiro era uma das figuras mais importantes da tribo. Nos períodos de guerra, o chefe era escolhido por uma assembleia para comandar o bando armado nas conquistas. Caso saíssem vitoriosos, dividiam entre eles as riquezas adquiridas dos inimigos nos conflitos. Além disso, as vitórias também proporcionavam terras para a agricultura e a criação de gado, garantindo a sobrevivência da comunidade e o poder do chefe guerreiro e de seus parentes. Com o tempo, a liderança do chefe guerreiro passou a ser hereditária.



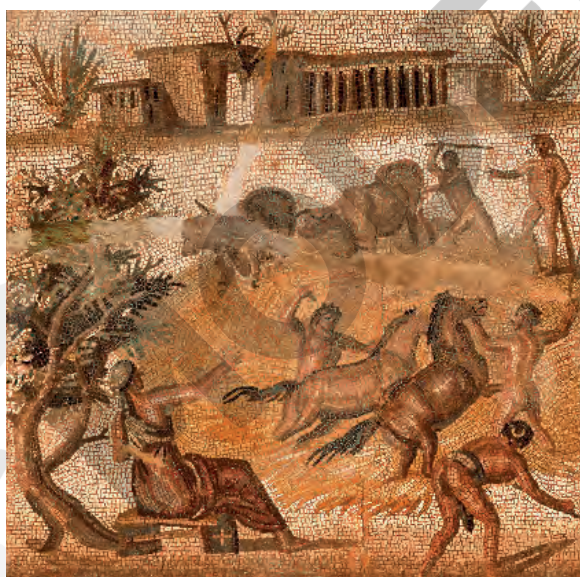
REVISTA da Associação Brasileira de Estudos Medievais. Disponível em: <http://www.abrem.org.br/revistas/index.php/signum>. Acesso em: 17 jan. 2022. A revista apresenta textos e publicações sobre a Idade Média.

Uso de animais na debulha do trigo. Século III. Mosaico, 58 x 58 cm. Museu Arqueológico, Líbia.



Objetos de ouro produzidos por povos germânicos. Século V. Museu de Belas Artes e Arqueologia, Troyes, França.

G. DAGLI ORTIDEA/ALBUMFOTOAERNA - MUSEU DE BELAS ARTES E ARQUEOLOGIA, TROYES, FRANÇA



GILLES MERMET/AGF-IMAGES/ALBUMFOTOAERNA - MUSEU ARQUEOLÓGICO, LÍBIA

Orientações

Durante o estudo dos povos germânicos é importante ressaltar as diferenças entre eles e os romanos, o que poderá facilitar a compreensão do processo de formação da sociedade medieval, resultado da aproximação entre povos e culturas diversas.

Vale notar que as primeiras tentativas dos germânicos de estabelecer reinos nos territórios romanos fracassaram porque as diversas tribos viviam em conflito entre si. Foi o que ocorreu, por exemplo, com os domínios estabelecidos pelos vândalos, suevos, ostrogodos e visigodos.

Ressalte também que os hunos não eram germânicos. Povos nômades originários da Ásia Central, eles tinham forte tradição guerreira. Ao se expandir em busca de terras para as pastagens, os hunos forçaram os germânicos a se deslocar para o interior do Império Romano.

Por fim, sugerimos lembrar aos estudantes, nesse momento, que a grave crise que atingiu o Império Romano do Ocidente a partir do século III poupou o Império Bizantino, no Oriente, que continuou existindo por muitos séculos.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade EF06HI14. Além disso, é interessante observar que esse também é um momento propício para o trabalho com a habilidade EF06HI16.

185



Sugestão para o professor:

ENEM | Povos germânicos #9. [Roteiro de:] Jonatas Alexandre. [S. l.]: História em foco, 5 mar. 2020. Podcast. Disponível em: <https://www.historiaemfoco.com.br/podcast/episode/316c4b52/enem-or-povos-germanicos-9>. Acesso em: 22 abr. 2022.

O episódio aborda as características e curiosidades sobre os povos germânicos.

Orientações

Apesar de o direito romano conviver com leis germânicas baseadas nos costumes, os germanos nem sempre aplicavam a justiça interpretando a lei escrita. Muitas vezes, eles recorriam ao ordálio, prova judiciária feita com elementos da natureza e cujo resultado era interpretado como um julgamento divino. O resultado era considerado uma manifestação do desejo dos deuses.

Sugestão para o professor:

IDADE Média. Disponível em: <http://www.ricardocosta.com>. Acesso em: 21 abr. 2022. Este *site*, mantido pelo medievalista e professor Ricardo da Costa, disponibiliza um extenso material sobre diversos temas relacionados à Idade Média.

Observação

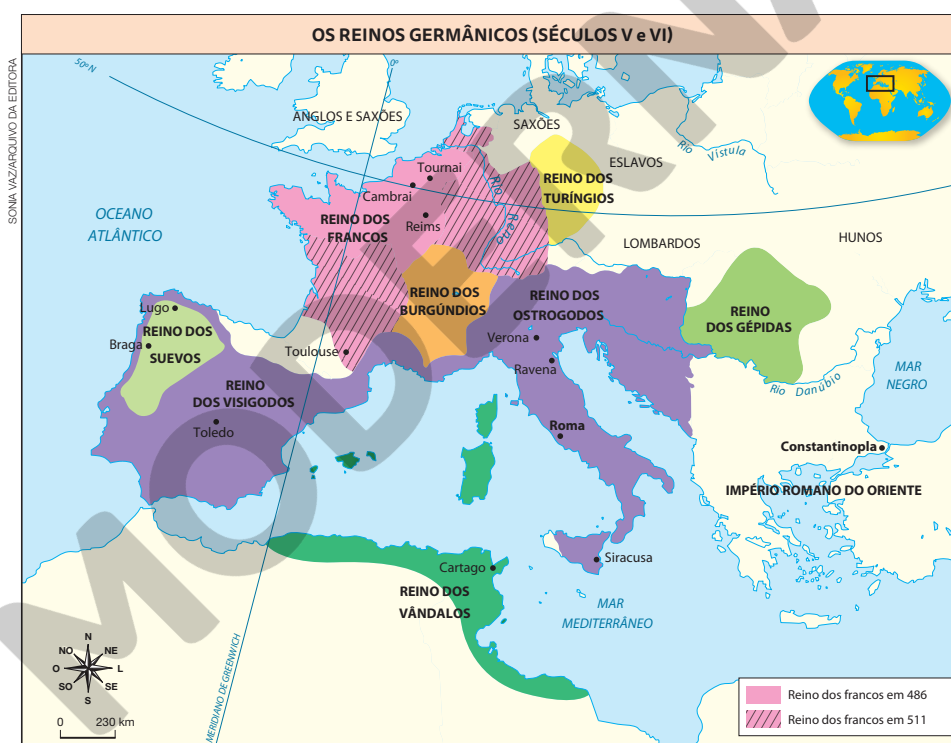
O trabalho com o longo processo de deslocamento dos povos germânicos por grande parte da Europa e com a noção de que esses povos tiveram contatos com celtas e gregos e, mais tarde, com os romanos, entre outros, constitui um ótimo momento para que as seguintes habilidades sejam contempladas: EF06HI14 e EF06HI15.

O encontro de diferentes culturas

Durante o século V e o início do século VI, os germânicos fixaram-se em terras das antigas aristocracias romanas. Assim, os líderes guerreiros tornaram-se reis. Contudo, como eles não possuíam uma organização estatal nem instituições para administrar os territórios conquistados, seus domínios tinham curta duração. Somente a partir do século VI alguns povos germânicos estabeleceram domínios duradouros na Europa. Foi o que ocorreu com os **francos** na Gália (região da atual França), com os **anglo-saxões** nas Ilhas Britânicas e com os **lombardos** na península Itálica.

Os reinos germânicos incorporaram elementos da cultura romana, como o latim e algumas leis do direito romano. O latim era mais usado nos setores administrativos, mas influenciou fortemente as línguas germânicas. Já o direito romano convivia com leis germânicas, baseadas nos costumes.

Os romanos, por outro lado, incorporaram alguns costumes germânicos, como o consumo cotidiano da carne de porco. Antes, os romanos consumiam esse tipo de carne apenas em festividades e banquetes. Os povos germânicos tiveram forte presença na cultura ocidental.



Elaborado com base em dados obtidos em: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 112.

186

► Texto complementar

Apesar de se apropriarem de aspectos da cultura romana, os germanos não trataram os romanos com igualdade, como mostra o texto a seguir.

[...] Havia certa segregação, com bairros separados para romanos e bárbaros nas cidades da Itália ostrogoda, com a função militar proibida aos romanos em diversos reinos, com os germanos em quase todos os locais usando sua roupa tradicional [...]. Foram proibidos os matrimônios mistos, determinação de uma lei romana de 370 e que os germanos mantiveram em alguns reinos até meados do século VII.

FRANCO JR., Hilário. *A Idade Média, nascimento do Ocidente*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. p. 85-86.

O Reino Franco

Os francos foram um dos povos germânicos que mais se destacaram no período. No início do século V, eles ocuparam a Gália e continuaram se expandindo para outros territórios, por meio de guerras ou alianças políticas.

A expansão do Reino Franco ganhou impulso com o rei Clóvis, da **dinastia merovíngia**. Clóvis estabeleceu a capital de seus domínios em Lutetia Parisiorum (Lutécia), uma antiga cidade romana que daria origem, mais tarde, a Paris. No final do século V, esse rei se converteu ao cristianismo.

Não se sabe com certeza por que Clóvis teria se convertido, mas, independentemente de qual tenha sido o motivo, sua conversão teve um peso simbólico muito grande na época e serviu de exemplo para outros reis germânicos. Com o apoio da Igreja, os francos continuaram expandindo seus domínios pelos territórios germânicos e conquistando novos adeptos para a fé cristã.

Dinastia merovíngia

Fundada supostamente por Meroveu, chefe guerreiro franco e avô de Clóvis.



Batismo de Clóvis. Século XIV. Iluminura. Esta iluminura faz parte do manuscrito *A vida de Saint Denis*, datado de 1317. Biblioteca Nacional da França, Paris, França.

THE PICTURE ART COLLECTION/ALAMY/FOTARENA - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS, FRANÇA

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



MACDONALD, Fiona. *Como seria sua vida na Idade Média?* São Paulo: Scipione, 2019. Com ilustrações detalhadas e textos interessantes e que despertam a curiosidade, esse livro apresenta o cotidiano, as invenções e os costumes da Idade Média.

Novas ligações entre o cristianismo e o Reino Franco

Os vínculos entre a Igreja e o Reino Franco estreitaram-se ainda mais quando o papado solicitou a ajuda do governante Pepino, o Breve, para lutar contra os lombardos na península Itálica. Pepino derrotou os inimigos e entregou as terras da Itália central ao papa Estevão II, dando origem ao Patrimônio de São Pedro ou **Estados Pontifícios**. Em troca, o papa reconheceu Pepino como rei dos francos e legitimou a dinastia carolíngia.

187

de vassalagem como instituição que hierarquizava e consolidava os laços entre a aristocracia feudal; e a tensão entre o poder real e a tendência à fragmentação política.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades EF06HI14 e EF06HI18.

Orientações

Para dar prosseguimento ao estudo deste Capítulo, sugerimos trabalhar com os estudantes algumas questões relacionadas às diferenças e às semelhanças entre sociedades do passado e do presente. Esse procedimento poderá iluminar a percepção dos estudantes sobre os tempos atuais e, simultaneamente, oferecer mais elementos para a compreensão do mundo feudal, estabelecendo um diálogo entre o passado e o presente. Entre as questões possíveis, destacamos as duas a seguir.

- O processo de ruralização que marcou a vida do Ocidente europeu desde a crise do Império Romano até o século X se contrapõe à tendência atual, de crescente urbanização e de um intenso fluxo migratório do campo para a cidade.

- As monarquias medievais aliaram-se à Igreja (como exemplo, cite os vínculos entre a Igreja e o Reino Franco), assumindo a tarefa de garantir no reino o respeito aos dogmas católicos que, quando não eram obedecidos, podiam resultar em perseguições e castigos variados. Portanto, não existia liberdade de credo religioso. Na maior parte dos Estados contemporâneos, ao contrário, existe a separação entre as esferas política e religiosa, o que significa que os organismos da administração pública são independentes das instituições religiosas, sendo assegurada aos cidadãos a liberdade de seguir (ou não) determinada religião.

É interessante destacar, ainda, o fato de que o Reino Franco pode ser considerado o “berço” de algumas práticas fundamentais no mundo feudal, estudadas com mais detalhes na próxima Unidade. Entre essas práticas, podemos citar: a aliança entre a realeza e a Igreja de Roma; a configuração das relações

Atividade complementar

Na seção “Lugar e cultura” deste Capítulo, é citada a história dos doze pares de França e a transformação dessa narrativa em uma obra de literatura de cordel. Se desejar, você pode mostrar aos estudantes, nesse momento, alguns versos da obra escrita em literatura de cordel e promover uma atividade conjunta com o componente curricular Língua Portuguesa. Você pode pedir aos estudantes que identifiquem os versos ou expressões dessa narrativa que indicam o vínculo entre os cavaleiros de Carlos Magno e a fé cristã.

Eram doze cavaleiros,
Homens muito valorosos.
Destemidos e animosos
Entre todos os guerreiros.

[...]

Todos eram conhecidos
Pelos leões da Igreja,
Pois nunca foram a peleja
Que nela fossem vencidos.
Eram por turcos temidos.
Pela Igreja estimados,
Porque quando estavam

[armados,

Suas espadas luziam
E os inimigos diziam:
— Esses são endiabrados!
[...]

Batalhas de Oliveiros com
Ferrabrás. *Fundação Casa de Rui Barbosa*. Disponível em:
<http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ruicordel&pagfis=189>.
Acesso em: 15 fev. 2022.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades EF06HI14 e EF06HI16.

Carlos Magno e o Império Carolíngio

Carlos Magno, filho e sucessor de Pepino, continuou a expandir os territórios francos, dando forma, então, ao chamado Império Carolíngio. Ele também fortaleceu a aliança dos francos com a Igreja de Roma e conquistou os reinos dos lombardos, dos saxões e dos bávaros, abrindo caminho para a cristianização desses reinos germânicos.

No Natal do ano 800, Carlos Magno foi coroado **imperador do Ocidente** pelo papa Leão III, em Roma. Com esse gesto, o papa reafirmava a autoridade da Igreja sobre os homens e os reis e declarava que o poder vinha de Deus. A coroação de Carlos Magno também tinha um significado político: garantir a unidade da Igreja e do império em torno do imperador do Ocidente, descredenciando, portanto, o Império Bizantino.

Com a perspectiva de governar todo o mundo cristão, Carlos Magno promoveu um movimento que ficou conhecido como **Renascimento Carolíngio**. O principal objetivo era preparar intelectualmente o clero cristão para orientar, com sabedoria e conhecimentos, os fiéis na doutrina da Igreja.

Com a orientação de estudiosos cristãos, a Bíblia foi revista e copiada pelos monges em latim, criando um texto bíblico único no Ocidente. Os escritos gregos, romanos e cristãos serviram de base para desenvolver o ensino, que era praticado na **escola palatina**, nos mosteiros e em instituições ligadas ao clero.

Escola palatina

Escola criada por Carlos Magno que funcionava no próprio palácio imperial. Nela, estudavam os filhos da nobreza e o próprio imperador.

Ler o mapa

- Observe o mapa “O Império Carolíngio (séculos VIII-IX)”. Escreva em seu caderno um parágrafo explicando, com suas palavras, o que as conquistas de Carlos Magno significaram para o Reino Franco.



Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 87.

188

Resposta

Ler o mapa: É esperado que os estudantes observem o mapa com atenção e percebam que as conquistas de Carlos Magno expandiram significativamente os domínios francos na Europa Ocidental.

O enfraquecimento do poder real

Carlos Magno também organizou a administração do Império Carolíngio. Para evitar as agitações e traições, que marcaram a dinastia merovíngia, ele incentivou o costume germânico das relações de fidelidade e honra entre senhor e servidores, estabelecendo relações de **vassalagem**.

A prática da vassalagem consistia em uma relação de obrigações e direitos entre o rei, que doava terras ou outros benefícios, e seus servidores, que os recebiam, comprometendo-se, em troca, a prestar auxílio administrativo e militar. Com o tempo, criou-se uma ampla rede de dependência pessoal que enfraqueceu o poder do rei. Isso porque os vassalos reais estabeleceram relações de vassalagem com seus dependentes, tornando-se ao mesmo tempo vassalos do rei e senhores dos seus vassalos. O poder do rei acabou pulverizado nas mãos de muitos senhores.

Com a morte de Carlos Magno e a disputa de poder entre seus sucessores, a figura do rei ficou ainda mais enfraquecida. A unidade política e territorial do Império Carolíngio se rompeu, e vários pequenos reinos surgiram. Neles, em vez do rei, quem exercia o poder eram os senhores locais, que tinham força para cunhar moedas, aplicar a justiça, estabelecer tributos e formar exércitos locais.

Além disso, várias áreas da Europa foram saqueadas pelos vikings. Cada região do império organizou a própria defesa, o que mostrou ainda mais a fragilidade do poder real.

Os vikings

Os vikings, ou normandos, viviam na região onde hoje se situam Dinamarca, Suécia e Noruega. Eles eram hábeis navegadores. A partir do século IX, provavelmente pressionados pelo aumento populacional, os vikings expandiram seus domínios e se estabeleceram na Islândia, na Groenlândia e, por volta do ano 1000, desembarcaram na costa da América do Norte. Mas foi na região da Normandia, situada no norte da França, e na Inglaterra que os vikings estabeleceram domínios mais duradouros. Eles também fundaram cidades nas atuais Grã-Bretanha, França e Rússia.



Draken Harald Hårfagre, réplica de embarcação viking, navega próximo a Nova York, Estados Unidos, em 2016. A construção dessa embarcação ocorreu entre 2010 e 2012 e foi feita com base em pesquisas arqueológicas e em estudos sobre a cultura naval dos normandos. O material usado na embarcação e até mesmo as técnicas de montagem foram cuidadosamente pesquisados. É o maior navio viking da atualidade: seu mastro tem 24 metros de altura; a embarcação tem 34,5 metros de comprimento e 8 metros de largura.

189

Orientações

Luís, o Piedoso, foi o sucessor de Carlos Magno. Seus filhos disputaram os territórios e o título imperial. Depois de muitas guerras, assinaram o Tratado de Verdun (843), que estabeleceu a divisão do império. Para Lotário coube a região da Lotaríngia e o título imperial. Lotário, de maneira geral, recebeu a área que equivalia à porção central do império, que mais tarde daria origem às seguintes localidades: Países Baixos, Lorena, Alsácia, Borgonha, Provença e Reino Itálico, como também as cidades imperiais, Aachen (Aix-la-Chapelle) e Roma.

Para Carlos, o Calvo, coube a porção ocidental do império, ou seja, a região da *Francia Occidentalis*, que deu origem ao que conhecemos como França moderna. Luís, o Germânico, recebeu a porção oriental do império, ou seja, os territórios da *Francia Orientalis*, que posteriormente se tornaria o alto reino medieval da Alemanha, correspondente à maior parte do Sacro Império Romano-Germânico.

Observação

O estudo da relação entre a política e a religião cristã no Reino Franco e no império de Carlos Magno constitui um caminho para o desenvolvimento das habilidades EF06HI14 e EF06HI18.

Sugestão para o estudante:

ASTERIX e os vikings. Direção: Jesper Möller. França/Dinamarca, 2006. Duração: 79 min. Nesta animação, Asterix e Obelix têm a missão de transformar um adolescente guerreiro. Contudo, o jovem é capturado pelos vikings.



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BROWN, Peter. *A ascensão do cristianismo no Ocidente*. Lisboa: Editorial Presença, 1999.

O livro traça um panorama da cristianização da Europa Ocidental: do aparecimento da Igreja Cristã no Império Romano ao surgimento do cristianismo na Islândia, no ano 1000.

SILVA, Marcelo Cândido da. *A realeza na Alta Idade Média: os fundamentos da autoridade pública no período merovíngio (séculos V-VIII)*. São Paulo: Alameda, 2008.

O livro trata de aspectos da realeza cristã em um cenário político da Alta Idade Média.

▶ Resposta

A poesia de tradição oral, estilo poético marcante na cultura medieval, não tem autoria nem origem definidas. Cantada pelos poetas trovadores, a narrativa, em forma de versos, foi sendo adaptada e recriada pelos cantores e ouvintes ao longo dos anos. É esperado que os estudantes compreendam que a história sobre os doze pares de França chegou primeiramente a Portugal; ela foi, então, incorporada às festividades religiosas que tinham como principais objetivos o fortalecimento da Igreja e o incentivo ao espírito de combate aos mouros. É marcada por esses objetivos que essa história foi trazida para o Brasil pelos jesuítas durante o período colonial, visto que os religiosos pertencentes a essa ordem desejavam promover a catequização entre os povos indígenas nas terras que mais tarde formariam o Brasil. Histórias lendárias como essa, ligadas a Carlos Magno e que valorizavam o poder da Igreja, eram muito úteis aos jesuítas em sua ação de catequese. O conteúdo abordado nesta seção favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.**

Observação

Falar sobre essas trocas culturais com os estudantes, e sobre o exemplo das cavalhadas em especial, contribui para o trabalho com as seguintes habilidades: EF06HI14 e EF06HI15.



Lugar e cultura

MULTICULTURALISMO

A tradição medieval nas Cavalhadas do Brasil

Muitas poesias de tradição oral falavam sobre Carlos Magno e a cristandade. “A Canção de Rolando”, por exemplo, do século XI, narra os feitos lendários de Rolando, sobrinho de Carlos Magno e comandante dos guerreiros francos (os doze pares de França), na luta contra os **mouros** na Espanha. Segundo a obra, Rolando foi morto por guerreiros do islã. Carlos, então, continuou na batalha, derrotou os mouros e reconquistou o território para os cristãos.

A poesia chegou a Portugal e também ao Brasil, trazida para cá pelos missionários jesuítas no período colonial. Até hoje, essa história sobre o batalhão de Carlos Magno está presente nas famosas Cavalhadas, que têm maior expressão no município de Pirenópolis, em Goiás.

As Cavalhadas são celebrações que ocorrem há mais de 200 anos em Goiás, inspiradas nas tradições de Portugal e da Espanha na Idade Média. [...]

O cenário das Cavalhadas consiste em uma representação das batalhas entre cristãos e mouros que ocorreram durante a ocupação moura na península Ibérica (século IX a século XV). São dois exércitos com 12 cavaleiros cada, que durante três dias se apresentam, encenando a luta [...].

CAVALHADAS podem se tornar Patrimônio Cultural. *Jornal Estado de Goiás*, 29 set. 2020. Disponível em: <https://www.jornalestadodegoias.com.br/2020/09/29/cavalhadas-podem-se-tornar-patrimonio-cultural/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

□ Mouros

Forma como os cristãos chamavam os muçulmanos que se estabeleceram na península Ibérica no século VIII.

Encenação das Cavalhadas na Festa do Divino, em Pirenópolis, em Goiás, em 2018. Em 2020 e 2021, as Cavalhadas foram canceladas em razão da pandemia da covid-19. Essas foram as únicas vezes que a festa foi cancelada durante seus 200 anos de existência.



- Por que a narrativa lendária de Carlos Magno ainda está presente em tradições culturais no Brasil de hoje? Explique.

190

▶ Texto complementar

A prova das argolinhas também faz parte dos festejos das cavalhadas.

Um dos momentos mais esperados da festa é a prova das argolinhas. Ela consiste em retirar a galope uma argola suspensa numa trave horizontal disposta sobre outras duas, em formato de dólmen. Quando o cavaleiro é bem-sucedido, ele comemora a retirada vibrando o braço com a lança utilizada na prova.

SPINELLI, Céline. Cavalhadas em Pirenópolis: tradições e sociabilidade no interior de Goiás. *Religião e Sociedade*, n. 30, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rs/v30n2/a04v30n2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

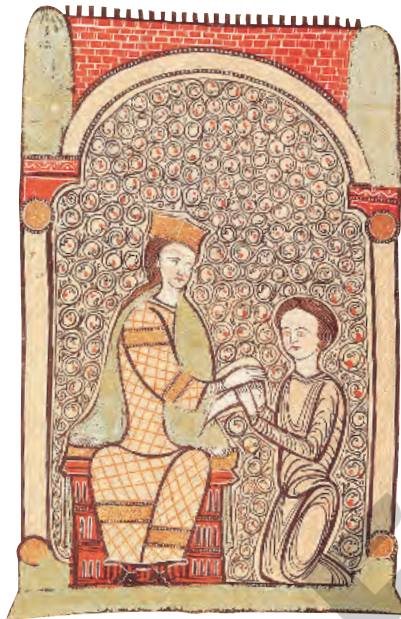
Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Sobre a coroação de Carlos Magno como imperador do Ocidente, responda:
 - a) Por que a autoridade da Igreja era reafirmada com esse ato do papa?
 - b) Qual é a relação entre a coroação e as disputas entre a Igreja Católica do Ocidente e a do Oriente?

2. Observe a imagem que representa uma cerimônia de vassalagem, produzida no século XIII. Depois, reúna-se com um colega para responder no caderno às questões propostas.

- a) Façam uma descrição dos personagens representados e de outros elementos da imagem. Para isso, fiquem atentos às vestimentas, às ações dos personagens e aos traços das figuras.
- b) Que prática medieval foi representada na imagem? Como essa prática funcionava?
- c) Quais foram, para os reis, as consequências dessa prática?



Cerimônia de vassalagem.
Século XIII. Iluminura.
Arquivo Geral da Coroa
de Aragão, Barcelona,
Espanha.

3. Hagar, o horrível, é um personagem que vive na Europa medieval. Observe a tirinha e, junto com um colega, responda à questão a seguir no caderno.



BROWNE, Chris. *Hagar, o horrível*, 2001.

- Os personagens da tirinha baseiam-se em referências relacionadas à Idade Média. Que referências são essas?

191

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- A *passagem do mundo antigo para o mundo medieval*.
- A *fragmentação do poder político na Idade Média*.
- *Senhores e servos no mundo antigo e medieval*.
- *O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média*.

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI14 (atividades 2, 3)
- EF06HI15 (atividade 3)
- EF06HI16 (atividade 2)
- EF06HI18 (atividade 1)

► Respostas

1. a) No ano 800, Carlos Magno foi coroado imperador do Ocidente pelo papa Leão III. O papa declarava que todo o poder e toda a autoridade vinham de Deus e, assim, reafirmava a autoridade da Igreja sobre os homens e os reis.
b) A coroação de Carlos Magno garantiu a unidade da Igreja Católica e do império em torno do imperador do Ocidente. Esse processo poderia descredenciar o Império Bizantino.

2. a) Na imagem aparecem dois homens. O da esquerda está sentado em uma espécie de cadeira ou poltrona, voltado para o segundo homem, de joelhos e com as mãos erguidas, à maneira do ritual cristão da prece. O homem sentado posiciona as suas mãos sobre as do que está de joelhos. O objetivo é ilustrar o ritual em si.

b) O juramento de fidelidade, que era feito entre dois aristocratas por ocasião da transferência do feudo de uma pessoa para outra. Aquele que o doava passava a ser um suserano e a pessoa que o recebia se transformava em vassalo, com uma relação de fidelidade e de obrigações recíprocas.

c) A multiplicação das doações de terras em troca de fidelidade militar criou uma

hierarquia no interior da aristocracia feudal, interligada por laços de dependência pessoal entre senhores mais ou menos poderosos. Isso acabou por enfraquecer o poder real.

3. As referências históricas medievais que inspiraram a criação dos personagens e sua caracterização são os vikings, sua tradição guerreira e os domínios que tiveram em terras da atual Inglaterra. Também tomam como referência a tradição navegante desse povo.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo apresenta informações sobre a história do Império Muçulmano e do islamismo. Além disso, ele possibilita que o estudante tome contato com as ideias de diferença e tolerância, abordando questões que extrapolam os marcos de referência da história do Ocidente cristão, ampliando, portanto, a noção de diversidade cultural.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI14: Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

EF06HI16: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

CAPÍTULO 17

O NASCIMENTO DO ISLAMISMO E O IMPÉRIO MUÇULMANO

A península Arábica ou Arábia é o berço de um conjunto de povos que falam a língua árabe. Ela se localiza no Oriente Médio, região que tem a maior parte do território dominada por desertos, oásis e estepes, com clima quente e árido. Essas condições geográficas marcaram o desenvolvimento econômico e cultural dos povos da antiga Arábia.

É possível identificar, na antiga Arábia, duas regiões. Na chamada Arábia Central ou Desértica predominava o modo de vida dos povos nômades ou beduínos. Eles viviam da criação de camelos, carneiros e cabras e dependiam da água, sempre escassa, e de locais para a pastagem. Já na Arábia do Sul ou “Arábia Feliz”, região banhada pelo mar Vermelho e pelo oceano Índico, formaram-se centros urbanos onde se desenvolveu o comércio, principalmente de pedras preciosas e essências aromáticas.



“Arábia Feliz”

Na chamada “Arábia Feliz”, a água não era escassa. Desse modo, era possível garantir o cultivo dos campos, e a região tornou-se próspera por sua agricultura. Além disso, a localização geográfica da “Arábia Feliz” favorecia o comércio marítimo. A cidade mais importante da região era Aden, que contava com um grande porto.

Fonte: MANTRAN, Robert. *Expansão muçulmana: séculos VII-XI*. São Paulo: Pioneira, 1977. p. 57.

192

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades EF06HI14 e EF06HI16.

Os povos da Arábia

Os antigos povos da Arábia tinham uma organização social baseada nos laços de parentesco entre **tribos**. Essas tribos eram de origem semita e falavam diferentes dialetos árabes. Em razão das dificuldades de sobrevivência no deserto, eles desenvolveram o sentimento de que as necessidades do grupo eram superiores às do indivíduo.

Dessa forma, as relações cotidianas apoiavam-se em um estrito código de ética em que os valores mais importantes eram o orgulho dos ancestrais; a lealdade à família, ao **clã** e à tribo; a virtude, a coragem, a honra e a generosidade; a proteção ao mais fraco; e a hospitalidade. Além disso, a vida cotidiana entre os antigos povos da Arábia também seguia as regras ditadas pelo costume, que tinha como base as tradições ancestrais beduínas e a Lei de Talião, frequentemente conhecida pela expressão “olho por olho, dente por dente”.

Os antigos árabes eram politeístas animistas, isto é, acreditavam em diversos deuses e cultuavam elementos da natureza. Cada uma das tribos cultuava o próprio deus. Contudo, alguns deuses eram cultuados em toda a Arábia. Todos eles estavam subordinados a um deus superior, Allah (Alá).



Grupo de beduínos em uma fogueira, no deserto de Wadi Rum, também conhecido como Vale da Lua, na Jordânia. Fotografia de 2021.



Representação de sacerdote muçulmano combatendo um conjunto de *djins*. 1568. Ilustração. Palácio do Golestão, Teerã, Irã.

ART COLLECTION/ALAMY/FOTORENA - PALÁCIO DO GOLESTÃO, TEERÃ, IRÃ

Atividade complementar

Com o auxílio do professor de Geografia, sugerimos dividir a turma em grupos para levantar dados sobre a imigração árabe no Brasil atual: número estimado de imigrantes, origem, por que eles deixaram sua terra natal, em que regiões do Brasil eles se fixaram, onde se concentram atualmente, que religião professam, que atividade econômica costumam exercer etc.

Após coletar esses dados mais gerais, os estudantes deverão pesquisar a existência de comunidades árabes em seu município ou em seu estado. Para enriquecer o trabalho, os grupos podem pesquisar fotografias e mapas em jornais, revistas e na internet sobre a comunidade árabe no Brasil e montar cartazes com as imagens e as informações obtidas, expondo para a turma o material final.

Assim, é possível estimular na turma práticas de pesquisa como **análise de mídias sociais**, **análise documental** e **revisão bibliográfica**.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades EF06HI14 e EF06HI16.

Tribo

Conceito da antropologia que designa um grupo social autônomo que apresenta, entre seus membros, certa homogeneidade (física, linguística, cultural etc.); povo.

Clã

Grupo de pessoas unidas por laços de parentesco que acreditam ter um ancestral comum.

Orientações

Se o conhecimento sobre o islã é fundamental para o entendimento das questões contemporâneas, devemos lembrar que sua história está entrelaçada à história da Europa, desde suas origens. Contatos intensos foram estabelecidos entre o mundo cristão e o mundo muçulmano, nem sempre de maneira conflituosa.

Orientações

A Caaba é o lugar mais sagrado do islã. Essa construção em formato de cubo tem cerca de 15 metros de altura e permanece coberta por uma manta escura, decorada com caligrafia e bordados dourados. Encravada em uma espécie de moldura de prata, em seu exterior (no lado oriental), encontra-se a chamada Pedra Negra, uma das mais sagradas relíquias do islã. Os devotos muçulmanos voltam-se para a direção da Caaba no momento de suas preces diárias.

Observação

Trabalhar com a organização social, cultural e política dos povos da Arábia pré-islâmica e, depois, com as características do islã e sua influência na vida desses povos constitui um bom momento para desenvolver parte da habilidade EF06HI16.

A importância de Meca

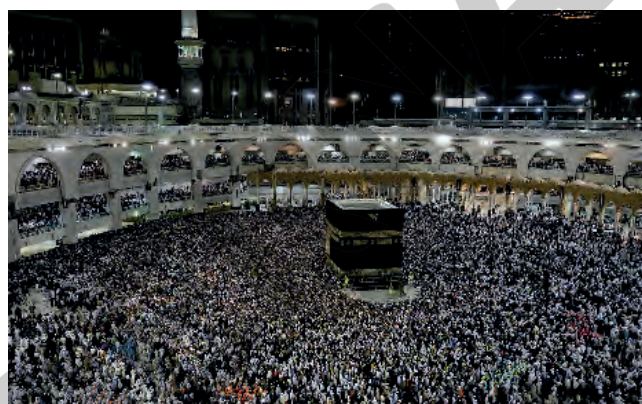
As tribos árabes que se estabeleceram na “Arábia Feliz” criaram uma organização social complexa, fundando povoações que deram origem a diversas cidades. Entre as mais importantes, estavam Taif, Yatrib (Medina) e Meca.

A cidade de Meca está localizada no entrecruzamento das antigas rotas de caravanas de comércio que vinham de Damasco (na Síria) e da Mesopotâmia e percorriam toda a península Arábica. Por sua localização, a cidade tornou-se um grande centro comercial.

A partir do século V, Meca foi dominada pela tribo árabe dos coraixitas. Seus líderes fizeram dela um importante centro religioso, reunindo em um santuário em forma de um grande cubo negro, a Caaba, as principais divindades cultuadas pelas tribos. O local tornou-se sagrado para todas as tribos da Arábia, que para lá se dirigiam, todos os anos, em peregrinação.

Foi nesse contexto que surgiu Maomé (Muhammad), que daria origem a uma nova religião: o islã, islam ou islamismo.

Até hoje Meca tem grande importância para os islâmicos. Vista da Grande Mesquita de Meca, na Arábia Saudita, durante a peregrinação anual de fiéis muçulmanos à cidade, em 2019.



Em 2021, devido à pandemia da covid-19, a peregrinação anual de fiéis muçulmanos a Meca teve restrições sanitárias, com número menor de participantes, isolamento social e uso de máscaras.

194

Sugestões para o estudante:

HUSAIN, Shahrukh. *O que sabemos sobre o islamismo?* São Paulo: Callis, 2009.

JELLOUN, Tahar Ben. *O islamismo explicado às crianças*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

Esses dois livros apresentam, em linguagem acessível e adequada para crianças, as principais características do islamismo, a produção cultural do islã e as origens dessa religião.

Maomé e o surgimento do islã

Maomé nasceu na cidade de Meca por volta de 570. Pertencia a uma família do clã hashemita, um ramo menos poderoso da tribo dos coraixitas. Perdeu sua mãe aos 7 anos e foi adotado por uma família de comerciantes. Desde jovem, acompanhava seu irmão adotivo em caravanas comerciais pela região, até se tornar um mercador. É possível que nessas viagens Maomé tenha entrado em contato com o judaísmo, o cristianismo e crenças politeístas da Arábia.

Segundo a tradição islâmica, em 610, aos 40 anos, Maomé teve sua primeira revelação divina na caverna de Hira, próximo a Meca. Enquanto meditava, o anjo Gabriel lhe apareceu e anunciou: “Maomé, tu és o profeta de Deus e sua missão é pregar a fé em um único Deus”.

Inicialmente, Maomé confiou a revelação apenas a familiares próximos. Por volta de 613, decidiu tornar pública a mensagem de Deus. Assim, dirigiu-se à Colina de Safa, diante do santuário da Caaba, para anunciar a existência de um único Deus, condenar a idolatria e declarar-se o último mensageiro de Deus.

No início, os ensinamentos e as pregações de Maomé estiveram limitados a um pequeno grupo de jovens da tribo dos coraixitas, além de mercadores, artesãos e escravos. À medida que o número de seguidores foi crescendo, as principais famílias coraixitas começaram a se sentir ameaçadas. Como a pregação de Maomé condenava o politeísmo e a idolatria da Caaba, os líderes coraixitas temiam perder seu poder político e os lucros obtidos com as peregrinações ao santuário. Dessa forma, Maomé e seus seguidores passaram a ser duramente perseguidos.

O arcanjo Gabriel revelando a Maomé a oitava surata. 1595. Guache e ouro sobre papel. Pintura do manuscrito turco *Siyer-i-Nebi*. Museu do Louvre, Paris, França.



HABI, a estrangeira. Direção: María Florencia Álvarez. Argélia/Brasil, 2013. Duração: 92 min. O filme conta a história de uma jovem de 20 anos que se muda para Buenos Aires, na Argentina. Ela se encanta com a comunidade muçulmana que vive na cidade e passa a adotar costumes islâmicos em seu cotidiano.



MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

195

► Texto complementar

O texto a seguir apresenta aspectos do início da pregação de Maomé.

Os habitantes de Meca consideraram, de princípio, a sua pregação inofensiva e não lhe moveram qualquer oposição. Nessa fase, Maomé não tinha possivelmente a intenção de fundar uma nova religião, procurando tão somente dar a conhecer aos árabes uma revelação em língua árabe, à semelhança do que acontecera antes com outros povos nas suas próprias línguas. [...]

Os apoios que obteve inicialmente foram escassos, e encontrou-os sobretudo entre as classes mais humildes. Entre os primeiros conversos encontravam-se sua mulher Khadija e seu primo Ali, que viria a ser o quarto califa. [...]

Um autor do século XIX tentou apresentar a luta travada entre a comunidade muçulmana recém-surgida e a oligarquia de Meca como um conflito de classes em que Maomé representava os mais desfavorecidos e a sua revolta contra a oligarquia burguesa instalada no poder. Muito embora esta perspectiva sobrevele um aspecto particular da pregação de Maomé em detrimento dos restantes, contém muito de verdade [...].

LEWIS, Bernard. *Os árabes na história*. Lisboa: Editorial Estampa, 1982. p. 45-46.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades EF06HI14 e EF06HI16.

Orientações

Ao trabalhar a imagem desta página em sala de aula, incentive os estudantes a notar que Maomé tem seu rosto coberto por um véu. Os muçulmanos tradicionais proíbem a representação visual do profeta Maomé. Eles acreditam que a representação visual de qualquer ser vivo estimula a idolatria. Por isso, imagens de figuras humanas são raras na arte islâmica.

Orientações

O estudo da Arábia pré-islâmica possibilita compreender melhor as mudanças relevantes que ocorreram na região após o surgimento e a expansão do islã: os laços de parentesco, que uniam as tribos árabes (e ao mesmo tempo favoreciam a fragmentação política da península Arábica), foram substituídos pela noção de comunidade islâmica, a ummah, que por sua vez fundamentou a unidade política da Arábia, depois de Maomé. É interessante notar que vários elementos socioculturais da península permaneceram semelhantes: a importância da Caaba e da cidade de Meca como centro religioso e comercial.

Se possível, informe aos estudantes que muitos habitantes de Yatrib já tinham conhecido o islamismo durante as peregrinações a Meca, o que contribuiu para a aceitação da nova religião na cidade. Além disso, interessava à população local se submeter a um profeta e a um livro sagrado a fim de neutralizar as ancestrais lutas tribais na região. Maomé também teria escolhido Yatrib porque o seu bisavô materno pertencia a uma tribo dessa cidade, a tribo khazraj.

Informe também que, segundo a tradição, o Alcorão teria sido revelado em forma de versículos e suratas (um conjunto de versículos), organizados em 114 capítulos e 6 235 versículos. A revelação teria levado 23 anos para ser concluída.

Hégira

Significa receber proteção e acolhimento em um lugar que não é o seu; por isso, a interpretação mais correta para esse termo é imigração ou exílio, e não fuga, como geralmente é traduzido.

Jihad

Palavra árabe que significa “esforço”, isto é, esforço em favor de Deus. Trata-se do compromisso do muçulmano de manter-se fiel às crenças do islã, praticar boas ações e transmitir a mensagem divina para outros povos.



HUSAIN, Shahrakh. *Fábulas do mundo islâmico*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. No livro estão reunidas diversas histórias tradicionais do mundo islâmico, acompanhadas de belas ilustrações.

Em direção a Medina

Em 622, Maomé decidiu migrar para Yatrib, mais tarde conhecida como Medina, a cidade do profeta. Esse episódio, conhecido como **Hégira**, inaugurou uma nova fase da aceitação do islã como religião única na península Arábica e de sua expansão, principalmente por meio da **jihad**. Por sua importância para o islã, a Hégira foi adotada como o ano 1 do calendário muçulmano.

Os coraixitas cederam às pregações de Maomé ao perceber que a aceitação da nova crença poderia ser positiva para a manutenção de seu poder e seus negócios. Nesse contexto, estabeleceu-se em Medina uma nova ordem social e política com a formação da comunidade islâmica, a ummah.

Meca preservou sua importância econômica e religiosa, agora como centro de peregrinação da nova fé. Além disso, em Meca, Maomé anunciou os fundamentos da fé islâmica: a unicidade de Deus, a crença na ressurreição e no dia do Juízo Final, as orações e a purificação da alma. Na cidade de Medina, o profeta estabeleceu a oração sagrada da sexta-feira e determinou que ela deveria ser feita com o fiel voltado em direção a Meca. Os ensinamentos transmitidos por Alá a Maomé foram reunidos, após a morte do profeta (632), em um livro sagrado: o **Alcorão**.



Crianças e adolescentes leem o Alcorão em mesquita na Arábia Saudita. Fotografia de 2021.

196

Observação

Os estudos dos conteúdos sobre o surgimento do islamismo e sua expansão ao longo do tempo possibilitam o desenvolvimento das habilidades EF06HI14 e EF06HI15.

O Império Muçulmano

Quando Maomé morreu, em 632, Abu Bakr, um de seus primeiros seguidores, declarou à comunidade: “Muhammad morreu, mas Alá e o islã estão vivos”. Suas palavras serviram de consolo aos fiéis, mas também procuraram manter o legado do profeta de unificar a Arábia em torno do islã. Essa preocupação existia porque Maomé não havia deixado nenhuma orientação de como seria a sua sucessão. A ausência de regras para definir o sucessor dividiu a comunidade em dois grupos principais.

O primeiro grupo defendia que a escolha do sucessor deveria ser feita entre os membros mais velhos da comunidade. Abu Bakr, amigo, conselheiro e pai de Aisha, uma das esposas de Maomé, seria a pessoa ideal. Como defendiam suas posições baseados nas orientações descritas na Sunna, os membros desse grupo ficaram conhecidos como **sunitas**. O outro grupo, porém, considerava que a sucessão deveria seguir a linhagem da família do profeta, atribuindo um caráter sagrado ao poder. Dessa forma, Ali, primo e genro de Maomé, seria o sucessor mais indicado. Os membros desse grupo ficaram conhecidos como **xiitas**, do árabe “partidários de Ali”. Venceu o grupo de Abu Bakr, que se tornou o primeiro **califa** (sucessor).

As disputas sucessórias provocaram a cisão do islã entre xiitas e sunitas, e a rivalidade entre eles se mantém ainda hoje. Atualmente, os sunitas são maioria, representando de 80% a 90% da população islâmica. Os xiitas, divididos em vários ramos, representam a maioria dos muçulmanos do Irã e do Azerbaijão, além de representarem entre metade e dois terços dos fiéis do islã no Iraque, no Bahrein e no Iêmen.



Mesquita Agha Bozorg, construída no final do século XVIII, em Kashan, no Irã. Fotografia de 2019.

Orientações

Informe aos estudantes que há algumas diferenças quanto ao culto, à oração e às abluções entre sunitas e xiitas, mas basicamente as normas religiosas são as mesmas entre eles. Apesar de reconhecerem a importância de Meca, os xiitas também estabeleceram centros de peregrinação em Kufa e Karbala (ambas no Iraque), locais de veneração dos túmulos de imãs e pessoas dignificadas como santas. Os xiitas também cultuam a dor, o sofrimento e o martírio e aguardam a chegada de um salvador.

Ao desenvolver os conteúdos deste Capítulo, é interessante comentar com os estudantes que conhecer os meios como outros povos garantiram sua sobrevivência, expressaram suas crenças religiosas e elaboraram seus estilos de arte é um exercício que possibilita desenvolver a alteridade, o respeito e a valorização das várias culturas. Enxergar as diferenças como característica da humanidade é importante elemento para a construção de um mundo solidário e pacífico.

Observação

Os estudos dos conteúdos sobre o Império Muçulmano possibilitam o desenvolvimento das habilidades EF06HI14 e EF06HI15.

Orientações

Entre os temas estudados aqui, destacam-se os fatores que impulsionaram a formação de um grande Império Muçulmano e o desenvolvimento do comércio de longa distância, por terra e por mar.

O professor poderá explorar também a diversidade existente no interior do mundo islâmico, como a divisão, desde o século VII, entre sunitas e xiitas, e aquelas que são consideradas as duas principais marcas da presença islâmica na península Ibérica, o esplendor artístico e cultural e a tolerância religiosa. É interessante que os estudantes analisem o mapa “Domínios muçulmanos árabes (séculos VII-XIII)” para que tenham uma ideia da grande extensão dos domínios muçulmanos.

Observação

Novamente, destacamos que os estudos dos conteúdos sobre o Império Muçulmano e sua expansão ao longo do tempo possibilitam o desenvolvimento das habilidades EF06HI14 e EF06HI15.

Os califados: expansão e conquista

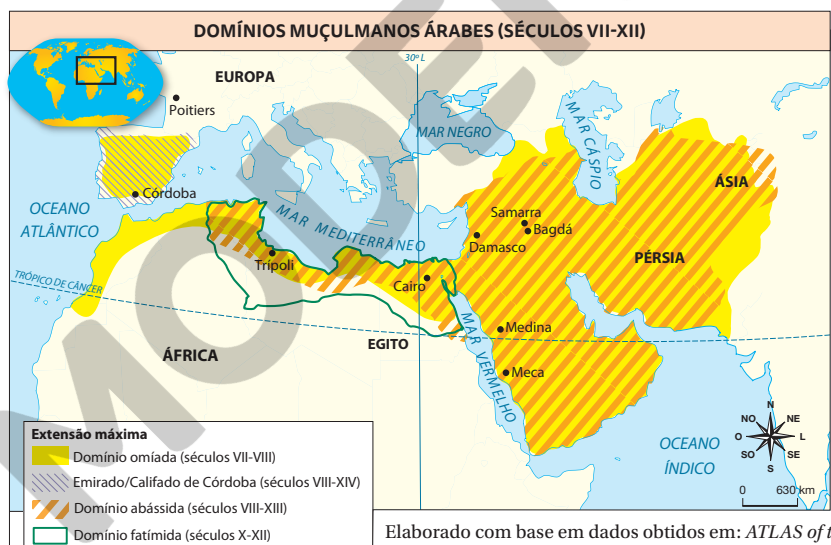
Mesmo após a morte de Maomé, o islã continuou se expandindo. Diversos fatores contribuíram para isso, como a manutenção da unidade espiritual e política iniciada por Maomé; a busca de novas terras para o cultivo; a fraca resistência de alguns povos que, enfraquecidos por guerras e perseguições religiosas, aceitaram mais facilmente o islã; e as vantagens oferecidas pelos conquistadores aos convertidos, como isenção ou redução de impostos.

O califa Abu Bakr (632-634) foi responsável por consolidar o controle da península Arábica e recuperar para o islã a fidelidade daqueles que haviam renegado a nova crença após a morte de Maomé. Omar, sucessor de Abu Bakr, incorporou a Síria, a Mesopotâmia, a Palestina e o Egito.

A dinastia dos **omíadas** (661-750), que escolheu como capital a cidade de Damasco, na Síria, expandiu o islã em direção à Pérsia, ao Afeganistão, ao norte da África e à península Ibérica. A dinastia dos **abássidas**, com sede em Bagdá, marcou o auge da produção científica e cultural islâmica.

Quando a dinastia **abássida** (750-1258) sucedeu a omíada, Abderramão (Abd al-Rahman) estabeleceu na península Ibérica o **Emirado de Córdoba**, um governo independente do Império Islâmico, embora reconhecesse a autoridade religiosa dos abássidas.

Em 929, Abderramão III, oitavo emir de Córdoba, autoproclamou-se califa, rompendo com a autoridade dos califas abássidas. O califado de Córdoba marcou uma era de grande florescimento cultural, convivência e tolerância religiosa. Foi permitido, por exemplo, que a população local mantivesse suas tradições cristãs e judaicas, desde que pagasse imposto especial.



Elaborado com base em dados obtidos em: *ATLAS of the World History*. Skokie: Rand McNally, 1995. p. 54-55; *ATLANTE storico*. Novara: Istituto Geografico de Agostini, 1984. p. 40; DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 1987. p. 196-197, 209.

A expansão turco-otomana

A queda da dinastia abássida, em meados do século XIII, marcou o declínio do Império Muçulmano sob o comando dos árabes e o início de uma nova fase, a **turco-otomana**. Os turcos eram povos nômades oriundos da Ásia Central, convertidos ao Islã.

A expansão turca recebeu grande impulso com o início da dinastia otomana, que teria sido fundada no século XI pelo guerreiro Otoman I. A partir de então, o Império Turco-Otomano, de maioria sunita, expandiu e unificou o mundo muçulmano em torno de um grande Estado islâmico. Sob o governo de um sultão, uma espécie de monarca absoluto, a dinastia otomana promoveu a prosperidade econômica do império e o florescimento das ciências e da cultura muçulmanas, atingindo o apogeu no século XVI.

Além de controlar e manter sob seu domínio todas as conquistas árabes na península Arábica, na Mesopotâmia, no Líbano, na Síria, na Palestina e na África, os turco-otomanos expandiram seu império, incorporando novos territórios e disseminando o islamismo nas regiões ocupadas.

Ler o mapa

- Ao observar o mapa "O Império Turco-Otomano (séculos XIV-XVII)", identifique pelo menos três localidades que passaram a fazer parte dos domínios desse império. Para auxiliar sua resposta, compare este mapa com o mapa "Domínios muçulmanos árabes (séculos VII-XII)", visto anteriormente.



Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 178.

Orientações

A obediência aos cinco pilares do islamismo confere unidade ao mundo muçulmano até o presente, bem como o estudo do livro sagrado (o Alcorão), a presença das mesquitas e outras normas de conduta (como a proibição de consumir bebidas alcoólicas, comer carne de porco etc.). Neste particular, entretanto, existem diferenças substanciais na atualidade: por exemplo, a interpretação literal da *shari'a*, como base para a vida social contemporânea, não é aplicada em todos os países de maioria muçulmana; o lugar social das mulheres e sua conduta em relação ao casamento e ao uso do véu também dependem da cultura de cada país. Esses temas podem promover um interessante debate sobre as diferenças religiosas, culturais e étnicas no mundo contemporâneo.

Resposta

Ler o mapa: Ao observar o mapa, é interessante que os estudantes compreendam que, além de controlar e manter sob seu domínio todas as conquistas árabes na península Arábica, na Mesopotâmia, no Líbano, na Síria, na Palestina e na África, os turco-otomanos incorporaram definitivamente aos seus domínios regiões do Leste Europeu e da Ásia Central. Comente com a turma que essa expansão também alcançou a Pérsia, o Afeganistão, bem como a região da Armênia, da Grécia e do Chipre.

Observação

Novamente, é interessante destacar que os estudos dos conteúdos sobre o Império Muçulmano e sua expansão ao longo do tempo possibilitam o desenvolvimento das habilidades EF06HI14 e EF06HI15.

► Texto complementar

Muitos historiadores associam o desenvolvimento de atividades comerciais ao processo de expansão do Império Muçulmano. O texto a seguir trata desse tema.

A ligação ao Império Muçulmano de um número tão grande de países favoreceu o desenvolvimento das atividades comerciais a um ponto tal que não teria sido atingido quando a região era politicamente dividida. Se contarmos a partir dos últimos anos do século VII até o final do século XII, o Império Muçulmano funcionou como uma zona de livre comércio. Os bens produzidos em uma de suas regiões estavam rapidamente disponíveis nas outras, de modo que os mesmos hábitos de consumo eram compartilhados por populações numerosas e diversas, espalhadas em um vasto território. Situado a meio caminho entre o Oriente e o Ocidente, o mundo muçulmano igualmente contribuiu para difundir as inovações técnicas junto aos povos circunvizinhos. O incremento das trocas comerciais, entre as diferentes partes do Império Islâmico e além das suas fronteiras, estimulou as produções locais destinadas a novos mercados.

HRBEK, Ivan. A África no contexto da história mundial. In: FASI, Mohammed El (ed.). *História Geral da África, III: África do século VII ao XI*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010.

Observação

O conteúdo trabalhado nesta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades EF06HI14, EF06HI15 e EF06HI16.



► MUSEU Calouste Gulbenkian. Disponível em: <https://gulbenkian.pt/museu/>. Acesso em: 18 jan. 2022. No *site* do museu, que se localiza em Lisboa, Portugal, é possível visualizar uma belíssima coleção de objetos de arte do Oriente Islâmico.

Camelo ou dromedário?

O camelo, mamífero da família dos camelídeos, tem duas corcovas, enquanto o dromedário, da mesma família, tem apenas uma. Muitos autores, contudo, não fazem diferenciação entre o camelo e o dromedário; por isso, optamos pelo uso do primeiro termo, mais comumente encontrado na literatura produzida sobre a história africana.

O Deserto do Saara é o maior deserto quente do mundo e se estende por países como Argélia, Chade, Egito, Líbia, Mali, Mauritânia, Marrocos, Níger, Sudão e Tunísia. Na fotografia, parte de caravana na região do Marrocos, comum ainda hoje. Fotografia de 2019.

200

A importância do comércio no Império Muçulmano

A posição geográfica do Império Muçulmano, entre o Oriente e o Ocidente, favoreceu o surgimento de um rico comércio, essencial para o desenvolvimento econômico da região.

Inicialmente, as rotas de comércio utilizadas pelos árabes eram **terrestres**. Grandes caravanas de comerciantes, reunindo até 6 mil camelos, percorriam os extensos desertos do império, como o do Saara e o da Arábia. Ao longo do caminho, os mercadores e os animais podiam descansar em locais de parada, denominados *khans*. A partir do século VIII, com a fundação das cidades de Bagdá e Samarra, houve um impulso das rotas **marítimas** em direção ao Extremo Oriente, com o uso dos rios Tigre e Eufrates e do oceano Índico. Pelo mar Mediterrâneo, foi possível alcançar o sul da Europa e o noroeste da África.

Na Ásia Central e na China, os mercadores árabes compravam produtos como porcelana, lã, bronze, perfume, joias, pedras preciosas e seda. Este último artigo era tão importante que o caminho até a fonte produtora foi batizado de “rota da seda”. Na África, os árabes obtinham ouro e outros metais, escravos, resinas, gomas, peles e couros. Foi também graças a essa rede comercial que os árabes e os povos do Ocidente conheceram alimentos como laranja, limão, banana, arroz, berinjela e alcachofra.

O grande desenvolvimento do comércio proporcionou o surgimento de muitas cidades no Império Muçulmano, que se tornaram grandes centros de consumo e de circulação de riquezas. O comércio, além de proporcionar o contato entre diferentes culturas e civilizações, contribuiu para a expansão do islã e dos conhecimentos dos povos árabes.



REINOCES/ALAMY/FOTOGARENA



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

DEMANT, Peter. *O mundo muçulmano*. São Paulo: Contexto, 2004.

Nesta obra, o autor aborda as origens do mundo muçulmano, propondo uma discussão sobre seus impasses contemporâneos.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. O livro trata da construção da noção de “Orientalismo”, tida como uma invenção cultural e política do “Ocidente”.

Cultura e ciências no mundo muçulmano

O mundo árabe e islâmico produziu importantes estudos, reflexões e descobertas em diversas áreas do conhecimento. Ao expandir o islã e as atividades comerciais, os árabes entraram em contato com muitas culturas, o que lhes permitiu conhecer invenções e inovações tecnológicas de outros povos, como a bússola, o astrolábio e o papel chinês, bem como textos de antigos pensadores gregos, persas e indianos.

Principalmente por meio do comércio, os árabes ajudaram a difundir essas inovações por vários territórios. Além disso, o próprio Alcorão era veículo de estudo e conhecimento, assim como base da alfabetização de boa parte da população. O estudo do Alcorão possibilitou o desenvolvimento da teologia, da filosofia, do direito, da gramática e da história, destacando-se, entre os principais pensadores muçulmanos, o filósofo de origem turca **Abu al-Farabi** e o historiador árabe **Ibn Khaldun**.

A valorização do conhecimento fez com que os árabes se destacassem em diversos campos da ciência, como a matemática, a química e a medicina. Na matemática, por exemplo, eles aprimoraram e difundiram uma criação hindu fundamental nos dias de hoje, os símbolos (de 0 a 9) conhecidos como algarismos indo-arábicos. Desenvolveram também a álgebra, a trigonometria, o uso da letra “x” para representar uma incógnita e a classificação das equações segundo os graus.

Língua árabe

A língua árabe exerceu uma influência muito forte nas línguas portuguesa e espanhola. Assim, muitas palavras de origem árabe foram incorporadas ao nosso vocabulário. Algumas são identificáveis pela partícula “al”, como alambique, alface, alfândega, álgebra, entre outras. Há também palavras que não começam com o artigo, mas derivam do árabe, como café, xadrez e xerife.



Manuscrito *Dois médicos preparam um remédio*. 1224. Tinta, pigmentos e folha de ouro sobre papel. Tradução árabe do manuscrito do estudioso grego Dioscorides, que viveu no século I. Museu de Arte Walters, Baltimore, Estados Unidos.



DIOSCORIDES. *De materia medica*. 1229. Papel, 19,2 × 14 cm. Palácio de Topkapı, Istambul, Turquia. Cópia manuscrita em árabe do texto grego.

Orientações

No Império Muçulmano, dois locais foram responsáveis pelos estudos em diferentes áreas do conhecimento: a Escola de Alexandria, no Egito, que mesmo antes do surgimento do islamismo foi a responsável por abrigar os conhecimentos das ciências naturais, e a Casa da Sabedoria ou da Ciência (Bayt al-Hikma), em Bagdá, voltada principalmente à tradução de obras gregas.

A química foi uma área muito estudada pelos árabes. Foram eles que criaram a água de rosas, utilizada em cosméticos e na culinária, o vinagre, o sabão e o álcool. Também abriram farmácias, nas quais disponibilizaram medicamentos em forma de pomadas, elixires, pílulas e inalantes. Entre os químicos mais importantes da comunidade muçulmana está o persa Jabir ibn Hayyan.

A medicina foi outro campo de grande desenvolvimento no mundo muçulmano. Foram eles que criaram, por exemplo, o conceito de hospital como local para o tratamento dos doentes e para a prática e o ensino da medicina.

Os árabes também desenvolveram instrumentos cirúrgicos e estudos sobre a anatomia e a fisiologia humanas, sobretudo o corpo feminino, a anestesia e o sistema nervoso óptico.

A valorização do conhecimento no mundo islâmico medieval estava associada às concepções religiosas: a natureza é vista como obra de Deus, portanto, estudar seus fenômenos é também uma forma de cultivar a fé. Sugerimos que os estudantes sejam incentivados a recorrer aos professores de Matemática e de Ciências para que obtenham mais informações sobre o papel dos estudiosos árabes e persas nesses campos do conhecimento. Da mesma forma, o professor de Língua Portuguesa poderá ajudar os estudantes a identificar as palavras de nossa língua que se originaram do árabe.

Observação

É importante notar que identificar as trocas culturais entre os árabes e os mais diversos povos no período estudado colabora para o trabalho com a habilidade EF06HI14.

Orientações

Incentive a pesquisa, orientando os estudantes na consulta a *sites* de origem confiável, como os que são ligados a agências de notícias, universidades e órgãos oficiais etc.

É interessante conversar com a turma sobre os intensos debates a respeito do uso do véu (*hijab*) pelas muçulmanas em locais públicos, prática muitas vezes entendida como imposição e opressão. No Alcorão, o uso do *hijab* é recomendado por duas razões: distinção e proteção, como forma de valorizar a mulher em sua humanidade. No entanto, nada se afirma sobre sua obrigatoriedade, o que dá margem a diferentes interpretações. Há, por essa razão, países de maioria muçulmana que adotam o véu como regra (Arábia Saudita) e outros, como escolha pessoal (Líbano).

É importante deixar evidente aos estudantes que a comunidade islâmica não é homogênea em si, que existem diferentes interpretações do Alcorão, influenciadas pelos costumes ancestrais/tribais dos povos que adotaram o islã. Por isso existem diferenças substanciais entre os países islâmicos. No caso do *hijab*, por exemplo, existem muçulmanas que optam por não cobrir o rosto e os cabelos e outras que fazem questão de utilizar algum tipo de véu.

A pesquisa proposta visa estimular na turma práticas de pesquisa como estado da arte, revisão bibliográfica, análise documental e tomada de notas.

O conteúdo abordado nesta seção favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.



Lugar e cultura

CIDADANIA E CIVISMO

A mulher no islã

O que sabemos sobre a condição das mulheres no mundo muçulmano ao longo do tempo? Para começar a refletir sobre isso, é importante compreender que o Alcorão apresenta diversas passagens relativas aos direitos das mulheres. De acordo com o texto sagrado, a mulher tem, por exemplo, os direitos à propriedade, à herança, de pedir o divórcio e de estudar. Pela tradição, ela também pode escolher com quem deseja se casar, usar métodos contraceptivos e também ter o próprio negócio.

Segundo estudiosos, há muitas mulheres no mundo muçulmano reconhecidas por seu trabalho e seus conhecimentos. Entre os diversos exemplos, podemos citar Rufaida Al-Aslamia, a primeira médica muçulmana, que viveu no mesmo período que Maomé. Além disso, a fundação de uma das mais antigas universidades no mundo se deve às mulheres muçulmanas: a Universidade de Al-Karaouine, na cidade de Fez, no atual Marrocos, foi fundada em 859, por Fátima Al-Fihri e por sua irmã, Mariam.

Apesar disso, é importante reconhecer que, em vários países islâmicos, os direitos das mulheres são continuamente violados. É o que ocorre, por exemplo, na Arábia Saudita, que tem um regime ditado pela interpretação rigorosa das leis islâmicas. Nesse país, as mulheres são submetidas a muitas restrições, decorrentes de dois fatores principais: uma leitura radical do Alcorão e tradições culturais de vários grupos que adotaram o islã, mas não abandonaram muitas de suas práticas anteriores.



Algumas mulheres na Índia participam de campanha pela igualdade de cidadania e pelo fim à perseguição de minorias religiosas no país. Fotografia em Nova Délhi, Índia, em 2021.

- Reúna-se com seus colegas. Em grupos, façam uma pesquisa na internet para identificar protestos recentes de mulheres em países de maioria muçulmana. Registrem no caderno de que país se trata e quais as principais reivindicações das manifestantes.

202

Observação

Identificar alguns aspectos da condição das mulheres na Arábia pré-islâmica e no Império Muçulmano possibilita que seja trabalhada a habilidade EF06HI19.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Depois que foi fundado, no século VII, o islamismo se difundiu rapidamente por regiões da África, da Ásia e da Europa, originando um grande império. De que forma essa expansão favoreceu o intercâmbio entre diferentes culturas e conhecimentos no período? Cite exemplos.
2. Meca, Medina, islã, Alcorão, Maomé, península Arábica, Hégira. Qual é a relação existente entre essas palavras? Redija um texto em seu caderno utilizando todos esses termos. Fique atento à pontuação, à linguagem e ao encadeamento do texto, para que ele fique claro e coerente.
3. A charge a seguir apresenta três catedrais hostilizando uma pequena mesquita, que se retrai, amedrontada com tal atitude. Analise-a.



PISMESTROVIC, P. *Três catedrais hostilizando uma pequena mesquita*. 2009. Charge. Esta charge foi publicada no jornal *Kleine Zeitung*, Graz, Áustria.

Agora, leia o seguinte texto com muita atenção. Depois, responda às questões em dupla.

A Anistia Internacional alertou [...] para a discriminação de muçulmanos em diversos países europeus, principalmente na área da educação e no mercado de trabalho [...].

[...] alguns desses países adotaram leis contra o uso de véus cobrindo o rosto ou o de símbolos religiosos nas escolas.

[...] O relatório [da AI] também critica especialmente a Suíça, pela lei de 2009 que proíbe a construção de novos minaretes nas mesquitas, e a região da Catalunha, na Espanha, onde os muçulmanos são obrigados a orar ao ar livre porque as autoridades locais se recusam a aprovar projetos para a construção de mesquitas alegando que elas são incompatíveis com as tradições e a cultura da Catalunha.

ANISTIA Internacional afirma que muçulmanos são discriminados na Europa. *Deutsche Welle*, 24 abr. 2012. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/anistia-internacional-afirma-que-muçulmanos-são-discriminados-na-europa/a-15906638>. Acesso em: 19 jan. 2022.

- a) Que atitude, cada vez mais frequente na Europa, pode ser identificada na charge?
- b) O texto e a charge abordam a mesma atitude? Justifique.
- c) Você estudou que o islã se difundiu também pela Europa, especialmente na península Ibérica, com o Emirado de Córdoba. É possível dizer que os árabes que ocuparam o território naquela época adotaram, com os cristãos e os judeus, a mesma atitude que os europeus em relação aos muçulmanos nos dias de hoje, como o texto e a charge sugerem? Justifique.

203

um único Estado. Após a morte do profeta, os ensinamentos transmitidos por Alá a Maomé foram reunidos em um livro sagrado, o Alcorão.

3. a) A intolerância em relação aos povos muçulmanos, representada pela hostilidade das catedrais em relação à mesquita.

b) Os dois abordam a intolerância em relação aos povos muçulmanos.

c) Na península Ibérica, os muçulmanos consentiram que a população local mantivesse as tradições cristãs e judaicas, desde que pagassem impostos especiais. Em cidades como Toledo e Granada, conviveram seguidores das três religiões. Esse contexto contrasta com a situação de discriminação em relação aos islâmicos na Europa retratados.

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- A fragmentação do poder político na Idade Média.
- O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.
- Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI14 (atividades 1, 2, 3)
- EF06HI15 (atividades 1, 2, 3)
- EF06HI16 (atividade 1)

► Respostas

1. Ao longo da expansão muçulmana pela África, pela Ásia e pela Europa, os árabes entraram em contato com diferentes povos e culturas, o que favoreceu o desenvolvimento de um rico comércio entre essas regiões e de um grande intercâmbio de ideias. Nesse período da expansão islâmica, os muçulmanos conheceram, por exemplo, o papel, a bússola e o astrolábio, este último aperfeiçoado por eles; entraram em contato com textos gregos, persas e indianos de diferentes áreas do conhecimento, que foram traduzidos para o árabe e foram essenciais para o desenvolvimento da medicina, química, física, botânica, zoologia e matemática.

2. Atividade de produção de texto. Os textos devem conter, basicamente, as seguintes informações: Maomé nasceu em Meca, centro religioso e comercial localizado na península Arábica. Segundo a tradição, Maomé teria recebido diversas revelações divinas, como a mensagem de que existia um único Deus. Ele começou a pregar na cidade de Meca. Por causa das perseguições dos coraixitas, Maomé partiu para Medina. Maomé unificou a península Arábica em torno do islã e de

Seção Ser no mundo

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 6 e n. 9, esta seção propicia ao estudante *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; além de exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.*

Esta seção busca também estimular o estudante a desenvolver a **Competência Específica do Componente Curricular História** n. 4: *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.*

O conteúdo desta seção também possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

► Habilidade

EF06HI19: *Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.*



Ser no mundo

MULTICULTURALISMO

Islamismo hoje

Você já estudou aspectos das origens do islamismo e da trajetória de Maomé. Já sabe, também, como se deu a disseminação da fé islâmica por vários pontos do planeta, em especial após a morte do profeta.

E hoje? Qual é o alcance do islã no mundo em que vivemos? Como é a realidade desse grupo religioso? Na atualidade, o islamismo agrupa mais de 1,8 bilhão de fiéis no mundo todo. No ano de 2019, a Indonésia era o país com a maior população de seguidores do islã.

Nos países do Oriente Médio (com exceção de Israel), o islamismo prevalece. Em países asiáticos, como Bangladesh, Malásia e Indonésia, também. Já na África, o islamismo é a religião mais professada nos países árabes do norte do continente e na região do Sahel. Na Europa, os adeptos do islamismo predominam na Albânia e na Bósnia-Herzegovina.

O islã tem muitos seguidores na China, na Rússia, na Índia, na Europa Ocidental, nos Estados Unidos e no Brasil. Isso significa que milhões de pessoas nesses países, mesmo não sendo árabes, são muçulmanas.



JOÃO PRUDENTE/PULSAR IMAGENS

Mesquita Imam Ali ibn Abi Tálíb, também conhecida como Mesquita de Curitiba, no Paraná. Inaugurada em 1972. Segundo a Federação das Associações Muçulmanas do Brasil (Fambras), em 2020 havia mais de 1 milhão de muçulmanos no país, além de 90 mesquitas e salas de oração e 80 centros islâmicos. Fotografia de 2017.



GRANT RODNEY PREMIUM/ALAMY/FOTOGARENA

Jovens muçulmanas em barraca de comida em importante rua comercial na cidade de Yogyakarta, na Indonésia. Fotografia de 2019.

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

É interessante lembrar que existe uma diferença entre ser árabe e ser muçulmano. O árabe é o indivíduo que pertence a um povo de língua e cultura árabes. Há árabes muçulmanos, cristãos e de outras crenças. O muçulmano é o seguidor da religião islâmica, que pode ser árabe ou não. Assim, nem todo árabe é muçulmano, da mesma forma que nem todo muçulmano é árabe.

As muçulmanas conquistam novos espaços

As mulheres muçulmanas vêm procurando ganhar novos espaços na sociedade – espaços esses que, muitas vezes, por tradição, eram reservados somente aos homens. Conciliando a fé com as práticas do mundo atual, estão transformando sua realidade.

Em 2021, por exemplo, mulheres muçulmanas da Europa organizaram um protesto *online* contra a proibição do uso do véu (o chamado *hijab*) na França.

Em fotografias e em *selfies* disseminadas em redes sociais, mulheres muçulmanas escreveram em suas mãos mensagens como “Tire as mãos do meu véu” e “Tire as mãos do meu *hijab*”.

Mariem Chourak tem 16 anos e é uma muçulmana devota, para quem o *hijab* (véu islâmico) é uma expressão de sua devoção ao profeta Mohammed, mas a proposta de senadores franceses em breve poderá negar a ela a liberdade de usá-lo em espaços públicos.

[...]

— É parte da minha identidade. Forçar-me a removê-lo seria uma humilhação — disse Chourak. — Eu não consigo entender por que querem aprovar uma lei que discrimina.

TIRE a mão do meu véu! Muçulmanas fazem campanha contra proibição do uso do hijab na França. *O Globo*, 4 maio 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/celina/tire-mao-do-meu-veu-muculmanas-fazem-campanha-contra-proibicao-do-uso-do-hijab-na-franca-25002169>. Acesso em: 18 jan. 2022.



Mulheres muçulmanas em diversos países do mundo vêm organizando protestos e atos pelas causas em que acreditam. Esta fotografia, de março de 2019, mostra algumas mulheres muçulmanas em Londres, na Inglaterra, em um ato contra o preconceito à população muçulmana residente naquele país e contra a proibição do uso do véu. Na faixa maior, lê-se, em inglês: “Tire as mãos do meu véu”.

1. A reportagem mostra a opinião de Mariem Chourak, uma jovem muçulmana de 16 anos. Para ela, o que significa o uso do *hijab*? Responda em seu caderno.
2. Procure no dicionário o significado do termo “empatia”. Depois, responda: você acha que, para compreender uma cultura diferente da nossa, é necessário ter empatia? Por quê? Como esse caso se aplica às mulheres muçulmanas e ao protesto que organizaram, citado na reportagem?

205

em redes sociais e na internet e, de forma positiva, tem suscitado discussões em que tanto a preocupação com os motivos dos outros como a reflexão sobre como seria estar no lugar do outro colaboram para a disseminação de ações cidadãs, prezando o respeito e a tolerância. No caso da reportagem, os estudantes podem fazer um exercício de empatia para refletir sobre o uso do véu pelas mulheres muçulmanas: em vez de formular pré-julgamentos, dizendo, por exemplo, que o *hijab* não é necessário, que parece opressor ou antiquado, os estudantes podem compreender que, para aquelas mulheres muçulmanas, o uso do véu faz parte de sua identidade e de sua cultura.

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

1. Como os povos germânicos se consolidaram na Europa Ocidental?
2. De que forma o Reino Franco contribuiu para expandir o cristianismo e fortalecer a Igreja de Roma?
3. Quais são as origens do islamismo?
4. Como os árabes expandiram rapidamente o islã pelo Oriente Médio e construíram um grande Império Muçulmano?
5. Quais são as bases da religião islâmica? Como a civilização muçulmana contribuiu para o desenvolvimento das ciências e da cultura?

▶ Respostas

1. Para a jovem muçulmana citada na reportagem, o uso do *hijab* (véu islâmico) é uma expressão de sua devoção ao islamismo e é, também, parte de sua identidade. Desse modo, podemos perceber que o uso do véu aborda aspectos culturais, religiosos, pessoais e sociais, todos eles importantes e significativos para as mulheres muçulmanas.
2. Um dos significados do termo “empatia” é a atitude, ou ação, de se colocar no lugar de outra pessoa, procurando pensar ou agir da forma como essa pessoa pensaria ou agiria nas mesmas circunstâncias em que se encontra. Para compreender uma cultura muito diferente da nossa, a empatia é, sim, necessária; com ela, é possível fazer um exercício de respeito e tolerância, considerando as razões, os motivos e a realidade dos indivíduos que pertencem a um grupo diferente do nosso. A questão da empatia tem aparecido de forma intensa nos debates recentes

Apresentação

Esta Unidade, intitulada “O feudalismo e a Baixa Idade Média”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 6º ano: *Lógicas de organização política e Trabalho e formas de organização social e cultural.*

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 2 e n. 3, a Unidade *estimula a curiosidade intelectual dos estudantes, o exercício de práticas de investigação, reflexão e análise próprias das ciências e a valorização e fruição de diferentes manifestações artísticas e culturais.*

O trabalho com os conteúdos apresentados nesta Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades) também busca propiciar aos estudantes o desenvolvimento das seguintes **Competências Específicas do Componente Curricular História**: *Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (1), Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito (3) e Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (4).*



O FEUDALISMO E A BAIXA IDADE MÉDIA



▶ Você verá nesta Unidade:

- ▲ Formação e crise do feudalismo
- ▲ A sociedade feudal
- ▲ As transformações na Europa Ocidental a partir do século XI
- ▲ O poder da Igreja e as Cruzadas
- ▲ A crise do século XIV na Europa

Os castelos medievais abrigavam os senhores de terras e sua família. Além de moradia, tinham a função de defesa. Na fotografia, Castelo Bodiam, datado do século XIV, localizado em East Sussex, na Inglaterra. Fotografia de 2020.

206

MARTIN BACHE/ALAMY/FOTOGRAFIA

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



Catedral de Notre-Dame de Paris, na França. Construída entre os séculos XII e XIII, é uma das catedrais góticas mais antigas do mundo. Em abril de 2019, houve um incêndio na Catedral e grande parte de sua estrutura teve de ser reconstruída. Fotografia de março de 2019.



Exposição de armaduras medievais de cavaleiros no Museu Metropolitano de Arte, em Nova York, nos Estados Unidos. Fotografia de 2017.

No início da Idade Média, muitas regiões da Europa Ocidental passaram por um processo de ruralização, ao mesmo tempo que as cidades e o comércio perderam importância. Aos poucos, um sistema social e econômico conhecido por feudalismo se formou.

O feudalismo foi predominante entre os séculos X e XIII, mas, a partir do século XI, a sociedade europeia passou por profundas transformações: as cidades e o comércio retomaram sua força e a produção agrícola aumentou.

O que você sabe sobre a Idade Média e o feudalismo? Sabe algo sobre servos e senhores feudais? E sobre peste negra, Cruzadas, burgos e burgueses?

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- A fragmentação do poder político na Idade Média.
- Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.
- Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África).
- Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.
- O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.
- O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.
- O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.

Nesta Unidade

Esta Unidade aborda as características do feudalismo, os modos de vida na sociedade feudal e o poder da Igreja no período. Ela aborda, também, as transformações que, lentamente, romperam a ordem feudal e contribuíram para a formação de uma nova sociedade no Ocidente europeu. Entre essas transformações, podemos citar, por exemplo, as mudanças ligadas ao aumento da produção agrícola e das práticas comerciais, acontecimentos que estavam relacionados às inovações tecnológicas e ao crescimento demográfico ocorridos a partir do século X. Com isso, desenvolveu-se a vida urbana e surgiram novos grupos sociais, entre eles a burguesia. Esse conjunto de transformações também foi estimulado pelo fortalecimento do poder real, processo que lançou as bases dos Estados modernos.

Sobre o Capítulo

A importância do estudo da Europa feudal está na possibilidade de buscar as raízes da denominada civilização ocidental, da qual fazemos parte. Vale notar que a análise a respeito do feudalismo que será feita neste Capítulo refere-se ao sistema que se desenvolveu em regiões onde hoje se localizam França e Alemanha, principalmente. Contudo, mesmo nessas regiões, desenvolveram-se traços locais do sistema feudal, que se relacionam aos hábitos e às tradições dos habitantes, às condições econômicas, entre outros aspectos. Além disso, é importante ressaltar que o mundo não se resumia à Europa. Em outras regiões do planeta, nesse mesmo período denominado Idade Média, estruturaram-se modos de vida bastante diferenciados.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI14: Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

EF06HI16: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

EF06HI17: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

EF06HI18: Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.

EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

CAPÍTULO 18 O FEUDALISMO

Com a desintegração do Império Carolíngio no século IX (se necessário, retome o Capítulo 16 deste volume), os descendentes dos servidores de Carlos Magno continuaram a praticar, em seus domínios, alguns costumes germânicos, principalmente o de doar terras a seus dependentes em troca de ajuda administrativa e militar. Esses grandes senhores de terras firmavam alianças pessoais com outros senhores de terras, que eram reforçadas pelo juramento de fidelidade entre eles.

Por meio dessa aliança, um senhor de terra transferia a outro o poder sobre um bem seu, chamado de **feudo**. A forma mais comum de feudo eram as terras. Aquele que doava o feudo passava a ser senhor de quem o recebia, chamado vassalo. Entre eles era firmado o contrato feudo-vassílico, que estabelecia obrigações e direitos recíprocos.

Gradualmente, nas regiões das atuais França e Alemanha, foi se configurando um novo sistema social que ficou conhecido como **feudalismo**. Entre os séculos X e XIII, esse sistema predominou na Europa Ocidental, embora o tempo de duração e as características tenham variado de uma região para a outra.



O castelo de Eiltz, na atual Alemanha, foi construído no século XII e hoje é local de intensa visitação turística. Fotografia de 2019.

208

Observação

O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade **EF06HI14** e possibilita um trabalho inicial com aspectos da habilidade **EF06HI17**.

A sociedade feudal

Na Europa feudal, a agricultura era a fonte de sustento da maior parte da população. No **senhorio**, que era a propriedade agrícola senhorial, havia terras para o cultivo, celeiros para armazenar a colheita, um moinho para triturar os grãos e fornos para assar os pães.

Em geral, o feudo era autossuficiente, isto é, ele tendia a produzir quase tudo o que era necessário à sobrevivência dos moradores, como alimentos, ferramentas, vestuário e utensílios domésticos. O comércio e o artesanato não desapareceram, mas diminuíram de importância.

Um bispo do século XI, chamado Adalberão de Laon, resumiu em um poema a visão da Igreja a respeito da sociedade feudal: havia os que oravam (clero), os que lutavam (nobres) e os que trabalhavam (camponeses). Segundo o bispo, essa estrutura refletia a ordem celeste, representada pelo Pai, pelo Filho e pelo Espírito Santo. Alterar essa ordem seria o mesmo que ir contra a vontade de Deus.

Essa divisão, porém, não representava as relações reais estabelecidas na sociedade feudal. Atualmente, os historiadores especialistas em Idade Média tendem a caracterizá-la de acordo com o papel que o indivíduo ocupava na comunidade cristã. Segundo esse critério, havia os **leigos** e os clérigos e, dentro de cada um desses grupos, outras divisões.

Leigo

Cristão comum, ou seja, aquele que não faz parte do clero; laico.

LIMBOURG, Herman; LIMBOURG, Paul; LIMBOURG, Jean. *O mês de setembro*. c. 1410. Iluminura. Museu Condé, Chantilly, França. Esta iluminura faz parte do livro *As riquíssimas horas do Duque de Berry*. Os livros de horas tornavam acessíveis aos leigos conhecimentos importantes para a sociedade medieval, como datas de festas religiosas e preces cotidianas.

Ler a iluminura

- As iluminuras são ilustrações que decoram as páginas dos livros e dos manuscritos medievais. A iluminura *O mês de setembro* representa parte de um senhorio, a propriedade senhorial. Ao fundo, há uma grande construção. Você sabe que tipo de construção é essa? O que os elementos desta iluminura revelam sobre a sociedade feudal?



HERMAN LIMBOURG, PAUL LIMBOURG E JEAN LIMBOURG - MUSEU CONDÉ, CHANTILLY, FRANÇA

209

Resposta

Ler a iluminura: É esperado que os estudantes percebam que a construção se trata de um castelo. O fato de existir essa construção e alguns trabalhadores arando e cultivando a terra, na parte frontal da iluminura, pode revelar aspectos de um tipo de trabalho na sociedade feudal (protagonizado, nesse caso, pelos camponeses, no trabalho agrícola) e sobre o poder do senhor feudal (que seria o habitante do castelo).

Observação

Os aspectos da sociedade feudal aqui estudados possibilitam o desenvolvimento das habilidades EF06HI14 e EF06HI16.

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que, na visão do bispo Adalberão de Laon, as três ordens, cada uma delas executando a tarefa que lhe cabe, manteriam a ordem instituída por vontade divina. Em uma época em que a fé e as ideias da Igreja tinham um peso muito grande no imaginário e na consciência das pessoas, a visão do bispo tendia a disciplinar a conduta dos fiéis, desestimulando ações de rebeldia à opressão do trabalho servil. O assunto já foi objeto de polêmicas entre os historiadores; o pensamento do bispo refletia de fato a posição da Igreja ou era uma ideologia deliberadamente criada para garantir a permanência daquela divisão social? Polêmicas à parte, o que se pode afirmar é que a naturalização ou divinização das diferenças sociais contribuiu para a longa duração da servidão na Europa Ocidental.

Convém ressaltar também que a visão da Idade Média como “Idade das Trevas”, de ignorância e de atraso, criada principalmente pelos homens do Renascimento, já está superada. No século XIX, historiadores europeus se lançaram aos estudos medievais, buscando as origens das nacionalidades e as bases para a legitimação dos Estados nacionais que se afirmavam na Europa. A partir das primeiras décadas do século XX, principalmente com a contribuição da Escola dos Annales, os estudos sobre esse período da história da Europa Ocidental se ampliaram e se renovaram, com a introdução de novas temáticas, abordagens, métodos e fontes.

Orientações

Alguns conceitos são essenciais para o entendimento do feudalismo no Ocidente medieval. Entre eles destacamos a economia de subsistência, a hierarquização social, o predomínio das relações de sujeição pessoal (a vassalagem entre os membros da aristocracia e as relações servis entre senhores e camponeses) e o particularismo político. A distinção entre leigos e clérigos reflete o papel fundamental da religiosidade e o poder da Igreja nos tempos medievais. Outra possibilidade é trabalhar com os conceitos de rural e urbano, comparando os domínios rurais, os senhorios, com as cidades medievais, seus habitantes e suas respectivas atividades.

Estabeleça também uma discussão acerca da moral do guerreiro, o cavaleiro medieval. Na sociedade feudal, os direitos e os deveres se estabeleciam com base naquilo que se denomina direito consuetudinário (baseado nos costumes). Pertencer à ordem dos cavaleiros implicava submeter-se a um conjunto de prescrições e regras de conduta que deveriam ser observadas como sinal de correção moral.

Além disso, é importante lembrar que a sociedade feudal era essencialmente hierárquica. Com base nessa constatação, é possível refletir sobre a hierarquia social e de que forma ela está presente nos dias atuais.



HISTÓRIA FM 074: Cavalaria Medieval: a história de uma classe guerreira europeia. Entrevistador: Icles Rodrigues. Entrevistado: Rodrigo Prates de Andrade. Leitura Obrigatória, 18 out. 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://leituraobrigahistoria.com/podcast/cavalaria-medieval-a-historia-de-uma-classe-guerreira-europeia/>. Acesso em: 14 abr. 2022. O episódio traz curiosidades sobre as cavalarias medievais.

Ler a ilustração

- Que elementos da imagem podem ser associados ao período medieval? Que características dos personagens indicam sua condição social?



Senhoras e senhores. Século XV. Ilustração em manuscrito. Biblioteca Nacional da França, Paris, França.

Os leigos

Os **senhores de terra** formavam o grupo mais privilegiado de leigos das áreas rurais. Nesse grupo, havia os nobres, os grandes senhores e os senhores menores. Eles se dedicavam às atividades administrativas e militares e cuidavam da justiça e da vigilância dos camponeses. No grupo dos leigos, havia também os cavaleiros, isto é, combatentes armados.

No século XI, a **cavalaria** afirmou-se como uma instituição ligada à nobreza. O ritual de ingresso nessa instituição marcava a passagem do interessado para a vida adulta: um jovem de 18 a 20 anos recebia do senhor um golpe na nuca e as armas que faziam dele um integrante do grupo.

A figura do cavaleiro, no imaginário coletivo, distanciou-se da realidade e entrou no terreno da lenda. Quando surgiram os primeiros romances escritos na Europa medieval (séculos XI e XII), as chamadas novelas de cavalaria, os cavaleiros eram os protagonistas. Escritas em verso e em prosa, as novelas adaptavam antigas narrativas orais que abordavam os feitos heroicos e as guerras históricas, como as conquistas de Carlos Magno e as lendas do rei Arthur.

As novelas de cavalaria apresentavam um código de conduta no qual se destacavam o heroísmo, a honra e a lealdade, que eram os ideais da cavalaria medieval. Nas histórias, o cavaleiro agia em defesa da honra e da lealdade ao rei e à Igreja. A mulher era o objeto do amor cortês do homem. Assim, a dama deveria ser tratada e amada com respeito e delicadeza.

210

Resposta

Ler a ilustração: A presença de cavaleiros e de outros integrantes da aristocracia, homens e mulheres, com vestimentas, espadas e chapéus típicos dessa camada social, e o castelo fortificado, ao fundo, são marcas da sociedade medieval. Os personagens podem ser identificados como membros da aristocracia principalmente por seus trajes, com capas coloridas e brilhantes, mangas bufantes, calçados pontudos e longos chapéus. Outro aspecto é o uso de espadas e de cavalos, exclusivos da aristocracia. As selas que cobrem o lombo dos cavalos, coloridas e bordadas, são outro indicativo da condição aristocrática dos personagens.

Observação

O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI14.

Camponeses

A maior parte da população do mundo feudal era constituída por camponeses. Entre os camponeses, havia os servos e os vilões.

Os **servos** estavam presos à terra para o resto da vida. Em troca de proteção e do direito de usufruí-la, eles deviam várias obrigações ao senhor. Por meio da **corveia**, por exemplo, eram obrigados a trabalhar duas ou três vezes por semana no manso senhorial, o lote do senhorio em que os produtos obtidos pertenciam exclusivamente ao senhor e à sua família. A **talha** os obrigava a entregar ao senhor cerca de um terço do que produziam nas terras destinadas ao sustento deles e de suas famílias (o manso servil). Havia ainda as **banalidades**, um tipo de taxação, paga em produtos, pelo uso do forno, do moinho e de outras instalações da reserva senhorial. Além disso, os servos executavam outras tarefas, como consertar pontes e construir edifícios. Eles também tinham obrigações ocasionais. Por exemplo, nas viagens que os senhores faziam pelas aldeias, eles deviam oferecer alimentação e hospedagem.

Os **vilões** eram camponeses livres que haviam adquirido pequenos lotes de terra. Com o passar do tempo, porém, muitos cederam às pressões senhoriais e tornaram-se servos. Em algumas regiões podia haver um número reduzido de escravos, que trabalhavam principalmente nos afazeres domésticos dos castelos senhoriais.

Mercadores e artesãos

As cidades medievais chamavam-se burgos. Nelas viviam os burgueses, que exerciam diferentes ocupações.

Com a crescente importância econômica das cidades a partir do século XI, surgiram novos grupos sociais, como mercadores, banqueiros, artesãos, açougueiros e estudantes das universidades e das escolas instaladas nas catedrais.

Burgueses

Em sua maioria, os burgueses eram provenientes do meio rural: podiam ser servos fugidos ou homens livres que dependiam dos senhores de terra.

BENING, Simon. Camponeses realizam colheita de trigo. Século XV. Ilustração. Coleção particular. Esta obra representa o mês de agosto.



SIMON BENING - COLEÇÃO PARTICULAR

Orientações

Sugerimos estabelecer algumas relações entre os temas desenvolvidos no Capítulo e aspectos da vida nas sociedades contemporâneas. Desse modo, os estudantes podem realizar um exercício de comparação, aproximando-se ainda mais dos temas estudados.

O mundo feudal, predominantemente rural e agrário, baseava-se em uma economia de subsistência e no trabalho dos camponeses, sob o regime de servidão. Essas condições contrastam fortemente com as sociedades contemporâneas, predominantemente urbanas, industrializadas e marcadas pelas relações de mercado e pelo consumo em massa, na maior parte dos países do Ocidente e em boa parte dos países do Oriente.

Quanto aos regimes de trabalho, em nosso tempo a ideia de "sujeição pessoal" é, na maior parte dos países, intolerável. Lembre os estudantes de que, nas sociedades contemporâneas, o vínculo entre o trabalhador e o empregador deve ser regulamentado por contratos, que podem ser refeitos ou desfeitos pelas partes envolvidas.

Observação

Os aspectos da sociedade feudal apresentados nesta página (o trabalho dos camponeses, dos mercadores e dos artesãos) possibilitam trabalhar as habilidades EF06HI14 e EF06HI16.

Orientações

A Igreja Católica subsistiu por um longo período como instituição capaz de conferir unidade ao Ocidente medieval, marcado pela fragmentação e pelos particularismos.

Segundo Alain Guerreau, um medievalista, os domínios ou controles sociais e políticos que a Igreja exercia eram imensos, e começavam com o controle do espaço: senhora de um terço das terras da cristandade, definindo o que e como produzir, não precisava convencer os trabalhadores de que seu destino era trabalhar; mas precisava convencer aqueles que detinham o monopólio das armas de que deveriam utilizá-las para garantir uma ordem que, segundo o que acreditavam, era determinada por Deus.

Ao falar com os estudantes sobre os clérigos e sobre a atuação dos monges copistas, informe a eles que, na Europa feudal, a maioria da população era analfabeta e apenas uma minoria, em geral clérigos, tinha domínio sobre a língua escrita. Nessa época, a Igreja lançou mão de recursos pictóricos e esculturais para comunicar os preceitos do cristianismo e sedimentar, com eficiência, as tradições culturais, éticas e morais da doutrina.

Observação

O conteúdo desta página contempla o trabalho com a habilidade EF06HI18.

Os clérigos

No mundo medieval, o papel dos que oravam era muito importante, tanto no campo quanto na cidade. No topo da hierarquia eclesiástica estava o **papa**, chefe da Igreja Católica. Entre outras atividades, ele tinha poder para julgar os clérigos, fiscalizar universidades, instituir **dioceses**, reconhecer novas ordens religiosas, cobrar o dízimo e estabelecer um modelo de conduta social. Abaixo do papa, havia o clero **secular** e o clero **regular**. O primeiro dividia-se em dois grupos: o alto e o baixo clero.

- **Alto clero:** era composto de bispos responsáveis pelas dioceses. Eram, em sua maioria, pessoas nascidas nas famílias nobres.
- **Baixo clero:** eram os párocos, líderes de paróquia. Eles viviam frequentemente como os camponeses: cultivavam a terra e atendiam aos pobres e necessitados das vilas e regiões próximas da paróquia.

Já o clero **regular** era formado pelos monges, cristãos que se afastavam do mundo para glorificar e servir a Deus. Eles viviam em mosteiros afastados das cidades. Os mosteiros abrigavam grandes bibliotecas. Lá, os monges copiavam e ilustravam obras antigas dos gregos, dos romanos e dos cristãos, cumprindo, assim, um papel fundamental na preservação dos textos da Antiguidade clássica.

Diocese

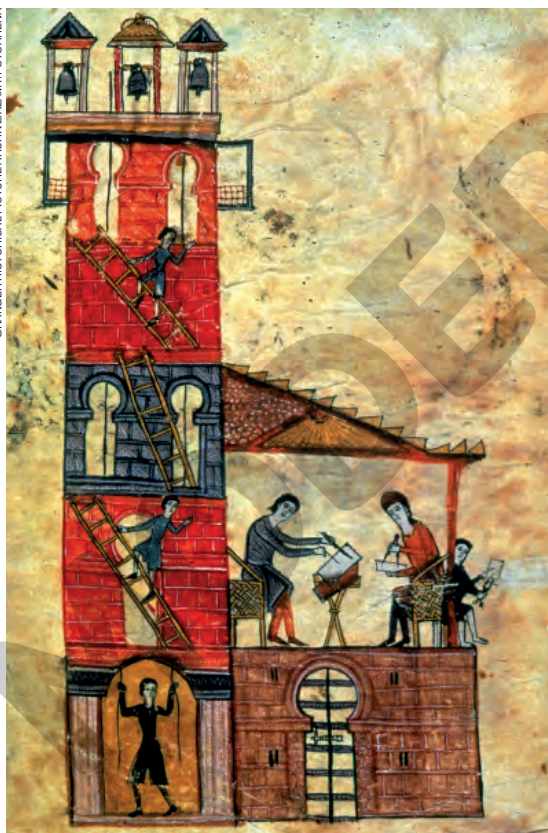
Unidade administrativa e religiosa que, entre os séculos IV e IX, correspondia aos limites de uma cidade.

Monges copistas no *scriptorium* na torre do Mosteiro de San Salvador de Tábara, na Espanha. 1220. Iluminura. O *scriptorium* era o local onde os livros manuscritos eram produzidos na Europa na Idade Média.



PERCIVALDI, Elena. *A vida secreta da Idade Média*. Petrópolis: Vozes, 2018. O livro propõe mostrar os costumes das pessoas que viveram no período da Idade Média, como o tipo de vestimentas, lazer, alimentação, relacionamentos, além de abordar como essas pessoas lidavam com o amor, a morte e as crenças.

GRANGER HISTORICAL PICTURE ARCHIVE/ALAMY/STOCK/REINA



Viver na Europa feudal

Na Europa feudal, as pessoas sentiam e registravam o passar do tempo em ritmos bastante diferentes daqueles que experimentamos atualmente em nossa acelerada sociedade. O modo de perceber a passagem do tempo (assim como os meios para marcar e contar o tempo) era bem menos rígido e mais lento do que o de hoje. A vida coletiva era ritmada pelos ciclos da natureza, como a passagem das quatro estações, e pelo conjunto de atividades exercidas pela população.

Vida cotidiana e diferentes formas de entretenimento

A vida cotidiana, porém, não era a mesma para toda a sociedade medieval: as formas de entretenimento de um nobre, por exemplo, eram muito diferentes das de um camponês.

Os membros da nobreza divertiam-se com as caçadas e os torneios, e com diversos jogos, como o xadrez e o tarô. Além disso, distraíam-se com os jograis, artistas ambulantes que recitavam, cantavam ou apresentavam espetáculos circenses nos palácios ou nos castelos.

Os camponeses, por sua vez, divertiam-se com passatempos comunitários ao ar livre, como jogos e disputas esportivas, ocasiões em que podiam provar sua força e habilidade física. Já nas áreas urbanas, uma forma de entretenimento comum era o jogo de dados, praticado em praças públicas ou em tavernas.



Nobres medievais jogando xadrez. Iluminura.



Grupo de músicos com instrumentos típicos da Idade Média. 1417. Iluminura. Esta iluminura faz parte do livro *Bohemian*. Biblioteca da Universidade de Palacký, Olomouc, República Tcheca.

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

BRIDGEMAN IMAGES/KEystone BRASIL

AKG-IMAGES/ALBUMFOTORENA - BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DE PALACKÝ, OLMOUC, REPUBLICA TCHEGA

Orientações

O estudo do cotidiano na Europa feudal oferece uma boa oportunidade para aprofundar o conceito de hierarquização social, visto que todas as atividades eram marcadas pelas distinções de classe: as festas, o lazer, a alimentação, o vestuário etc. Ao desenvolver esse tema, questione os estudantes a respeito da permanência, ou não, de distinções semelhantes na atualidade.

A percepção do tempo também pode ser bem trabalhada com os estudantes, lançando mão de comparações com a percepção do tempo nas sociedades atuais. A vida na sociedade contemporânea é pautada pela velocidade e pelo rígido controle do tempo: as pessoas estão sempre apressadas, há relógios de todo o tipo e por todos os lugares. Na sociedade europeia medieval, ao contrário, o ritmo da vida era bem mais lento e as atividades eram planejadas de acordo com ciclos da natureza (fases da Lua, estações do ano, chuvas e estiagem etc.), sendo o tempo marcado pela sucessão de festividades religiosas.

Observação

O conteúdo desta página contempla o trabalho com a habilidade EF06HI16.



Sugestão para o estudante:

WEISNER, Will. *O último cavaleiro andante*: uma adaptação de Dom Quixote de Miguel de Cervantes. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

A história de Dom Quixote é contada em linguagem de quadrinhos, levando o leitor a conhecer os sonhos desse famoso personagem criado por Miguel de Cervantes.

Orientações

Em todos os casos, a mobília das habitações medievais era bem reduzida, constituída de algumas arcas usadas para guardar objetos, mas que também serviam de assento, além de bancos e mesas armadas sobre cavaletes. Mesmo nos mais ricos castelos, o piso de terra ou de pedra tornava o ambiente interno muito frio, situação amenizada pelo emprego da palha para forrar o chão e pelo recurso das lareiras. Já a escuridão, predominante mesmo durante o dia em razão das poucas e estreitas janelas, explica as tochas espalhadas e fixadas pelas paredes dos castelos.

Atividade complementar

Se possível, organize os estudantes para uma atividade em duplas. Eles devem retomar os conhecimentos adquiridos até aqui e escrever um texto coletivo com a seguinte temática: “Vocês devem ter notado que existia no Ocidente medieval uma grande preocupação com a defesa, como demonstram a prática da vassalagem, o prestígio da cavalaria e a construção de castelos fortificados e cidades muradas. Quais eram os motivos dessa preocupação?”.

É esperado que os estudantes percebam que o fim do Império Romano do Ocidente significou também o fim de seu poderoso exército. Os reinos que surgiram após a fragmentação do Império Romano tiveram de enfrentar muitos ataques de povos invasores. Além disso, havia muitas disputas por terras entre os diferentes reinos e entre a própria aristocracia feudal. Assim, a guerra era uma ameaça constante na vida do Ocidente medieval, o que justifica essa preocupação com a defesa do território.

Observação

O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento das habilidades EF06HI14 e EF06HI16.

As vestimentas

Na Europa medieval, a túnica de mangas era a principal vestimenta utilizada por homens e mulheres. Em geral, os modelos femininos cobriam o corpo até os tornozelos, enquanto os masculinos ficavam na altura dos joelhos. Por baixo da túnica, usava-se uma camisa, e os homens também vestiam uma espécie de calção.

A nobreza exibia seu prestígio social pelo uso de tecidos caros como a seda importada do Oriente, pelo refinamento dos brocados e pela riqueza das cores. Já os camponeses usavam vestes mais simples, de tecidos grosseiros, como os feitos de fibras de cânhamo. Enquanto os nobres usavam botas de couro, de cano alto, ou sapatos de bicos longos, os mais pobres vestiam simples sapatilhas de pano.

Moradias: casas e castelos

Em geral, até o século VIII, as habitações de nobres e as de camponeses eram feitas de madeira, mas a estrutura era diferente conforme o grupo social.

As casas camponesas limitavam-se a um único ambiente, que funcionava como cozinha, sala e quarto. Durante a noite, esse cômodo muitas vezes também abrigava os animais domésticos, que ajudavam a aquecer o ambiente.

Já os castelos só começaram a se multiplicar na Europa Ocidental com a afirmação do poder dos nobres. Os primeiros castelos eram de madeira e foram construídos com a finalidade de abrigar o senhor e sua família e de controlar e proteger um território. A partir do século XI, reis e senhores mais poderosos começaram a construir castelos de pedra.



214

► Texto complementar

Neste texto, a Idade Média é pensada como uma ponte para a modernidade, como o momento em que traços definidores do nosso presente foram desenhados.

Senão, vejamos. Os quatro movimentos que se convencionou considerar inauguradores da modernidade – Renascimento, protestantismo, descobrimentos, centralização – são de fato medievais. O primeiro deles, o Renascimento dos séculos XV-XVI, recorreu a modelos culturais clássicos, que a Idade Média também conhecera e amara. Aliás, foi em grande parte através dela que os renascentistas tomaram contato com a Antiguidade. [...]

Continua



Dois falcoeiros. 1240. Ilustração (detalhe). Biblioteca Apostólica Vaticana, Cidade do Vaticano. Esta ilustração, presente no livro *Da arte de caça com aves*, de Frederico II, retrata as vestimentas de túnicas à época.

Construções de pedra

O uso da pedra nas construções era mais comum onde havia pedras em abundância; caso contrário, a pedra ficava restrita às igrejas e aos palácios.

Representação do Castelo de Clapiert e da vila no entorno, na França medieval. Século XV. Iluminura. Biblioteca Nacional da França, Paris, França.

As mulheres no mundo feudal

A sociedade feudal era **patriarcal**, ou seja, os homens predominavam nas funções de liderança política e tinham privilégio social e controle das propriedades. A feminilidade era vista de forma negativa, pois, segundo a tradição judaico-cristã, todas as mulheres descendiam de Eva, que era pecadora e responsável pela perda do Paraíso. Assim, a Igreja Católica considerava as mulheres seres suscetíveis às fraquezas humanas e à maldade, e a elas era dado pouco espaço de expressão. A despeito disso, vários historiadores procuram resgatar a história das mulheres durante a Idade Média, mostrando a sua importância para essa sociedade.

As mulheres das famílias nobres eram obrigadas a circular, quase que exclusivamente, no domínio privado: na casa paterna, do marido ou no convento. Nesses espaços, contudo, tinham pesadas responsabilidades em relação à organização e às finanças da casa. Além disso, algumas delas tiveram importância política e significativa produção intelectual.

Já as mulheres não nobres viviam de maneira muito diferente. Dependentes do trabalho para sobreviver, terminavam por ter uma vida de maior liberdade.

A grande maioria das mulheres [...] trabalhava no campo, na lavoura e no lar. [...] Muitas delas na Idade Média eram trabalhadoras agrícolas [...]. Outras mulheres trabalhavam em comércios como a venda de víveres e bebidas, confecção de roupas ou em artesanatos. As esposas de mercadores e comerciantes estavam frequentemente envolvidas nos negócios dos maridos, e podiam optar por prosseguir neles quando viúvas.

LOYN, Henry R. (org.). *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 405.

Mulheres tecendo na Idade Média. Século XV. Iluminura. Esta iluminura está presente no manuscrito *De claris mulieribus* (*Mulheres famosas*), de Giovanni Boccaccio.



BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL

Vozes femininas

No mundo medieval, poucas mulheres tinham a oportunidade de aprender a ler e escrever. Geralmente, as que sabiam eram religiosas ou damas da alta sociedade. Apesar disso, vários escritos foram deixados por elas. Maria de França, por exemplo, uma poetisa da nobreza inglesa que viveu no século XII, criou narrativas muito diferentes das novelas de cavalaria, rompendo com a ética cortês. Em suas histórias, a dama cortejada geralmente tinha um papel decisivo e uma personalidade muito marcante.

► Texto complementar

O texto a seguir fala sobre as dificuldades de fazer uma análise histórica a respeito das mulheres no período medieval.

Deve-se ter notado que falando do masculino/feminino na Idade Média, dificilmente evoca-se os valores ligados ao polo masculino [...]; o discurso medieval dominante atua pela separação, pela diferenciação do feminino a partir de um masculino concebido como plenitude e totalidade. Além disso, é impossível negligenciar a misoginia particular àquela época, que não somente concentra a atenção dos autores no feminino e infla desmesuradamente a análise, mas utiliza-a como categoria conceitual redutora nas investigações que não têm nada a ver com a mulher, nem com as mulheres. O feminino guarda, no entanto uma ambivalência irreduzível vinda de sua construção ideológica e social. O homem é unidade, o masculino, unívoco. A mulher é ao mesmo tempo Eva e Maria, pecadora e redentora, megera conjugal e dama cortesã. Dentre estas facetas, o feminino não escolhe, justapõe.

KLAPISCH-ZUBER, Christiane. Masculino/Feminino. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (org.). *Dicionário temático do Ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2002. v. 2, p. 149.

Observação

O estudo de aspectos da condição das mulheres no mundo feudal contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI19.

215

Continuação

O protestantismo, do seu lado, foi em última análise apenas uma heresia que deu certo. [...] Os descobrimentos, por sua vez, também se assentavam em bases medievais nas técnicas náuticas (construção naval, bússola, astrolábio, mapas), na motivação (trigo, ouro, evangelização) e nas metas (Índias, reino de Preste João).

FRANCO JR., Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 170-174, 176.

▶ Respostas

1. De modo geral, na servidão os camponeses trabalhavam na terra de um senhor. Eles tinham de pagar taxas variadas por esse uso da terra, ou taxas pelo uso de instalações no castelo ou no feudo etc. Além disso, na servidão (no caso, na servidão medieval), os trabalhadores poderiam ficar com parte da produção e recebiam proteção do senhor.

2. Espera-se que os estudantes observem que o escravo é propriedade do senhor, que sua vontade está sujeita à do senhor e que seu trabalho pode ser obtido pela força. Já na servidão, o indivíduo está preso à terra e tem obrigações com seu senhor, mas não é considerado “propriedade” de um senhor.

Para muitos historiadores, definir o conceito de servidão é algo complexo. Os estudiosos Douglas Cole Libby e Júnia Ferreira Furtado, por exemplo, dizem que as características da servidão não eram as mesmas por toda a Europa Ocidental. Contudo, para os propósitos desta seção e para a faixa etária dos estudantes, uma definição de servidão como a que sugerimos é clara e atende aos objetivos do estudo de História nos anos finais do Ensino Fundamental. Alguns estudiosos consideram que em civilizações da Antiguidade, como Egito e Mesopotâmia, havia o que se chamava de “servidão coletiva”. Ali se construíram obras de grande porte, administradas pelo Estado. A agricultura era praticada por camponeses presos à terra, que viviam em um regime chamado por alguns historiadores de servidão coletiva. Nesta condição, os camponeses pagavam impostos ao Estado, na forma de produtos ou por meio do trabalho.

O conteúdo desta seção possibilita trabalhar o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.



Em debate

CIDADANIA E CIVISMO

Servidão, escravidão, trabalho livre

O mundo do trabalho é um tema importante para muitos historiadores. Entender conceitos como trabalho livre, servidão e escravidão, por exemplo, pode ser fundamental para as pesquisas históricas e para compreender o funcionamento de sociedades antigas.

Ao longo do tempo, é possível encontrar a ocorrência de trabalho livre em diversas sociedades. Em diferentes períodos e sociedades da Antiguidade, os camponeses, por exemplo, eram livres, e trabalhavam em pequenas unidades familiares.

Agora, vamos estabelecer uma comparação entre os trabalhadores que não eram livres – escravos e servos.

Texto 1

De origem e caracterização problemáticas, que geraram muitas polêmicas historiográficas, os servos eram trabalhadores dependentes. Recebiam do senhor lotes de terra, os mansos, de cujo cultivo dependia sua sobrevivência e em troca da qual realizavam o pagamento de determinadas taxas àquele senhor. Trabalhavam ainda em lugares e tarefas indicadas pelo senhor, sem nenhum tipo de remuneração. Em contrapartida, tinham a posse vitalícia e hereditária de seus mansos e a proteção militar proporcionada pelo senhor.

[...]

De qualquer forma, ser servo implicava não gozar de muitas liberdades, ter incapacidades jurídicas. Ele [...] não podia testemunhar contra homem livre, não podia se tornar clérigo, devia diversos encargos. Contudo, ao contrário do escravo clássico, tinha reconhecida sua condição humana, podia ficar com parte do que produzia e recebia proteção do seu senhor.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005. p. 91, 186.

Texto 2

A escravidão se caracteriza por sujeitar um homem ao outro, de forma completa: o escravo não é apenas propriedade do senhor, mas também sua vontade está sujeita à autoridade do dono e seu trabalho pode ser obtido até pela força.

Esse tipo de relação não se limita, pois, à compra e venda da força de trabalho, como acontece, por exemplo, no Brasil de hoje, em que o trabalhador fornece sua força de trabalho ao empresário por um determinado preço, mas mantém sua liberdade formal. Na escravidão, transforma-se um ser humano em propriedade de outro, a ponto de ser anulado seu próprio poder deliberativo: o escravo pode ter vontade, mas não pode realizá-las.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 11.

1. Retome as ideias de Hilário Franco Júnior e, com suas palavras, explique em seu caderno o conceito de servidão.
2. O texto 2 apresenta uma definição para “escravidão”. Considerando essas ideias, de que modo a escravidão pode se diferenciar da servidão?

216

Observação

Esta seção contribui para o desenvolvimento de aspectos da habilidade EF06HI17.



Sugestão complementar referente ao capítulo:

PAIS, Marco Antônio de Oliveira. *A formação da Europa*. São Paulo: Atual, 2003. (Coleção História Geral em documentos).

Com base em diversos tipos de documento, este livro trata de importantes acontecimentos que marcaram o processo de formação da Europa.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Com base no estudo feito nesta Unidade, crie uma frase que caracterize cada um destes aspectos da Europa feudal:
a) Economia. b) Sociedade.
2. As iluminuras estão entre as mais importantes expressões da arte medieval. Analise a iluminura a seguir, que ilustra um livro do filósofo italiano Egidio Romano, e responda em grupo às questões propostas.



Os três estados da sociedade medieval. Século XV. Iluminura. Biblioteca Nacional da França, Paris, França. Esta iluminura abre o livro *De regimine principum*, do teólogo e filósofo italiano Egidio Romano, escrito em 1279, em edição do século XV.

- a) Como as pessoas, as edificações, os objetos e os animais foram representados nessa iluminura? As representações são realistas? Há alguma relação de proporção entre esses elementos? Justifiquem suas respostas.
- b) Vocês conseguem identificar os grupos sociais representados na imagem? Quais são eles? Prestem atenção, por exemplo, nas vestimentas dos personagens, nos objetos que carregam e no que estão fazendo.
- c) Que diferenças vocês conseguem perceber entre o que dizia o bispo Adalberão de Laon

sobre a sociedade medieval, que vocês estudaram nesta Unidade, e o que mostra a iluminura?

- d) Pensem agora na sociedade em que vocês vivem. Ela também se divide em grupos sociais distintos? Se sim, quais são eles? Vocês se sentem parte de algum desses grupos sociais? Por quê? Organizem suas ideias e avaliem se seus argumentos são coerentes.
3. Leia o texto a seguir para responder às questões.

A sociedade feudal, além de agrária, militarista, localista e estratificada, era também uma sociedade clerical, ou seja, na qual havia controle eclesástico sobre o tempo, as relações sociais, os valores culturais e mentais. [...]

O controle eclesástico sobre os valores culturais e mentais era exercido por meio de vários canais. O sistema de ensino, monopolizado pela Igreja até o século XIII, permitia a reprodução do conjunto de ideias que ia sendo selecionado e formulado por ela. [...]

Numa época em que poucas pessoas tinham acesso [à] cultura escrita, as pinturas e esculturas das igrejas e os sermões dominicais dos clérigos funcionavam como os meios de comunicação de massa de então. [...]

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *Feudalismo*: uma sociedade religiosa, guerreira e camponesa. São Paulo: Moderna, 1999. p. 41, 43.

- a) Explique cada uma das características que o autor atribui à sociedade feudal:
 - Agrária. • Clerical.
 - Estratificada. • Localista.
 - Militarista.
- b) De que forma a Igreja exercia o controle das ideias e dos valores culturais difundidos naquela sociedade?
- c) Como você vê o poder das igrejas ou das religiões nos dias atuais? Que veículos atualmente transmitem valores, ideias e preferências?

217

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- A fragmentação do poder político na Idade Média.
- Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.
- Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.
- O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.

Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI14 (atividade 2)
- EF06HI16 (atividades 1, 2, 3)
- EF06HI17 (atividade 3)
- EF06HI18 (atividades 1, 2, 3)

Respostas

1. a) Resposta possível: A base da economia na Europa feudal era a agricultura.

b) Resposta possível: A sociedade medieval estava basicamente dividida entre leigos (senhores, camponeses, burgueses e outros grupos) e religiosos (alto clero, baixo clero e clero regular).

2. a) As pessoas e os demais elementos foram representados de maneira chapada, sem volume, e não guardam nenhuma relação de proporcionalidade entre si. Essa característica pode ser notada na imagem inferior direita, na qual o cavalo aparece menor que o homem que o acompanha. As iluminuras medievais não tinham por objetivo representar o mundo de maneira realista.

b) Na parte superior, é possível identificar o rei, no centro; o clero, em suas subdivisões; e os aristocratas (nobres e cavaleiros) à direita do rei. Na parte inferior, à esquerda, podemos identificar burgueses, mercadores, comerciantes e navegadores, alguns segurando uma pequena sacola com dinheiro. Na parte inferior, à direita, foram representados os camponeses e seus instrumentos de trabalho.

c) O bispo Adalberão apresenta a sociedade feudal dividida em apenas três ordens – os que oravam, os que lutavam e os que trabalhavam –, já a iluminura apresenta uma representação mais complexa.

Os clérigos e a aristocracia aparecem em suas respectivas posições na escala hierárquica. As figuras mais abaixo mostram diferenças significativas entre os leigos urbanos (burgueses) e os camponeses.

d) Resposta pessoal.

3. a) **Agrária**: a base da economia feudal era a agricultura. **Estratificada**: a condição social era determinada pelo nascimento, o que dificultava a mobilidade entre as camadas sociais. **Militarista**: a nobreza feudal tinha uma formação voltada para a guerra. **Clerical**: o poder do clero cristão perpassava todas as esferas daquela sociedade. **Localista**: o poder político estava pulverizado nos feudos.

b) Havia diferentes canais de transmissão da doutrina e da visão de mundo da Igreja: o sistema de ensino monopolizado pelo clero católico; os sermões dominicais; as pinturas e esculturas encomendadas pela Igreja etc.

c) Resposta pessoal. Atualmente, muitos Estados, como o Brasil, são laicos; assim, as igrejas não podem, pelo menos teoricamente, intervir nas questões da administração pública.

Sobre o Capítulo

Os medievalistas costumam empregar a expressão Baixa Idade Média para designar tanto um período mais longo da história medieval (que vai do século XI ao XV) quanto um período mais curto (que abrange os séculos XIV e XV). Na forma como vamos abordá-lo neste Capítulo, a Baixa Idade Média cobre um período de cinco séculos no qual reconhecemos duas fases bem distintas: uma ocorrida entre os séculos XI, XII e XIII, de expansão e desenvolvimento, e a outra relativa aos séculos XIV e XV, marcada pela crise que pareceu assinalar o fim do primeiro período.

É nas transformações ocorridas no Ocidente europeu durante a Baixa Idade Média que estão situadas as origens do mundo moderno e o embrião do próprio capitalismo. A crise do século XIV teve como efeito, no campo, a substituição lenta, mas progressiva, das relações servis por outros regimes de trabalho, incluindo o assalariado.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

EF06HI16: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

EF06HI18: Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.

Observação

O conteúdo desta página contribui para o trabalho com a habilidade **EF06HI18**.



A BAIXA IDADE MÉDIA

Emulação

Rivalidade.

Vetustez

Qualidade de vetusto, isto é, muito velho, antiquíssimo.



LE GOFF, Jacques. *A Idade Média explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012. O livro apresenta fatos e curiosidades da Idade Média, como as histórias de guerras e perseguições, os romances de cavalaria e as importantes descobertas e produções do período.

Como se aproximava o terceiro ano que se seguiu ao ano mil, viu-se em quase toda a terra, mas sobretudo na Itália e na Gália, renovar as basílicas das igrejas; embora nenhuma necessidade tivesse disso, uma **emulação** levava cada comunidade cristã a ter uma mais suntuosa do que as outras. Era como se o próprio mundo tivesse sido sacudido e, despojando-se da sua **vetustez**, se tivesse coberto por toda a parte de um manto branco de igrejas.

GLABER, Raul. *Les cinq livres de ses histoires (900-1044)*.

In: PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000. p. 77-78.

O texto citado que você acabou de ler é do monge Raul Glaber (c. 985-c. 1047), que viveu por muito tempo na região francesa de Borgonha. Sua vida transcorreu em torno do ano 1000, data considerada um marco simbólico das transformações que ocorriam na Europa Ocidental e que é considerada o início da **Baixa Idade Média**. Segundo Raul, a “onda” de construção de novas igrejas e de reforma das antigas se deveu a

uma espécie de “disputa sagrada”, pela qual cada comunidade pretendia superar as outras pela beleza e riqueza de seus templos.

A religião tinha enorme importância para o homem medieval. Que mudanças estavam ocorrendo na Europa, naquela época, que possibilitaram a construção de tantas igrejas? É o que vamos descobrir ao longo deste Capítulo.

BIBLIOTECA MUNICIPAL DE CASTRES, FRANÇA



Construção de uma igreja no reinado de Luís VI. Século XIV. Iluminura. Biblioteca Municipal de Castres, França.

218



Sugestão para o professor:

FRONTEIRAS no tempo: Historicidade #33: Política no Império Romano tardo-antigo. Locução [de]: Cesar Agenor Fernandes da Silva, Moisés Antiquiera e Marcelo de Souza Silva. [S. l.]: Portal Deviante, set. 2020. *Podcast*. Disponível em: <https://www.deviante.com.br/podcasts/fronteiras-no-tempo-historicidade-33-politica-no-imperio-romano-tardo-antigo/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Este episódio trata de aspectos do Império Romano, da História Antiga e da História Medieval.

O crescimento da produção agrícola

Até por volta do ano 1000, a desnutrição e as frequentes crises de fome foram as principais razões das altíssimas taxas de mortalidade na Europa medieval. Após o século XI, a fome não desapareceu completamente, mas se tornou menos frequente e mais localizada. Houve um aumento da produção de alimentos que possibilitou reduzir as mortes por fome e desnutrição. O que teria proporcionado essa mudança?

Em primeiro lugar, destacam-se a **ampliação das áreas cultivadas** e o consequente aumento da quantidade de alimentos disponíveis. Florestas e bosques foram transformados em espaços de cultivo, e áreas pantanosas foram drenadas e usadas para a agricultura.

Uma segunda razão que explica o aumento da produção foi o **desenvolvimento de novas técnicas e de instrumentos agrícolas**, com o uso do ferro. O metal tornou-se mais acessível aos camponeses apenas entre os séculos XI e XIII, o que foi essencial para aprimorar os instrumentos agrícolas da época. O principal exemplo disso foi a difusão de um tipo especial de arado na Europa: a charrua. As relhas desse equipamento abriam sulcos mais profundos na terra, ao mesmo tempo que misturavam as camadas do solo com o esterco, tornando-o mais fértil.

Os avanços técnicos atuavam em conjunto com outras melhorias: para puxar a charrua, os animais passaram a ser atrelados pelo peito, e não mais pelo pescoço. Isso aumentou a capacidade de tração e de transporte, favorecida também por inovações promovidas nas carroças com a introdução do segundo eixo móvel.

As técnicas agrícolas na Idade Média

Até meados do século XX, os historiadores pensavam que os europeus dos primeiros séculos da Idade Média utilizavam apenas instrumentos agrícolas muito rudimentares, construídos basicamente com madeira endurecida ao fogo. Recentemente, contudo, alguns historiadores têm argumentado que essa ideia foi elaborada com base em preconceitos, em detrimento da análise cuidadosa das fontes escritas e arqueológicas do período. Seja como for, o aperfeiçoamento dos instrumentos agrícolas com o uso do ferro ocorreu de forma muito mais efetiva entre os séculos XI e XIII.



Camponeses utilizando a charrua. 1030. Ilustração. Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra. Esta ilustração faz parte de um calendário inglês.

219

Atividade complementar

As inovações nas técnicas agrícolas que ocorreram entre os séculos XI e XIII são consideradas uma verdadeira “revolução agrária”. Prova disso foi o extraordinário crescimento da população nesse período. Você pode pedir aos estudantes que realizem um debate, comparando a capacidade de produção de alimentos na época medieval (quando a escassez, fruto de desastres naturais ou de guerras, levava efetivamente a um desastre demográfico por falta de comida) e na atualidade (em que cerca de 800 milhões de pessoas passam fome, apesar da enorme capacidade de produção de alimentos existente).

Orientações

Ao falar com os estudantes sobre a produção agrícola na Baixa Idade Média, é interessante fazer uma exposição sobre como se constituía a dieta na Europa feudal.

Os aristocratas e eclesiásticos consumiam de tudo, usufruindo de mesas fartas o ano inteiro. Apesar disso, o cardápio não era muito variado. A base da alimentação eram as carnes, tanto de animais de criação quanto de caça. Elas eram assadas e regadas com molhos, muitas vezes preparados com caríssimas especiarias orientais. O consumo de verduras e legumes era reduzido, reservado para os períodos de jejum.

Já a dieta camponesa era composta de cereais, preparados sob a forma de papas e mingaus, e de pão, valorizado pelo cristianismo medieval como símbolo do próprio Deus encarnado.

Como complemento dos pães, os camponeses consumiam legumes e verduras. A carne, rara, geralmente era de porco. Eles a salgavam ou a defumavam para conservá-la por mais tempo. Também criavam ovelhas para obter leite e fabricar queijos.

Na Europa medieval, aristocratas e camponeses bebiam muito vinho. Todo senhorio procurava manter uma produção de qualidade para o consumo da nobreza local, enquanto o vinho das casas camponesas, de qualidade inferior, era geralmente diluído em água.

Observação

O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI16.

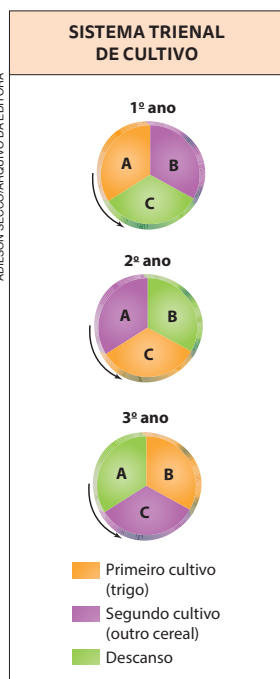
Orientações

O aumento da produtividade agrícola entre os séculos XI e XIII também foi favorecido pela amenização do clima, que se tornou um pouco mais quente e seco.

Estima-se que o rendimento agrícola, por volta do ano 1200, tenha se elevado bastante, atingindo a média de 4 a 5 grãos colhidos por semente plantada, proporção que podia chegar a 8 por 1 nas regiões mais férteis da Europa.

Observação

O estudo de aspectos da produção agrícola no mundo feudal favorece o trabalho com a habilidade EF06HI16.



Fonte: FRANCO JÚNIOR, Hilário. *O feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 62-77.

Rotação trienal de culturas

Outra mudança que contribuiu para aumentar a produtividade da terra foi o **sistema trienal de cultivo**. Na Idade Média, ainda não era comum o uso de adubos. Por isso, o cultivo precisava ser planejado para possibilitar que uma parcela do terreno passasse um período em repouso, improdutivo, recuperando naturalmente sua fertilidade. Os poucos animais domésticos eram mantidos nessas áreas para que ajudassem na recuperação do solo.

Com o sistema trienal de cultivo, as terras cultiváveis eram divididas em três partes. A cada ano, enquanto duas delas eram mantidas em plena atividade, a terceira ficava em repouso. Comparativamente ao sistema bienal, em que as terras eram divididas em duas partes (uma cultivada e a outra deixada em repouso), o sistema trienal tinha a vantagem de possibilitar duas colheitas anuais, uma de cereais de inverno e a outra de primavera.

O aumento populacional

Foram necessárias várias gerações para que a maior parte dos estabelecimentos agrícolas na Europa tivesse acesso às novas técnicas e instrumentos. Quando essas mudanças se disseminaram, entre os séculos XI e XIII, as crises de fome diminuíram no continente e as epidemias tiveram drástica redução. O resultado foi a elevação da expectativa de vida e, conseqüentemente, o crescimento populacional.

Segundo o historiador Hilário Franco Júnior, entre o século XI e princípios do século XIV a população da Inglaterra teria crescido de 1,5 milhão para 3,75 milhões de habitantes; a da França, de 6,5 milhões para 16 milhões; e a de Portugal, de 600 mil para 1,25 milhão de habitantes.



ERMENGAUD, Matfré. *Camponeses arando a terra*.1322. Iluminura. Real Biblioteca do Monastério de San Lorenzo de El Escorial, Espanha.

220

► Texto complementar

O texto a seguir, de Jacques Le Goff, foi extraído do verbete “Cidade”, publicado na obra *Dicionário temático do Ocidente medieval*.

A cidade medieval é, antes de mais nada, uma sociedade da abundância, concentrada num pequeno espaço em meio a vastas regiões pouco povoadas. Em seguida, é um lugar de produção e de trocas, onde se articulam o artesanato e o comércio, sustentados por uma economia monetária. É também o centro de um sistema de valores particular, do qual emerge a prática laboriosa e criativa do trabalho, o gosto pelo negócio e pelo di-

Continua

O crescimento das cidades

A sociedade medieval era essencialmente **agrária**. Isso não significa que as cidades e o comércio tenham desaparecido do cenário europeu. É bem verdade que, nos primeiros séculos medievais, as cidades contraíram-se, e o comércio reduziu-se em volume e em importância, mas nenhum dos dois deixou de existir naquela época. A partir do século XI, porém, as cidades e o comércio na Europa tiveram grande expansão. O que teria criado essa nova situação?

O desenvolvimento de novas técnicas agrícolas e o crescimento demográfico criaram um **excedente de mão de obra** nos campos, ou seja, uma quantidade maior de trabalhadores do que era necessário para o cultivo. Com isso, muitas pessoas migraram em busca de novas terras para o cultivo ou se deslocaram para as cidades.

Nas cidades, tradicionalmente muradas, os sinais mais evidentes dessa mudança foram o surgimento de novas habitações em torno das muralhas. Essas aglomerações foram inicialmente chamadas de burgos, e seus habitantes, de burgueses. Nesse período, as maiores cidades do Ocidente, como Londres, Veneza e Paris, chegaram a reunir 100 mil, 150 mil e até 200 mil habitantes, respectivamente.



O INCRÍVEL exército de Brancaleone. Direção: Mario Monicelli. França/Itália/Espanha, 1966. Duração: 116 min. No filme, um exército liderado pelo atrapalhado Brancaleone percorre diversas localidades da Europa medieval em busca de um feudo. Na forma de comédia, a obra explora os costumes e os valores dos cavaleiros medievais.

A cidade de Ávila, na Espanha, considerada Patrimônio da Humanidade pela Unesco, preserva até hoje suas muralhas do período medieval. Fotografia de 2020.



221

Orientações

No estudo do crescimento urbano e das novas atividades que se desenvolviam nas cidades, sugerimos destacar aos estudantes que o mundo rural não havia perdido sua importância e que a maioria da população continuava vivendo no campo, lavrando a terra e criando gado.

Chame a atenção dos estudantes para as diferenças que havia entre as maiores cidades europeias medievais e as grandes metrópoles dos dias de hoje. Naquele período, o campo predominava em relação à cidade e não era incomum, por exemplo, encontrar no interior das muralhas atividades pecuárias e até mesmo terras cultivadas.

As cidades obtinham uma carta de franquia que as liberava da cobrança de direitos senhoriais, como taxações sobre o mercado e o trânsito de pessoas e de mercadorias, e tinham privilégios que lhes possibilitavam dispor de um governo, uma justiça e milícias autônomas. Esses órgãos eram dominados pelas famílias mais ricas e influentes, tanto da aristocracia tradicional quanto da elite dos ofícios urbanos. Suas facções lutavam com frequência entre si, mostrando como era equivocada a suposta oposição da cidade à ordem feudal dominante.

Observação

O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI16.

Continuação

nheiro, a inclinação para o luxo, o senso da beleza. É ainda um sistema de organização de um espaço fechado com muralhas, onde se penetra por portas e se caminha por ruas e praças, e que é guarnecido por torres. Mas também é um organismo social e político baseado na vizinhança, no qual os mais ricos não formam uma hierarquia e sim um grupo de iguais – sentados lado a lado – que governa uma massa unânime e solidária.

LE GOFF, Jacques. Cidade. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (coord.). *Dicionário temático do Ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2006. v. 1. p. 221-226.

Orientações

Sugerimos destacar aos estudantes que a produção de excedentes agrícolas e a maior oferta de mão de obra no campo foram decisivas para criar um novo cenário na Europa medieval. Isso porque o interesse em trocar os excedentes agrícolas e encontrar novos meios de sobrevivência fora dos senhorios levou à criação de mercados e feiras para a troca de mercadorias. À medida que crescia a produção de excedentes, a população e a procura por novos produtos, as feiras e os mercados, que eram periódicos, passaram a acontecer com mais frequência. Muitas cidades surgiram próximas desses mercados e feiras; outras que já existiam foram reavivadas com esse comércio. Peça aos estudantes que observem com atenção, no mapa “Principais rotas comerciais no século XIII” a distribuição das áreas comerciais e das feiras na Europa durante o século XIII, assim como as diversas regiões que se conectavam por meio das rotas comerciais. Este constitui um ótimo momento para explorar a temática referente ao papel do Mediterrâneo como espaço de interação de sociedades europeias, africanas e orientais.

Observação

O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI15 e EF06HI16.

Mercados, feiras e produtos do comércio

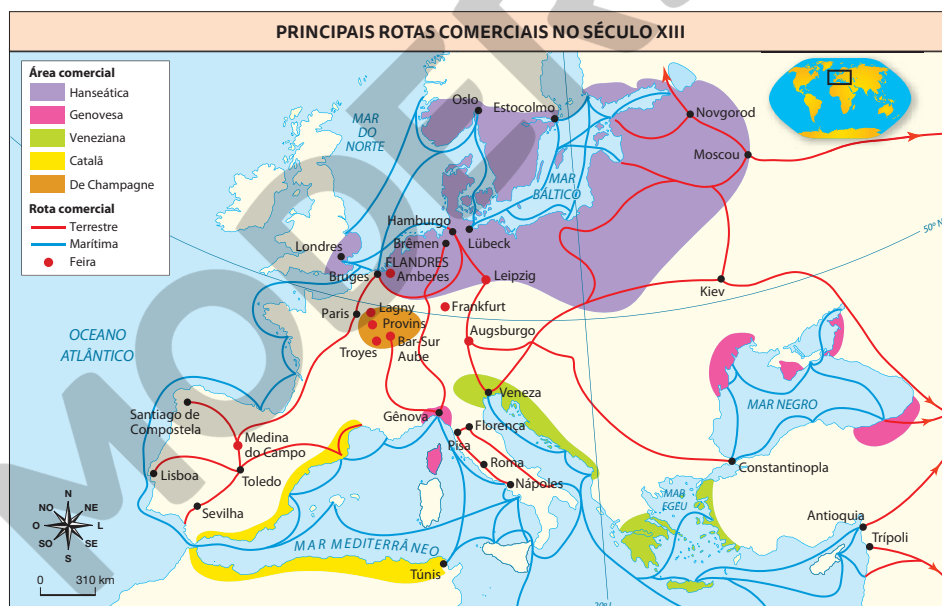
A partir do século XI, as atividades comerciais tiveram grande impulso na Europa medieval, crescendo tanto o volume quanto a variedade de produtos negociados.

O comércio medieval desenvolveu-se em torno de dois grandes eixos marítimos: o eixo do **Mediterrâneo**, que se estendia até o mar Egeu e o mar Negro, controlado pelas cidades italianas de Gênova e Veneza; e o eixo **nórdico**, situado entre o canal da Mancha e o mar Báltico, dominado principalmente por mercadores flamengos.

Os locais de encontro de vendedores e compradores eram de dois tipos: os **mercados**, lugares públicos onde eles se encontravam semanalmente, e as **feiras**, realizadas normalmente uma vez ao ano. Tanto os mercados quanto as feiras passaram a acontecer com mais frequência, e vários deles se tornaram, com o tempo, permanentes.

As principais feiras cresceram ao longo do eixo nórdico-mediterrâneo. A lã bruta, por exemplo, comercializada em feiras da Inglaterra, era manufaturada na região de Flandres, situada no norte da atual Bélgica. Os tecidos, depois, eram vendidos por comerciantes flamengos nas regiões das atuais Alemanha, Rússia e França, de onde seguiam para o Mediterrâneo.

No sul, mercadores genoveses e venezianos, a partir do século XII, assumiram o controle do comércio de produtos vindos da Ásia, da África e do leste da Europa. Navegando pelo Mediterrâneo, esses mercadores levavam para a Europa Ocidental especiarias, sedas, ouro, marfim, tintas, perfumes e escravos.



Elaborado com base em dados obtidos em: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner; HERGT, Manfred. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a nuestros días*. Madri: Akal, 2007. p. 188.

222

Atividades complementares

Compartilhe com os estudantes o contrato de trabalho estabelecido no século XIV, na França, apresentado no texto a seguir.

Faz-se saber que Lotin, filho de Mathieu de Kaserie, deve residir com Jacquemon Cochest, fabricante de facas, durante seis anos seguidos. Jacquemon deve assegurar-lhe cama, bebida, comida e deve ensinar-lhe o dito ofício. Pode mandá-lo a toda parte, dentro e fora da cidade. Mathieu deve fornecer a seu filho vestuário e calçado. Se Lotin faltar ao trabalho um dia, deverá repô-lo ao fim de seis anos.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: Secretaria de Educação: Cenf, 1980. p. 76.

Continua

Mestres, companheiros e aprendizes

O artesanato rural existiu praticamente durante toda a Idade Média. Nos domínios do senhorio, os camponeses cuidavam das lavouras, enquanto os artesãos, em pequenas oficinas, produziam peças de vestuário, artigos de couro, instrumentos de trabalho, armas de metal, peças de mobiliário, entre outros objetos. Também havia artesãos ambulantes, vindos de muito longe, que faziam seu trabalho em troca de algumas moedas, abrigo e produtos do senhorio.

A partir do século XI, com o crescimento populacional e urbano, multiplicaram-se os artesãos nas cidades da Europa Ocidental. Eles se organizavam em grupos e produziam artigos variados em pequenas oficinas. Cada oficina era comandada por um **mestre de ofício**. Ele administrava o trabalho dos companheiros e dos aprendizes.

Os **companheiros** eram trabalhadores especializados, que já tinham concluído a aprendizagem do ofício. Eles trabalhavam em troca de um salário, que podia ser pago em dinheiro ou na forma de abrigo, vestuário e alimentação.

Os **aprendizes** iniciavam o ofício quando tinham entre 10 e 12 anos de idade. Escolhidos entre os familiares do mestre, esses jovens em geral não recebiam salário, apenas abrigo e alimentação diária.

Muitas vezes, pessoas que praticavam o mesmo ofício se organizavam em **corporações de ofício**, associações que controlavam, com rigor, a qualidade e o preço dos produtos e protegiam os artesãos da concorrência.

Ler a ilustração

- Observe a imagem, que mostra algumas profissões exercidas em uma cidade medieval. Quais delas você consegue identificar? Quais indícios possibilitaram reconhecer essas profissões?



PREDIS, Cristoforo de. *As profissões*. Século XV. Ilustração. Biblioteca Estense Universitária, Módena, Itália.

CRISTOFORO DE PREDIS - BIBLIOTECA ESTENSE UNIVERSITARIA, MODENA, ITALIA

Resposta

Ler a ilustração: No alto, na primeira fileira, da esquerda para a direita, podemos identificar um escriba, um servente levando comida para uma mesa e um pintor. Na segunda fileira, da esquerda para a direita, podemos ver relojoeiros, dois cozinheiros e um escultor. Por fim, na última fileira, da esquerda para a direita, é possível observar fabricantes de armaduras e um fabricante de órgãos.

Incentive os estudantes a observar atentamente as ações de cada personagem da imagem, bem como o local de seu trabalho, para conseguir identificar as profissões.

Observação

O estudo do mundo do trabalho e do ofício dos artesãos, tema apresentado neste momento do Capítulo, favorece o trabalho com aspectos da habilidade EF06HI16.

223

Continuação

Depois da leitura do texto com os estudantes peça a eles que façam as seguintes atividades:

1. De acordo com esse contrato, o que foi acordado entre Mathieu e Jacquemon?

Foi acordado que Lotin, filho de Mathieu, moraria com Jacquemon por seis anos e aprenderia com ele o ofício de fabricante de facas.

2. Quais eram as obrigações de Lotin? E de Mathieu e de Jacquemon?

Lotin deveria trabalhar como aprendiz de fabricante de facas. Se faltasse ao trabalho um dia, deveria repô-lo ao fim de seis anos. Mathieu deveria fornecer vestuário e calçados para Lotin, e Jacquemon deveria garantir cama, bebida, comida e ensinar o ofício a Lotin.

Orientações

A Igreja possuía terras com muitos servos trabalhando nelas. Além disso, a instituição dispunha de um grande patrimônio móvel constituído por tapeçarias, livros (bens muito caros na Idade Média), retábulos, cruzes etc., muitas vezes feitos de ouro ou de prata e incrustados de pedras preciosas. Parte dessa riqueza também vinha do dízimo, ou seja, um décimo da colheita ou do produto de outras atividades que deviam ser entregues à Igreja.

▶ Resposta

Ler as fotografias: A Igreja de San Martín de Tours, em Frómista, tem estilo românico, enquanto a Catedral de Reims apresenta estilo gótico.

Observação

O conteúdo desta página contempla a habilidade EF06HI18.



▶ PYLE, Howard. *Rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda*. Rio de Janeiro: Clássicos Zahar, 2015. Na obra, as famosas lendas do rei Arthur e seus cavaleiros são recontadas pelo escritor e ilustrador Howard Pyle.

Ler as fotografias

- Qual das igrejas observadas nas fotografias foi construída no estilo românico? Qual delas é gótica? Justifique.

IVAN VOIVINAGE FOTOSTOCKEASYPX BRASIL



Igreja de San Martín de Tours, em Frómista, na Espanha, construída entre 1066 e 1110.

Catedral de Reims, na França, construída entre 1210 e 1310.



SCWIMAGE FOTOSTOCKEASYPX BRASIL

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

224

Atividades complementares

Compartilhe com os estudantes as informações de que, atualmente, existem mais de 1,3 bilhão de católicos no mundo. De acordo com estatísticas oficiais do Vaticano, publicadas em 2021 e referentes ao ano de 2019, a América, com 48,1% de seguidores, reúne a maior parte da comunidade católica mundial. A Europa fica em segundo lugar, com 21,2%, seguida da África (18,7%). De 2018 para 2019, o número de católicos cresceu em todos os continentes, exceto na Europa. Também não houve crescimento no Brasil, país com maior população católica do mundo: 34 milhões de fiéis (cerca de metade da população).

Continua

Os poderes político e espiritual

A força da Igreja na sociedade medieval também se estabeleceu pelos poderes político e espiritual. Ao colocar-se como intermediária entre os homens e Deus, a Igreja declarava que o **poder espiritual**, mantido pelo papa, era superior ao **poder temporal**, exercido pelos reis. Para afirmar sua autoridade, garantir a autonomia eclesiástica e limitar as interferências dos leigos nos assuntos religiosos, a Igreja adotou uma série de iniciativas, como a Reforma Gregoriana.

As bases dessa reforma foram estabelecidas em 1075, no *Dictatus Papae*, documento elaborado provavelmente pelo papa Gregório VII, que reunia 27 determinações as quais sintetizavam os principais objetivos da Igreja no período. O item 3, por exemplo, afirmava que apenas o pontífice romano podia depor ou nomear os bispos; o 9 estabelecia que todos os príncipes deviam beijar os pés do papa; e o 12 atribuía ao papa o poder de destituir os imperadores.

As transformações vividas pela Igreja entre os séculos XI e XIII também se manifestaram na criação de novas ordens religiosas. Entre elas é possível destacar a ordem dos franciscanos, fundada em 1209. Ao contrário das ordens mais antigas, em que seus membros viviam reclusos em mosteiros, as novas ordens se integravam ao mundo, auxiliando a Igreja a dialogar com a nova realidade urbana que se expandia.



BONDONE, Giotto di. *São Francisco pregando aos pássaros*. 1299. Afresco. Basilica Superior de São Francisco de Assis, Úmbria, Itália. Além de decorar o interior das igrejas, os afrescos tinham uma função pedagógica: ensinar os preceitos cristãos à população, visto que a maioria dela não era alfabetizada.

A Escolástica: entre a fé e a razão

Desde a queda de Roma, diversos padres da Igreja Católica tentavam colocar a razão a serviço da fé. Um dos principais representantes dessa corrente foi Santo Agostinho, nascido no século IV. Essa questão tornou-se mais importante na Baixa Idade Média, quando filósofos como São Tomás de Aquino, do século XIII, passaram a acreditar que era possível explicar a existência de Deus por meio da razão. A nova corrente filosófica ficou conhecida como Escolástica.

A Escolástica era ensinada nas universidades europeias. Essas instituições eram frequentadas principalmente pelos membros da burguesia, que desejavam se apropriar do conhecimento produzido pela sociedade ocidental.

Segundo o pensamento da Escolástica, a autoridade do conhecimento residia na Bíblia e em obras de antigos pensadores, como Aristóteles. Cabia ao mestre indicar o verdadeiro sentido presente nesses textos. Eram realizadas, também, intensas disputas intelectuais, nas quais os mestres tinham de defender suas ideias e responder às perguntas de uma assembleia de professores e estudantes.

225

Continuação

Incentive os estudantes a analisar os dados apresentados e, em seguida, peça que respondam à questão: Em sua opinião, o que explicaria a queda no número de devotos católicos na Europa? Justifique.

Resposta pessoal. Estimule os estudantes a perceber que atualmente o poder e a influência da Igreja Católica são menores e, além disso, outras religiões têm crescido e conquistado adeptos em diferentes regiões do mundo, como o protestantismo e o islamismo.

Esta atividade favorece o trabalho com práticas de pesquisa como **análise documental** e **revisão bibliográfica**.

Orientações

A Igreja também se utilizou da música para ensinar os dogmas católicos à população. Um exemplo disso é o canto gregoriano, um gênero de música sacra que se caracteriza pela execução da melodia em uníssono e sem acompanhamento de instrumentos musicais. Em geral as letras são extraídas de textos bíblicos, sobretudo salmos. Esse gênero musical teve origem nos cantos das sinagogas, e foi adotado pelos seguidores de Cristo já no século I. No decorrer da Idade Média, tornou-se uma das principais formas de expressão musical na Europa. O nome “gregoriano” é uma homenagem ao papa Gregório Magno, que viveu de 540 a 604 e criou livros de peças cantadas nesse estilo.

Observação

Compreender o poder da Igreja Católica como instituição dominante na sociedade medieval favorece o desenvolvimento da habilidade EF06HI18.

Orientações

A palavra “cruzada” não era utilizada por aqueles que viveram no período. Quando as Cruzadas tiveram início, foram chamadas apenas de peregrinação ou de guerra santa.

Informe aos estudantes que as Cruzadas possibilitaram um maior contato dos europeus com os muçulmanos. Isso ampliou o acesso dos ocidentais ao conhecimento produzido na Antiguidade greco-romana, preservado pelos árabes, o que foi essencial para o desenvolvimento de novos estudos. Os europeus também tiveram um contato maior com o conhecimento produzido pela cultura muçulmana, sobretudo nas áreas da matemática e da arquitetura.

O estudo das Cruzadas possibilita aprofundar a reflexão, com os estudantes, a respeito das relações entre religião e sociedade no mundo medieval. O tema da religiosidade tem retornado à pauta de preocupações no mundo contemporâneo, dado o fortalecimento de grupos e posições fundamentalistas, associados a conflitos de natureza política e econômica, em várias partes do planeta.

Pergunte aos estudantes se eles já ouviram falar na Cruzada das Crianças, que teria sido realizada em 1212. O que se tem documentado é que Estevão de Cloyes, um garoto francês de 12 anos, enviou uma carta ao rei Filipe Augusto dizendo que Jesus teria aparecido para ele e lhe confiado a missão de liderar uma Cruzada contra os muçulmanos. Conta-se que o menino teria conquistado apoio de religiosos e peregrinos e partido, com outras crianças, em direção a Jerusalém. Contudo, não há registros que confirmem o fato.

As Cruzadas

No século XI, com a ideia de unificar a cristandade na luta contra os inimigos de Cristo, dentro e fora da Europa, a Igreja lançou o movimento da guerra santa, mais tarde conhecido como **Cruzadas**.

O chamado para a “guerra de Deus” foi anunciado pelo papa Urbano II em 1095, no Concílio de Clermont-Ferrand, na França. O objetivo era convocar os cristãos para retomar a cidade sagrada de **Jerusalém**. Desde o século VII, ela estava em poder dos árabes e, em 1076, foi tomada pelos turcos. Além do objetivo religioso, interesses **políticos** e **econômicos** impulsionaram o movimento. Os nobres buscavam terras e riquezas, que também interessavam aos clérigos. Os trabalhadores pobres buscavam melhores condições de vida. E os comerciantes, principalmente de Gênova e Veneza, tinham interesse em controlar os portos do Oriente.

A primeira expedição oficial em direção a Jerusalém, que reuniu pessoas de diferentes regiões da Europa, partiu em 1096. Conhecida como Cruzada dos Nobres, fundou Estados cristãos no Oriente e, em 1099, conseguiu retomar Jerusalém. Outras oito Cruzadas oficiais foram organizadas, sem, contudo, obter o sucesso da primeira. No século XIII, Jerusalém foi novamente tomada pelos muçulmanos e os Estados cristãos desapareceram.

Apesar de não alcançar o objetivo religioso, as Cruzadas contribuíram para acelerar as mudanças sociais que já estavam ocorrendo na Europa desse período. Entre elas estão:

- o enfraquecimento do sistema feudal, visto que, de um lado, os senhores endividaram-se para montar seus exércitos e, de outro, muitos servos que partiram para as Cruzadas não retornaram;
- a recuperação da importância do Mediterrâneo, pois, com as Cruzadas, cresceu o número de embarcações que transitavam por ele;
- o aumento do comércio entre o Oriente e o Ocidente, principalmente pelos portos de Gênova e Veneza.



COURCY, Jean de. *A tomada de Jerusalém pelos cristãos em 1099*. Século XV. Iluminura. Biblioteca Nacional da França, Paris, França. Apenas em meados do século XIII, quando o movimento cruzadista declinou, é que o termo “cruzada” apareceu. O nome surgiu em razão das cruzes costuradas nas roupas dos guerreiros cristãos.

226

Observação

O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento das habilidades EF06HI15 e EF06HI18.



Documento

As Cruzadas na visão de cristãos e de árabes

Na visão da Europa cristã, as Cruzadas representavam a luta pela retomada da terra santa, em especial do Santo Sepulcro, local onde Jesus Cristo teria sido enterrado. No mundo muçulmano, as Cruzadas eram vistas como campanhas de invasão. Leia a seguir dois textos que representam cada uma dessas visões.

Texto 1

Os turcos e os árabes [...] penetram mais a cada dia nos países dos cristãos; eles os venceram sete vezes em batalha, matando e fazendo grande número de cativos, destruindo as igrejas e devastando o reino. [...]

Por isso eu vos apregoo e exorto, tanto aos pobres como aos ricos – e não eu, mas o Senhor vos apregoa e exorta – que como arautos de Cristo vos apresseis a expulsar esta vil ralé das regiões habitadas por nossos irmãos, levando uma ajuda oportuna aos adoradores de Cristo. Eu falo aos que estão aqui presentes e o proclamo aos ausentes, mas é o Cristo quem convoca [...].

Se os que forem lá perderem a sua vida durante a viagem por terra ou por mar ou na batalha contra os pagãos, os seus pecados serão perdoados nessa hora; eu o determino pelo poder que Deus me concedeu [...].

CHARTRES, Foucher de *apud* PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000. p. 83-84.

Texto 2

Foi de fato, na sexta-feira 22 do tempo de Chaa-ban, do ano de 492 da Hégira, que os **franjs** se apossaram da Cidade Santa, após um sítio de quarenta dias. Os exilados ainda tremem cada vez que falam nisso [...] como se eles ainda tivessem diante dos olhos aqueles guerreiros louros, protegidos de armaduras [...] degolando homens, mulheres e crianças, pilhando as casas, saqueando as mesquitas.

Dois dias depois de cessada a chacina não havia mais um só muçulmano do lado de dentro das cidades. [...] Os últimos sobreviventes forçados a cumprir a pior das tarefas: transportar os cadáveres dos seus, amontoando-os, sem sepultura, nos terrenos baldios para em seguida queimá-los. [...]

MAALOUE, Amin. *As Cruzadas vistas pelos árabes*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 12.

1. O texto 1 é parte de um discurso feito pelo papa Urbano II, em 1095. A quem ele se dirige? Qual é a missão para a qual ele convoca os ouvintes?
2. Que recursos Urbano II utilizou para convencer as pessoas a participar da missão?
3. Que acontecimento é mencionado no texto 2? Qual é a importância desse acontecimento para o calendário muçulmano?
4. Comparando os dois textos, é possível dizer que a tarefa anunciada pelo papa em 1095 foi cumprida? Justifique com base no estudo feito nesta Unidade.

Franj

Termo utilizado pelos árabes para se referir aos ocidentais, especialmente franceses.

227

A **violência** utilizada pelos cruzados era justificada pela Igreja com a ideologia da guerra santa, do sacrifício em nome de Deus, a mesma que apresentaria, mais tarde, para justificar a guerra justa contra os indígenas na América portuguesa. No entanto, os cruzados fracassaram em sua missão de reconquistar Jerusalém. Embora muitos tenham atendido ao chamado da Igreja e ingressado nas Cruzadas, o objetivo que teria justificado a campanha não foi atingido. Esta atividade é oportuna para trabalhar com práticas de pesquisa como o **estado da arte**.

Observação

O conteúdo desta página favorece o trabalho com a habilidade EF06HI18.

Orientações

Os textos selecionados para a seção “Documento” apresentam dois pontos de vista diferentes sobre as Cruzadas. Por isso, a atividade oferece a oportunidade de discutir questões próprias do conhecimento histórico: a possibilidade, ou não, de ter acesso ao passado “tal como ele aconteceu”, a objetividade e a verdade, e as possibilidades e os limites da memória. O texto 1 é um fragmento do discurso do papa Urbano II, proferido na cidade de Clermont. Consideramos importante destacar que se trata de uma fonte primária. O texto 2 foi escrito no século XX, por um escritor libanês. Trata-se, portanto, de uma fonte historiográfica.

▶ Respostas

1. O papa se dirige à comunidade cristã da Europa. Em seu discurso, ele convoca os cristãos a combater os árabes e os turcos em Jerusalém e a recuperar o controle cristão sobre a terra santa.
2. Ele anunciou a campanha contra os muçulmanos não como uma convocação da Igreja, mas como um chamado de Cristo. Por isso, os que morressem lutando pela reconquista da terra santa teriam seus pecados imediatamente perdoados.
3. O texto menciona a Hégira, nome dado à migração de Maomé de Meca para Medina no ano de 622 do calendário cristão. Esse acontecimento marca o ano 1 do calendário muçulmano. O ano de 492 da Hégira a que o texto se refere corresponde ao ano de 1148 do calendário cristão, quando ocorreu a Segunda Cruzada. Relembre aos estudantes que o calendário muçulmano se baseia nos ciclos da lua e, por isso, o período de um ano tem alguns dias a menos que o calendário cristão.
4. Em um primeiro momento, sim. Como o papa havia pregado, os cruzados se dirigiram à terra santa e combateram os muçulmanos.

Orientações

É importante notar que as razões da crise da sociedade feudal têm sido amplamente discutidas pelos historiadores. Considerando um universo bastante grande de estudos e pesquisas, é possível dizer que há muito mais dúvidas do que certezas. Por isso, neste tema, apresentamos apenas algumas das evidências mais fortes dessa crise, com base em registros do período.

A abordagem de temas como a fome e a peste possibilita trabalhar o tema contemporâneo **Saúde**.

Observação

O conteúdo desta página favorece o trabalho com a habilidade EF06HI16.

► Texto complementar

O texto a seguir foi reproduzido do livro *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*, feito com base em um diálogo com jornalistas.

A população [na Idade Média] tinha defesas contra os miasmas por seu sistema imunológico e talvez fosse mais bem defendida do que nós contra as infecções. Em compensação, ela estava desprovida quanto aos meios de curar e alimentava-se mal. [...] Ondas de mortalidade grassavam e refluíam tão misteriosamente como haviam aparecido [...] porque o corpo humano aprendera a defender-se. [...] Mas não se pode falar em catástrofes sanitárias antes do século XIV. Nesse momento, sobrevém um acontecimento considerável, as devastações assustadoras, por toda a Europa, da grande peste, a peste negra. [...]

Ela era transmitida essencialmente pelos parasitas, principalmente as pulgas e os ratos. Era uma doença exótica. [...] Veio da Ásia, pela rota da seda. Veja: a epidemia, essa catástrofe, é, portanto, também um dos efeitos do progresso, do crescimento.

DUBY, Georges. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: Ed. Unesp; Imprensa Oficial, 2003. p. 80-89.

Fome, peste, rebelião

SAÚDE

No século XIV, o crescimento econômico que vinha ocorrendo desde o século XI na Europa Ocidental foi gradualmente dando lugar à **estagnação**.

Já por volta de 1270 começaram a surgir os primeiros sinais de queda da produção agrícola. A contínua ampliação das áreas de cultura ocorrida nos séculos anteriores terminou por atingir áreas de pastagens e terrenos menos apropriados ao cultivo. Com a redução do adubo natural, antes fornecido pelo gado, e o cultivo de solos menos férteis, o resultado foi a **retração das colheitas** e a queda dos rendimentos de senhores e de camponeses.

Entre 1309 e 1323, por exemplo, as fortes chuvas em quase todas as regiões da Europa destruíram muitas plantações. O período mais crítico durou de 1314 a 1319. Como consequência, houve um rápido **aumento dos preços** dos alimentos, principalmente do trigo. Assim, o temido fantasma da fome voltou a ameaçar a população europeia.

A fome entre a população

Em Winchester, na Inglaterra, as mortes ocorridas em 1317 atingiram o dobro das registradas em 1310. Na região do Baixo Reno, na França, um cronista relatou que as populações chegaram a se alimentar de cadáveres de animais vitimados por enfermidades, o que teria dado origem a epidemias tão graves que várias aldeias ficaram desoladas. Em algumas cidades da Europa, covas coletivas foram abertas para enterrar os “mortos de fome”.

CARPENTIER, Vincent. *A Idade Média passo a passo*. São Paulo: Claro Enigma, 2014. A obra apresenta um panorama sobre a Idade Média, com texto leve e agradável, conteúdos atualizados e ilustrações que cativam o jovem leitor.



228

BARTOLO, Domenico di. *Padre distribuindo pão aos pobres*. 1443. Afresco (detalhe). Hospital Santa Maria della Scala, Siena, Itália.

A peste negra

A escassez de alimentos e a consequente deficiência nutricional que ela provocou nas pessoas deixaram a população europeia vulnerável a uma epidemia devastadora, conhecida como **peste negra**.

A peste negra é uma doença de caráter infectocontagioso provocada pela bactéria *Yersinia pestis*. Transmitida aos humanos por meio de pulgas que se contaminam ao parasitar roedores que alojam a bactéria, como os ratos, a peste se manifesta de duas formas principais: a bubônica e a pulmonar.

No primeiro caso, o bacilo entra no indivíduo percorrendo suas vias linfáticas até ficar retido nos gânglios do pescoço, sob os braços e nas virilhas, gerando um inchaço muito doloroso chamado bubão. A incubação da doença é rápida e seus sintomas, como manchas escuras na pele, aparecem entre dois a cinco dias após o contágio.

A peste pulmonar é mais grave. Isso porque as bactérias se alojam no pulmão, facilitando o contágio pelo ar por meio da tosse ou do espirro. Foi essa forma da doença que matou mais de **um terço** da população europeia entre 1348 e 1352, o período mais crítico da pandemia, e reduziu ainda mais a produção econômica da Europa feudal.

Os caminhos da peste

Acredita-se que a peste teve origem na Ásia Central, de onde viajou ao longo da Rota da Seda, alcançando a região da Crimeia em 1343. De lá, foi provavelmente transportada por pulgas que viviam nos ratos que viajavam nas embarcações e se espalhou por toda a região do Mediterrâneo, chegando à Europa através da península Itálica.



Cidadãos de Tournai: enterrando as vítimas da peste. c. 1353. Iluminura (detalhe). Biblioteca Real da Bélgica, Bruxelas. Esta iluminura está presente no manuscrito *Crônicas de Gilles Li Muisis*. Devido ao grande número de vítimas da peste e da fome, os mortos eram jogados em valas cavadas às pressas.

229

Orientações

A crise feudal do século XIV está relacionada à estagnação da produção, à disseminação de epidemias, sobretudo a peste negra, e às revoltas que atingiram os campos e as cidades, acontecimentos que abalaram as estruturas da sociedade europeia. Vale destacar que a epidemia de peste negra dizimou aproximadamente um terço da população europeia e que, culturalmente, ela era interpretada, por grande parte da população, como um castigo divino, sendo mais uma expressão da forte mentalidade religiosa na época.

No momento de trabalhar os conteúdos relacionados à peste negra, sugerimos uma discussão comparada entre as causas daquela epidemia e as da pandemia de Covid-19 iniciada em 2019. Em ambos os casos, a saúde não pode ser compreendida sem que se leve em conta que ela é produzida nas relações que os seres humanos mantêm entre si e com os meios físico, social e cultural.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o trabalho com alguns aspectos das habilidades EF06HI15 e EF06HI16.



Sugestão para o professor:

HISTÓRIA FM 052: Peste Negra: a epidemia que devastou a Europa. Entrevistador: Icles Rodrigues. Entrevistados: Rodrigo Prates de Andrade, Tupá Guerra e Pirula. [S. l.]: Leitura Obrigatória, 22 mar. 2021. *Podcast*. Disponível em: <https://leituraobrigahistoria.com/podcast/peste-negra-a-epidemia-que-devastou-a-europa/>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Este episódio aborda como se deu a peste negra na Europa do século XIV.

Orientações

Segundo historiadores, a Guerra dos Cem Anos começou em 1337 e terminou em 1453. Essa, porém, não foi uma luta contínua, sem interrupções. Na verdade, diversos confrontos entre as duas monarquias (inglesa e francesa), com vitórias e derrotas para ambos os lados, ocorreram ao longo dos anos de guerra.

Os conflitos da Guerra dos Cem Anos foram responsáveis por milhares de mortes, tanto para ingleses como para franceses. Houve uma enorme devastação em ambos os reinos, em especial na produção agrícola.

Observação

O conteúdo desta página favorece o trabalho com aspectos da habilidade EF06HI16.

As revoltas populares

O contexto de fome, epidemias e guerras, somado aos tributos devidos à Igreja e aos senhores feudais, impeliu muitos camponeses à rebelião. Na década de 1350, explodiram várias revoltas camponesas na França, conhecidas como *jacqueries*, nome que deriva de uma expressão francesa semelhante a “joão-ninguém”. Para alguns autores, essas revoltas contestavam os altos tributos cobrados pelos senhores. Para outros, teriam sido motivadas por uma crise de fome no norte da França. Outros, ainda, as interpretam como levantes contra o poder da nobreza. Essas revoltas foram duramente reprimidas, deixando mais de 20 mil camponeses mortos.

As rebeliões populares não se restringiram à Europa continental. Em 1381, uma revolta aglutinando trabalhadores do campo e da cidade explodiu na Inglaterra, motivada pela cobrança de um novo imposto. Os trabalhadores chegaram a tomar Canterbury e a constringer o rei em Londres, que se viu obrigado a atender às demandas do movimento. Porém, a rebelião acabou massacrada.

Nas cidades também ocorreram várias revoltas. Na região de Auvergne e Languedoc, no sul da França, entre 1366 e 1384, camponeses e trabalhadores urbanos formaram bandos armados que ficaram conhecidos como *Tuchins*. Eles lutavam principalmente contra a cobrança de impostos. Na região de Flandres, trabalhadores urbanos se voltaram contra as oficinas artesanais formadas por camponeses vindos das áreas rurais. Para os rebeldes, essas oficinas eram responsáveis pelo aumento da concorrência e pela redução dos seus salários.



HARRIS, John. *O rei Ricardo II, da Inglaterra, é desafiado pelos camponeses rebeldes.* Século XIX. Esta gravura representa a revolta camponesa inglesa de 1381.

A Guerra dos Cem Anos

A Guerra dos Cem Anos teve início em 1337, principalmente em virtude das disputas comerciais entre a França e a Inglaterra e do interesse dos ingleses na sucessão do trono francês, e terminou em 1453, com a vitória dos franceses.

Nesse conflito, surgiu a figura de Joana d'Arc, uma camponesa francesa analfabeta, mística e com fama de visionária. A jovem teria comandado um exército que libertou a cidade de Orleans. Em 1430, aos 18 anos, foi presa e entregue aos ingleses. No ano seguinte, acusada de heresia, Joana foi queimada viva. Inocentada em 1456, foi santificada pela Igreja Católica em 1920.

230



Sugestão para o estudante:

VERISSIMO, Erico. *A vida de Joana d'Arc.* São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

Destinada ao público infantojuvenil, essa obra apresenta uma biografia sobre a vida de Joana d'Arc em uma linguagem acessível e interessante para o estudante.

O medo da morte

O cenário de medo, destruição e morte vivido no final da Idade Média foi representado à exaustão por muitos artistas da época.

Na pintura, por exemplo, a morte era representada na figura de esqueletos humanos, de corpos em decomposição e, em especial, nas danças macabras, como você pode observar na imagem a seguir. Essas danças mostravam a morte personificada em um esqueleto parcialmente coberto por um manto e carregando uma foice, seguida por indivíduos dos mais variados segmentos sociais.

Nas representações da morte, as diferentes camadas sociais da Europa medieval apareciam, enfim, igualadas pela finitude da existência humana.

Ler a pintura

- Você consegue identificar os grupos sociais representados no fragmento da pintura *Dança macabra*? Como?



NOTKE, Bernt. *Dança macabra*. Século XV. Óleo sobre tela (detalhe), 160 × 750 cm. Museu de Arte da Estônia, Tallinn, Estônia.

O fim do feudalismo

A crise do século XIV fez com que muitas famílias nobres perdessem suas terras, devastadas pelas revoltas e pela doença, e se deslocassem para as cidades ou para as cortes reais. Outras casaram as mulheres da família com ricos burgueses. O clero também perdeu parte de seus poderes, pois, aos poucos, deixou de ser constituído apenas por homens da nobreza.

A burguesia foi, em geral, o grupo mais favorecido. Apesar das dificuldades, muitos burgueses compraram terras dos nobres e passaram a ocupar cargos administrativos nas cortes.

As mudanças também atingiram os camponeses. Depois da peste, das revoltas e do declínio demográfico, muitos adquiriram terras e se livraram da servidão. Outros migraram para as cidades e se tornaram trabalhadores livres.

- ▶ MASSARDIER, Gilles. *Contos e lendas da Europa medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. O livro reúne contos, histórias e lendas pertencentes à tradição medieval, reescritos pelo historiador francês Gilles Massardier.

231

Sugestão complementar referente ao Capítulo:

DUBY, Georges (org.). *Homens e mulheres da Idade Média*. São Paulo: Estação Liberdade, 2014. O livro traz 112 personalidades reais e fictícias da Idade Média como testemunhas de um período, como Carlos Magno, Virgem Maria, rei Arthur, Robin Hood e Satã.

Orientações

Na literatura, as representações da morte deram origem até mesmo a um gênero literário, o da *Ars Moriendi* ("arte de morrer"), isto é, textos de ensinamento sobre os preparativos para uma boa morte. No famoso *Tractatus artis bene moriendi* (1415), por exemplo, encontramos diversas referências que visavam consolar o moribundo, fazendo-o considerar o lado bom da morte, além de regras gerais de boa conduta de parentes e amigos junto ao agonizante e de preces apropriadas à situação.

Em fins da Idade Média, as pessoas acreditavam que o corpo expressava aspectos da alma. Assim, o leproso era, por sua aparência corporal, um pecador e refletia o signo de um desvio sexual. É possível atualizar o debate com informações sobre doenças sexualmente transmissíveis, como o vírus do HIV e do HPV, entre outros, enfatizando fatos e preconceitos ligados a essas doenças, bem como aspectos preventivos. Tanto esse tema quanto o da saúde possibilitam um trabalho interdisciplinar com o componente curricular Ciências.

Observação

O conteúdo desta página favorece o trabalho com aspectos da habilidade EF06HI16.

▶ Resposta

Ler a pintura: Da esquerda para a direita, além dos esqueletos que representam a morte, podemos identificar: o papa segurando um cetro; um imperador que segura um orbe (globo terrestre encimado por uma cruz) e uma espada e usa uma coroa; a imperatriz, com ricas vestimentas; o cardeal com vestes mais simples; e o rei, também com uma coroa.

Orientações

Durante a Idade Média, as estruturas políticas estavam baseadas principalmente no exercício pessoal do poder. Além disso, senhores feudais, reis, príncipes e governantes das comunas eram ligados uns aos outros por relações de dependência pessoal.

Esses homens também disputavam entre si os poderes locais. Esses poderes consistiam no monopólio da utilização de armas, no exercício da justiça e na cobrança de tributos, taxas e obrigações. Por isso dizemos que o poder estava fragmentado.

Havia também poderes universalistas como o do papa e o do imperador. Esses homens tinham domínios de terra mais extensos e também dependiam de homens de confiança para representá-los em cada região.

A formação dos Estados modernos processou-se quando essas relações de poder se transformaram. O poder local foi ganhando uma estrutura mais estável, com cargos e funcionários e não mais apenas com homens de confiança. Os territórios dos domínios reais e das comunas foram se consolidando e, sobre a população que neles habitava, os governantes cobravam impostos e exerciam o poder militar. Assim, o Estado nascia como uma organização pública independente da pessoa do rei ou de um governante particular.

Para o historiador Hilário Franco Jr., o termo “Estado” começou a ganhar o sentido que tem atualmente, isto é, de corpo político submetido a um governo e a leis comuns, apenas em meados do século XIII, tornando-se mais usual a partir de fins do século XV.

O processo de centralização política ocorrido em diversas regiões europeias, iniciado no século XI, contribuiu para o posterior desenvolvimento da expansão ultramarina e do colonialismo europeu a partir do século XVI. Sugerimos trabalhar com os estudantes as

A centralização monárquica

Apesar de as transformações ocorridas entre os séculos XI e XIV terem favorecido o enriquecimento de uma nascente burguesia, havia muitos obstáculos para a expansão desse novo grupo social.

O transporte de mercadorias de uma cidade para outra, por exemplo, obrigava os comerciantes a cruzar vários feudos. Cada um deles, porém, estava sob a autoridade de um senhor feudal, que estipulava as próprias leis e taxações. Essas restrições, que variavam em cada feudo, levaram a burguesia a apoiar a transferência de poder para as mãos de um rei; assim, ele poderia unificar a moeda, as leis e os impostos e estabelecer um sistema de pesos e medidas único, facilitando os negócios.

O apoio aos monarcas também partiu de alguns nobres. Enfraquecidos com as Cruzadas e as fugas de servos para as cidades, muitos nobres acabaram se aliando aos reis em troca de benefícios e privilégios. A centralização do poder real, contudo, sofreu resistência da Igreja Católica e da maior parte dos senhores feudais. O alto clero receava que reis muito poderosos se tornassem politicamente mais fortes que o papa. Já os senhores feudais temiam que a centralização monárquica diminuísse seu prestígio e poder.

Apesar desses entraves, os reis conseguiram impor sua autoridade sobre os habitantes de um território e estabelecer os chamados **Estados modernos**. Esse processo não foi igual em toda a Europa, e ocorreu em diferentes momentos. Na península Ibérica, por exemplo, o Reino de Portugal se organizou ainda no século XII, enquanto o Reino da Espanha se consolidou apenas ao final do século XV. Na Inglaterra, o processo de centralização do poder se completou logo no início do século XIII, e o Reino da França se estabeleceu no século XV.



Banqueiros. Século XIV. Ilustração. Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra. A centralização do poder nas mãos dos reis favoreceu as atividades da burguesia.

232

noções de centralização e descentralização política, destacando as diferenças entre as relações de poder no feudalismo (baseadas em laços de dependência pessoal) e os poderes instituídos nos Estados modernos.

Observação

O conteúdo desta página possibilita o trabalho com as habilidades EF06HI16 e EF06HI18.

Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Várias mudanças marcaram a Europa medieval a partir do século XI. Cite e explique três delas.
2. Escreva um pequeno texto sobre os objetivos das Cruzadas, quem participou delas e seus resultados.
3. Ao longo do século XIV, ocorreram diversas revoltas nos campos e nas cidades da Europa Ocidental. Na Inglaterra, um dos líderes da rebelião de 1381, o padre John Ball, declarou:

Boas gentes, as coisas não podem ir bem na Inglaterra e elas só irão quando os bens forem possuídos em comum, quando não mais haverá nem vilões ["plebeus"] nem gentis-homens ["nobres"] e quando formos inteiramente iguais.

BALL, John *apud* ESPINOSA, Fernanda. *Antologia de textos históricos medievais*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1981. p. 287-288.

- a) Qual era a condição social de John Ball? Suas críticas eram dirigidas a que camada social da Inglaterra?
 - b) Segundo o padre, "as coisas" não estavam indo bem na Inglaterra. O que seriam essas "coisas"? O que ele pretendia dizer com isso?
 - c) Qual era a proposta do padre John Ball para acabar com esses problemas? Você acha que essas ideias eram consideradas revolucionárias para a época? Por quê? E hoje, como você imagina que as ideias dele seriam vistas?
4. A pintura gótica desenvolveu-se entre os séculos XII e XIV. Um exemplo desse novo estilo é a obra *Cristo no caminho do Calvário*, de Simone Martini (c. 1284-1344). A pintura, como você pode notar ao lado, ainda conserva o dourado da arte bizantina, tanto no cenário quanto nas pregas que realçam as roupas dos personagens. No entanto, já é possível perceber nela a terceira dimensão na perspectiva criada no cenário e a tentativa de romper com

a rigidez das figuras, dando-lhes uma expressão mais humana e natural. Observe.



MARTINI, Simone. *Cristo no caminho do Calvário*. c. 1340. Têmpera e folha de ouro em painel, 30 x 20,5 cm. Museu do Louvre, Paris, França.

- a) Que elementos da pintura mostram características mais humanas e naturais nos personagens representados?
- b) Por que podemos dizer que essa pintura já apresenta certa perspectiva, isto é, a ilusão de profundidade e volume das figuras?
- c) Observe que a cruz carregada por Jesus também está apoiada sobre a multidão. O que esse detalhe pode indicar?
- d) Tendo em vista o que você estudou sobre a Igreja medieval, qual teria sido a função de imagens como essa?

233

Seção Atividades

► Objetos de conhecimento

- *Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.*
- *Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.*
- *O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.*

► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF06HI15 (atividades 1, 2)
- EF06HI16 (atividades 1, 3, 4)
- EF06HI18 (atividades 1, 2, 4)

► Respostas

1. Sugestões: A introdução de novas técnicas e instrumentos agrícolas e a expansão das áreas de cultivo possibilitaram um grande aumento da produção agrícola.

A produção de excedentes agrícolas e a maior oferta de mão de obra nos campos foram decisivas para criar um novo cenário na Europa medieval, pois o interesse em trocar esses excedentes e encontrar meios de sobrevivência fora dos senhorios levou à criação de mercados para a troca de mercadorias.

Com o surgimento e a expansão das cidades, também cresciam as atividades urbanas, principalmente a produção artesanal.

2. Sugestão: A conquista dos lugares santos no Oriente, a expulsão dos infiéis da Europa, a crise social e econômica da sociedade feudal e a ambição, por parte dos cruzados, de obter terras e riquezas no Oriente motivaram as Cruzadas. Esse movimento levou à abertura do mar Mediterrâneo para a navegação europeia, intensificando o contato comercial entre o Ocidente e o Oriente. Uma consequência política foi a formação de monarquias nacionais na Europa.

3. a) Ele era um membro do clero (padre). Suas críticas eram dirigidas à nobreza inglesa, pois considerava que as revoltas populares eram provocadas pela falta de igualdade entre os homens.

b) Toda a Europa estava sofrendo com as crises de fome ocasionadas pelo desabastecimento, pelas epidemias e pelas guerras, que seriam "as coisas" citadas por John Ball.

c) Ele afirmava que os problemas da Inglaterra só iriam se resolver se existisse igualdade social. Essa ideia era considerada revolucionária para a época, pois as bases do poder político e econômico da aristocracia baseavam-se justamente na exploração das camadas mais pobres. Hoje, ainda existe muita desigualdade social e muitas pessoas poderiam interpretar tais ideias como revolucionárias.

4. a) Alguns personagens apresentam expressão de angústia, outros de dor e sofrimento. Esses detalhes mostram um ar mais humano da pintura gótica.

b) A cena vista de cima e a distância é o principal elemento que mostra a perspectiva. O movimento dinâmico dos personagens e o sombreamento mostram também a sensação de volume e profundidade.

c) Esse detalhe pode sugerir que a cruz está sendo carregada por toda a humanidade, e não apenas por Jesus.

d) Imagens como esta tinham uma função pedagógica, isto é, a de ensinar os preceitos do catolicismo, visto que a maioria da população naquela época era analfabeta.

Seção Para refletir

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica n. 2 e n. 3**, esta seção possibilita ao estudante *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; valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais; além de participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural* (3).

Vale notar que o trabalho aqui proposto também possibilita ao estudante desenvolver a **Competência Específica do Componente Curricular de História n. 4: Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.**

O conteúdo desta seção possibilita trabalhar o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

► Habilidade

EF06HI14: Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.



Para refletir

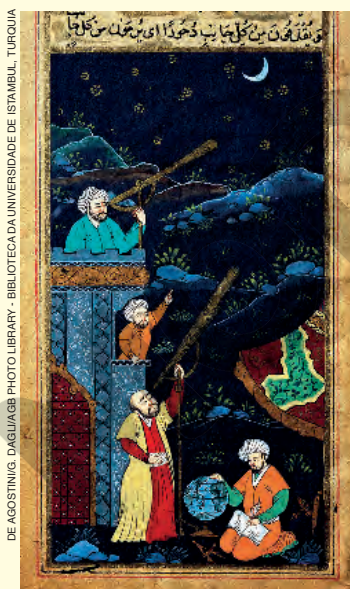
MULTICULTURALISMO

O mundo árabe e o mundo ocidental são, realmente, incompatíveis?

Com base nos estudos desta Unidade, você já percebeu que o mundo árabe e o mundo ocidental há muito tempo estão ligados. O jornalista e estudioso Jonathan Lyons fez uma ampla pesquisa sobre esse assunto e lançou, no ano de 2011, um livro sobre o mundo árabe. O título da obra é *A Casa da Sabedoria: como a valorização do conhecimento pelos árabes transformou a civilização ocidental*.

Esse livro surpreendeu o público ao trazer uma nova visão sobre a história dos povos árabes e mesmo sobre o Ocidente. Em sua pesquisa, Lyons mostra a influência que os conhecimentos árabes exerceram durante a Idade Média, afirmando que, sem a difusão dos seus estudos, o mundo ocidental como conhecemos hoje seria bem diferente.

Mas em que medida o conhecimento construído pelos árabes influenciaram o Ocidente? Bom, só para começar, os árabes, na Idade Média, conseguiram medir a circunferência da Terra, descobriram e desenvolveram a álgebra, praticavam a astronomia, desenvolviam conhecimentos científicos na área da saúde e da medicina. Segundo Lyons e vários outros pesquisadores e historiadores, esses saberes não eram conhecidos pelos europeus, que só tiveram contato com eles durante a expansão árabe em partes da Europa, conforme você estudou no Capítulo 17. Além disso, os árabes traduziram e complementaram os textos de filósofos gregos antigos, o que possibilitou aos ocidentais ter acesso a esses textos.



Astrônomos estudando a Lua e as estrelas em manuscrito otomano. Século XVII. Biblioteca da Universidade da Universidade de Istambul, Turquia.



Página do *Tratado de Medicina*, de Avicena (980-1037). Museu Nacional da Síria, Damasco, Síria.

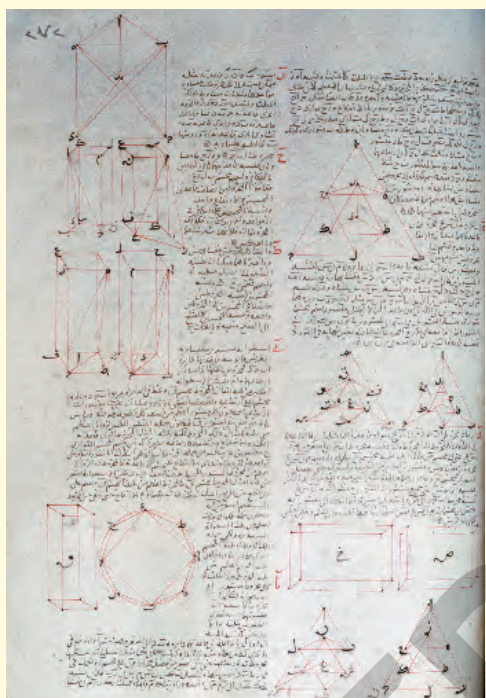
Leia a seguir um trecho do livro *A Casa da Sabedoria*.

Os nomes de al-Khwarizmi, Avicena, al-Idrisi e Averróis – gigantes da cultura árabe e figuras dominantes na Europa medieval durante séculos – provocam hoje pouca ou nenhuma reação do leitor leigo instruído. A maioria está esquecida, não passa de lembrança distante de uma era passada. Contudo, eles foram apenas alguns dos protagonistas de uma extraordinária tradição científica e filosófica árabe que jaz escondida sob séculos de ignorância e franco preconceito antimuçulmano do Ocidente. Uma recente pesquisa de opinião pública mostrou que a maioria dos americanos vê “pouco” ou “nada” para admirar no islã ou no mundo muçulmano. Mas, se voltarmos nas páginas do tempo, veremos que é impossível imaginar a civilização ocidental sem os frutos da ciência árabe: a arte da álgebra de al-Khwarizmi, os abrangentes ensinamentos médicos e a filosofia de Avicena, as duradouras geografia e cartografia de al-Idrisi, o rigoroso racionalismo de Averróis. [...]

O esquecimento intencional do legado árabe pelo Ocidente teve início há séculos, quando a propaganda antimuçulmana criada à sombra das Cruzadas começou a obscurecer qualquer reconhecimento do profundo papel da cultura árabe no desenvolvimento da ciência moderna. [...]

LYONS, Jonathan. *A Casa da Sabedoria*: como a valorização do conhecimento pelos árabes transformou a civilização ocidental. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011. p. 19-20.

1. No trecho do livro de Lyons que você acabou de ler, ele diz que “Uma recente pesquisa de opinião pública mostrou que a maioria dos americanos vê ‘pouco’ ou ‘nada’ para admirar no islã ou no mundo muçulmano”. Logo depois, ele nos mostra fatos que possibilitam discordar totalmente dessa opinião. Que fatos são esses? Responda em seu caderno.
2. Para Lyons, quando começou, possivelmente, o esquecimento que a influência cultural árabe teve no mundo ocidental? Baseando-se em seus conhecimentos de História, você diria que a hipótese de Lyons é possível? Por quê?
3. Em sua opinião, uma pesquisa como a de Jonathan Lyons, que fala sobre os conhecimentos árabes durante a Idade Média e sua influência no mundo ocidental, é importante para a atualidade? Por quê?



Página de livro árabe sobre Geometria. Século XIII. Biblioteca da Mesquita de Solimão, Istambul, Turquia.

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

1. Quais foram as principais características do feudalismo na Europa Ocidental?
2. Que mudanças estavam acontecendo na Europa Ocidental a partir do século XI?
3. Como a Igreja afirmava sua autoridade na Baixa Idade Média?
4. Que dificuldades a sociedade europeia enfrentou no final da Idade Média?

▶ Respostas

1. O autor diz que é necessário voltar “nas páginas do tempo” para identificar a riqueza da cultura árabe e sua influência no Ocidente; assim, é possível reunir uma série de fatores que pode desconstruir a opinião das pessoas na pesquisa citada. Segundo Lyons, “é impossível imaginar a civilização ocidental sem os frutos da ciência árabe: a arte da álgebra de al-Khwarizmi, os abrangentes ensinamentos médicos e a filosofia de Avicena, as duradouras geografia e cartografia de al-Idrisi, o rigoroso racionalismo de Averróis”.
2. Para Lyons, esse esquecimento começou na época das Cruzadas. Um elemento que pode sustentar essa hipótese é o seguinte: a “propaganda” antimuçulmana tornava-se necessária aos reinos cristãos empenhados na Reconquista; desse modo, uma visão muito negativa a respeito dos árabes começou a ser formada entre os europeus interessados em expulsá-los da península Ibérica.

3. Espera-se que os estudantes percebam que uma pesquisa como a de Lyons tem papel importantíssimo nos dias de hoje, em que os conflitos entre mundo árabe e Ocidente permanecem sem solução e grande parte da sociedade ocidental enxerga o Islã com muito preconceito. Em uma época de pré-julgamentos como a nossa, um livro de História como esse pode ser capaz de promover o respeito pelos diversos povos e culturas do mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

A AURORA da humanidade. Rio de Janeiro: Abril Livros: Time Life, 1993. (Coleção História em Revista).

Esse volume da Coleção História em Revista traz um conjunto de textos sobre a trajetória humana e o nascimento das cidades.

AB'SABER, Aziz Nacib. Incursões à pré-história da América tropical. In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Viagem incompleta: a experiência brasileira*. São Paulo: Editora Senac, 2000. p. 31-43.

O artigo apresenta pesquisas e estudos recentes sobre a pré-história do território que hoje compreende o Brasil.

ANISTIA Internacional afirma que muçulmanos são discriminados na Europa. *Deutsche Welle*, 24 abr. 2012. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/anistia-internacional-afirma-que-muçulmanos-são-discriminados-na-europa/a-15906638>. Acesso em: 19 jan. 2022.

A matéria aborda as críticas do Relatório da Anistia Internacional à discriminação da população muçulmana por parte de países europeus.

ARREDONDO, Santiago C.; DIAGO, Jesús C. *Práticas de avaliação educacional: materiais e instrumentos*. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

O livro apresenta reflexões sobre avaliação, além de instrumentos e ideias para a elaboração de avaliações.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso, 2017.

O livro traz fundamentos e reflexões sobre as metodologias ativas para a educação.

BASTOS, Mário Jorge. *O poder nos tempos da peste* (Portugal – séculos XIV/XVI). Niterói: EdUFF, 2009.

A obra traz um panorama dos surtos de peste bubônica, mais conhecida como Peste Negra, entre os séculos XIV e XVI.

BELEZA inclusiva. *Talk Science*, 16 dez. 2021. Disponível em: <https://www.talkscience.com.br/industria-cosmetica/beleza-inclusiva-conheca-esse-conceito-tendencia-na-industria-cosmetica>. Acesso em: 8 jan. 2022.

A matéria aborda o conceito de beleza inclusiva na indústria cosmética.

BENDER, Willian N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. São Paulo: Penso, 2014.

A obra propõe reflexões atualizadas sobre o trabalho com projetos em sala de aula.

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

O livro é dedicado ao período colonial da história da América Latina e concentra-se em dois aspectos: a economia e a cultura.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2007.

O livro trata de aspectos do ensino e da aprendizagem de História.

BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

Coletânea de textos que trata das dificuldades para estabelecer relações com tempos históricos.

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

O livro propõe uma reflexão sobre a metodologia da História e o papel do historiador.

BOHM, Camila Camacho. *Um peso, uma medida: o padrão de beleza feminina apresentado por três revistas brasileiras*. São Paulo: Uniban, 2004.

O livro analisa diferentes conceitos de mulher a partir da linha editorial de revistas voltadas para o público feminino.

BOTTALLO, Marilúcia; PIFFER, Marcos; VON POSER, Paulo. *Patrimônio da humanidade no Brasil: suas riquezas culturais e naturais*. Brasília, DF: Unesco: Editora Brasileira, 2014.

O livro apresenta os locais do território brasileiro eleitos patrimônios pela Unesco.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

Documento com o conjunto de leis fundamentais e supremas do Brasil.

BRASIL, Ministério da Justiça e Segurança Pública. Fundação Nacional do Índio. Terras Indígenas. Brasília, DF: Funai, 2021.

Disponível em: http://mapas2.funai.gov.br/portal_mapas/pdf/brasil_indigena_11_2021.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

Mapa com detalhamento das Terras Indígenas.

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

O documento estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente e consolida seus direitos.

BRASIL. *Decreto nº 7037, de 21 de dezembro de 2009*. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

Regulamenta o Programa Nacional de Direitos Humanos.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação básica nacional.

BRASIL. *Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

Lei que estabelece parâmetros para a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

BRASIL. *Lei nº 10741, de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

Lei que estabelece o Estatuto do Idoso.

BRASIL. *Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

Lei que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) e determina diretrizes para a política educacional.

BRASIL. *Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

Estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 jan. 2022.

Documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2004.

Documento que fornece as diretrizes para a implantação e o desenvolvimento do Ensino Fundamental de nove anos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: Secadi, 2006.

Documento que orienta a política educacional para a promoção e o reconhecimento da diversidade étnico-racial, em cada nível de ensino.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.

Documento que traz os fundamentos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC: Sealf, 2019.

Publicação oficial que institui a Política Nacional de Alfabetização no Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998. v. 6. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

Diretrizes para orientar as práticas educacionais e curriculares de História no Ensino Fundamental.

BRAUDEL, Fernand. *O espaço e a história no Mediterrâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O livro traça um percurso na geografia e nas sociedades do Mediterrâneo, berço do Oriente e do Ocidente.

BROWN, Dale M. (dir.). *O esplendor dos maias*. Rio de Janeiro: Abril Livros: Time Life, 1999. (Coleção Civilizações Perdidas).

O livro reúne textos sobre o modo de vida e a cultura maia.

BUENO, André da Silva. *O Extremo Oriente na Antiguidade*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2012.

O livro trata do orientalismo e da construção da história chinesa no contexto da Antiguidade.

CAIRES, Luanne; BONATELLI, Maria Letícia; ALMEIDA, Graciele. Técnicas recentes no estudo da evolução ajudam a esclarecer a origem do homem e a ocupação no planeta. *ComCiência*, n. 194, 5 dez. 2017. Disponível em: <https://www.comciencia.br/tecnicas-recentes-no-estudo-da-evolucao-ajudam-esclarecer-origem-do-homem-e-ocupacao-no-planeta/>. Acesso em: 7 abr. 2022.

A matéria trata das pesquisas recentes na área da evolução humana.

CAVALHADAS podem se tornar Patrimônio Cultural. *Jornal Estado de Goiás*, 29 set. 2020. Disponível em: <https://www.jornalestadodegoias.com.br/2020/09/29/cavalhadas-podem-se-tornar-patrimonio-cultural/>. Acesso em: 28 jul. 2022.

O texto fala sobre a tradição da Cavalhada no estado de Goiás. CHEVITARESE, André Leonardo; CORNELLI, Gabriele. *Judaísmo, cristianismo e helenismo: ensaios acerca das interações culturais no Mediterrâneo antigo*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2007.

O livro é um clássico da historiografia brasileira contemporânea que traz ensaios sobre as interações entre judaísmo e cristianismo no Mediterrâneo antigo.

CÓDIGO de Hamurábi. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: Secretaria de Educação/Cenp, 1980.

A coletânea reúne uma série de documentos históricos essenciais para o ensino de História, como os artigos do Código de Hamurábi.

CONFÚCIO. *Analectos*. São Paulo: Pensamento, 1979.

O livro reúne os escritos de Confúcio.

COSTA E SILVA, Alberto da. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

Escrito em forma de diálogo, o livro aborda de maneira direta e precisa questões importantes da história do continente africano desde a Antiguidade até o início do século XXI.

COSTA E SILVA, Alberto da. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

Livro que trata de povos e etnias, técnicas agrícolas e de navegação, expressões religiosas e artísticas, entre outros, referentes à África negra.

CROWLEY, Roger. *1453: a guerra santa por Constantinopla e o confronto entre o islã e o Ocidente*. São Paulo: Rosari, 2009.

A obra traz um relato sobre a queda de Constantinopla, em 1453.

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

Coletânea de textos que abordam questões ligadas à presença dos povos indígenas no Brasil.

DARWIN ou a Bíblia? *Deutsche Welle*, 19 fev. 2009. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/como-a-religião-convive-com-a-teoria-da-evolucao-de-darwin/a-4041875>. Acesso em: 22 fev. 2022.

Artigo do teólogo Michael Meyer-Blanck sobre o texto bíblico e as teorias de Darwin.

DELORS, Jacques (coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 1998.

O artigo identifica os pilares visados pela organização internacional para a educação no mundo.

ESPINOSA, Fernanda. *Antologia de textos históricos medievais*. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1981.

O livro reúne uma série de documentos medievais.

FARTHING, Stephen. *Tudo sobre arte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

O livro apresenta os movimentos artísticos, além das obras mais importantes de todos os tempos.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007.

Libro sobre os principais acontecimentos da história brasileira.

FAVALLE, Patrícia. Mulheres que inspiram: criadora da Pop Plus, Flávia Durante é pioneira na moda *plus size* brasileira. *Harper's Bazaar Brasil*, 3 maio 2021. Disponível em: <https://harpersbazaar.uol.com.br/estilo-de-vida/mulheres-que-inspiram-criadora-da-pop-plus-flavia-durante-e-pioneira-na-moda-plus-size-brasileira/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

A matéria apresenta um perfil de uma pioneira na moda *plus size* brasileira.

FERREIRA, Daniela Figueiredo; SAMPAIO, Francisco Edison; SILVA, Reinaldo Vieira da Costa. *Impactos socioambientais provocados pelas ocupações irregulares em áreas de interesse ambiental - Goiânia/GO*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Ambiental) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2004.

O estudo aborda como as ocupações irregulares podem impactar áreas ambientais, além da sociedade.

FINLEY, Moses. *Escravidão antiga e moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

O livro investiga as condições econômicas, sociais e morais que permitiram o surgimento e o declínio das sociedades escravistas na Antiguidade e traz novas ideias para compreender as sociedades escravistas.

FLORENZANO, Maria Beatriz B. *Nascer, viver e morrer na Grécia antiga*. São Paulo: Atual, 2004.

O livro analisa os rituais de passagem de nascimento e morte, mostrando como eles são reveladores do modo de viver e de conceber a vida entre os gregos antigos.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

O livro traça um paralelo entre o mundo medieval e o mundo moderno.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *Feudalismo: uma sociedade religiosa, guerreira e camponesa*. São Paulo: Moderna, 1999.

A obra traz uma análise sobre a sociedade feudal.

FRANCO JÚNIOR, Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. *O Império Bizantino*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

O livro traça um panorama do Império Bizantino.

FREITAS, João Carlos de Mattos. Território e territorialidade no Império Romano: a utilização do padrão urbanístico das cidades construídas enquanto tática de romanização. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, v. 5, n. 2, 2009.

O artigo propõe uma análise geo-histórica do Império Romano.

FUNARI, Pedro Paulo A. *Antiguidade clássica: a história e a cultura a partir dos documentos*. Campinas: Unicamp, 1995; 2003.

O livro traz uma coletânea de textos de autores da Antiguidade, como Plutarco, Plínio, Sêneca, Aristóteles e Platão.

FUNARI, Pedro Paulo A. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2001.

A obra traz um amplo painel dos principais temas das civilizações clássicas.

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

A obra retrata as grandes ondas migratórias que povoaram o Brasil muito antes da “descoberta” portuguesa.

GÊNESIS 1. In: *BÍBLIA Online*. Disponível em: <https://www.bibliaonline.com.br/acf/gn/1>. Acesso em: 14 nov. 2021.

Versão *on-line* do primeiro livro da *Bíblia* católica.

GOMBRICH, Ernst H. *A história da arte*. 17. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

Considerado um dos mais importantes livros sobre arte, traça um extenso panorama sobre os períodos, os estilos e os movimentos artísticos.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Escravos sem senhores: escravidão, trabalho e poder no mundo romano. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 26, n. 52, 2006.

O artigo trata da escravidão no Império Romano, abordando as noções de liberdade e escravidão tanto no aspecto público quanto no privado.

HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

A obra aborda questões urgentes e importantes para o presente e o futuro da humanidade, incentivando reflexões sobre a importância da cooperação e da valorização do coletivo na busca por respostas a problemas sociais, ambientais e econômicos.

HAYWOOD, John. *The Penguin Historical Atlas of Ancient Civilizations*. Londres: Penguin, 2005.

Atlas histórico que aborda as primeiras civilizações do mundo.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.

A obra apresenta uma visão clara e abrangente sobre a África contemporânea, reunindo questões polêmicas sobre o domínio europeu e a diversidade das lutas até a formação dos Estados nacionais.

HERÓDOTO. *História*. Brasília, DF: Ed. UnB, 1985.

O livro reúne os escritos de Heródoto.

HETZEL, Bia; NEGREIROS, Sílvia (org.). *Pré-História do Brasil*. Rio de Janeiro: Manati, 2007.

O livro apresenta pesquisas e descobertas de arqueólogos, paleontólogos e geólogos sobre a vida em tempos remotos no território brasileiro.

HORNUNG, Erik. O rei. In: DONADONI, Sérgio (org.). *O homem egípcio*. Lisboa: Presença, 1990.

O livro analisa a figura e a imagem do rei no Egito Antigo.

JORGE, Marcos (org.). *Brasil rupestre: arte pré-histórica brasileira*. Curitiba: Zencrane Livros, 2007.

Com fotografias e textos de renomados arqueólogos, o livro apresenta a arte rupestre no território brasileiro.

KI-ZERBO, Joseph. *História da África negra*. v. 1. Lisboa: Publicações Europa-América, 1972.

O livro reúne textos que tratam de temas diversos sobre a história da África.

KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992.

O atlas traz a história do mundo, em diversos campos, desde as origens da humanidade até o novo milênio, toda a história do mundo em todos os campos.

KINDER, Hermann; HERGT, Manfred; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a nuestros días*. Madri: Akal, 2007.

O atlas propõe compreender a história a partir de aspectos do desenvolvimento político, econômico, bélico e cultural das diversas regiões do globo.

LAVIER, James. *A roupa e a moda: uma história concisa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

O livro trata da história do vestuário no mundo ocidental no decorrer do tempo, passando pela invenção da agulha na Pré-História até a revolução do *prêt-à-porter* e do *jeans*, entre outros.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

O livro apresenta, de uma nova perspectiva, as principais questões da historiografia contemporânea.

LECLANT, Jean. O Império de Kush: Napata e Méroe. In: MOKHTAR, Gamal (ed.). *História Geral da África, II: África Antiga*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010.

O texto traz um percurso sobre a história de Kush.

LOMBARDO, Lívia. Exército de Terracota, uma das grandes descobertas do século 20. *Aventuras na História*, 6 jul. 2020. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-o-exercito-de-terracota-china-descoberta-seculo-20.phtml>. Acesso em: 27 dez. 2021.

Matéria sobre a descoberta, por agricultores, das estátuas que integram o Exército de Terracota.

LOYN, Henry R. (org.). *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

O dicionário traz os principais conceitos históricos referentes ao período da Idade Média.

LYONS, Jonathan. *A Casa da Sabedoria: como a valorização do conhecimento pelos árabes transformou a civilização ocidental*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

O livro trata da história de Adelardo de Bath, que desenvolveu conhecimentos em Astronomia e Matemática que viriam a ser fundamentais para a ciência.

MAALOUF, Amin. *As Cruzadas vistas pelos árabes*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

O livro traz a história das cruzadas sob o ponto de vista árabe.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

A obra apresenta textos sobre a chamada Filosofia da Educação, considerando que esse é um conjunto de ideias para tentar lidar com os desafios da educação na atualidade.

MAUSO, Pablo Villarrubia. Cartago: a joia dos fenícios. *Aventuras na História*, n. 2, 1º ago. 2003.

O texto trata do nascimento de Cartago, no norte da África, e de como essa civilização rivalizou com gregos e romanos pelo controle do mar.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. *História das agriculturas no mundo*. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

O livro investiga o desenvolvimento da agricultura desde o período Neolítico, problematizando a crise da economia mundial no mundo contemporâneo.

MOERBECK, Guilherme. O campo político de Atenas no século V a.C. *Phoix*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, 2009.

O artigo trata da participação dos cidadãos na política ateniense. MOKHTAR, Gamal (ed.). *História geral da, II: África Antiga*. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.

O livro reúne textos de diversos pesquisadores e estudiosos da África Antiga.

MORAN, José. Metodologias ativas: alguns questionamentos. José Moran - Educação Transformadora. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

O artigo procura sistematizar o uso de metodologias ativas em sala de aula.

NASCIMENTO, Emanuele Rocha; MANNHART, Vinicius Augusto Lacerda. Não haverá o amanhã: o espectro do desenvolvimento. *Vukápanavo: Revista Terena*, n. 3, out./nov. 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/revista_vukapanavo-covid_19_e_povos_indigenas.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

Artigo sobre práticas colonizadoras que culminam na morte dos povos originários em um contexto pandêmico.

NEMO, Philippe. *O que é o Ocidente?* São Paulo: Martins Fontes, 2005.

O livro propõe uma análise histórica do processo de construção de valores e instituições formadores da civilização ocidental.

NEVES, Walter *et al.* Coivara: cultivo itinerante na floresta tropical. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, v. 50, out. 2012.

O artigo analisa o cultivo de coivara pelas populações tradicionais e a sua importância.

OLIVEIRA, Adilson de. A descoberta que mudou a humanidade. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, 16 jul. 2010. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/coluna/a-descoberta-que-mudou-a-humanidade/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

O autor faz um panorama sobre os processos de transformação de energia desde as máquinas a vapor até as modernas usinas nucleares.

“O MUNDO ocidental há muito tempo perdeu o monopólio do poder que exerceu durante cinco séculos”: entrevista com Pascal Boniface. *Revista IHU on-line*, 11 maio 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/609110-o-mundo-ocidental-ha-muito-tempo-perdeu-o-monopolio-do-poder-que-exerceu-durante-cinco-seculos-entrevista-com-pascal-boniface>. Acesso em: 13 jan. 2022.

Entrevista sobre a geopolítica mundial no contexto da pandemia do coronavírus.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Unesp, 2000.

O livro é uma antologia dos principais textos e documentos medievais.

PEREIRA, Joseane. Arqueólogos encontram mural de quatro mil anos no Peru. *Aventuras na História*, 20 ago. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/arqueologos-encontram-mural-de-quatro-mil-anos-no-peru.phtml>. Acesso em: 6 abr. 2022.

A matéria trata de uma importante descoberta arqueológica no Peru.

PERRENOUD, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2018.

O livro apresenta reflexões sobre como professores e a comunidade escolar, de modo geral, podem contribuir para a formação de uma educação construtiva e diferenciada.

PESQUISADORA da Fiocruz Bahia explica relação entre pandemia e meio ambiente. *Instituto Gonçalo Moniz - Fiocruz Bahia*, 3 jul. 2020. Disponível em: <https://www.bahia.fiocruz.br/pesquisadora-da-fiocruz-bahia-explica-relacao-entre-pandemia-e-meio-ambiente/>. Acesso em: 26 dez. 2021.

Matéria sobre os fatores relacionados ao surgimento de uma pandemia, como a da covid-19.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

A obra discute o trabalho com diversas fontes, assim como a importância de algumas delas na construção da memória.

PINSKY, Jaime. *100 textos de História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2009.

O livro reúne 100 textos e documentos produzidos na Antiguidade acerca de diversos temas.

PINSKY, Jaime. *As primeiras civilizações*. 15. ed. São Paulo: Atual, 1994.

A obra narra o processo civilizatório que conduz nossos ancestrais às suas conquistas, colocando-nos como personagens dessa aventura.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003.

O livro reúne textos de diversos autores sobre a construção da noção de cidadania e seu exercício ao longo da história.

REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 1997.

O livro reconstrói a trajetória e o cotidiano dos povos da antiga Mesopotâmia a partir de documentos.

RIVEIRA, Carolina. O Ocidente contra-ataca: na estreia global de Biden, a China foi o alvo. *Exame*, 18 jun. 2021. Disponível em: <https://exame.com/mundo/o-ocidente-contra-ataca-na-estreia-global-de-biden-a-china-foi-o-alvo/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

A matéria aborda o conflito político entre os Estados Unidos e a China.

RODRIGUES, Rosicler Martins. *Pré-História*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2016. (Coleção Desafios).

O livro traz uma série de indagações sobre a origem, o desenvolvimento e os modos de vida dos grupos humanos desde a Pré-História.

SACRISTÁN, José Gimeno (org.). *Educar por competências: O que há de novo?*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

A obra trata do ensino com enfoque em competências, apresentando as ideias e as abordagens de educadores da atualidade.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: Secretaria de Educação/Cenp, 1980.

A coletânea reúne uma série de documentos históricos essenciais para o ensino de História.

SEHATA, Adam. A importância da Núbia: um elo entre a África central e o Mediterrâneo. In: MOKHTAR, Gamal (ed.). *História Geral da África, II: África Antiga*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010.

O texto traz uma abordagem da Núbia como zona de contato privilegiada entre os territórios da África central e do Mediterrâneo.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Importante obra que apresenta os principais conceitos históricos.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. *Capitalismo e urbanização*. São Paulo: Contexto, 2000.

O livro traz uma análise do histórico dos aglomerados humanos da Antiguidade aos dias de hoje.

TIRE a mão do meu véu! Muçulmanas fazem campanha contra proibição do uso do *hijab* na França. *O Globo*, 4 maio 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/celina/tire-mao-do-meu-veu-muculmanas-fazem-campanha-contra-proibicao-do-uso-do-hijab-na-franca-25002169>. Acesso em: 18 jan. 2022.

A matéria trata de um protesto realizado por mulheres contra a proibição do uso de *hijab* na França.

TORRANO, Jaa. A teogonia de Hesíodo. *Cult*. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/a-teogonia-de-hesiodo/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

O texto comenta a importância da produção poética de Hesíodo, contextualizando à época.

TRIBES of Israel Map. *IsraelHebrew.com*: Hebrew-English Dictionary with Pronunciation Guide. Disponível em: <http://www.israelhebrew.com/12-tribes-of-israel/>. Acesso em: 6 abr. 2022.

Página com informações sobre o mundo hebreu.

UNESCO. *Repensar a educação*: rumo a um bem comum mundial? Brasília: Unesco, 2016.

Obra organizada pela Unesco, com o intuito de pensar a educação no mundo de hoje.

VALLE, Cláudia Netto do. Txopai Itohã: mito fundador pataxó. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 23, 2001.

O artigo aborda a importância e a influência dos mitos na cultura pataxó.

VERCOUTTER, Jean. Descoberta e difusão dos metais e desenvolvimento dos sistemas sociais até o século V antes da Era Crista. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010.

O texto trata do processo de descobrimento dos metais e de quanto isso impactou na sociedade.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. São Paulo: Difel, 2002.

O livro discorre sobre o surgimento da Filosofia e seus desdobramentos.

VIANA, Larissa; SANTOS, Lincoln Marques dos. *História da América I*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2010.

Livro que reúne propostas de aulas sobre a história da América.

VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011.

O atlas traz informações sobre a História Geral e a História do Brasil, organizado de acordo com os grandes períodos da história da humanidade.

ZOLNERKEVIC, Igor. Debate sobre extinção opõe teorias sobre caça predatória e mudanças climáticas. *Folha de S.Paulo*, 20 jul. 2008. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2007200802.htm>. Acesso em: 15 fev. 2022.

O artigo traz visões de especialistas sobre o processo de extinção em massa da megafauna americana.





ISBN 978-85-16-13852-3



9 788516 138523