



**ARARIBÁ** conecta

# HISTÓRIA

**MANUAL DO PROFESSOR**

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

Editora responsável:  
Maria Clara Aguiar Pinelli

Companhia Editorial

**7**º ano

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

 **MODERNA**







**ARARIBÁ conecta**

# HISTÓRIA

**MANUAL DO PROFESSOR**

**7**<sup>o</sup>  
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:

##### Renata Isabel C. Consigliere

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

##### 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.

##### 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.

**Coordenação geral da produção:** Maria do Carmo Fernandes Branco

**Edição:** Kelen L. Giordano Amaro

**Edição de texto:** Renata Isabel Chinelatto Consigliere, Joana Acuio, 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:** Cesar G. Sacramento, Denise Ceron, Elza Doring, Lilian Xavier, Lucila V. Segóvia, Maira Cammarano, Patricia Cordeiro, Roberta Otoni, Sirlene Prignolato

**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Sônia Oddi

**Pesquisa iconográfica:** Lourdes Guimarães, Daniela Chahin Barauna, Odete Ernestina Pereira, Vanessa Trindade

**Suporte administrativo editorial:** Flávia Bosqueiro

**Coordenação de bureau:** Rubens M. Rodrigues

**Tratamento de imagens:** Ademar Francisco Baptista, Ana Isabela Pithan Maraschin, Denise Feitoza Maciel, Marina M. Buzzinaro, 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 : 7º 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 978-85-16-13856-1

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

22-113542

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 indígenas em diferentes situações – um rapaz em ambiente urbano, com uma câmera de filmagem, e uma garota em contato com a natureza – e ressalta um dos Temas Contemporâneos Transversais em destaque no livro: “Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras”.

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

<b>CONHEÇA O MANUAL DO PROFESSOR</b> .....	<b>IV</b>
<b>ORIENTAÇÕES GERAIS</b> .....	<b>V</b>
<b>A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS</b> .....	<b>V</b>
▪ O papel da escola na formação das crianças e dos adolescentes.....	V
▪ Ser adolescente nos dias de hoje.....	VI
<b>A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES</b> .....	<b>VII</b>
▪ 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
<b>A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)</b> .....	<b>XVIII</b>
▪ O componente curricular História na BNCC.....	XIX
<b>FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO</b> .....	<b>XX</b>
▪ 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
<b>A ESTRUTURA DA OBRA</b> .....	<b>XXXII</b>
▪ 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
<b>O PROCESSO DE AVALIAÇÃO</b> .....	<b>LX</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS</b> .....	<b>LXII</b>
<b>ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS</b> .....	<b>1</b>

# 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.

**Apresentação**

A primeira Unidade desta volume, "A História e os seres humanos: tempo e espaço", relaciona-se à segunda Unidade Temática da BNCC do eixo de História: tempo, espaço e formas de registro.

Em consonância com a Competência Geral de Educação Básica e, B, indicada pela BNCC, a Unidade orienta os estudantes a estabelecer e a focalizar o eixo entre as diferentes manifestações artísticas e culturais.

Em consonância com as Competências Específicas da Componente Curricular História, o trabalho proposto nesta Unidade tem tanto propósito de trabalhar as habilidades propostas (também busca levar os estudantes a compreender acontecimentos históricos, analisar de modo crítico e preciso os mecanismos de produção e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, compreender e atuar no mundo contemporâneo (1); identificar interpretações que expressam visões de diferentes sujeitos, culturas e povos em relação a um mesmo acontecimento histórico, e proporcionar ao estudante o contato com fontes históricas, documentais, iconográficas, demográficas, inclusive, e a produção e problematização de conceitos e procedimentos metodológicos de produção historiográfica (2).

**Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade**

- A questão de tempo, cronologia e documento: reflexões sobre o sentido das cronologias.
- Formas de registro de história e produção de conhecimento histórico.
- A origem da humanidade, sua diversificação e os processos de sedimentação.

**Sobre o Capítulo**

A história historicizada é o elemento básico do trabalho de todo historiador, do qual se depende a construção de seu conhecimento. Assim, este Capítulo procura destacar para os estudantes a importância de identificar, classificar, compreender e analisar com rigor e precisão as fontes históricas, interpretá-las, procurando descobrir suas intenções e o contexto em que foram produzidas.

Todos os registros de ações humanas (individuais ou coletivas) são considerados fontes históricas. Contudo, essas fontes são feitas por si mesmas, é preciso que formulamos as perguntas adequadas para que possam atuar como fontes históricas, sobre os conflitos e as intenções que levaram à sua produção.

**Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo**

**EFOR2** Identificar diferentes formas de compreensão do modo de tempo e da periodização dos processos históricos (cronicidade e cronologia).

**EFOR3** Identificar e avaliar a produção de fontes históricas e analisar e significar das fontes que empregaram diferentes formas de registro em sociedades e épocas distintas.

**Observação**

O conteúdo desta página possibilita um trabalho inicial com aspectos das habilidades (EFOR2).

**Texto complementar**

O texto a seguir trata do estudo da História.

A história busca compreender as diversas maneiras como humanos e sociedades viviram e pensaram suas vidas e as suas relações ao longo do tempo e do espaço. Ela permite que se questionem os valores morais e os valores que foram produzidos em determinado tempo e espaço, bem como os valores que foram produzidos em determinado tempo e espaço, bem como os valores que foram produzidos em determinado tempo e espaço.

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](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](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](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

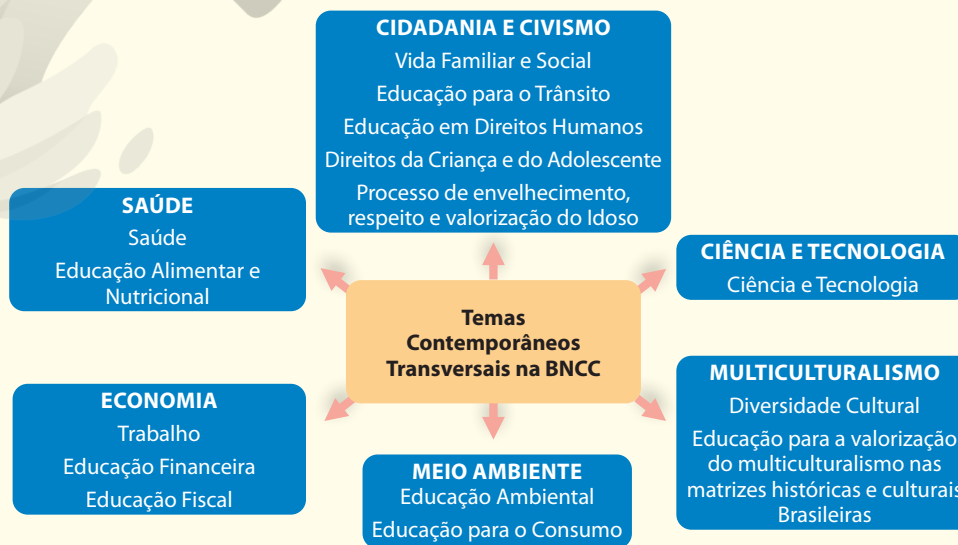
Os denominados Temas Contemporâneos Transversais são trabalhados em diferentes momentos desta Coleção. Esses temas são de interesse da comunidade escolar e pertinentes à realidade em que os estudantes vivem. Destacamos que o trabalho com esses temas contribui para que a escola seja um espaço de construção 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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](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](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"> <li>• Domínios e expansão das culturas grega e romana</li> <li>• Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política</li> </ul>	(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	(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)	(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.	
Totalitarismos e conflitos mundiais	Anarquismo e protagonismo feminino	(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
	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	(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.
O colonialismo na África	(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.	
As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos	(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.	
A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos		

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](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](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			
<b>Multiculturalismo; Ciência e Tecnologia; Cidadania e civismo</b> 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	<b>UNIDADE I</b> <b>A HISTÓRIA E OS SERES HUMANOS: TEMPO E ESPAÇO</b>	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.	<b>EF06HI01:</b> Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	<b>CAPÍTULO 1</b> Introdução ao estudo de História	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	<b>EF06HI02:</b> 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.
	<b>CAPÍTULO 2</b> Origens e dispersão dos seres humanos	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	<b>EF06HI03:</b> Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. <b>EF06HI04:</b> Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. <b>EF06HI06:</b> Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
<b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade I:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conceituar a história como a ciência que estuda as ações humanas no tempo;</li> <li>• localizar acontecimentos no tempo, dominando unidades de medida de tempo;</li> <li>• comparar diferentes visões a respeito da origem da vida no planeta;</li> <li>• constatar que o ser humano é o resultado de um longo processo evolutivo;</li> <li>• reconhecer e diferenciar as principais hipóteses e teorias sobre a chegada dos primeiros seres humanos à América.</li> </ul>			
<b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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	<b>UNIDADE II</b> <b>MODOS DE VIDA E MODIFICAÇÕES DA NATUREZA</b>	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.	<b>EF06HI02:</b> 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.
	<b>CAPÍTULO 3</b> Os modos de vida dos primeiros grupos humanos	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	<b>EF06HI05:</b> 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.
	<b>CAPÍTULO 4</b> Modos de vida na América: povos do atual território brasileiro  <b>CAPÍTULO 5</b> Modos de vida na América: Mesomérica e Andes	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.	<b>EF06HI07:</b> 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.  <b>EF06HI08:</b> 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><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade II:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• perceber os diferentes ritmos das mudanças biológicas e culturais que ocorreram no Paleolítico e no Neolítico;</li> <li>• identificar as mudanças que a Revolução Agrícola trouxe para as sociedades humanas;</li> <li>• destacar a importância do trabalho na apropriação dos recursos naturais necessários para a sobrevivência dos grupos humanos;</li> <li>• compreender a relação entre o surgimento das primeiras cidades, a formação do Estado e o desenvolvimento da escrita;</li> <li>• perceber a diversidade étnica e cultural das sociedades mais antigas do continente americano.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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	<b>UNIDADE III</b> <b>SOCIEDADES ANTIGAS DO ORIENTE</b>	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	<b>EF06HI07:</b> 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.
	<b>CAPÍTULO 6</b> A terra entre rios	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.	<b>EF06HI17:</b> Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	<b>CAPÍTULO 7</b> Hebreus, fenícios e persas		
<b>CAPÍTULO 8</b> A China e a Índia na Antiguidade			
<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade III:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• situar no tempo os principais acontecimentos da história da Mesopotâmia, de hebreus, fenícios e persas, bem como da China e da Índia;</li> <li>• entender a importância da invenção da escrita para o desenvolvimento das atividades comerciais entre sociedades da Antiguidade;</li> <li>• reconhecer a religiosidade como elemento fundamental nas sociedades do Oriente antigo.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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	<b>UNIDADE IV POVOS DA ANTIGUIDADE NA ÁFRICA</b>	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	<b>EF06HI07:</b> 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.
	<b>CAPÍTULO 9</b> O Egito: a civilização do Nilo	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados e sociedades linhageiras ou aldeias.	<b>EF06HI13:</b> Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	<b>CAPÍTULO 10</b> A Núbia e o Reino de Cuxe	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval. OBS.: A habilidade <b>EF06HI19</b> foi trabalhada no contexto da África na Antiguidade, não necessariamente relacionada a este Objeto de conhecimento.	<b>EF06HI19:</b> Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade IV:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecer a importância do Rio Nilo para as civilizações que se organizaram às suas margens;</li> <li>localizar no tempo a história do antigo Egito e dos reinos da Núbia;</li> <li>identificar os processos históricos que resultaram na formação de um Estado teocrático no antigo Egito, relacionando elementos políticos, sociais e religiosos;</li> <li>comparar o modo de vida dos povos que habitaram o Egito e a Núbia, bem como as conexões entre as duas civilizações;</li> <li>reconhecer o importante papel político e social das mulheres em determinados períodos da história egípcia e núbia.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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	<b>UNIDADE V A GRÉCIA ANTIGA</b>	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	<b>EF06HI09:</b> Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
	<b>CAPÍTULO 11</b> 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.	<b>EF06HI10:</b> Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. <b>EF06HI12:</b> Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
	<b>CAPÍTULO 12</b> Religião e arte na Grécia Antiga	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	<b>EF06HI15:</b> 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.	<b>EF06HI19:</b> Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade V:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>comparar a organização política e social de Esparta e de Atenas, no século V a.C., estabelecendo diferenças e semelhanças entre elas;</li> <li>comparar a democracia ateniense ao conceito moderno de democracia representativa;</li> <li>entender a relação entre os homens da Grécia Antiga e os deuses gregos, considerados fontes de inspiração artística e protetores das cidades-Estado.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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	<b>UNIDADE VI</b> <b>ROMA ANTIGA</b>	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	<b>EF06HI09:</b> Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
	<b>CAPÍTULO 13</b> 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.	<b>EF06HI11:</b> Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. <b>EF06HI12:</b> Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. <b>EF06HI13:</b> Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	<b>CAPÍTULO 14</b> A Roma imperial		
	<b>CAPÍTULO 15</b> O mundo bizantino	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	<b>EF06HI15:</b> 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.	<b>EF06HI16:</b> 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. <b>EF06HI17:</b> Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	<b>EF06HI19:</b> Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VI:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>diferenciar as características que definiam, em Roma, o cidadão, o não cidadão livre e o escravo, compreendendo as relações entre eles;</li> <li>reconhecer o papel da escravidão na sociedade romana antiga;</li> <li>diferenciar os sistemas de governo que se sucederam na história romana: monarquia, república e império;</li> <li>identificar as principais mudanças ocorridas em Roma com a expansão territorial;</li> <li>comparar aspectos políticos, econômicos e culturais do Império Romano do Ocidente e do Império Romano do Oriente.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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	<b>UNIDADE VII</b> <b>O NASCIMENTO DO MUNDO MEDIEVAL</b>	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média.	<b>EF06HI14:</b> Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	<b>CAPÍTULO 16</b> Os reinos germânicos	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	<b>EF06HI15:</b> Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
	<b>CAPÍTULO 17</b> 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.	<b>EF06HI16:</b> 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.	<b>EF06HI18:</b> Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VII:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>entender que a sociedade feudal resultou do intercâmbio entre a cultura e as instituições romanas e as germânicas;</li> <li>reconhecer a permanência de alguns traços da cultura medieval na cultura popular brasileira até a atualidade;</li> <li>compreender o processo que deu origem ao islamismo e à formação do Império Muçulmano;</li> <li>conhecer e valorizar os conhecimentos e a cultura produzidos no Império Muçulmano.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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)
<b>UNIDADE VIII</b> <b>O FEUDALISMO E A BAIXA IDADE MÉDIA</b>  <b>CAPÍTULO 18</b> O feudalismo  <b>CAPÍTULO 19</b> A Baixa Idade Média	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval. OBS.: A habilidade <b>EF06HI19</b> foi trabalhada no contexto da condição das mulheres na Arábia pré-islâmica e no Império Muçulmano, não necessariamente relacionada a este Objeto de conhecimento.	<b>EF06HI19:</b> Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	A fragmentação do poder político na Idade Média.	<b>EF06HI14:</b> 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.	<b>EF06HI15:</b> 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.	<b>EF06HI16:</b> 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. <b>EF06HI17:</b> Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	<b>EF06HI18:</b> 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.	<b>EF06HI19:</b> Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VIII:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• diferenciar os grupos que compunham a sociedade feudal;</li> <li>• apontar as relações entre Igreja, instituições políticas, cultura e mentalidade na sociedade feudal;</li> <li>• compreender a expansão feudal na Europa entre os séculos XI e XIII;</li> <li>• entender a importância das atividades comerciais e agrícolas para a expansão da vida urbana na Europa a partir do século XI.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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.

## Principais Temas Contemporâneos Transversais trabalhados ao longo do volume

Principais Temas Contemporâneos Transversais trabalhados ao longo do volume			
Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)	
<p><b>Multiculturalismo; Economia; Saúde</b> Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras Trabalho Saúde Educação alimentar e nutricional</p>			
1º BIMESTRE	<p><b>UNIDADE I</b> <b>REINOS E POVOS DA</b> <b>ÁFRICA</b></p> <p><b>CAPÍTULO 1</b> Os reinos do Sahel</p> <p><b>CAPÍTULO 2</b> Povos iorubás e bantos</p>	<p>Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.</p>	<p><b>EF07HI03:</b> 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><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade I:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>compreender a historicidade do Reino de Gana, do Império do Mali, dos povos iorubás e bantos;</li> <li>reconhecer a influência árabe-islâmica na região do Sahel;</li> <li>avaliar a importância do comércio caravaneiro para os povos do Sahel e do Saara;</li> <li>reconhecer a tradição oral como meio de transmissão de saberes;</li> <li>posicionar-se com respeito diante da diversidade étnica e cultural.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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><b>UNIDADE II</b> <b>A EUROPA MODERNA</b> <b>EM FORMAÇÃO</b></p> <p><b>CAPÍTULO 3</b> O Renascimento</p> <p><b>CAPÍTULO 4</b> A Reforma protestante e a Contrarreforma</p> <p><b>CAPÍTULO 5</b> 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. 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><b>EF07HI01:</b> Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.</p> <p><b>EF07HI04:</b> Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.</p> <p><b>EF07HI05:</b> 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><b>EF07HI07:</b> Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p> <p><b>EF07HI13:</b> Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.</p> <p><b>EF07HI17:</b> Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.</p>
	<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade II:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>identificar as características do humanismo e do Renascimento e relacioná-los às mudanças que ocorriam na Europa entre os séculos XIV e XVI;</li> <li>identificar os fundamentos da ciência e do pensamento moderno;</li> <li>conhecer as reformas religiosas e relacioná-las aos processos históricos do período moderno;</li> <li>compreender as características do absolutismo;</li> <li>reconhecer os fundamentos do mercantilismo e a sua relação com o processo de transição para a sociedade capitalista.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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	<b>UNIDADE III</b> <b>AMÉRICA: TERRA DE MUITOS POVOS</b>  <b>CAPÍTULO 6</b> Os astecas  <b>CAPÍTULO 7</b> Os incas	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.	<b>EF07HI03:</b> 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.
	<b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade III:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• respeitar e valorizar a cultura material e simbólica dos povos pré-colombianos como patrimônio da humanidade;</li> <li>• perceber a permanência de tradições, conhecimentos, línguas e etnias remanescentes dos povos pré-colombianos em países atuais do continente americano;</li> <li>• identificar e analisar algumas contribuições das culturas pré-colombianas para a formação de costumes alimentares comuns na atualidade, em todo o mundo ocidental.</li> </ul> <b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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.		
	<b>UNIDADE IV</b> <b>A CONQUISTA E A RESISTÊNCIA NA AMÉRICA</b>  <b>CAPÍTULO 8</b> 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.	<b>EF07HI01:</b> Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. <b>EF07HI02:</b> 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.
	<b>CAPÍTULO 9</b> Espanhóis na América	As descobertas científicas e a expansão marítima.	<b>EF07HI06:</b> Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
	<b>CAPÍTULO 10</b> Portugueses na América	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	<b>EF07HI08:</b> Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. <b>EF07HI09:</b> Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
<b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade IV:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar as condições que favoreceram as navegações europeias;</li> <li>• reconhecer a diversidade cultural dos povos indígenas que viviam na América;</li> <li>• compreender os fatores que favoreceram a conquista espanhola de territórios na América;</li> <li>• analisar os impactos para os indígenas da dominação portuguesa no território que hoje forma o Brasil.</li> </ul> <b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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	<b>UNIDADE V</b> <b>A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA</b>	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.	<b>EF07HI01:</b> Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. <b>EF07HI02:</b> 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.
	<b>CAPÍTULO 11</b> 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.	
	<b>CAPÍTULO 12</b> A colonização espanhola na América	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.	<b>EF07HI05:</b> Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
	<b>CAPÍTULO 13</b> A colonização portuguesa na América	As descobertas científicas e a expansão marítima.	<b>EF07HI06:</b> 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.	<b>EF07HI08:</b> Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. <b>EF07HI09:</b> 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.	<b>EF07HI10:</b> Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. <b>EF07HI11:</b> 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.	<b>EF07HI13:</b> Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. <b>EF07HI14:</b> 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.	<b>EF07HI16:</b> 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><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade V:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analisar as atividades econômicas nas colônias da América inglesa, espanhola e portuguesa;</li> <li>• compreender e comparar as diferentes dinâmicas dos processos de dominação europeia nas Américas;</li> <li>• reconhecer os movimentos indígenas de resistência à dominação europeia.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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	<b>UNIDADE VI</b> <b>A ECONOMIA</b> <b>AÇUCAREIRA</b>	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	<b>EF07HI10:</b> Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
	<b>CAPÍTULO 14</b> O principal negócio da colônia	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	<b>EF07HI13:</b> Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. <b>EF07HI14:</b> Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	<b>CAPÍTULO 15</b> Os holandeses no Nordeste	A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	<b>EF07HI15:</b> Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
	<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VI:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar as principais características da vida nos engenhos;</li> <li>• identificar as funções exercidas pelos trabalhadores livres especializados que atuavam no engenho;</li> <li>• avaliar o preconceito racial que ainda persiste no Brasil como uma das heranças do período escravista;</li> <li>• reconhecer as várias formas de resistência praticadas pelos escravizados, em especial a formação de quilombos;</li> <li>• localizar no tempo acontecimentos ligados à União Ibérica e à presença holandesa na colônia.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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	<b>UNIDADE VII</b> <b>A EXPANSÃO</b> <b>DA AMÉRICA</b> <b>PORTUGUESA</b>	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	<b>EF07HI09:</b> Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	<b>CAPÍTULO 16</b> Os jesuítas na América portuguesa	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	<b>EF07HI10:</b> Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. <b>EF07HI11:</b> Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
	<b>CAPÍTULO 17</b> A expansão para o interior		<b>EF07HI12:</b> Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	<b>CAPÍTULO 18</b> A crise no Império e as rebeliões na colônia	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	<b>EF07HI13:</b> Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
	<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VII:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• caracterizar as missões jesuítas;</li> <li>• analisar os impactos causados pela expansão colonizadora para a população indígena;</li> <li>• reconhecer as relações entre a crise econômica no Império Português, o aumento do controle exercido na colônia e as rebeliões coloniais.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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	<b>UNIDADE VIII A MINERAÇÃO NO BRASIL COLONIAL</b>	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	<b>EF07HI09:</b> Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	<b>CAPÍTULO 19</b> A exploração de ouro e diamante	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	<b>EF07HI10:</b> Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. <b>EF07HI12:</b> Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	<b>CAPÍTULO 20</b> A sociedade mineradora	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	<b>EF07HI13:</b> Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no Atlântico.
	<b>CAPÍTULO 21</b> 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.	<b>EF07HI16:</b> 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.
	<b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VIII:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analisar a importância da mineração para a expansão da América portuguesa;</li> <li>• reconhecer a importância e o predomínio do trabalho escravo na região das Minas;</li> <li>• analisar o relacionamento entre os indígenas e os colonizadores nas áreas mineradoras;</li> <li>• compreender a dinâmica social, cultural e econômica na região das Minas.</li> </ul> <b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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	<b>UNIDADE I REVOLUÇÕES NA INGLATERRA</b>	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo.	<b>EF08HI02:</b> Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
	<b>CAPÍTULO 1</b> As revoluções políticas	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	<b>EF08HI03:</b> Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	<b>CAPÍTULO 2</b> A Revolução Industrial e as mudanças na sociedade		
	<b>CAPÍTULO 3</b> Os impactos da Revolução Industrial		
<b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade I:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• compreender as condições que explicam o pioneirismo inglês na industrialização e identificar características da Revolução Industrial;</li> <li>• refletir sobre a degradação do meio ambiente provocada pelos efeitos da industrialização;</li> <li>• comparar as mudanças no mundo do trabalho antes e depois da Revolução Industrial;</li> <li>• perceber a importância da organização da classe operária na Inglaterra para a conquista de direitos trabalhistas.</li> </ul> <b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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	<b>UNIDADE II</b> <b>O ILUMINISMO, A INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS E A REVOLUÇÃO FRANCESA</b>  <b>CAPÍTULO 4</b> O Iluminismo e a independência dos Estados Unidos  <b>CAPÍTULO 5</b> A Revolução Francesa	A questão do iluminismo e da ilustração.	<b>EF08HI01:</b> 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.	<b>EF08HI04:</b> Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
		Independência dos Estados Unidos da América.	<b>EF08HI06:</b> Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. <b>EF08HI07:</b> Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
<b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade II:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>identificar as principais críticas dos pensadores iluministas ao Antigo Regime e as ideias que eles defendiam;</li> <li>perceber a influência do pensamento liberal-iluminista no movimento de independência dos Estados Unidos;</li> <li>analisar a crise social, política e econômica na França às vésperas da Revolução Francesa e compreender o processo da revolução.</li> </ul> <b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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	<b>UNIDADE III</b> <b>A ERA DE NAPOLEÃO E AS INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA</b>  <b>CAPÍTULO 6</b> O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo  <b>CAPÍTULO 7</b> Independências na América espanhola	Revolução Francesa e seus desdobramentos.	<b>EF08HI04:</b> 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"> <li>A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti.</li> </ul>	<b>EF08HI06:</b> Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. <b>EF08HI07:</b> Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. <b>EF08HI08:</b> Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. <b>EF08HI10:</b> Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. <b>EF08HI11:</b> 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. <b>EF08HI13:</b> 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.	<b>EF08HI14:</b> 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.
<b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade III:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>compreender como Napoleão conquistou o poder e a relação deste fato com o processo final da Revolução Francesa;</li> <li>identificar as características do governo de Napoleão Bonaparte;</li> <li>entender a especificidade da luta pela independência no Haiti e compará-la à emancipação das demais colônias da América;</li> <li>relacionar o processo de independência da América espanhola ao contexto de mudanças que ocorriam na Europa;</li> <li>reconhecer a permanência, na América Latina, de contradições originadas no período colonial.</li> </ul> <b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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	<b>UNIDADE IV</b> <b>A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL E O PRIMEIRO REINADO</b>	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana.	<b>EF08HI05:</b> Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
	<b>CAPÍTULO 8</b> A crise do sistema colonial no Brasil	Os caminhos até a independência do Brasil.	<b>EF08HI06:</b> Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. <b>EF08HI07:</b> Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. <b>EF08HI11:</b> 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. <b>EF08HI12:</b> 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.
	<b>CAPÍTULO 9</b> Brasil independente	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	<b>EF08HI14:</b> 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.
	<b>CAPÍTULO 10</b> O Primeiro Reinado	Brasil: Primeiro Reinado.	<b>EF08HI15:</b> Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. <b>EF08HI16:</b> 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.	<b>EF08HI21:</b> Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade IV:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecer as mudanças na colônia com a transferência da capital do reino para a cidade do Rio de Janeiro;</li> <li>caracterizar e comparar as conjurações Mineira e Baiana;</li> <li>analisar os fatores que desencadearam a independência do Brasil;</li> <li>reconhecer as características do Primeiro Reinado e identificar os fatores que levaram à sua crise;</li> <li>analisar as políticas desenvolvidas pelo governo imperial em relação às populações indígenas.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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	<b>UNIDADE V</b> <b>REVOLUÇÕES E NOVAS TEORIAS POLÍTICAS DO SÉCULO XIX</b>	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	<b>EF08HI03:</b> Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	<b>CAPÍTULO 11</b> Revoluções e unificações na Europa	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.	<b>EF08HI23:</b> Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
	<b>CAPÍTULO 12</b> A Europa industrial e os trabalhadores	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.	<b>EF08HI27:</b> 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><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade V:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>analisar os movimentos revolucionários do século XIX na Europa;</li> <li>compreender o processo de formação dos Estados italiano e alemão e reconhecer o desenvolvimento dos ideais nacionalistas na Europa;</li> <li>compreender a importância da teoria evolucionista;</li> <li>reconhecer os movimentos literários e artísticos do século XIX;</li> <li>diferenciar as propostas mais relevantes de transformação social surgidas no século XIX: o socialismo utópico, o marxismo e o anarquismo.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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	<b>UNIDADE VI</b> <b>A ERA DO IMPERIALISMO</b>	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.	<b>EF08HI23:</b> Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
	<b>CAPÍTULO 13</b> A Segunda Revolução Industrial	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.	<b>EF08HI24:</b> 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.
	<b>CAPÍTULO 14</b> 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.	<b>EF08HI26:</b> Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VI:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• caracterizar a Segunda Revolução Industrial;</li> <li>• compreender o processo de transformação das cidades no final do século XIX e início do século XX;</li> <li>• compreender a concentração de capitais e o predomínio do capital financeiro no final do século XIX;</li> <li>• identificar os movimentos de resistência ao colonialismo na África e na Ásia.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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	<b>UNIDADE VII</b> <b>BRASIL: DA REGÊNCIA AO SEGUNDO REINADO</b>	O Período Regencial e as contestações ao poder central.	<b>EF08HI15:</b> Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
	<b>CAPÍTULO 15</b> 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.	<b>EF08HI16:</b> Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
	<b>CAPÍTULO 16</b> O Segundo Reinado	• Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.	<b>EF08HI17:</b> Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. <b>EF08HI18:</b> Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
	<b>CAPÍTULO 17</b> 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.	<b>EF08HI19:</b> Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. <b>EF08HI20:</b> 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.	<b>EF08HI22:</b> Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.
<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VII:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• caracterizar as revoltas do período regencial;</li> <li>• identificar as propostas políticas dos liberais e conservadores no Segundo Reinado;</li> <li>• analisar a Guerra do Paraguai;</li> <li>• reconhecer a importância do movimento abolicionista e compreender a política de imigração do século XIX;</li> <li>• avaliar as mudanças na posição das mulheres na sociedade brasileira no século XIX.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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	<b>UNIDADE VIII</b> <b>A EXPANSÃO DOS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX</b>	Independência dos Estados Unidos da América.	<b>EF08HI09:</b> Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.
		Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	<b>EF08HI25:</b> Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
	<b>CAPÍTULO 18</b> A expansão para o oeste e a Guerra de Secessão <b>CAPÍTULO 19</b> Crescimento econômico e imperialismo	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.	<b>EF08HI27:</b> 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><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VIII:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>compreender o processo de expansão territorial dos Estados Unidos ao longo do século XIX;</li> <li>relacionar a expansão territorial estadunidense à dizimação da população nativa e à retração de seus territórios;</li> <li>compreender as causas da Guerra de Secessão;</li> <li>caracterizar a situação da população afro-americana após a abolição da escravidão nos Estados Unidos;</li> <li>caracterizar o crescimento econômico dos Estados Unidos no período posterior à Guerra Civil;</li> <li>analisar a relação dos Estados Unidos com outros países da América.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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			
<b>Cidadania e civismo; Economia; Multiculturalismo</b>			
Vida familiar e social / Educação em Direitos Humanos / Trabalho / Educação financeira / Diversidade cultural			
	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	<b>UNIDADE I</b> <b>A REPÚBLICA CHEGA AO BRASIL</b>	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.	<b>EF09HI01:</b> Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil. <b>EF09HI02:</b> Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	<b>CAPÍTULO 1</b> Uma república em construção	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.	
	<b>CAPÍTULO 2</b> 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.	<b>EF09HI03:</b> Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. <b>EF09HI04:</b> Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
		Primeira República e suas características. Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.	<b>EF09HI05:</b> 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.	<b>EF09HI09:</b> Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
	<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade I:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>identificar mudanças e permanências na passagem da monarquia para a república;</li> <li>reconhecer os limites da participação política durante a Primeira República;</li> <li>conhecer os principais movimentos sociais ocorridos no campo e nas cidades durante a Primeira República;</li> <li>descrever as características da classe operária brasileira do início do século XX.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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	<b>UNIDADE II</b> <b>A GRANDE GUERRA E A REVOLUÇÃO RUSSA</b>  <b>CAPÍTULO 3</b> A Primeira Guerra Mundial  <b>CAPÍTULO 4</b> A Revolução Russa	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial.  A Revolução Russa.	<b>EF09HI10:</b> Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.  <b>EF09HI11:</b> Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
	<b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade II:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analisar os fatores que levaram à Primeira Guerra Mundial e seus resultados;</li> <li>• compreender as razões que levaram à queda do czarismo e à Revolução Socialista na Rússia;</li> <li>• identificar as principais características do Estado socialista implantado na Rússia após a Revolução de 1917;</li> <li>• 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.</li> </ul> <b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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	<b>UNIDADE III</b> <b>O PERÍODO ENTREGUERRAS E A SEGUNDA GUERRA</b>  <b>CAPÍTULO 5</b> O mundo em crise: recessão e totalitarismo  <b>CAPÍTULO 6</b> A Segunda Guerra Mundial	A crise capitalista de 1929.	<b>EF09HI10:</b> Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.  <b>EF09HI12:</b> 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.	<b>EF09HI13:</b> 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.	<b>EF09HI15:</b> Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.  <b>EF09HI16:</b> 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.
<b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade III:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• compreender as razões que levaram à crise de 1929 e caracterizar o programa conhecido como <i>New Deal</i>;</li> <li>• 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;</li> <li>• 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;</li> <li>• identificar os principais acontecimentos da Segunda Guerra Mundial;</li> <li>• assumir uma atitude de repúdio às guerras e a favor da resolução pacífica e negociada dos conflitos, agindo para promover uma cultura de paz.</li> </ul> <b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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	<b>UNIDADE IV</b> <b>A ERA VARGAS</b>	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.	<b>EF09HI02:</b> Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	<b>CAPÍTULO 7</b> O fim da República Oligárquica	O período varguista e suas contradições.	<b>EF09HI06:</b> Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
	<b>CAPÍTULO 8</b> O Estado Novo	A emergência da vida urbana e a segregação espacial.	
	<b>CAPÍTULO 9</b> O retorno à democracia	O trabalhismo e seu protagonismo político.	<b>EF09HI07:</b> 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.	<b>EF09HI08:</b> 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. <b>EF09HI09:</b> Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	
<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade IV:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar as forças políticas que compuseram a Aliança Liberal e chegaram ao poder no Brasil em 1930;</li> <li>• identificar as principais características da Revolução Constitucionalista de 1932;</li> <li>• caracterizar o Estado Novo dos pontos de vista político, econômico e social e compreender o contexto em que esse regime foi instalado;</li> <li>• destacar alguns elementos da produção cultural da era Vargas, inserindo-os no contexto geral da época;</li> <li>• caracterizar o segundo governo Vargas sob os pontos de vista político, econômico e social;</li> <li>• reconhecer os fatores que levaram ao desgaste do segundo governo de Getúlio Vargas.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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	<b>UNIDADE V</b> <b>O MUNDO BIPOLAR</b>	A questão da Palestina.	<b>EF09HI10:</b> Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
	<b>CAPÍTULO 10</b> A Guerra Fria		<b>EF09HI28:</b> Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
	<b>CAPÍTULO 11</b> Reformas e revoluções	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.	
	<b>CAPÍTULO 12</b> 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.	<b>EF09HI36:</b> Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	
<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade V:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• caracterizar a Guerra Fria em seus diversos aspectos (político, econômico e cultural);</li> <li>• identificar a especificidade das lutas das mulheres e dos negros pela igualdade de direitos na década de 1960;</li> <li>• destacar os principais acontecimentos da revolução socialista na China;</li> <li>• relacionar as lutas internas na Coreia e no Vietnã à disputa entre estadunidenses e soviéticos;</li> <li>• identificar os desdobramentos da Revolução Cubana;</li> <li>• sintetizar os principais aspectos do conflito entre israelenses e palestinos.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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	<b>UNIDADE VI</b> <b>AS INDEPENDÊNCIAS NA</b> <b>ÁFRICA E NA ÁSIA</b>  <b>CAPÍTULO 13</b> Os processos de independência na África  <b>CAPÍTULO 14</b> Independências na Ásia	O colonialismo na África.  As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.	<b>EF09HI14:</b> Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
		Os processos de descolonização na África e na Ásia.	<b>EF09HI31:</b> Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
<b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VI:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>identificar a conjuntura internacional posterior à Segunda Guerra Mundial que favoreceu a eclosão dos movimentos de independência na África e na Ásia;</li> <li>reconhecer o papel desempenhado pelos povos colonizados na África e na Ásia na luta por sua emancipação;</li> <li>conceituar o regime do <i>apartheid</i> na África do Sul e avaliar suas consequências para a sociedade sul-africana;</li> <li>analisar o movimento de resistência pacífica e desobediência civil como formas de luta pela libertação na Índia;</li> <li>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.</li> </ul> <b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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	<b>UNIDADE VII</b> <b>DEMOCRACIA E DITADURA</b> <b>NA AMÉRICA DO SUL</b>  <b>CAPÍTULO 15</b> Brasil: dos “anos dourados” à ditadura  <b>CAPÍTULO 16</b> Brasil: a resistência à ditadura e a redemocratização  <b>CAPÍTULO 17</b> 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.	<b>EF09HI17:</b> Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. <b>EF09HI18:</b> 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.	<b>EF09HI19:</b> 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. <b>EF09HI20:</b> Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. <b>EF09HI21:</b> 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 questão da violência contra populações marginalizadas. O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.	<b>EF09HI22:</b> Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988. <b>EF09HI23:</b> 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. <b>EF09HI26:</b> 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.
		As experiências ditatoriais na América Latina.	<b>EF09HI29:</b> 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. <b>EF09HI30:</b> 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.
<b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VII:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>identificar as bases do desenvolvimento econômico ocorrido durante o governo de JK e reconhecer as forças políticas em disputa;</li> <li>caracterizar o regime militar que se implantou no Brasil dos pontos de vista político e econômico e reconhecer as várias formas de resistência;</li> <li>analisar as principais produções culturais do Brasil no período da ditadura civil-militar, situando-as no contexto da época;</li> <li>identificar e caracterizar os regimes militares na América Latina e relacioná-los ao cenário internacional da Guerra Fria.</li> </ul> <b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b> 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	<b>UNIDADE VIII</b> <b>O MUNDO GLOBALIZADO</b>	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.	<b>EF09HI24:</b> 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. <b>EF09HI25:</b> Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989. <b>EF09HI26:</b> 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. <b>EF09HI27:</b> 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.
	<b>CAPÍTULO 18</b> A desagregação do mundo socialista	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização. Políticas econômicas na América Latina.	<b>EF09HI32:</b> Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. <b>EF09HI33:</b> Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. <b>EF09HI34:</b> Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
	<b>CAPÍTULO 19</b> Inovações e desafios do mundo globalizado	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.	<b>EF09HI35:</b> Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. <b>EF09HI36:</b> Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
	<b>CAPÍTULO 20</b> O Brasil no mundo globalizado		
	<p><b>Objetivos a serem desenvolvidos na Unidade VIII:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• analisar os fatores da crise do mundo socialista no final do século XX;</li> <li>• compreender o significado da queda do Muro de Berlim na instauração de uma nova ordem mundial;</li> <li>• caracterizar o processo de globalização, compreendendo as suas contradições;</li> <li>• refletir sobre alguns desafios do novo milênio, como a preservação dos recursos naturais e o combate à pobreza e à intolerância;</li> <li>• debater sobre os principais desafios do Brasil na atualidade no que se refere à economia, ao desemprego, à educação e aos direitos dos cidadãos.</li> </ul> <p><b>Justificativa da pertinência desses objetivos:</b></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](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](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](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](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\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_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](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](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](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](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](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](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**

**7<sup>o</sup>**  
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:**

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

**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.

**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 Lídia 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.

**Coordenação geral da produção:** Maria do Carmo Fernandes Branco

**Edição:** Kelen L. Giordano Amaro

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

**Assistência editorial:** Elizângela Marques, Lucas Neiva

**Gerência de design e produção gráfica:** Patrícia 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:** Denise Ceron, Elza Doring, Lilian Xavier, Lucila V. Segóvia, Maira Cammarano, Patrícia Cordeiro, Sirlene Prignolato

**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Sônia Oddi

**Pesquisa iconográfica:** Lourdes Guimarães, Daniela Chahin Barauna, Odete Ernestina Pereira, 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)**

Araribá conecta história : 7<sup>o</sup> ano / organizada:  
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 978-85-16-13854-7

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

22-113527 CDD-372.89

**Índices para catálogo sistemático:**

I. História : Ensino fundamental 372.89

Cidade Maria Clara - Biblioteca - CKB-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

A capa, ilustrada por Erika Lourenço, de Curitiba-PR, mostra indígenas em diferentes situações – um rapaz em ambiente urbano, com uma câmera de filmagem, e uma garota em contato com a natureza – e ressalta um dos Temas Contemporâneos Transversais em destaque no livro: “Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras”.



## 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".

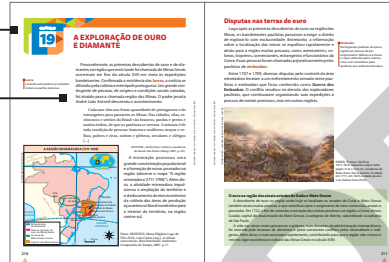


### Você verá nesta Unidade:

- ▲ Os reinos do Sahel
- ▲ O Reino de Gana
- ▲ A presença islâmica no continente africano
- ▲ O Império do Mali
- ▲ Os povos iorubás e bantos
- ▲ Os contatos entre África, Europa e Ásia

## 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.



## Glossário

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

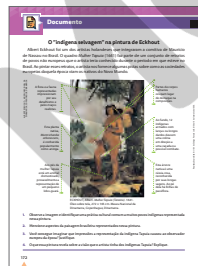


## Em debate

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.



## Documento

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

## Integrar conhecimentos

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



## Lugar e cultura

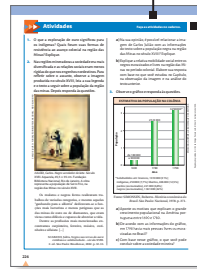
Relaciona uma manifestação cultural à história, ao povo ou a características do espaço onde tal manifestação tem lugar.



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.



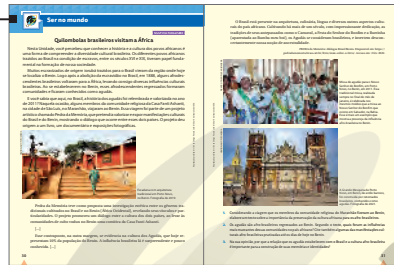
## Ler (o mapa, a pintura, a charge, o texto, a fotografia...)

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



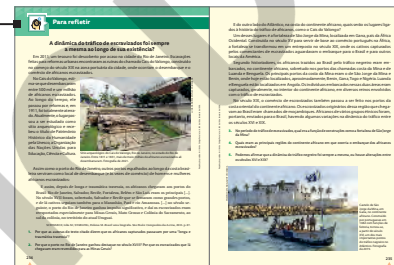
## Boxe simples

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

### Reinos e povos da África ..... 10

#### CAPÍTULO 1 – Os reinos do Sahel ..... 12

##### O Reino de Gana ..... 13

A presença do islã em Gana, 14

##### O Império do Mali ..... 15

Diversos povos e um rico comércio, 15

As cidades de Timbuctu e Djenné, 16

##### ▶ Lugar e cultura – A tradição oral ..... 17

##### O comércio caravaneiro ..... 18

Rotas do comércio transaariano e transaheliano, 19

##### ▶ Em debate – Os contatos intercontinentais ..... 22

##### ▶ Atividades ..... 23

#### CAPÍTULO 2 – Povos iorubás e bantos ..... 24

##### Os reinos iorubás ..... 25

##### ▶ Documento – Estatuetas e a arte dos iorubás ..... 26

##### A diversidade dos povos bantos ..... 27

O Reino do Congo, 28

##### ▶ Atividades ..... 29

##### ▶ Ser no mundo – Quilombolas brasileiros visitam a África ..... 30

## UNIDADE II

### A Europa moderna em formação ..... 32

#### CAPÍTULO 3 – O Renascimento ..... 34

##### Uma nova visão de mundo ..... 35

##### O Humanismo ..... 36

##### O espírito científico ..... 37

##### ▶ Integrar conhecimentos: História e Ciências – A vida de Galileu ..... 38

##### A difusão de novas ideias ..... 40

Perseguições e redes de apoio, 40

##### A arte do Renascimento ..... 41

Inovações da arte renascentista, 42

A pintura renascentista, 43

Outros expoentes do Renascimento, 44

##### ▶ Integrar conhecimentos: História e Arte – A cultura greco-romana na arte renascentista ..... 45

##### ▶ Atividades ..... 46

#### CAPÍTULO 4 – A Reforma protestante e a Contrarreforma ..... 47

##### Lutero e o início da Reforma ..... 48

A doutrina luterana, 48

##### ▶ Integrar conhecimentos: História e Arte – A arte do luteranismo ..... 49

Os seguidores de Calvino, 50

A Igreja anglicana, 50

##### A Contrarreforma ..... 51

Instrumentos da Contrarreforma, 52

O Tribunal do Santo Ofício, 53

A Contrarreforma na arte: o Barroco, 54

##### ▶ Atividades ..... 55

#### CAPÍTULO 5 – O Estado absolutista e o mercantilismo ..... 56

##### A centralização monárquica ..... 57

##### O absolutismo ..... 58

Teóricos do absolutismo, 59

Diferentes formas de pensar o absolutismo, 60

##### O mercantilismo ..... 61

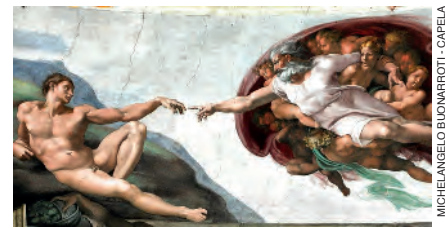
A acumulação de riquezas, 62

Diferentes caminhos, 63

##### ▶ Em debate – Mercantilismo como transição para o capitalismo ou capitalismo comercial? ..... 64

##### ▶ Atividades ..... 65

##### ▶ Para refletir – Como se deu a construção da ideia de “modernidade” e de ciência moderna? ..... 66



MICHELANGELO BUDNAROTTI – CAPELA SISTINA, VATICANO, CIDADE DO VATICANO

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

**UNIDADE III**

**América: terra de muitos povos ..... 68**

**CAPÍTULO 6 - Os astecas ..... 70**

**A formação do Império Asteca ..... 71**

**Organização econômica e social ..... 72**

- ▶ **Lugar e cultura - Alimentos da América para o mundo ..... 73**  
Uma sociedade guerreira, 74

**Documentos preciosos: os códices ..... 75**

**A educação de crianças no Império Asteca ..... 76**

**A religião asteca ..... 77**

Os calendários astecas, 77

▶ **Documento - Cultura material ..... 78**

▶ **Atividades ..... 79**

**CAPÍTULO 7 - Os incas ..... 80**

**Tahuantinsuyu: o Império Inca ..... 81**

**A sociedade incaica ..... 82**

A cidade de Machu Picchu, 83  
Mumificação dos mortos, 84

**Técnica e ciência na sociedade inca ..... 86**

A metalurgia, 87  
A astronomia, 87  
Os quipos, 88

▶ **Atividades ..... 89**

▶ **Ser no mundo - Patrimônio, identidade e preservação no México ..... 90**

**UNIDADE IV**

**A conquista e a resistência na América ..... 92**

**CAPÍTULO 8 - Expansão marítima europeia ..... 94**

**Mares nunca antes navegados ..... 95**

**Portugal conquista os mares ..... 96**

Navegando em direção às Índias, 96  
Os portugueses chegam às terras do atual Brasil, 97

**As viagens marítimas espanholas ..... 98**

Percurso e objetivos, 99

**O Tratado de Tordesilhas ..... 100**

- ▶ **Integrar conhecimentos: História e Geografia - Mapa-múndi de Waldseemüller ..... 101**

▶ **Atividades ..... 102**

**CAPÍTULO 9 - Espanhóis na América ..... 103**

**A conquista do Caribe ..... 104**

No início, as alianças, 105  
No fim, o extermínio, 105

**A destruição do Império Asteca ..... 106**

A tomada de Tenochtitlán, 107

▶ **Documento - As ideias de Bartolomé de Las Casas ..... 108**

**A destruição do Império Inca ..... 109**

**A resistência indígena ..... 110**

▶ **Atividades ..... 111**

**CAPÍTULO 10 - Portugueses na América ..... 112**

**Primeiros contatos entre indígenas e portugueses ..... 113**

Organização das famílias indígenas, 113  
A guerra na cultura Tupi, 114

▶ **Lugar e cultura - O contato com o "outro" ..... 115**

**O valioso pau-brasil ..... 116**

▶ **Documento - Mapa Terra Brasilis ..... 117**

**Formas de resistência indígena ..... 118**

Resistência Tupinambá, 119  
Resistência Guaicuru, 120

▶ **Atividades ..... 121**

▶ **Para refletir - Qual é a relação entre o conceito de modernidade e o eurocentrismo? ..... 122**



CONSTANTINO BRUMIDI - CAPÍTULO DOS ESTADOS UNIDOS. WASHINGTON, EUA



## UNIDADE V

<b>A colonização da América</b> .....	<b>124</b>
<b>CAPÍTULO 11 – A colonização inglesa na América</b> .....	<b>126</b>
<b>A fase comercial da exploração da América do Norte</b> .....	127
<b>A formação das treze colônias</b> .....	128
<b>Relação entre indígenas e colonos</b> .....	129
▶ <b>Lugar e cultura – Dia de Ação de Graças</b> .....	129
<b>As colônias do norte e do centro e as colônias do sul</b> .....	130
A autonomia das treze colônias, 131	
O comércio triangular, 131	
A presença de pessoas escravizadas, 132	
▶ <b>Atividades</b> .....	133
<b>CAPÍTULO 12 – A colonização espanhola na América</b> .....	<b>134</b>
<b>A administração colonial</b> .....	135
<b>As principais atividades econômicas</b> .....	136
A mão de obra indígena, 137	
▶ <b>Documento – O trabalho nas minas de prata</b> .....	138
<b>A sociedade colonial</b> .....	139
Vice-reinos, 140	
Nas Antilhas, 140	
<b>Relações entre diferentes culturas</b> .....	141
▶ <b>Atividades</b> .....	142
<b>CAPÍTULO 13 – A colonização portuguesa na América</b> .....	<b>143</b>
<b>O início da colonização</b> .....	144
O cultivo da cana, 144	
<b>Colonização e escravização</b> .....	146
<b>A administração da colônia</b> .....	147
▶ <b>Em debate – Reconstruindo as capitanias hereditárias</b> .....	148
▶ <b>Atividades</b> .....	149
▶ <b>Ser no mundo – Identidades latino-americanas</b> .....	150

WILLIAM HALSBALL - MUSEU DOS PEREGRINOS, PLYMOUTH, EUA



8

## UNIDADE VI

<b>A economia açucareira</b> .....	<b>152</b>
<b>CAPÍTULO 14 – O principal negócio da colônia</b> .....	<b>154</b>
<b>A organização da produção açucareira</b> .....	155
<b>Engenho: o complexo do açúcar</b> .....	156
<b>A vida nos engenhos</b> .....	157
Os escravizados, 157	
Os senhores de engenho, 158	
Trabalhadores livres, 158	
Os lavradores de cana, 159	
<b>Escravidão e resistência</b> .....	160
Identidade cultural, 161	
Religiosidade e resistência, 161	
▶ <b>Em debate – Diferentes visões sobre a escravidão</b> .....	162
<b>Nem só de açúcar vivia a colônia</b> .....	163
A criação de gado, 163	
Tabaco e algodão, 163	
A produção de alimentos, 164	
As especiarias do sertão, 164	
▶ <b>Atividades</b> .....	165
<b>CAPÍTULO 15 – Os holandeses no Nordeste</b> .....	<b>166</b>
<b>Em busca do domínio do Atlântico</b> .....	167
Espanha e Holanda: domínio e guerra, 168	
Da Bahia a Pernambuco, 168	
<b>O domínio holandês na América portuguesa</b> .....	169
▶ <b>Integrar conhecimentos: História e Arte – A invasão holandesa representada no teatro</b> .....	170
<b>O fim do domínio holandês</b> .....	171
As guerras de expulsão, 171	
▶ <b>Documento – O “indígena selvagem” na pintura de Eckhout</b> .....	172
<b>Os franceses buscam espaço na América</b> .....	173
<b>O mundo atlântico</b> .....	174
▶ <b>Atividades</b> .....	175
▶ <b>Para refletir – Por que é difícil comparar as formas de escravidão em diferentes períodos da História?</b> .....	176

**UNIDADE VII**

**A expansão da América portuguesa** ..... 178

**CAPÍTULO 16 – Os jesuítas na América portuguesa** ..... 180

**A catequização dos indígenas** ..... 181

Os aldeamentos jesuítas, 181

O impacto para os indígenas, 182

**Os conflitos entre jesuítas e colonos** ..... 183

**A Colônia de Sacramento** ..... 184

**A educação jesuítica no Brasil colônia** ..... 185

▶ **Atividades** ..... 186

**CAPÍTULO 17 – A expansão para o interior** ..... 187

**A pecuária** ..... 188

A pecuária no sul da colônia, 188

**Bandeiras e monções** ..... 189

Rumo ao interior da colônia, 190

O movimento das monções, 191

▶ **Documento – Os bandeirantes na pintura histórica do Brasil** ..... 192

**Assimilação de conhecimentos indígenas** ..... 193

**O “ressurgimento” dos indígenas no Brasil** ..... 194

Etnogênese no Brasil, 195

▶ **Atividades** ..... 196

**CAPÍTULO 18 – A crise no Império e as rebeliões na colônia** ..... 197

**A América portuguesa no fim do século XVII** ..... 198

A crise econômica do Império Português, 199

**O aumento do controle metropolitano** ..... 200

O exclusivo metropolitano, 201

**Os colonos reagem ao controle comercial** ..... 202

A Revolta de Beckman (1684-1685), 202

A Revolta do Maneta (1711), 203

A Guerra dos Mascates (1710-1711), 203

▶ **Lugar e cultura – O Estado do Grão-Pará e o Estado do Brasil** ..... 204

▶ **Atividades** ..... 205

▶ **Ser no mundo – A educação indígena nos dias atuais** ..... 206

**UNIDADE VIII**

**A mineração no Brasil colonial** ..... 208

**CAPÍTULO 19 – A exploração de ouro e diamante** ..... 210

**Disputas nas terras do ouro** ..... 211

**O aumento do controle metropolitano** ..... 212

A distribuição de datas, 213

A cobrança de impostos, 214

**Descoberta e exploração dos diamantes** ..... 216

▶ **Integrar conhecimentos: História e Geografia – Mineração e degradação ambiental** ..... 217

▶ **Atividades** ..... 218

**CAPÍTULO 20 – A sociedade mineradora** ..... 219

**Os indígenas que viviam nas Minas** ..... 220

Recorrendo à justiça colonial, 220

**A elite e as camadas intermediárias** ..... 221

**Africanos escravizados e libertos** ..... 222

**O cotidiano nas cidades mineiras** ..... 223

As irmandades religiosas, 223

**O Barroco nas Minas Gerais** ..... 224

▶ **Integrar conhecimentos: História e Arte – A arte barroca** ..... 225

▶ **Atividades** ..... 226

**CAPÍTULO 21 – Novas configurações na colônia** ..... 227

**Urbanização e necessidade de abastecimento** ..... 228

**Em direção à região das Minas** ..... 229

O papel dos tropeiros, 229

▶ **Integrar conhecimentos: História e Geografia – Rotas comerciais** ..... 230

**A diversificação da economia mineira** ..... 231

Vida cultural na colônia, 232

▶ **Atividades** ..... 233

▶ **Para refletir – A dinâmica do tráfico de escravizados foi sempre a mesma ao longo de sua existência?** ..... 234

**Referências bibliográficas comentadas** ..... 236

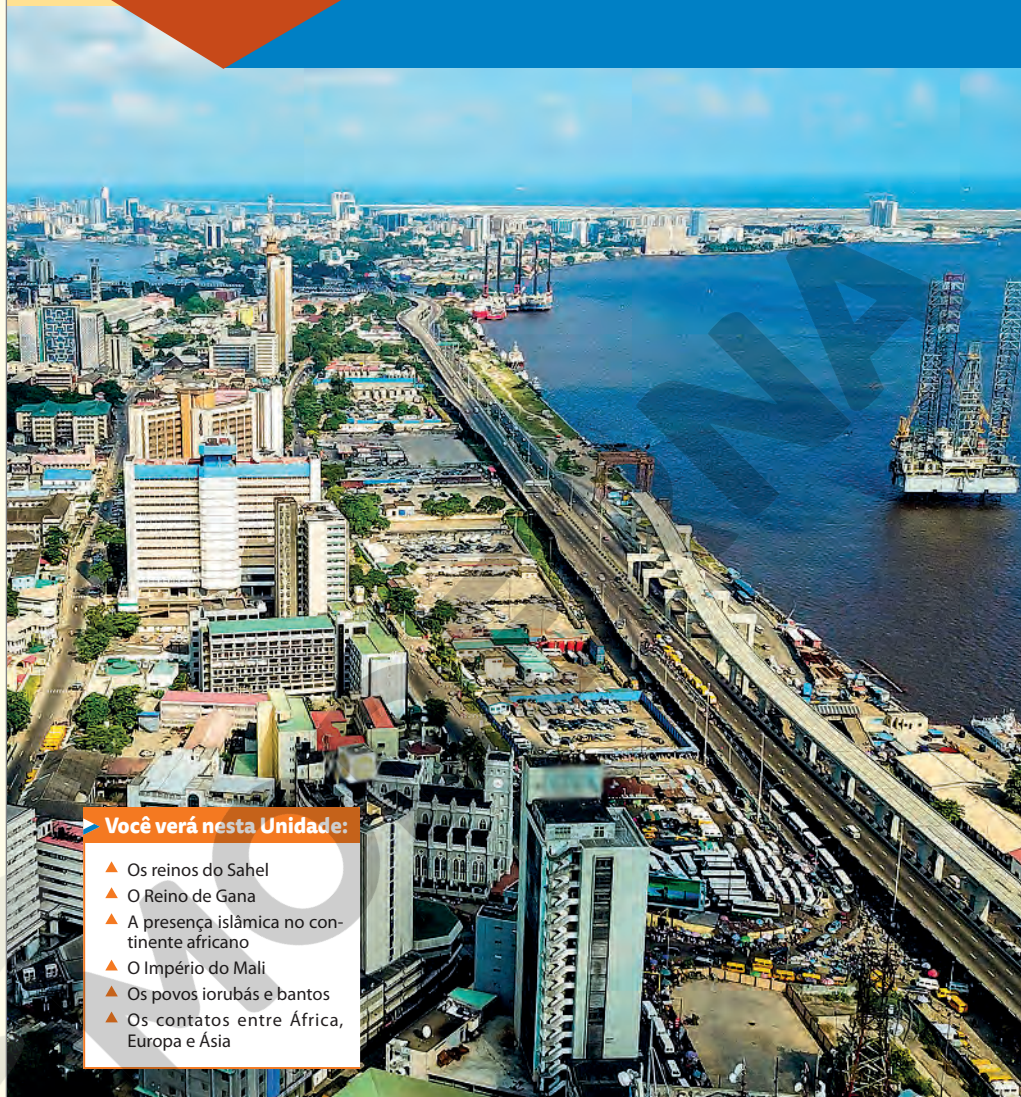
## Apresentação

A primeira Unidade deste volume, “Reinos e povos da África”, está relacionada à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 7º ano: *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias*. Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 2, n. 3 e n. 4, a Unidade incentiva os estudantes a exercitar a curiosidade intelectual, recorrendo a atitudes de investigação, reflexão e análise para elaborar e testar hipóteses, bem como a valorizar manifestações culturais diversas. Os estudantes podem utilizar, ao longo das atividades, diferentes linguagens e conhecimentos artísticos para se expressar e partilhar informações.

Os conteúdos trabalhados no texto principal, nas seções e nas atividades propostas também buscam propiciar aos estudantes o desenvolvimento das **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 1, n. 4 e n. 5: *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); 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 (5).*



# REINOS E POVOS DA ÁFRICA



### Você verá nesta Unidade:

- ▲ Os reinos do Sahel
- ▲ O Reino de Gana
- ▲ A presença islâmica no continente africano
- ▲ O Império do Mali
- ▲ Os povos iorubás e bantos
- ▲ Os contatos entre África, Europa e Ásia

Por muito tempo, a história da África foi relegada a segundo plano pela historiografia. Na atualidade, cada vez mais têm tido destaque os estudos sobre o continente, incluindo a história de seus povos mais antigos. Na imagem, observa-se a cidade de Lagos, na Nigéria. Fotografia de 2019.





A Grande Mesquita de Djenné, localizada na cidade de Djenné, na República do Mali, é considerada Patrimônio da Humanidade pela Unesco. Sua construção data do século XIII. Fotografia de 2019.

Entre os séculos VIII e XVI, no período correspondente ao da Idade Média europeia, o continente africano era ocupado por diversas sociedades. Algumas delas estavam organizadas em grandes reinos ou impérios, com governos centralizados. Outras se organizavam em aldeias, médias ou pequenas.

A atividade comercial desses povos era intensa, assim como a produção artística e cultural. O comércio de longa distância entre diversas regiões, ao sul e ao norte do deserto do Saara, possibilitou a formação de grandes reinos e as trocas culturais entre diferentes povos. Um exemplo desse intercâmbio cultural é a presença do islamismo, em especial no norte da África.

O que você sabe sobre a diversidade de povos, paisagens, histórias e culturas que caracterizam a África, esse imenso continente?

11

## Nesta Unidade

É importante reforçar, ao longo do estudo desta Unidade, a ideia de que uma multiplicidade de povos construiu distintas sociedades no imenso continente africano. Um dos conteúdos essenciais da Unidade é o modo de vida de alguns desses povos entre os séculos VIII e XVI: seus costumes, crenças, histórias, práticas políticas, econômicas e sociais. Conhecer a forma como esses grupos se organizavam e se relacionavam permite desenvolver uma atitude de valorização do patrimônio etnocultural africano. As pesquisas que procuram olhar para a África a partir do ponto de vista dos povos do continente contribuem para a valorização da diversidade étnica e cultural, para a construção de identidades, para o reconhecimento do legado das comunidades da diáspora negra estabelecidas em diversas regiões do mundo contemporâneo e a produção de conhecimentos desvinculados de uma visão eurocêntrica. Dessa forma, a história das sociedades africanas deixa de ser apenas a “história dos europeus na África” ou a “história do tráfico e da escravidão moderna”. Ao deslocar o foco do estudo do processo histórico europeu para o dos povos africanos, esta Unidade promove a valorização da história e da cultura dos povos africanos, auxiliando os estudantes a construir relações de simultaneidade entre os processos históricos estudados. O estudo estimula ainda a valorização da participação dos afro-brasileiros na construção da sociedade brasileira.

### Objeto de conhecimento trabalhado na Unidade

- Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.

## Sobre o Capítulo

Ao introduzir o tema da história africana, sugerimos incentivar os estudantes a levantarem hipóteses acerca do recorte temporal proposto (séculos VIII a XVI). Esclareça que no período focalizado havia intensas trocas entre povos dos continentes africano, asiático e europeu, mas que nos séculos XV e XVI as potências ibéricas introduziram formas de dominação e exploração que iriam caracterizar um novo sistema de relações com a sociedade africana, identificado por muitos estudiosos como colonialista. Converse também com os estudantes sobre as fontes que têm sido utilizadas pelos historiadores em suas pesquisas. Ao longo da Unidade, os estudantes terão contato com fontes primárias, entre elas, textos escritos por árabes, fontes da cultura material, obtidas por meio de pesquisas arqueológicas, e conhecimentos originários da tradição oral. Instigue também os estudantes a rememorar o que já aprenderam sobre a história do continente africano no 6º ano, como o surgimento da espécie humana na África e o desenvolvimento de grandes civilizações antigas (a egípcia e a núbica) na porção nordeste do continente.

Este Capítulo possibilita ainda o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

### Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

**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.

### Observação

Nesta página, são introduzidos os estudos sobre os reinos do Sahel, o que possibilita iniciar o trabalho com a habilidade **EF07HI03**.



## OS REINOS DO SAHEL

MULTICULTURALISMO

Neste Capítulo, você vai conhecer um pouco sobre os antigos reinos africanos que se estabeleceram na região do Sahel.

De origem árabe, a palavra sahel significa “margem” ou “borda”. O Sahel é uma extensa faixa de terra situada imediatamente ao sul do deserto do Saara e habitada por diferentes povos pastores e comerciantes.

Entre os séculos VIII e XVI, desenvolveram-se na região diversos reinos e cidades mercantis, como o **Reino de Gana**, o **Império do Mali** e as cidades de **Djenné** e **Timbuctu**. Esses reinos e cidades estavam próximos das rotas de comércio a longa distância e constituíam grandes mercados de distribuição de produtos que cruzavam o deserto do Saara de norte a sul. Essas rotas de comércio são chamadas de transaarianas.

Mercadores, principalmente árabes, vindos do norte da África, levavam sal e cobre aos mercados das sociedades sahelianas, e lá adquiriam ouro, marfim, peles, pessoas escravizadas e outros artigos.

Os rios Senegal, Gâmbia e Níger eram muito importantes para os povos que viviam na região do Sahel, pois suas cheias fertilizavam áreas onde eram cultivados diversos produtos. Além disso, esses rios eram utilizados para a pesca e o transporte de mercadorias e pessoas.



Vista do rio Senegal, em Saint Louis, no Senegal. Um dos maiores rios da África, ainda hoje o rio Senegal tem muita importância para as populações que habitam suas margens. Fotografia de 2019.

12



### Sugestões para o estudante:

MACEDO, José Rivair. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2014.

O livro apresenta a história da África de maneira abrangente, sem deixar de dar atenção para as especificidades culturais e a grande diversidade de povos que compõem o continente.

PINGUILLY, Yves. *Contos e lendas da África*. São Paulo: Seguinte, 2005.

Antigas histórias africanas, contadas de geração em geração, que constituem os saberes e as memórias de muitos povos do imenso continente, compõem esse livro. A publicação traz ainda um mapa e um glossário de palavras africanas.



## O Reino de Gana

O Reino de Gana, o mais antigo do Sahel, estabeleceu-se ao sul do deserto do Saara por volta do ano 300. Por muito tempo, o reino foi chamado pelos árabes de “terra do ouro”, devido às ricas zonas auríferas existentes na região.

Os comerciantes de Gana trocavam o ouro principalmente por sal, utilizado tanto como moeda nas transações comerciais quanto para a alimentação e a conservação dos alimentos. Estudos arqueológicos indicam que o comércio do ouro existia pelo menos desde o século III. Muitos produtos, como **goma**, sorgo, milhete, **âmbar**, peles, penas e marfim, eram trocados por ouro nesse importante comércio.

O centro comercial do reino era a cidade de **Koumbi Saleh**, que apresentava características urbanas desde o século IX e atingiu seu esplendor por volta dos séculos XII e XIII. A cidade chegou a abrigar uma população de 20 mil pessoas e pode ter sido uma das capitais do Reino de Gana.



BADOE, Adwoa. *Histórias de Ananse*. São Paulo: SM, 2007. O livro traz algumas histórias de Ananse, uma aranha que se comporta como um ser humano. As histórias, passadas de geração em geração, nos ensinam sobre tradições e costumes de Gana.

### Goma

Seiva translúcida e viscosa produzida por algumas espécies de árvores.

### Âmbar

Resina fóssil de cor amarelada encontrada em solos aluviais. É utilizada na fabricação de objetos ornamentais, como joias.

## Orientações

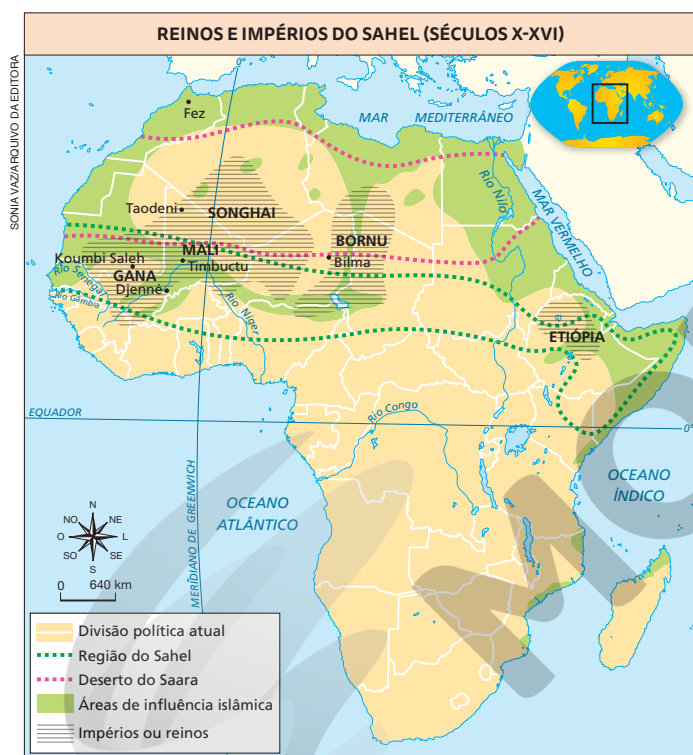
Se possível, converse com os estudantes sobre alguns aspectos de Gana na atualidade, para que eles possam observar sua historicidade. As atividades econômicas mais importantes da atual República de Gana, localizada no Golfo da Guiné, são a exportação de cacau e de madeira e a exploração de ouro e outros minérios. Entre os séculos XVI e XIX, o território onde hoje se localiza Gana era conhecido como Costa do Ouro, região muito valorizada e explorada por europeus. No século XIX, a Costa do Ouro foi dominada por ingleses, que extraíam grande quantidade de ouro das minas na região.

Em 1954, a Costa do Ouro tornou-se independente e adotou o nome de Gana. O nome do novo país foi escolhido por razões históricas, embora não haja coincidência territorial entre Gana e o Reino de Gana: o reino ficava mais ao norte do atual país, entre os rios Níger e Senegal.

## Observação

O estudo de cidades e reinos do Sahel possibilita dar continuidade ao trabalho com a habilidade **EF07HI03**.

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



Elaborado com base em dados obtidos em: SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 297; HERNANDEZ, Leila M. G. L. *A África na sala de aula: visita à África contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 41.

13

### ► Texto complementar

Conheça um pouco mais sobre a organização social no Reino de Gana.

Gana, como estado, possuía um núcleo coeso de poder, mas era sobretudo uma enorme esfera de influência. Nele havia povos que respondiam diretamente ao rei e outros que, sujeitos a seus sobas tradicionais ou a seus conselhos de anciãos, apenas se sabiam ligados ao *caia-manga* por vínculos espirituais, pelo dever militar e pelo pagamento de tributos. As mais diversas formas de organização política conviviam dentro do reino, cuja frágil estrutura era quicá permanentemente refeita pela ação das armas [...].

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022. p. 277.

## Orientações

Comente com os estudantes que gana era o título que recebia o rei de Gana, visto como o elo entre os deuses e as pessoas. Ele liderava um poderoso exército e ocupava o topo da sociedade, seguido por nobres, homens livres, servos e escravos. O poder do gana dependia da quantidade de súditos, aldeias e cidades que estavam sob a sua autoridade, os quais deviam pagar tributos, fornecer soldados para as guerras e servidores para a corte.

## Observação

Para que os estudantes desenvolvam plenamente a habilidade **EF07HI03**, é importante que, ao longo da Unidade, percebam a imensa diversidade de povos que habitavam o continente africano e que cada um deles tinha modos de vida, organizações sociais, saberes e técnicas próprios.

## A presença do islã em Gana

No século VII, o **islã**, religião difundida pelos povos árabes seguidores do profeta Maomé (c. 570-c. 632), alcançou o norte da África, principalmente por meio da conquista militar. Após se difundir pelo norte, a religião foi levada para o Sahel, desenvolvendo-se no Reino de Gana por volta do século XI, por intermédio de mercadores árabes e líderes religiosos islâmicos vindos do norte, os marabutos. A nova religião encontrou maior número de adeptos entre os funcionários da corte e os intelectuais que assessoravam o rei, chamado de gana. Além disso, a escrita árabe passou a ser utilizada na administração do reino e nos negócios.

A religião e a cultura islâmicas contribuíram para fortalecer o poder real e aglutinar diferentes povos sob o domínio do Reino de Gana, como tuaregues, malinquês, fulas, tuculores e soninquês. Com isso, o islã transformou-se em uma religião de Estado, ainda que o próprio gana não tenha se convertido e muitas crenças e rituais tradicionais tenham se mantido na região.



SILVA, Avani Souza. *A África recontada para crianças*. São Paulo: Martin Claret, 2020. O livro apresenta diversas histórias contadas nos países africanos onde também se fala o português, como Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

Representação árabe de uma caravana de comerciantes no deserto. 1237. Ilustração. O contato entre os mercadores árabes e os reinos do Sahel foi uma das principais vias para a introdução do islã na região. Biblioteca de Artes Decorativas, Paris, França.



BIBLIOTECHE DES ARTES DECORATIVES, PARIS, FRANCE

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

### Diversos povos no Reino de Gana

O texto a seguir fala sobre aspectos sociais e políticos do Reino de Gana.

O Reino de Gana aglutinava diversos povos e cidades que se comunicavam, mas mantinham certa autonomia.

As mais diversas formas de organização política conviviam dentro do reino, cuja frágil estrutura era quicá permanentemente refeita pela ação das armas, com cisões e acréscimos de súditos, e mantida pela divisão dos povos em segmentos de nobres, homens livres, servos e escravos.

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 277.

14

### ► Texto complementar

O texto da historiadora Leila Leite Hernandez trata de algumas questões que cercam o estudo da história da África.

[...] Apenas a partir de 1960, sob a influência dos nacionalismos independentistas e no âmbito da busca da identidade do continente e de cada um dos Estados-nação recém-formados, foi reconhecida a necessidade de conceber um novo método de abordagem adequado para negar a homogeneidade das “tribos africanas”. [...] passou a haver o objetivo de identificar as especificidades históricas de um continente que é um verdadeiro mosaico de heterogeneidade [...].

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 23-33.

## O Império do Mali

Entre os séculos XIII e XVI, na mesma região em que se desenvolveu o Reino de Gana, floresceu um império mais rico e poderoso: o Império do Mali.

Os governantes do Mali recebiam o título de **mansa**, que significa "rei dos reis". Segundo cronistas árabes, Sundiata Keita foi um dos mansas mais famosos. No século XIII, fundou o reino e centralizou alguns povos sob seu poder. Outro importante governante foi Mansa Musa, que entre os séculos XIII e XIV organizou o império em províncias, estreitou os laços com o Egito e ampliou a extensão do reino. Mansa Musa também fez uma peregrinação a Meca, em 1324, carregando, pelo deserto, ouro e presentes. Sua viagem foi relatada no *Atlas catalão de Abraham Cresques*, publicado em 1375.

### Diversos povos e um rico comércio

O Império do Mali, assim como o Reino de Gana, era habitado por vários povos. Os mandingas, ou malinquês, eram o grupo principal e falavam a mesma língua que o povo de Gana. Além disso, também adotaram a cultura e a religião islâmicas.

O comércio era uma atividade de extrema importância no império. O controle das rotas transaarianas e a cobrança de taxas sobre produtos (como ouro, sal, escravos, marfim e noz-de-cola) também eram fundamentais para a manutenção do Império do Mali.

Com as taxas cobradas, o imperador obtinha cavalos para o exército e comprava tecidos e artigos de luxo como forma de demonstrar seu poder.

A população em geral não era favorecida pela riqueza do comércio transaariano, exceto pelo sal, indispensável na sua alimentação. Os súditos viviam em vilarejos, habitando casebres feitos de barro. Cultivavam milhete, sorgo, inhame, algodão e feijão, criavam animais, como bois, camelos e cabras, pescavam, teciam e produziam objetos artesanais, como cestas e potes.

Escultura (detalhe) de madeira feita pelo povo dogon. Esse povo habita a região do Mali há centenas de anos. Fotografia de 2019.



CHARLES O. CECIL/ALAMY/FOTORENA



MALI: deserto do Saara. Direção: Karel Bauer. Estados Unidos, 2008. Duração: 23 min. Documentário sobre as paisagens, a história e a cultura do atual Mali.

## Orientações

De acordo com narrativas transmitidas de uma geração para outra do século XIII até os dias atuais, o Império do Mali foi fundado após Sundiata Keita vencer o rei Soumoaro Kanté na Batalha de Kirina, ocorrida em 1235, num lugar chamado Kurukan Fugá. Em 1236, no momento da entronização de Sundiata Keita como imperador do Mali, foi proclamada a Carta de Kurukan Fugá. Esse documento, preservado pela transmissão oral ao longo de séculos e registrado por escrito em 1998, por tradicionalistas africanos, pode ser comparado a uma Constituição, pois trata de questões relacionadas ao Direito de Propriedade, ao Direito Penal, ao Direito de Família, ao Direito Civil e ao meio ambiente. Em 2009, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) incluiu a Carta de Kurukan na Lista do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade.

Sugerimos realizar um estudo comparativo entre o Reino de Gana e o Império do Mali, estudados neste Capítulo, destacando os marcos cronológicos de cada um, a organização política, as atividades econômicas e a influência da cultura árabe-muçulmana.

### Atividades complementares

Se possível, apresente em sala de aula o documentário indicado nesta página: *Mali: deserto do Saara*. Ele está disponível na internet. Após a exibição do documentário, proponha uma discussão com a turma, estimulando a troca de opiniões, dúvidas e impressões, assim como o levantamento das informações mais importantes que puderam ser identificadas pelos estudantes.

Você pode também promover a leitura coletiva de trechos previamente selecionados da seguinte obra: BARBOSA, Rogério Andrade. *Sundjata, o príncipe leão*. São Paulo: Melhoramentos, 2014. Segundo o autor, a história contada no livro é baseada em relatos de *giots*.

## Observação

Conversar com os estudantes sobre as características do Império do Mali é fundamental para o desenvolvimento do trabalho com a habilidade **EF07HI03**.



## Orientações

Proponha aos estudantes retomar o mapa “Reinos e impérios do Sahel (séculos X-XVI)” e localizar as cidades de Timbuctu e Djenné. Depois, peça a eles que observem a fotografia da Mesquita de Sankore e reflitam sobre o tipo de conhecimento necessário para sua construção (os estudantes podem citar conhecimentos arquitetônicos e de engenharia, por exemplo).

Comente com os estudantes que o Império do Mali começou a perder forças no século XIV, enquanto um pequeno reino estabelecido desde o século VIII nas margens do rio Níger, Songhai, passava a ganhar destaque. Submetido ao Império do Mali desde o século XIII, o Reino de Songhai conquistou sua independência no final do século XIV e, aos poucos, transformou-se em um grande império. No século XVI, quando atingiu sua máxima extensão, Songhai abrangia a região correspondente aos territórios atuais do Mali, Níger, Senegal, Guiné, Gâmbia e Burkina Faso. Timbuctu era sua capital e centro cultural mais importante. Já no final do século XVI, em 1591, o ataque de um exército marroquino conseguiu derrotar as tropas do Império Songhai e estabelecer seu domínio em Timbuctu.

## Observação

Apreciar a arte e as técnicas produzidas por sociedades africanas contribui para o desenvolvimento do trabalho com a habilidade **EF07HI03**.



▶ **TOMBUCTU:** a cidade dos livros. Brasil, 2009. Duração: 10 min. Disponível em: <https://proximofuturo.gulbenkian.pt/blog/tombuctu-a-cidade-dos-livros>. Acesso em: 20 fev. 2022. Vídeo produzido por professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro que traz abordagens sobre a história, a economia e a cultura em Timbuctu.

## As cidades de Timbuctu e Djenné

Localizadas às margens do rio Níger, as cidades de Timbuctu (ou Tombuctu) e Djenné passaram a fazer parte do Império do Mali no século XIII. Antes dessa data, porém, já eram grandes centros políticos e comerciais e controlavam a chegada dos produtos levados pelas caravanas do norte e do sul da África. Durante o governo do Mansa Musa, essas cidades foram transformadas em centros cosmopolitas. Artistas e letrados foram convocados para trabalhar em Djenné e em Timbuctu, e diversas mesquitas e prédios públicos foram construídos na região.

Sob o domínio do Império do Mali, a cidade de Timbuctu se tornou um ponto de encontro de intelectuais e estudiosos que vinham de vários lugares do mundo árabe. A Universidade de Sankore, por exemplo, fundada por volta do século XII, formava com as universidades de Jingaray Ber e de Sidi Yahya um importante complexo intelectual em Timbuctu. Nessas instituições, ensinavam-se Lógica, Astronomia, caligrafia árabe, Matemática, História e os fundamentos do islã por meio da leitura e do estudo do Alcorão.

### Timbuctu, patrimônio mundial

Em 1988, a cidade de Timbuctu foi declarada **patrimônio mundial** pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). O processo de desertificação e o acúmulo de areia têm ameaçado muitas construções seculares, que correm risco de desaparecer. Diante desse cenário, a Unesco iniciou um programa para conservar e proteger essa cidade pré-colonial africana.



Mesquita de Sankore, construída entre os séculos XV e XVI em Timbuctu, Mali. Fotografia de 2013.

ELIZABETH WHITING & ASSOCIATES/SALAM/FOTOREINA

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



### A tradição oral

A tradição oral é muito importante para as sociedades africanas. Isso significa que a maior parte dos conhecimentos, das lendas e das histórias, entre outras manifestações culturais, é transmitida oralmente de geração em geração. Desse modo, as tradições orais, as técnicas e os rituais ligados à palavra, ao corpo e à musicalidade têm sido cada vez mais reconhecidos como práticas importantes para a preservação das memórias. Os mestres de uma tradição conhecem e preservam os saberes, os costumes, e as experiências adquiridos ao longo do tempo por uma sociedade. Por isso, são muito valorizados no grupo. Na África, os mestres da tradição oral mais conhecidos são chamados de *griots*.

As civilizações africanas, no Saara e ao sul do deserto, eram em grande parte civilizações da palavra falada, mesmo onde existia a escrita; como na África Ocidental a partir do século XVI, pois muito poucas pessoas sabiam escrever, ficando a escrita muitas vezes relegada a um plano secundário em relação às preocupações essenciais da sociedade. Seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, “ausência do escrever”, e perpetuar o desdém inato dos letrados pelos iletrados, que encontramos em tantos ditados, como no provérbio chinês: “A tinta mais fraca é preferível à mais forte palavra”. Isso demonstraria uma total ignorância da natureza dessas civilizações orais.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História geral da África: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. I. p. 139.



Contadora de histórias *griot*, em Mali. Fotografia de 2008.

1. O historiador Jan Vansina afirma que “seria um erro reduzir a civilização da palavra falada simplesmente a uma negativa, ‘ausência do escrever’”. Explique com suas palavras essa afirmação.
2. Por que a palavra falada, tanto quanto a palavra escrita, pode ser considerada fonte histórica?

17

#### ▶ Respostas

1. Resposta pessoal. Espera-se que o estudante reflita sobre a importância da oralidade para a transmissão cultural nas sociedades tradicionais africanas.
2. A palavra falada, assim como a escrita, pode ser considerada uma fonte histórica que integra o patrimônio imaterial de um povo, suas memórias e seus saberes. Os relatos, por exemplo, são importantes fontes de estudo de experiências vividas, usos e costumes. Além disso, a palavra falada pode ser registrada por meio de gravações sonoras ou audiovisuais, fixando a narrativa para que diversas pessoas possam refletir sobre ela e analisá-la.

#### Orientações

A seção trabalha com um importante aspecto da cultura e da transmissão de saberes das sociedades tradicionais africanas: a oralidade, que pode ser considerada um patrimônio vivo, pois se refere a tradições como *performances*, rituais, festas, cosmologias e técnicas artesanais, que são transmitidas oralmente, de geração em geração. Essas práticas e percepções são consideradas patrimônio imaterial de um grupo que as reconhece como um bem cultural fundamental para sua identidade.

Além de promover a ampliação dos conhecimentos dos estudantes sobre os *griots*, o conteúdo apresentado na seção permite ampliar os conceitos de cultura e de fonte histórica ao contemplar as tradições orais. Constitui, também, uma forma de fazer com que os estudantes reflitam sobre a tradição oral como veículo de preservação da memória e sobre a importância dos idosos como guardiões do patrimônio cultural imaterial.

Se desejar, realize uma atividade que integre a comunidade escolar, convidando um contador de histórias para apresentar uma narrativa ao grupo. Outra possibilidade seria propor aos estudantes que convidem um de seus familiares para contar uma história que vem sendo transmitida de uma geração à outra. Dessa maneira, os estudantes poderão perceber como suas histórias devem ser valorizadas e sentir-se reconhecidos no grupo.

O conteúdo desta seção também possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

#### Observação

Ao destacar a importância da tradição oral na transmissão cultural e como fonte histórica, a proposta de trabalho apresentada nesta seção contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**.



## Orientações

O deserto do Saara assumiu um importante papel na integração dos povos da região do Sahel e do norte da África com mercadores vindos da Europa e do Oriente Médio por meio do comércio de produtos como ouro, sal e noz-de-cola.

Apesar da escassez de água e da elevada oscilação térmica ao longo do dia, o deserto do Saara não é um espaço sem vida. Muitas populações habitam essa vasta região e sobrevivem dos recursos que ela proporciona, tendo para isso desenvolvido práticas e conhecimentos que se adaptam às condições do ambiente, como o comércio caravaneiro de camelos.

É importante enfatizar o papel essencial do comércio caravaneiro para a integração de diferentes regiões da África. O tema também pode servir de ponto de partida para uma reflexão acerca da importância do comércio para a integração de diferentes regiões do planeta na atualidade, contribuindo para o intercâmbio de pessoas, ideias, mercadorias, culturas, línguas etc.

## Observação

O estudo das práticas comerciais no norte da África e de seu papel na integração de diferentes regiões e continentes contribui para o desenvolvimento da habilidade EF07HI03.



**MATÉ.** *Contos do Baobá: 4 contos da África Ocidental.* São Paulo: Global, 2017. Nessa obra, o autor brasileiro Maté reconta quatro narrativas da África que fazem parte do repertório dos *griots*, mestres da cultura oral africana.

## O comércio caravaneiro

O comércio era uma atividade essencial para o desenvolvimento do Reino de Gana e do Império do Mali. Como você imagina que esse comércio era realizado? Quais eram os principais produtos negociados pelos mercadores? De que regiões eles vinham? Como as caravanas de comércio vindas do norte chegavam aos reinos sahelianos?

Podem parecer estranho, mas o deserto do Saara, situado em uma extensa faixa de terra no norte da África, cumpriu um papel muito importante na integração dos povos da costa do Mediterrâneo, do Índico, do Atlântico e da região do Sahel. Longe de ser um obstáculo, o grande deserto possibilitou o contato entre diversos povos, especialmente com a utilização do camelo como meio de transporte a partir do século III.

A forte resistência do camelo ao clima desértico, com sua capacidade de permanecer sem água por vários dias, tornou possível a travessia do Saara. Além disso, a carne e o leite do animal eram essenciais para a alimentação dos povos nômades que viviam no deserto, e seu pelo era usado para confeccionar tendas nas quais as caravanas paravam para descansar.

Garantidas a sobrevivência e a locomoção no deserto, os povos da região tiveram condições de praticar uma das atividades econômicas mais rentáveis da África durante vários séculos: o comércio caravaneiro, que ligava os entrepostos do Mediterrâneo às praças mercantis da região do Sahel.

Caravana de camelos no deserto do Saara, na Mauritânia. O comércio caravaneiro é praticado ainda hoje por grupos de tuaregues, povos nômades que vivem no deserto do Saara. Fotografia de 2020.



JOHN WESSELS/AFP

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

18



### Sugestões para o estudante:

KOUROUMA, Ahmadou. *Homens da África*. São Paulo: SM, 2009.

O livro apresenta um panorama cultural da África Ocidental por meio de ilustrações, fotografias e narrativas curtas em que se destacam quatro personagens: o *griot*, o caçador, o príncipe e o ferreiro.

SISTO, Celso. *Mãe África: mitos, lendas, fábulas e contos*. São Paulo: Paulus, 2007.

O livro apresenta uma coletânea de histórias de diferentes tradições culturais e étnicas do continente africano.

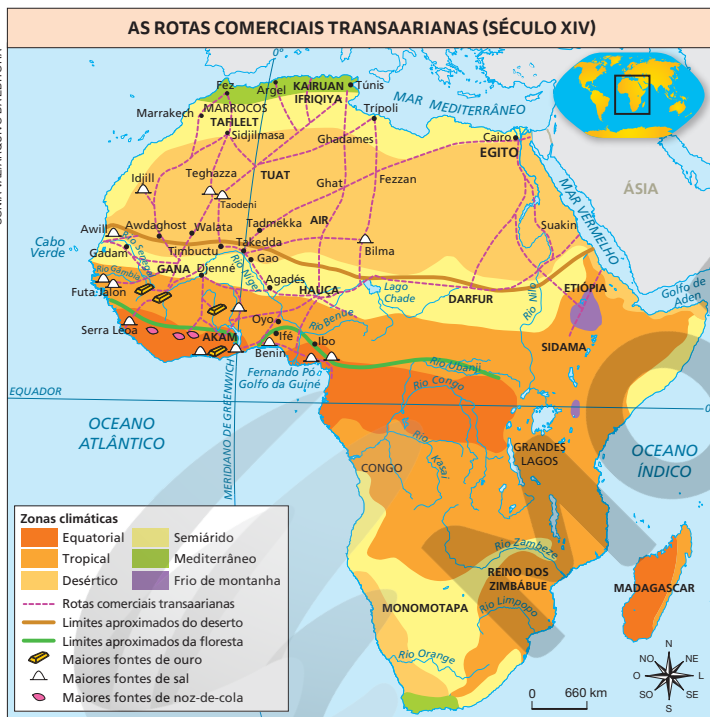
## Rotas do comércio transaariano e transaheliano

O comércio **transaariano** ligava as várias praças mercantis às zonas de abastecimento, como as minas de sal do deserto do Saara, as regiões auríferas do Sahel e as áreas de extração de pimenta e noz-de-cola das florestas tropicais.

Os terminais do comércio transaariano localizados ao norte eram formados pelos portos mediterrânicos da África do Norte, como os de Túnis, Cairo e Argel, e por grandes cidades, como Marrakech, Sidjilmasa e Fez. Os terminais dessas rotas situados ao sul eram as cidades sahelianas de Awdaghost, Walata, Timbuctu, Gao, Tadmekka e Agadés. Delas, os produtos levados pelas caravanas eram redistribuídos por redes de comércio da região do Sahel.

As linhas comerciais **transahelianas** tinham o sentido leste-oeste, destacando-se nelas o transporte de pessoas e mercadorias realizado por meio dos rios Senegal, Níger e Gâmbia. Dessa forma, as rotas transaariana e transaheliana se integravam.

Muitos povos participavam dessa ampla rede mercantil. No deserto, predominavam os berberes, os tuaregues e os azanegues, os quais conduziam caravanas que utilizavam camelos como meio de transporte; nas zonas de florestas, os produtos eram transportados em canoas pelos rios e em caravanas de burros conduzidas pelos diulas, pelos haussás e pelos mandingas.



## Orientações

Oriente os estudantes na observação detalhada do mapa e na identificação dos diferentes climas e regiões do continente, dos principais produtos do Sahel e da floresta tropical, e das rotas transaarianas que cruzavam o deserto do Saara. Estimule-os a refletir sobre como o comércio caravaneiro integrou diferentes regiões do continente africano.

Comente com os estudantes que o deserto ocupa aproximadamente 30% do continente africano. Ao contrário do que costumamos imaginar, o deserto é um espaço que, apesar da aridez e da falta de água, abriga muitas espécies vivas, tanto da fauna como da flora, e populações humanas. Os habitantes dos oásis, por exemplo, desenvolvem alguns cultivos em seu entorno (como o de tâmaras). Esses cultivos, em geral, constituem verdadeiros muros vivos que impedem o avanço da areia.

## Atividades complementares

Devido à grande importância para a interligação entre diversas regiões da África e inclusive de outros continentes, sugerimos que os estudantes realizem as seguintes atividades sobre esse tema:

1. Que povos praticavam o comércio transaariano e transaheliano? Que meios de transporte eles utilizavam?

*Na região das florestas, o comércio era praticado por diulas, haussás e mandingas e os produtos eram transportados em caravanas de camelos e burros. Nos trechos de rios, as mercadorias eram conduzidas por canoeiros. No deserto, elas eram comercializadas por berberes, tuaregues e azanegues, que as transportavam em cáfilas.*

2. O que eram as praças mercantis? Qual era a importância dessas áreas para o comércio caravaneiro?

*Eram zonas que recebiam produtos extraídos em diferentes regiões da África. Os comerciantes dessas regiões recebiam o sal vindo das minas do deserto do Saara, o ouro do Sahel, a pimenta e a noz-de-cola das florestas tropicais, por exemplo, e redistribuíam essas mercadorias entre as rotas de comércio existentes no período.*

## Observação

A análise da rede mercantil da porção norte do continente africano contempla a habilidade **EF07HI03**.

## Orientações

Os estudantes podem estranhar a classificação do escravizado como produto ou mercadoria. Contudo, é justamente essa condição de mercadoria que caracteriza a mão de obra escrava. Sugerimos conversar com os estudantes a respeito desse conceito. Comente que a desumanização não está no fato de os livros de História classificarem as pessoas escravizadas como “mercadorias”, mas na própria prática escravista, que reduzia determinados seres humanos à condição de um bem, uma propriedade. No entanto, é fundamental frisar que o contexto do escravismo nesse período na África é muito distinto do escravismo moderno colocado em prática pelos europeus durante o processo de expansão territorial e econômica (e que sustentou a exploração e a produção de suas colônias). No caso do período pré-colonial no continente africano, devemos considerar que as pessoas escravizadas eram geralmente prisioneiras de guerra e que essa não foi a mão de obra que estruturou a produção econômica daquela sociedade. Nesse momento, sugerimos chamar a atenção dos estudantes para essas especificidades para que, mais adiante, eles possam desenvolver plenamente a habilidade **EF07HI15**.

## Observação

O estudo dos produtos africanos valorizados no comércio intercontinental contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**.

## Produtos do sul em direção ao norte

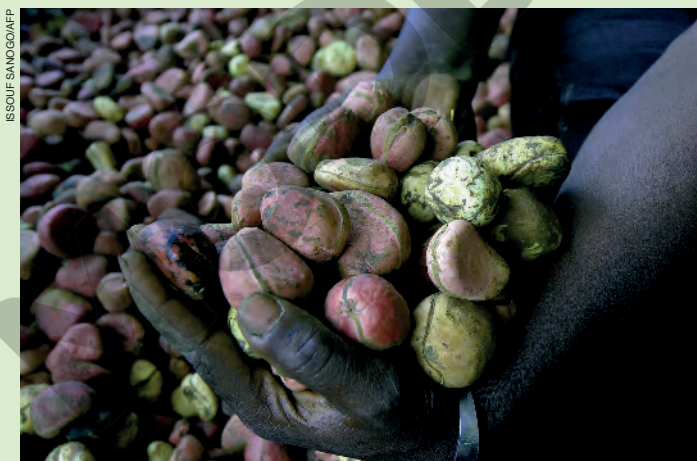
Observe, a seguir, os principais produtos transportados da região do Saara e das florestas em direção ao deserto do Saara e à costa do Mediterrâneo, no norte da África, de onde seguiam para a Europa e para a Ásia.

- **Ouro:** esse metal era a base do sistema monetário do mundo islâmico e da Europa medieval. As minas de Bambuk, de Burê e dos estados akãs da Costa do Ouro (Gana), onde era extraído, representavam a principal fonte aurífera antes da chegada dos europeus à América.
- **Noz-de-cola:** fruto utilizado pelas sociedades africanas tradicionais em cerimônias e rituais e para controlar o cansaço e a fome. A noz-de-cola foi amplamente adotada pelos povos islamizados por ser o único estimulante cujo consumo era recomendado pelas regras muçulmanas.
- **Pessoas escravizadas:** trabalhavam nas salinas do Saara, nas sociedades islâmicas do norte da África e nos países europeus, sobretudo na península Ibérica muçulmana.

Além desses produtos, a região fornecia resinas, gomas, peles e couros, e produtos alimentícios, como sorgo, milho africano e milhete.

### A noz-de-cola

A noz-de-cola, ainda hoje, é um importante produto de exportação de alguns países africanos. Contudo, no passado, as sementes de noz-de-cola eram utilizadas por povos da África Ocidental principalmente em rituais religiosos. Elas passaram a ser apreciadas também por mercadores árabes para suportar a fadiga e a fome nas longas viagens pelo deserto. Ao estabelecer seu domínio sobre a África, no século XIX, os europeus perceberam seu poder estimulante e tonificante. Assim, surgiu a produção industrial de refrigerantes à base de cola. Atualmente, para baratear os custos da produção em larga escala, passaram a ser utilizados aromatizantes artificiais no lugar da noz-de-cola.



Um trabalhador segura sementes de noz-de-cola, em Anyama, Costa do Marfim. Fotografia de 2019.

20



### Sugestão para o professor:

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memórias D'África: A temática africana na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.

O livro apresenta a geografia, a história e a formação de diversas sociedades do continente africano, estabelecendo conexões com a questão do colonialismo, da escravidão e das relações entre a África e o Brasil na atualidade, entre outros temas.



## Produtos do norte em direção ao sul

Conheça agora os produtos comercializados do norte do Saara e da costa do Mediterrâneo em direção às regiões das estepes, das savanas e das florestas ao sul.

- **Sal:** produto essencial para a conservação dos alimentos nas áreas tropicais, o sal também servia de moeda nas trocas comerciais.
- **Produtos alimentícios:** tâmaras, passas e raízes eram bastante apreciadas pelas comunidades islâmicas do Saahel.
- **Burros e cavalos:** inexistentes nas florestas tropicais devido à presença das moscas do sono, conhecidas como tsé-tsé, que atacavam a cavalaria dos reinos nas margens das áreas tropicais.
- **Artefatos de metal e manufaturados:** utensílios de cobre, bronze e estanho, ferramentas, tecidos e adornos de metais e pedras preciosas vinham do Egito, do Oriente Médio e da Europa.

### O sal

A seguir, o historiador britânico Martin Meredith fala sobre o transporte do sal, extraído das salinas do Saara.

A principal mercadoria pela qual trocavam seu ouro era o sal que as caravanas de comerciantes adquiriam pelo caminho, nas minas do Saara. [...] A demanda pelo produto ali era insaciável. Blocos de sal eram passados adiante aos poucos, das caravanas de camelos para os burros, e levados até o limite do cinturão da mosca tsé-tsé, onde não se podia mais utilizar animais de carga. A partir de então, carregadores humanos o transportavam até a floresta tropical. Ao longo do caminho, o preço poderia aumentar até cem vezes.

MEREDITH, Martin. *O destino da África: cinco mil anos de riquezas, ganância e desafios*. São Paulo: Zahar, 2017. *E-book*.



Deserto de sal na depressão de Danakil, Etiópia. Fotografia de 2019.

21

### ► Texto complementar

Leia a seguir um trecho que explica a importância do sal no comércio caravaneiro.

**SAL.** Extraído de depósitos sedimentares nas regiões áridas ou obtido por evaporação de águas salgadas, o sal (cloreto de sódio), usado principalmente na conservação de alimentos, foi sempre riqueza fundamental e estratégica. Na África, escasso nas savanas e nas regiões de floresta, o sal era abundante principalmente em Tegaza, no Saara, e nas águas do Lago Chade. Assim, as unidades políticas que detinham o controle desses depósitos alimentavam sua economia principalmente fornecendo sal em troca de escravos, ouro, marfim, pimenta, noz-de-cola, alimentos, produtos manufaturados etc. O comércio do sal, então, contribuiu grandemente para a estruturação de impérios como os antigos Gana, Mali e Songai, por exemplo.

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. *Dicionário de História da África: séculos VII a XVI*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. *E-book*.

### Observação

A análise das trocas comerciais entre distintas regiões do continente africano contribuiu para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**.



### Sugestão complementar referente ao Capítulo:

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.

## Orientações

Com base no estudo do comércio caravanero é possível estimular os estudantes a refletir sobre a importância do comércio para a integração de diferentes regiões do planeta na atualidade, contribuindo para o intercâmbio de pessoas, ideias, mercadorias, culturas, idiomas etc. O intercâmbio de produtos do continente africano com a Europa e a Ásia era realizado pelos árabes, que detiveram o controle comercial no mar Mediterrâneo até o século XI. Contudo, a partir do século XII, após as Cruzadas religiosas que promoveram a peregrinação de missionários cristãos à chamada Terra Santa, no Oriente Médio, os europeus conseguiram quebrar o monopólio comercial dos árabes no Mediterrâneo. O domínio dos europeus sobre o comércio no mar Mediterrâneo estimulou a navegação, o comércio e o crescimento das cidades europeias.

O comércio de especiarias vindas do Oriente era altamente rentável e visado pelos europeus. Ao longo do tempo, os europeus intensificaram o contato com artigos orientais e produtos africanos, como ouro e pessoas escravizadas. O desenvolvimento da navegação e o avanço dos europeus pelos mares e oceanos estimularam as conquistas territoriais, assim como ampliaram as relações culturais e econômicas entre diversas regiões do mundo.

## Observação

A comparação das visões de dois historiadores sobre as conexões intercontinentais da África contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**.



## Em debate



ALAMY/FOTOFAREIA - COLEÇÃO PARTICULAR

BENETT, Leon. *Representação de Ibn Battuta*. 1878. Ilustração. Ibn Battuta (1304-1368) foi um viajante nascido no atual Marrocos. Visitou localidades na Ásia, na África e na Europa. Considerando um atlas atual, é possível dizer que Ibn Battuta conheceu, em média, 44 países.

## Os contatos intercontinentais

O comércio praticado pelos árabes e pelos povos nômades que entrecruzavam o deserto do Saara favoreceu uma ampla rede de contatos, que possibilitou aos mercadores realizar ligações entre o continente africano, o europeu e o asiático. Leia a seguir os textos de dois historiadores sobre essas relações intercontinentais.

Entre 1100 e 1500, a África foi um parceiro privilegiado nas relações intercontinentais do Velho Mundo. Tanto através do Mediterrâneo como através do oceano Índico, um comércio intenso, mais frequentemente intermediado pelos muçulmanos, ligava a Europa e a Ásia ao continente africano. [...]

O papel do Islã, tanto na difusão de ideias como no comércio, foi de extrema importância à época, como ilustram as viagens de Ibn Battuta para a China e pela África oriental e ocidental. Nossos conhecimentos sobre as populações no período que ora tratamos muito devem aos trabalhos dos geógrafos, viajantes e historiadores muçulmanos.

NIANE, Djibril Tamsir. *Relações e intercâmbios entre as várias regiões*. In: NIANE, Djibril Tamsir (ed.). *História geral da África: África do século XII ao XVI*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. IV. p. 710.

Esse mundo muçulmano torna-se, assim, uma longa faixa de mobilidade, do Atlântico ao Pacífico, que unificou o Velho Mundo a partir do século VII. Por ter amalgamado a maior parte do mundo conhecido, ele controla as passagens entre as massas densamente povoadas da Europa, em sentido amplo, a África e o Extremo Oriente e vive dos lucros da intermediação que tal controle lhe faculta. Nada passa sem a sua permissão e tolerância, representando para toda essa massa terrestre, carente de uma ligação marítima central, o mesmo que a Europa será mais tarde à escala mundial: uma economia triunfante e, logo, uma civilização dominante.

BISSIO, Beatriz. *O mundo falava árabe: a civilização árabe-islâmica clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Battuta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 31.

1. As visões dos dois historiadores sobre as conexões intercontinentais da África são convergentes ou divergentes? Por quê?
2. No primeiro texto, o autor afirma que a África foi um parceiro privilegiado nas relações com o Velho Mundo. A partir de quais pontos estratégicos era estabelecido o contato comercial com a Europa e a Ásia no continente africano?
3. No segundo texto, qual é a comparação que a autora faz ao caracterizar o controle que os muçulmanos mantiveram das rotas que interligavam a maior parte do mundo conhecido pelos europeus até então: a África, o Oriente e a Europa?

22

## ▶ Respostas

1. As visões dos dois historiadores são convergentes, pois ambos ressaltam a importância da intermediação dos muçulmanos nas relações comerciais intercontinentais da África no período pré-colonial.
2. Ao norte do continente, pelo mar Mediterrâneo; ao leste do continente, pelo oceano Índico.
3. A autora compara o controle territorial das passagens e das ligações marítimas pelos muçulmanos nesse período ao posterior domínio europeu, que será exercido em escala mundial.



## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Por que o Reino de Gana, um dos mais antigos da região do Sahel, foi chamado pelos cronistas árabes de “terra do ouro”? Qual era a importância do ouro naquele contexto?
2. Leia o relato de Abu Ubayd al-Bakri, geógrafo muçulmano que viveu no século XI. Com base nesse relato, pode-se dizer que a introdução do islã no Reino de Gana eliminou as tradições religiosas locais? Por quê?

“Ao redor da cidade do rei há choupanas abobadadas e bosques onde vivem os feiticeiros, homens encarregados de seus cultos religiosos. Ali se encontram também os ídolos e os túmulos dos reis. [...]

Quando o rei morre, constroem uma enorme abóbada de madeira no lugar do enterro. Então trazem-no em uma cama levemente coberta e colocam-no dentro da abóbada. A seu lado colocam seus ornamentos, suas armas, e os recipientes que ele usava para comer e beber. A serpente é a guardiã do Estado e vive em uma caverna que lhe é devotada. Quando o rei morre, seus possíveis sucessores se reúnem em uma assembleia, e a serpente é trazida para picar um deles com seu focinho. Essa pessoa é então chamada para ser o novo rei.”

COSTA, Ricardo. A expansão árabe na África e os impérios negros de Gana, Mali e Songai (sécs. VII-XVI). In: NISHIKAWA, Taise F. C. *História medieval: História II*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009. p. 34-53.



CRESQUES, Abraham. *Atlas catalão de Abraham Cresques*. 1375. Ilustração (detalhe), 65 x 300 cm. O governante Mansa Musa, do Mali, está representado à direita. Ao lado dele, há os seguintes dizeres: “Este senhor negro é aquele muito melhor senhor dos negros de Guiné. Este rei é o mais rico e o mais nobre senhor de toda esta parte, com abundância de ouro na sua terra”. Biblioteca Nacional da França, Paris.

3. Relacione o comércio caravanero com a expansão do islã entre os povos do Sahel.
4. Observe a imagem do *Atlas catalão de Abraham Cresques*, leia a legenda e responda às questões.
  - a) Que informações sobre o Império do Mali podem ser obtidas pela observação dessa imagem?
  - b) Que características do Mansa Musa são ressaltadas na forma como ele é representado?
5. Em dupla, façam um exercício de imaginação! Escolham uma situação estudada neste Capítulo (o comércio do ouro ou de sal no Reino de Gana ou no Império do Mali, a viagem de Mansa Musa a Meca, entre outras possibilidades) e escrevam uma narrativa sobre a situação escolhida, como se vocês fossem *griots*. O trabalho final deve ser apresentado ou cantado para o restante da turma.

23

## Seção Atividades

### ► Objeto de conhecimento

• Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.

### ► Habilidade

São trabalhados aspectos relacionados à habilidade:

• EF07HI03 (atividades 1, 2, 3, 4, 5)

### ► Respostas

1. O Reino de Gana foi chamado pelos cronistas árabes de “terra do ouro” por existirem ricas zonas auríferas na região. O ouro era trocado principalmente por sal, importante produto em toda a África, que era utilizado como moeda nas transações comerciais e para conservar determinados alimentos.

2. Não. Pelo texto de al-Bakri, pode-se dizer que muitas tradições africanas foram mantidas mesmo com a introdução do islã no Reino de Gana. Ele cita, por exemplo, a existência de feiticeiros que realizam cultos religiosos nos bosques e a cerimônia da picada da serpente para a escolha de um novo rei, elementos que não fazem parte da tradição islâmica.

3. As trocas comerciais realizadas entre os povos sahelianos e os mercadores muçulmanos do norte da África e da península Arábica foram fundamentais para o crescimento do islã na região do Sahel. Sendo o islã uma religião universalista, que prega o esforço incessante por expandir a crença em Alá, o intercâmbio comercial era a oportunidade de estabelecer trocas culturais e divulgar a mensagem do profeta Maomé.

- a) A imagem destaca a riqueza do Império do Mali, como a abundância de ouro em suas terras, e a presença de construções, de centros urbanos, comerciais etc.
  - b) Mansa Musa é representado como um rico e nobre senhor, o que revela a impressão que os ocidentais tinham da grandeza do Império do Mali.
5. Atividade em dupla. O objetivo é fazer com que os estudantes experimentem, de forma lúdica, o trabalho de um *griot* e, ao mesmo tempo, retomem os conteúdos estudados sobre a história da África. Se necessário, incentive os estudantes a realizarem uma pequena pesquisa antes de elaborarem suas narrativas; é possível trabalhar, nesse momento, com a **revisão bibliográfica**, estimulando práticas de pesquisa entre a turma.

## Sobre o Capítulo

Este Capítulo traz textos e atividades que abordam a cultura dos povos iorubás e bantos, permitindo que os estudantes reconheçam algumas de suas características antes do contato com os europeus, desenvolvendo a habilidade **EF07HI03**. Além disso, o estudo dos povos bantos e iorubás tem significado especial, em decorrência de sua importância para a formação da cultura afro-brasileira. Sugerimos que investigue as ideias prévias dos estudantes a respeito das conexões entre a história da África e a do Brasil, a partir de seus estudos escolares ou de outras fontes de informação. Consideramos importante que os estudantes reflitam sobre a forte presença dos afrodescendentes na população do país e sejam capazes de reconhecer, na língua que falam e escrevem, nos hábitos alimentares, nos estilos musicais e em outros setores da vida social, as influências das diferentes culturas africanas que foram transplantadas para o Brasil (e posteriormente ressignificadas) durante os períodos colonial e imperial.

Este Capítulo possibilita ainda o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

## Orientações

Peça aos estudantes que observem o mapa “Iorubás e bantos (séculos XII-XVI)” e identifiquem as áreas de influência dos povos iorubás e bantos, a provável região de origem dos iorubás e as rotas migratórias dos bantos. Sugerimos apresentar também um mapa da África atual para que os estudantes identifiquem a localização dos países africanos que correspondem às antigas áreas de influência dos bantos e iorubás.

## Observação

A exploração dos conteúdos desta página contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**.

# CAPÍTULO 2

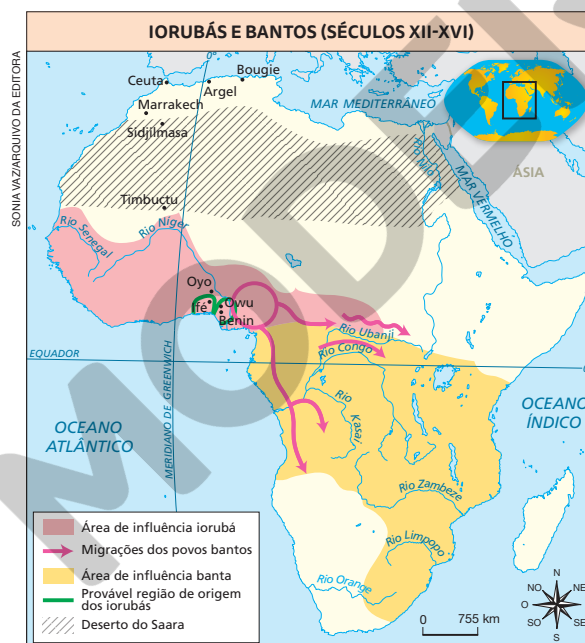
## POVOS IORUBÁS E BANTOS

MULTICULTURALISMO

O Brasil tem a segunda maior população negra do mundo, inferior apenas à da Nigéria, na África. Você já parou para pensar de quais regiões da África vieram os ancestrais dessa parte da nossa população? Que conhecimentos e costumes eles trouxeram para cá?

A partir do século XVI, muitos africanos foram trazidos forçadamente para o Brasil pelos portugueses na condição de escravos. Eles pertenciam a uma grande variedade de povos, que, no século XIX, foi classificada em dois grandes grupos linguísticos: banto e iorubá. Esses povos vieram de regiões onde hoje se localizam Nigéria, Costa do Marfim, Camarões, Angola, Congo e Moçambique, entre outros países. Uma vez estabelecidos no Brasil, entraram em contato com os povos que aqui viviam, com imigrantes de outras regiões do mundo e também com pessoas de diferentes localidades do próprio continente africano, criando, juntos, uma cultura afro-brasileira.

Assim, estudar a história da África é essencial para compreendermos nossa história, uma vez que a identidade brasileira tem fortes marcas africanas.



SAINT-SAUVEUR, Jacques Grasset de. *Rei do Congo*. Cerca de 1797. Gravura. Museu de Arte do Condado de Los Angeles, Estados Unidos. A região do Congo era habitada por povos de origem banta.

Elaborado com base em dados obtidos em: VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico: geral e Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 48, 67, 92.

24

## Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

**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.



## Os reinos iorubás

Os iorubás constituem um grande grupo étnico-linguístico da África Ocidental, representando atualmente cerca de 20% da população da Nigéria e parte da população do Togo, do Benin e de Serra Leoa. Fora da África, a cultura iorubá tem forte presença no Brasil e em Cuba.

Segundo pesquisas arqueológicas, os reinos iorubás, também chamados de nagôs, floresceram ao sul do rio Níger por volta do século IX, em uma antiga população que tinha como centro a cidade de Ifé (que significa “o que é vasto”). Contudo, segundo alguns estudiosos, as evidências mais antigas desse grupo remontam ao século IV.

Os reinos iorubás estavam organizados em **cidades-Estado** independentes que mantinham relações comerciais entre si, como Ifé, Oyo, Owu, Benin e Ila.

Para os iorubás, a cidade de Ifé tinha origem divina. Ifé também era uma referência política, pois todos os outros reinos iorubás estavam vinculados a ela. A cidade era um importante entreposto do comércio caravaneiro na África. Os mercadores paravam na cidade para descansar, reabastecer as caravanas e negociar produtos, como sal, contas de pedra, dendê, pimenta e pessoas escravizadas.



ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. *Uma aventura do velho Baobá*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2022. O baobá é uma árvore vista como símbolo de resistência. Essa obra, que valoriza os saberes afro-brasileiros, conta a história de um velho baobá, nativo das savanas da África, que atravessa o oceano Atlântico para encontrar seus parentes no Brasil.

Cerimônia Géléde realizada em Kéton, no Benin. Nessa cerimônia, praticada também em países como Nigéria e Togo, são celebrados a sabedoria e o poder das mulheres nas sociedades iorubás. Fotografia de 2019.



## Orientações

Comente com os estudantes que a África do Oeste ou Ocidental é uma região do continente africano que abrange muitos países, como Mauritânia, Senegal, Gâmbia, Mali, Burkina Faso, Guiné-Bissau, Guiné, Serra Leoa, Libéria, Costa do Marfim, Níger, Nigéria, Togo, Benin, Gana, Gabão e Camarões. A divisão territorial desses países está baseada nas antigas fronteiras coloniais e não leva em conta os povos e as línguas da região.

O poder político nas sociedades iorubás era representado pelo rei. Segundo os mitos, o primeiro rei iorubá foi Oduduwa, uma das divindades primordiais iorubás, que se estabeleceu em Ifé. Nessa cidade-Estado, o rei era chamado *Oni* e visto como descendente direto de Oduduwa. Na cidade-Estado de Oyo, o rei, chamado *Alafin*, era descendente de Xangô, que, por sua vez, descendia de Oduduwa. Existem raros relatos da existência de mulheres em cargos políticos e em funções religiosas. A maioria era ocupada por homens.

A importância de Ifé para o comércio caravaneiro possibilitou que os reinos iorubás estabelecessem trocas culturais com diversos grupos, como os egípcios, os núbios, os abissínicos e os povos africanos convertidos ao islã.

## Observação

O estudo de aspectos políticos e socioculturais dos reinos iorubás contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**.

## Orientações

Os objetos da cultura material podem revelar muitos aspectos do modo de vida, das crenças e das práticas religiosas de um povo. Desse modo, o conteúdo desta seção constitui um ótimo momento para a continuidade do trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

### ▶ Respostas

1. Edan de cobre e ferro, produzido na Nigéria no século XIX.
2. O edan apresenta duas pessoas sentadas, ligadas por uma corrente. Ambas possuem ornamentos em suas cabeças. Essas figuras não podem ser vistas como realistas, pois elas apresentam cabeças maiores que o restante do corpo, bem como braços e pernas finíssimos. Elas não apresentam proporção.
3. Os edans eram usados como amuletos para prever o futuro, curar doenças, afastar maus espíritos, julgar cidadãos, entre outras funções.
4. Sim. O edan pode ser considerado fonte histórica material dos iorubás, uma vez que os objetos produzidos por determinado povo podem fornecer pistas sobre seus conhecimentos, seu modo de vida, suas crenças e sua cultura.



## Documento

MULTICULTURALISMO

### Estatuetas e a arte dos iorubás

Os povos iorubás produziam estatuetas feitas de madeira, terracota, pedra, cerâmica, cobre, latão ou bronze. O uso de metais constitui uma evidência de que os iorubás conheciam técnicas de metalurgia.

O tema central da arte iorubá é o culto aos orixás e aos antepassados. Além disso, as figuras esculpidas que formam um par, geralmente um homem e uma mulher, são muito comuns nessa produção artística. Essas figuras são chamadas de edan.

Essas peças eram e continuam sendo usadas como uma espécie de amuleto para prever o futuro, curar doenças, afastar maus espíritos, julgar cidadãos, entre outras funções. Os edans geralmente são feitos de ligas de cobre (é comum aparecer nos livros sobre arte africana como "bronze"), um material muito resistente aos efeitos da umidade e do calor.



Representação de edan produzido por povos iorubás na Nigéria. Século XIX. Cobre e ferro. Museu de Arte de Cleveland, Cleveland, Estados Unidos.

1. Identifique o material utilizado para produzir o edan, o local e a data em que foi feito.
2. Descreva o que você vê na imagem do edan. As figuras representadas são realistas ou não? Explique como você chegou à conclusão.
3. Procure explicar, com suas palavras: qual era a função de peças como essas?
4. O edan analisado por você pode ser considerado uma fonte histórica material dos iorubás? Por quê?

26

## Observação

A apreciação e a análise das expressões artísticas iorubás contribuem para o trabalho com a habilidade EF07HI03.



## A diversidade dos povos bantos

O termo “banto” significa “povo” ou “os homens”. Ele é utilizado para designar cerca de 400 grupos étnicos que falam línguas que têm uma origem comum. Provavelmente, o núcleo original dos povos bantos localizava-se na fronteira dos atuais Nigéria e Camarões por volta de 3 mil a 4 mil anos atrás. Por motivos ainda desconhecidos, eles começaram a migrar para o sul e o leste da África. No século XII, já ocupavam áreas da África Central até o sul do continente.

Cada grupo banto possuía suas especificidades econômicas, políticas, sociais e culturais. No entanto, a prática agrícola era comum a todos os povos bantos. Nas savanas do Congo, por exemplo, o método das queimadas, empregado para limpar o terreno para a agricultura, combinado com o sistema de rodízio, foi predominante. Outros povos aproveitaram as inundações periódicas do rio Zambeze para desenvolver complexos sistemas de irrigação.

Na África Oriental, na região que se estendia do atual Quênia até Moçambique, os bantos cultivavam cereais, raízes e tubérculos, dominavam técnicas de metalurgia e criavam gado.

Os povos bantos mantinham contato com diferentes sociedades, como a dos cuxitas e a dos nilotas, e com os mercadores árabes vindos do norte. Com os africanos islamizados, por exemplo, aprenderam a utilizar **atabaques** e desenvolveram uma comunidade étnica com influências árabe e banta, a **suaili** ou swahili.



BIBLIOTECA DE ARTES DECORATIVAS, PARIS, FRANÇA

Representação de uma mulher do grupo linguístico banto. Século XIX. Gravura. Biblioteca de Artes Decorativas, Paris, França.

### Atabaque

Instrumento de percussão usado em danças e cerimônias (religiosas ou profanas) africanas e afro-brasileiras.

### Suaili

População que se desenvolveu nas ilhas e na costa oriental da África a partir do século XII. Tinha como principais atividades a agricultura, a pesca e o comércio. Por meio do comércio com os árabes, os suailis converteram-se ao islã.

### Os povos bantos no Brasil

O maior grupo de africanos escravizados trazidos ao Brasil nos séculos XVI e XVII tinha origem banta. Os povos bantos trabalharam nos canaviais da Bahia e de Pernambuco e nas plantações de cana e café de São Paulo e do Rio de Janeiro. Também trabalharam nas minas de ouro nas regiões dos atuais estados de Goiás, Mato Grosso e Minas Gerais.

A influência banta no português falado e escrito no Brasil é muito grande. Palavras como *caçula*, *banda*, *sunga*, *tanga*, *quitanda*, *cachimbo*, *tutu*, entre outras, são derivadas do quimbundo, do tronco linguístico banto.

27

## Observação

O trabalho com o conteúdo sobre a diversidade dos povos bantos possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**.

## Orientações

Segundo o sociólogo Reginaldo Prandi, os bantos falam entre 700 e 2 mil línguas e dialetos aparentados. Entre as principais línguas desse tronco, estão o ajauá, falado em regiões de Moçambique, Malaui e Zimbábue; o ganguela, na fronteira leste de Angola e oeste de Zâmbia; o iaco-cuango-casai, na República Democrática do Congo (antigo Zaire); o macua, em Moçambique; o quicongo, no Congo e em Angola; o quimbundo, em regiões da Angola; o quinguana, na República Democrática do Congo; o ronga, em Moçambique e Zimbábue; o suaíli, na Tanzânia, em Zanzibar e Moçambique; o suto, na África do Sul; o tonga, em Moçambique e Zimbábue; o umbundo, em Angola, abaixo do rio Kwanza e na região de Benguela.

### ► Texto complementar

Sobre a religião dos povos bantos e a relação que estabelecem com a ancestralidade, a historiadora Marina de Mello e Souza escreveu:

Nos sistemas de pensamento de povos da África Central, pertencentes ao tronco linguístico banto, o mundo se divide entre uma parte habitada pelos vivos e outra habitada pelos mortos, espíritos e entidades sobrenaturais. Era com essas forças que as pessoas buscavam orientação para lidar com os problemas. [...]

Na esfera do sobrenatural estavam os mortos, alguns elevados à condição de ancestrais, figuras em torno das quais alguns povos familiares se organizavam. Eles podiam ser líderes que haviam comandado migrações e fundado novas aldeias; podiam ter introduzido um novo saber, como cultivar uma planta, processar um alimento, uma bebida [...].

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2019. p. 44.



## Atividade complementar

Antes de fechar o estudo desta Unidade, proponha aos estudantes que pesquisem algum aspecto da cultura africana na internet. A atividade permite que os estudantes possam explorar outros temas e informações relacionados aos diversos povos e culturas africanas, entrando em contato com fontes documentais e linguagens variadas, como objetos artesanais, máscaras, elementos gráficos, arquitetura, tecidos, mitos, músicas, imagens, fotografias, depoimentos, arquivos sonoros e audiovisuais, por exemplo. Peça aos estudantes que se organizem em grupos e escolham o tema de seu interesse. Sugira a pesquisa em alguns *sites* confiáveis para que eles possam ter acesso a acervos ricos em informações. Alguns *sites* interessantes para consulta são: Acervo África, <http://acervoafrica.org.br/>, que disponibiliza fotografias de diversos povos e localidades do continente africano; Museu Afro-Brasil, <https://artsandculture.google.com/partner/museu-afro-brasil>, onde é possível visualizar parte do acervo do museu; Laboratório de Estudos de História da África da Universidade Federal de Santa Catarina, <http://lehaf.paginas.ufsc.br/>, que disponibiliza registros visuais e sonoros produzidos por artistas de diversos países africanos. Acessos em: 21 fev. 2022.

A pesquisa proposta nesta atividade complementar incentiva o trabalho com **análise de mídias sociais, revisão bibliográfica e observação, tomada de nota e construção de relatórios.**

## Observação

O trabalho com o conteúdo sobre o Reino do Congo possibilita, mais uma vez, o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03.**



**ATLÂNTICO Negro:** na rota dos Orixás. Direção: Renato Barbieri. Brasil, 1998. Duração: 75 min. O documentário aborda as relações entre Brasil e África, tendo como foco a religiosidade.

## O Reino do Congo

O Reino do Congo, um dos mais importantes reinos bantos, situava-se em terras que hoje correspondem a Angola, Congo e República Democrática do Congo, países localizados na região da África Centro-Occidental. Ele surgiu, provavelmente, entre os séculos XIII e XIV e estava dividido em províncias e pequenas aldeias. O reino era controlado por um rei, chamado de *mani congo* (espírito superior), que utilizava objetos que simbolizavam seu poder e o diferenciavam do restante da população, como um chapéu, um tambor, um bracelete de cobre ou marfim e um trono. O rei também nomeava governadores (vindos das famílias aristocráticas) para auxiliá-lo na administração das províncias.

A capital do Reino do Congo era M'Banza Congo, uma praça forte, cercada de muralhas, e também um grande centro comercial. O comércio era a principal atividade econômica dos congolezes. Entre os produtos comercializados no reino, destacavam-se o sal marinho, os metais, os tecidos de fibra e o marfim. As transações comerciais eram feitas por meio do escambo ou com o uso do *nzimbu*, uma espécie de concha encontrada na ilha de Luanda que servia como moeda.

No Reino do Congo, as famílias aristocráticas, ligadas ao rei por laços de parentesco, cuidavam da administração das províncias. Essa elite era mantida pelos tributos cobrados pelos chefes das aldeias. A vida do rei, da sua corte e da aristocracia contrastava com a pobreza dos camponeses e dos escravizados.

No século XV, após os primeiros contatos com os portugueses, o rei do Congo se converteu ao catolicismo e foi batizado com o nome de D. João. A capital do reino passou a se chamar São Salvador do Congo. Iniciava-se, dessa forma, uma forte presença portuguesa no Reino do Congo.



Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 216.

28



## Sugestão para o professor:

HISTÓRIA geral da África. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/projects/brazil-africa/>. Acesso em: 21 fev. 2022.

A coleção *História geral da África*, composta de oito volumes, traz textos de africanistas e historiadores africanos. Produzida com grande rigor historiográfico, a obra pretende revelar aspectos da cultura e organização social da África a partir de um ponto de vista africano.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. No português do Brasil, há muitas palavras originadas do quimbundo, uma das línguas bantas mais faladas na África. Observe algumas delas a seguir, com o nome original entre parênteses. Anote em seu caderno o significado das palavras que você conhece. Depois, consulte um dicionário e descubra o significado das demais palavras.

bobó (*mbombo*) — canjica (*kanjika*) —  
cabaça (*kabása*) — curinga (*kuringa*) —  
gingar (*kujinga*) — jiló (*njilu*) —  
maxixe (*maxixi*) — minhoca (*nhoka*) —  
moleque (*muleke*) — quibebe (*kibembe*) —  
quitanda (*kitanda*) — tutu (*kitutu*)

2. O texto a seguir trata da Lei nº 10 639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas do Brasil (em todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio).

[...] o movimento negro passou a exigir do sistema educacional formal o reconhecimento e a valorização da história dos descendentes de africanos e o respeito à diversidade, identificando na educação a possibilidade de se construir uma identidade negra positiva. É um esforço que visa não apenas mudar o branco, mas o próprio negro, por meio do fortalecimento de sua identidade étnica e autoestima.

MACHADO, Sátira. Perguntas frequentes sobre a Lei 10639/03. In: MACHADO, Sátira. Blog Criança & Negritude. Viamão, 8 jan. 2003. Disponível em: <http://criancanegritude.blogspot.com/2003/01/perguntas-frequentes-sobre-lei-1063903.html>. Acesso em: 25 jun. 2022.

- a) Explique a importância da Lei nº 10 639 para a sociedade brasileira como um todo.
  - b) Retome os conhecimentos que você adquiriu neste Capítulo e identifique pelo menos três exemplos que contribuem para a construção de uma identidade negra positiva.
3. Como vimos, os primeiros contatos entre o Reino do Congo e os portugueses ocorreram no século XV. Leia mais sobre esse assunto no texto a seguir.

Quando os portugueses chegaram ao reino do Kongo [Congo] encontraram um sistema de mercados rotativos e uma moeda nacional (nzimbu) perfeitamente implantada em todo o território. Foi por isso bastante simples iniciar uma relação comercial com este povo.

Os primeiros produtos trocados foram essencialmente cobre e marfim, mas rapidamente os portugueses passariam aos escravos. Este interesse pela mão de obra escrava foi aumentando, criando uma demanda cada vez maior, fazendo com que se desenvolvesse uma rede de compra e venda de mão de obra escrava cada mais estruturada.

BARREIRA, João do Nascimento Marques. *Rede de caminhos no Reino do Kongo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Arqueologia e Território) – Universidade de Coimbra, Portugal, 2018. v. I. p. 20. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/82823>. Acesso em: 2 fev. 2022.

- a) Segundo o texto, por que, para os portugueses, iniciar relações comerciais com o Reino do Congo foi algo simples?
- b) Qual era o nome da moeda utilizada no Reino do Congo?
- c) Que produtos eram adquiridos pelos portugueses no Reino do Congo a partir do século XV?

29



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *Negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2016.

Os autores, nesta obra, procuram reconstruir a história dos povos africanos no Brasil, valorizando diferentes aspectos de nossa identidade afro-brasileira.

SILVA, Alberto da Costa e. *A África e os africanos na história e nos mitos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.

Nesta obra, Alberto da Costa e Silva 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.

## Seção Atividades

### ► Objeto de conhecimento

• Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.

### ► Habilidade

São trabalhados aspectos relacionados à habilidade:

• EF07HI03 (atividades 1, 2, 3)

### ► Respostas

1. Resposta pessoal. Para conhecer outras palavras de origem africana, sugerimos a consulta a BRANDÃO, Ana Paula (coord.). *Memória das palavras*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: [https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Memoria\\_MEC.pdf](https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2011/06/Memoria_MEC.pdf). Acesso em: 21 fev. 2022. A pesquisa proposta nesta atividade incentiva o trabalho com **observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

2. a) A Lei nº 10 639 representou um grande avanço para o movimento negro, para os afrodescendentes, para a educação brasileira e a sociedade brasileira como um todo. Ela garantiu que a história e a cultura afro-brasileiras fizessem parte do currículo obrigatório das escolas, promovendo, assim, o respeito à diversidade, o reconhecimento e a valorização da cultura africana, da identidade negra e das inúmeras contribuições dos afrodescendentes na formação da nossa sociedade.

b) Resposta pessoal.

3. a) Quando os portugueses chegaram ao Reino do Congo, encontraram já implantados um mercado rotativo e moeda local. Por isso, foi relativamente fácil dar início às relações comerciais com esse povo.

b) O nome da moeda do Reino do Congo era nzimbu.

c) Os portugueses adquiriram, em um primeiro momento, cobre e marfim, depois passaram também a adquirir escravizados no Reino do Congo.

## 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 manifestações culturais do Brasil e do Benin, favorecendo o reconhecimento da diversidade cultural e a comunicação entre diferentes povos do mundo.

Os conteúdos trabalhados nesta seção também buscam propiciar aos estudantes o desenvolvimento das **Competências Específicas do Componente Curricular História n. 1, n. 4 e n. 5**, incentivando os jovens 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 (1)*; *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico*; *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.*

### ► Habilidade

**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.*

### Orientações

A seção apresenta algumas conexões entre África e Brasil na atualidade, partindo de uma dupla perspectiva: a existência de comunidades formadas por africanos que foram trazidos ao Brasil como escravizados no período colonial e que após a abolição regressaram à África. Essa importante experiência, pouco divulgada e discutida entre nós, revela os laços estreitos entre Brasil e África na atualidade. Os agudá,



## Ser no mundo

MULTICULTURALISMO

### Quilombolas brasileiros visitam a África

Nesta Unidade, você percebeu que conhecer a história e a cultura dos povos africanos é uma forma de compreender a diversidade cultural brasileira. Os diferentes povos africanos trazidos ao Brasil na condição de escravos, entre os séculos XVI e XIX, tiveram papel fundamental na formação de nossa sociedade.

Muitos escravizados de origem iorubá trazidos para o Brasil vieram da região onde hoje se localiza o Benin. Logo após a abolição da escravidão no Brasil, em 1888, alguns afrodescendentes brasileiros voltaram para a África, levando consigo diversas influências culturais brasileiras. Ao se estabelecerem no Benin, esses afrodescendentes regressados formaram comunidades e ficaram conhecidos como agudás.

E você sabia que aqui, no Brasil, a história dos agudás foi relembada e valorizada no ano de 2011? Naquela ocasião, alguns membros da comunidade religiosa da Casa Fanti Ashanti, na cidade de São Luís, no Maranhão, viajaram ao Benin. Essa viagem foi parte de um projeto artístico chamado Pedra da Memória, que pretendia valorizar e expor manifestações culturais do Brasil e do Benin, mostrando o diálogo que ocorre entre esses dois países. O projeto deu origem a um livro, um documentário e exposições fotográficas.



Escadaria com arquitetura tradicional em Porto Novo, no Benin. Fotografia de 2019.

Pedra da Memória teve como proposta uma investigação estética entre os gêneros tradicionais cultivados no Brasil e no Benin (África Ocidental), revelando seus vínculos e particularidades. O projeto promoveu um diálogo entre a cultura dos dois países, ao levar às comunidades de culto vodun no Benin uma comitiva da Casa Fanti Ashanti.

[...]

Esse contraponto, na outra margem, se evidencia na cultura dos Agudás, que hoje representam 10% da população do Benin. A influência brasileira lá é surpreendente e pouco conhecida. [...]

30

como são chamados, são os africanos de origem iorubá e seus descendentes que regressaram ao Benin. Eles procuram preservar as influências culturais e históricas do período em que viveram no Brasil. Muitas manifestações culturais foram levadas por eles para a África, práticas específicas que surgiram do encontro multiétnico e multicultural entre povos africanos diversos que compartilharam experiências durante a época escravista no Brasil. O trabalho com esta seção propicia a abordagem do tema contemporâneo **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.**



## Questões para autoavaliação

Ao final de cada Unidade deste livro, incluímos questões que podem ser sugeridas aos estudantes para que eles realizem uma autoavaliação sobre o que apreenderam ao estudar os conteúdos da Unidade. Eles podem respondê-las 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. As questões aqui apresentadas também podem ser utilizadas para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes.

Nesta primeira Unidade do livro, as questões sugeridas são:

1. Quais são as principais características dos reinos de Gana e do Mali?
2. Como o comércio caravanero integrou diferentes regiões do continente africano?
3. Como foram estabelecidas as relações comerciais da África com outros continentes?
4. Quem eram e onde viviam os povos iorubás e bantos?

## ▶ Respostas

**1.** Resposta pessoal. O estudante deve refletir sobre a importância da preservação e do reconhecimento da cultura africana pelos afro-brasileiros, o que fortalece não apenas a compreensão de sua história, como também seus vínculos identitários. A escravidão, a dominação colonial, o eurocentrismo e a exclusão social promoveram a marginalização dos negros. Assim, os afrodescendentes tiveram de construir seu sentimento de pertencimento em uma sociedade que, em grande medida, não valoriza suas experiências e sua cultura. Por essa razão, a memória e o conhecimento que os aproximam da África consolida a noção de pertencimento e valoriza suas identidades.

O Brasil está presente na arquitetura, culinária, língua e diversos outros aspectos culturais do país africano. Cultivando há mais de um século, com impressionante dedicação, as tradições de seus antepassados como o Carnaval, a Festa do Senhor do Bonfim e a Burrinha (aparentada ao Bumba meu boi), os Agudás se consideram brasileiros, e invertem desconcertantemente nossa noção de ancestralidade.

PEDRA da Memória: diálogos Brasil Benin. Disponível em: <https://pedradamemoria.brasa.art.br/livro/mais-sobre-o-livro/>. Acesso em: 2 fev. 2022.



Missa de agudás para o Nosso Senhor do Bonfim, em Porto Novo, no Benin, em 2011. Essa tradicional missa, realizada sempre no final do mês de janeiro, é celebrada nos mesmos moldes que a missa ao Nosso Senhor do Bonfim que ocorre em Salvador, na Bahia. Esse é mais um exemplo que mostra a presença da influência afro-brasileira no Benin.



A Grande Mesquita de Porto Novo, em Benin, de estilo barroco, foi construída por retornados brasileiros, conhecidos como agudás. Fotografia de 2021.

1. Considerando a viagem que os membros da comunidade religiosa do Maranhão fizeram ao Benin, elabore um texto sobre a importância da preservação da cultura africana para os afro-brasileiros.
2. Os agudás são afro-brasileiros regressados ao Benin. Segundo o texto, quais foram as influências mais marcantes dessas comunidades no país africano? Cite também algumas das manifestações culturais afro-brasileiras praticadas até os dias de hoje no Benin.
3. Na sua opinião, por que a relação que os agudás estabelecem com o Brasil e a cultura afro-brasileira é importante para a construção de suas memórias e identidades?

31

**2.** A influência brasileira no Benin, com a presença dos agudás, pode ser observada na arquitetura, na culinária e em diversos aspectos e diferentes manifestações culturais, como o Carnaval, a Festa do Senhor do Bonfim e a Burrinha (aparentada ao Bumba meu boi).

**3.** Os agudás se consideram brasileiros. Apesar de terem regressado ao país africano, eles buscam preservar a memória de sua experiência no Brasil. Durante o período da escravidão, diversos povos africanos vieram para o Brasil, construindo, assim, uma cultura afro-brasileira que se relaciona com a ancestralidade africana, sem, no entanto, negar as particularidades de sua experiência histórica.



## Apresentação

Esta Unidade, “A Europa moderna em formação”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 7º ano: *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; e Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.*

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica n. 1**, a Unidade propicia ao estudante utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade.

Além disso, em algumas atividades, tanto nesta Unidade como em outros momentos ao longo deste volume, os estudantes podem compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, o que propicia o desenvolvimento da **Competência Geral da Educação Básica n. 5**.

Os conteúdos trabalhados também permitem desenvolver as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 1, n. 2, n. 6 e n. 7 e 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 [...] (1), Compreender a historicidade no tempo e no espaço [...] (2), Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica (6) e [...] avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico [...] (7).*

UNIDADE

II

# A EUROPA MODERNA EM FORMAÇÃO



### Você verá nesta Unidade:

- ▲ O Renascimento
- ▲ O Humanismo
- ▲ A Reforma protestante
- ▲ A Contrarreforma
- ▲ A arte renascentista
- ▲ O absolutismo
- ▲ O mercantilismo

Vista da cidade de Florença, na Itália, considerada um dos berços do Renascimento devido à sua intensa produção intelectual e artística nos séculos XV e XVI. Ao fundo, a Catedral de Santa Maria de las Flores, com a cúpula projetada no século XV por Filippo Brunelleschi, um ícone da arquitetura renascentista. Fotografia de 2020.

32

MAURITTIUS IMAGES GMBH/ALAMY/FOTODIRENA

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



ARMANDO BORGES/JALMY/FOTARENA

Estátua *David*, de Michelangelo, em exposição na Galeria da Academia de Belas Artes de Florença (Galeria da Academia), na Itália. Pintor, escultor, arquiteto e poeta, Michelangelo viveu entre os anos de 1475 e 1564, na Itália, e é tido como um dos maiores nomes do Renascimento. Escultura em mármore, 517 x 199 cm. Fotografia de 2019.

No final da Idade Média, novas práticas e mentalidades se tornaram cada vez mais presentes na sociedade europeia. O feudalismo estava em crise e um novo grupo social surgia: a burguesia.

Esse período de transformações políticas, econômicas e sociais tomou forma nos séculos XIV e XV. Essas transformações se consolidaram e se integraram a uma nova visão de mundo.

Os artistas e os intelectuais da época procuravam se diferenciar do pensamento e da cultura medievais. Para isso, passaram a buscar inspiração na Antiguidade clássica, considerada por eles um período de grandes realizações. Era o início do movimento que ficou conhecido como Renascimento.

Como será que as transformações que ocorreram na Europa ocidental nos séculos XIV e XV originaram um novo modo de pensar e de ver o mundo? Como esse novo modo de pensar se manifestou no campo das artes, no das ciências e no da religião? O que você sabe sobre esse assunto?

33

## Nesta Unidade

O individualismo, o hedonismo, a busca de explicações racionais para os fenômenos da natureza e a valorização da ação do ser humano são características que marcaram o pensamento ocidental a partir do início dos tempos modernos.

Uma nova visão sobre o ser humano, o mundo e a religião estava se formando e expressou-se particularmente em dois movimentos: a Reforma protestante e o Renascimento.

Essa revolução na mentalidade europeia amparou-se e foi impulsionada pelos interesses e pelas expectativas dos novos atores sociais que surgiram com o desenvolvimento comercial e urbano, como o mercador, o banqueiro, o artesão profissional urbano, o príncipe poderoso e o intelectual desvinculado da Igreja.

Foi nesse contexto de transformações que os Estados modernos se formaram e se fortaleceram no Ocidente europeu. Todas essas mudanças prepararam a Europa para o desenvolvimento da sociedade capitalista.

### Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- 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.
- Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo.
- Renascimentos artísticos e culturais.
- Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.
- A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental.
- A emergência do capitalismo.



## Sobre o Capítulo

Retome com os estudantes as visões de mundo e os valores que predominaram durante o período medieval. Pergunte por que o movimento intelectual que surgiu nas ricas cidades italianas e se desenvolveu entre os séculos XIV e XVI foi chamado de Renascimento. Por que os artistas e intelectuais renascentistas utilizavam esse termo para definir suas produções? O que eles pretendiam fazer “nascer de novo”? Para a compreensão do Renascimento como movimento de renovação cultural, é importante retomar as transformações ocorridas na Baixa Idade Média, assim como a diferença entre o modo de viver na cidade e no campo e as respectivas diferenças de valores e atitudes diante do mundo e da fé.

Nesse contexto, podemos relacionar o Humanismo, a arte, a literatura e a ciência renascentistas com a mentalidade urbana e comercial, laica e burguesa, que começou a se desenvolver na Baixa Idade Média. Na época do Renascimento, formaram-se as bases do pensamento moderno, que atingiu sua fase madura com a revolução científica e o iluminismo nos séculos XVII e XVIII. Lembrando que o mundo contemporâneo é herdeiro dessas tradições, é interessante estabelecer, sempre que possível, relações entre os valores, a cultura e as práticas sociais do período estudado com os do tempo presente.

Este conteúdo possibilita ainda o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

## Observação

A abordagem do conteúdo desta página permite iniciar o trabalho com a habilidade EF07HI04.

# CAPÍTULO 3

## O RENASCIMENTO

MULTICULTURALISMO

Na Europa da Idade Média, quem cuidava das escolas e das universidades era a Igreja católica. Para os membros do clero, havia um único caminho de compreensão da vida: o da fé e da religião. Assim, defendiam uma visão **teocêntrica**, segundo a qual a vida deveria ser guiada pela crença na vontade de Deus, que era considerado o centro do Universo. Mesmo os pensadores de uma corrente filosófica chamada de Escolástica, que procuraram conciliar a fé e a razão, defendiam que a verdade absoluta estava na palavra de Deus revelada nas Escrituras.

Contudo, essa forma de contemplar o mundo já não correspondia às transformações que estavam em curso na Europa desde o século XI, como a urbanização, a intensificação do comércio e o surgimento de um novo grupo social, a burguesia, que enriquecia graças às atividades comerciais. Nesse contexto, foram surgindo ideias que pretendiam renovar os estudos tradicionais por meio da valorização de outras áreas do conhecimento, como História, Filosofia, Literatura, Retórica e Matemática.

Surgia na península Itálica, em fins do século XIV e início do XV, um movimento intelectual e cultural que expressava o novo modo de pensar que se desenvolvia na Europa, e que ficou conhecido como **Renascimento**.

SANZIO, Rafael. *Escola de Atenas*. 1509-1510. Afresco, 500 x 700 cm. Neste afresco, foram representados importantes filósofos da Grécia Antiga, como Platão (no centro, com túnica vermelha), Aristóteles (ao lado de Platão, com túnica azul) e Sócrates (à esquerda, com túnica esverdeada). Os intelectuais da Antiguidade clássica inspiravam os artistas do Renascimento. Palácio Apostólico, Vaticano, Cidade do Vaticano.



RAFAEL SANZIO – PALÁCIO APOSTÓLICO, VATICANO, CIDADE DO VATICANO

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

34

## Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

**EF07HI01:** *Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.*

**EF07HI04:** *Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.*

## Uma nova visão de mundo

O termo “Renascimento” era utilizado pelos próprios artistas da época para definir suas obras em contraposição à produção artística medieval.

Contudo, é importante notar que a visão de mundo divulgada pelos renascentistas contribuiu para a consolidação da ideia de que a Idade Média foi um período de atraso, um milênio de trevas durante o qual o conhecimento da Antiguidade clássica teria “desaparecido”.

Essa concepção a respeito da Idade Média é equivocada, pois a cultura greco-romana continuou presente ao longo da Idade Média, na Literatura, nas teorias políticas, na Educação, na Filosofia etc. Além disso, a Idade Média foi uma época marcada por importantes estudos, invenções e uma produção artística intensa.

Outro problema decorrente dessa nova visão de mundo divulgada pelos renascentistas é acreditar que qualquer expressão cultural possa surgir fora de seu tempo. Ainda que os renascentistas desejassem fazer “renascer” a cultura greco-romana, eles criaram um estilo artístico que expressava algo novo, refletindo os indivíduos e a sociedade do final da Idade Média.

Esses artistas eram pessoas de seu tempo, ou seja, viviam em um mundo em que as ideias religiosas do cristianismo ainda tinham muita força, enquanto novos valores se desenvolviam rapidamente. Uma das concepções que começou a ser construída nessa época foi a de modernidade. Porém a passagem para o “novo mundo”, o mundo moderno, tinha como centro a história da Europa e desconsiderava os processos históricos e culturais vivenciados por diversos povos.

BOSCH, Hieronymus. *A nau dos loucos*. c. 1500. Óleo sobre madeira, 58 x 33 cm. Nesta pintura, Bosch crítica, de maneira alegórica, formas de comportamento da sociedade medieval. Museu do Louvre, Paris, França.



HIERONYMUS BOSCH - MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA



PROENÇA, Graça. *Descobrimo a história da arte*. São Paulo: Ática, 2019. Nesta obra é possível encontrar um vasto panorama da história da arte, incluindo informações e imagens de obras de artistas do Renascimento.

## Orientações

Comente com os estudantes que os renascentistas queriam fazer “nascer de novo” a Antiguidade clássica, considerada por eles uma época de grande esplendor. De acordo com essa ideia, a cultura greco-romana teria desaparecido na Idade Média, vista como um período de obscurantismo, de fanatismo religioso e de atraso cultural. Hoje se sabe que a Idade Média não foi um período de estagnação e que os artistas renascentistas produziram uma expressão artística em consonância com o seu tempo.

Estimule os estudantes a refletirem sobre a concepção de renascimento histórico e artístico e de criação de um novo mundo divulgada pelos renascentistas. Discuta com eles que essa visão tinha como base uma noção da história europeia, dividida em um passado considerado obscurantista e um presente relacionado ao novo, à concepção de modernidade que começava a ser construída. É interessante também conduzir uma reflexão com os estudantes sobre o início da construção da ideia de modernidade nesse período do Renascimento, que teve como referência a história da Europa. Se desejar, você pode indagá-los, por exemplo, se outras culturas e povos que não passaram pela Idade Média e o Renascimento podem estar integrados ao processo de passagem para a modernidade. Para aprofundar a abordagem do tema, você pode propor ainda uma pesquisa sobre o conceito de modernidade.

Comente que a península Itálica foi berço do Renascimento devido, também, ao fato de ter sido sede do Império Romano do Ocidente. Muitas obras, documentos e monumentos do período clássico foram preservados na região.

## Observação

A abordagem sobre os novos valores e concepção dos renascentistas pode ser uma boa oportunidade para desenvolver a habilidade EF07HI01 e aspectos da habilidade EF07HI04.



## Orientações

Inicialmente, o termo “humanista” era aplicado apenas aos reformadores educacionais, mas, aos poucos, também passou a denominar professores e estudantes, cientistas e clérigos, artistas e poetas que acreditavam no ser humano e em sua capacidade criadora.

Comente com os estudantes que, além do antropocentrismo e do racionalismo, o Humanismo estava associado a outros valores burgueses que floresciam na época, como o otimismo (pensamento positivo e aberto em relação ao novo) e o individualismo (afirmação da liberdade do indivíduo em relação à sociedade).

## Observação

O conteúdo abordado nesta página sobre o Renascimento e o Humanismo propicia o desenvolvimento da habilidade EF07HI04.

## O Humanismo

O período de grandes transformações pelo qual passava a Europa propiciou o desenvolvimento do Humanismo, **movimento intelectual** do Renascimento que surgiu nos centros urbanos mais prósperos da península Itálica. O Humanismo voltava-se para a busca do conhecimento sobre o ser humano e a natureza por meio da investigação, da observação e da crítica, valorizando a razão e o raciocínio lógico.

Os humanistas questionavam a submissão das pessoas e também a devoção religiosa como centro da existência e a vida contemplativa, que eram características da época medieval. O movimento buscava, então, apoiar uma postura mais ativa, inventiva, observadora e capaz de usufruir do seu mundo e de seu tempo.

Assim, em substituição à visão teocêntrica, os humanistas defendiam o **antropocentrismo**, que colocava o ser humano no centro do Universo. O homem, no lugar de Deus, deveria ser a medida de todas as coisas.

Vale considerar, no entanto, que os humanistas não eram ateus, embora defendessem a busca da verdade por meio da investigação e da reflexão racional.

Observe, por exemplo, como o poeta inglês William Shakespeare, em sua famosa obra *Hamlet*, expressou essa nova visão sobre o ser humano:

Que obra-prima, o homem! Quão nobre pela razão! Quão infinito pelas faculdades! Como é significativo e admirável na forma e nos movimentos!

Nos atos quão semelhante aos anjos! Na apreensão como se aproxima aos deuses, adorno do mundo, modelo das criaturas!

SHAKESPEARE, William. *A trágica história de Hamlet*. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 2000. E-book.



BUONARROTI, Michelangelo. *A criação de Adão* (detalhe). c. 1511. Afresco, 2,8 x 5,7 m. Capela Sistina, Vaticano, Cidade do Vaticano.

36



### Sugestão para o estudante:

A MEGERA domada. Direção: Franco Zeffirelli. Estados Unidos/Itália, 1967. Duração: 122 min.

É possível conhecer um pouco mais a obra desse famoso dramaturgo, William Shakespeare, assistindo à montagem do cineasta Franco Zeffirelli da comédia *A megera domada*.

## O espírito científico

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os estudiosos renascentistas buscavam explicar o mundo por meio da observação e da experimentação, do cálculo, do método e do rigor científico, contribuindo para o desenvolvimento do que chamamos de pensamento moderno. Com base nessas concepções, realizaram muitas descobertas e inovações técnicas. Nos campos da Matemática, da Física e da Astronomia, destacaram-se:

- **Nicolau Copérnico** (1473-1543): astrônomo polonês, contestou a teoria geocêntrica, elaborada pelo grego Ptolomeu e reafirmada pela Igreja católica, segundo a qual a Terra era o centro do Universo. No lugar, defendeu a teoria heliocêntrica, de acordo com a qual o Sol era o centro de tudo, e a Terra e os demais planetas giravam em torno dele.
- **Johannes Kepler** (1571-1630): astrônomo e matemático alemão, dedicou-se à observação do planeta Marte e descobriu que os planetas descrevem órbitas elípticas em vez de circulares, como se acreditava até então. Também elaborou as leis sobre o movimento dos planetas.
- **Galileu Galilei** (1564-1642): astrônomo, matemático e filósofo italiano, aperfeiçoou a luneta, instrumento que lhe permitiu descobrir as luas de Júpiter, os anéis de Saturno, as fases de Vênus e as dimensões da Via Láctea e do sistema solar. Por meio de suas observações, confirmou a teoria heliocêntrica elaborada por Copérnico.

### Ler a gravura

- Esta imagem representa a teoria geocêntrica ou a teoria heliocêntrica? Explique.

CELLARIUS, Andreas. Sistema cosmológico concebido por Copérnico, publicado na obra *Atlas celestial ou a harmonia do Universo*. 1660. Gravura, 44 x 51,5 cm. Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.



ANDREAS CELLARIUS - BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES, INGLATERRA

### De olho na Medicina

A Medicina desenvolveu-se bastante nos séculos XV e XVI. O químico e médico suíço-alemão Paracelso, por exemplo, propôs a cura da sífilis pelo mercúrio. O médico espanhol Miguel Servet descobriu o funcionamento da pequena circulação sanguínea, mostrando que o sangue é levado aos pulmões para ser oxigenado, retornando depois ao coração. Já o inglês William Harvey descobriu o funcionamento da grande circulação sanguínea e afirmou que o coração funciona como uma bomba para manter o fluxo sanguíneo.

## Orientações

Na época do Renascimento, formaram-se as bases do pensamento moderno, que atingiu sua fase madura com a revolução científica e o iluminismo nos séculos XVII e XVIII. Lembrando que o mundo contemporâneo é herdeiro dessas tradições, é interessante estabelecer, sempre que possível, relações entre os valores, a cultura e as práticas sociais e religiosas do período estudado com os do tempo presente.

Após o estudo das características do Humanismo, sugerimos que discuta com os estudantes qual seria a visão de mundo que mais se aproxima daquela predominante em nossa sociedade: o teocentrismo medieval ou o Humanismo renascentista? A valorização da razão, do indivíduo, do ser humano e de suas ações, a busca de explicações naturais (leis naturais) para os fenômenos da natureza e a ciência experimental são características da cultura do Renascimento que os estudantes reconhecerão, com facilidade, em nossos tempos.

Além disso, é importante destacar que o conteúdo desta página possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página permite, mais uma vez, o desenvolvimento da habilidade EF07HI04 e aspectos da habilidade EF07HI01.

### Atividade complementar

Sugerimos que o estudo do conteúdo desta página seja ampliado com uma aula que integre conhecimentos de História e Física. Para isso, os professores das duas áreas podem montar uma aula expositiva, incluindo algumas demonstrações para que os estudantes compreendam a importância da teoria heliocêntrica, entre outros avanços científicos da época do Renascimento.

## Orientações

O texto escolhido para leitura nesta seção reproduz um diálogo travado entre Galileu e Andrea, extraído de uma adaptação da peça *A vida de Galileu*, de Bertolt Brecht. Nesse trecho, Galileu demonstra para Andrea sua tese: é a Terra que se move em torno do Sol, e não o contrário, como se acreditava até então. Com base no diálogo, é possível identificar as características do pensamento científico que se desenvolveu na época: a investigação, a experimentação e a importância da observação e da descrição dos fenômenos naturais.

A última questão propõe uma atividade que pode ser desenvolvida de modo interdisciplinar com a área de Ciências, em que o estudante deverá desenvolver outra maneira de demonstrar a ideia de Galileu.

O conteúdo desta página possibilita, novamente, o trabalho com o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

## Observação

O trabalho com esta seção oferece uma oportunidade para ampliar a abordagem da habilidade **EF07H104**.



## Integrar conhecimentos

História e Ciências

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

### A vida de Galileu

O texto a seguir apresenta um diálogo fictício entre Galileu Galilei e seu aluno e amigo Andrea, em que o cientista explica de maneira experimental a teoria heliocêntrica. Trata-se de uma adaptação da peça *A vida de Galileu*, escrita pelo poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht entre 1938 e 1939.

Galileu – Veja o que eu trouxe para você, ali atrás dos mapas astronômicos.

Andrea – O que é isso?

Galileu – É uma esfera armilar; mostra como as estrelas se movem à volta da Terra, segundo a opinião dos antigos.

Andrea – E como é?

Galileu – Vamos investigar, e começar pelo começo: a descrição.

Andrea – No meio tem uma esfera pequena.

Galileu – É a Terra. [...]

Andrea – A bola embaixo é a Lua, é o que está escrito. Mais em cima é o Sol.

Galileu – E agora faça mover o Sol.

Andrea (movendo as esferas) – É bonito. Mas nós estamos fechados lá no meio.

Galileu – É, foi o que eu também senti, quando vi essa coisa pela primeira vez. Há dois mil anos a humanidade acredita que o Sol e as estrelas do céu giram em torno dela. [...] Pois onde a fé teve mil anos de assento, sentou-se agora a dúvida. Todo mundo diz: é, está nos livros – mas nós queremos ver com nossos olhos. [...]

Galileu – Você acabou entendendo o que eu lhe expliquei ontem?

Andrea – O quê? Aquela história do Copérnico e da rotação?

Galileu – É.

Andrea – Não. Por que o senhor quer que eu entenda? É muito difícil! [...]

Andrea – [...] eu vejo que o Sol de tarde não está onde estava de manhã. Quer dizer que ele não pode estar parado! Nunca e jamais!

Galileu – Você vê! O que é que você vê? Você não vê nada! Você arregala os olhos e arregalar os olhos não é ver. (Galileu põe uma bacia de ferro no centro do quarto.) Bem, isto é o Sol. Sente-se aí. (Andrea se senta na única cadeira; Galileu está de pé, atrás dele.) Onde está o Sol, à direita ou à esquerda?

Andrea – À esquerda.

Galileu – Como fazer para ele passar para a direita?

38



### Sugestões para o estudante:

GUERRA, Andreia *et al.* *Galileu e o nascimento da ciência moderna*. 9. ed. São Paulo: Atual, 2019.

A obra apresenta os impactos das ideias de Galileu e a sua importância na constituição da ciência moderna. MACLACHLAN, James. *Galileu Galilei*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

O livro procura elucidar como os conhecimentos da ciência moderna nos campos da Matemática, Física e Astronomia se tornaram o que são graças à difusão das teorias revolucionárias do cientista Galileu Galilei.



Andrea – O senhor carrega a bacia para a direita, claro.  
Galileu – E não tem outro jeito? (Levanta Andrea e a cadeira do chão, faz meia-volta com ele). Agora, onde é que o Sol está?  
Andrea – À direita.  
Galileu – E ele se moveu?  
Andrea – Ele, não.  
Galileu – O que é que se moveu?  
Andrea – Eu.  
Galileu (berrando) – Errado! A cadeira!  
Andrea – Mas eu com ela!  
Galileu – Claro. A cadeira é a Terra. Você está em cima dela. Esta aqui é a Terra; seus pés estão sobre ela [...]. Você entendeu isto?  
Andrea – Sim.

LISBOA FILHO, Paulo N.; LAVARDA, Francisco C. *Galileu*. [Adaptado da obra de] Bertold Brecht. [S. l.: s. n.], [2012]. Disponível em: [http://www.fc.unesp.br/~lavarada/galileu/a\\_vida\\_de\\_galileu\\_2012\\_03\\_19.pdf](http://www.fc.unesp.br/~lavarada/galileu/a_vida_de_galileu_2012_03_19.pdf). Acesso em: 3 fev. 2022.

1. Você acabou de ler um texto teatral. Que elementos do texto confirmam essa afirmação? Reescreva em seu caderno a alternativa correta.
  - a) Presença de um narrador e texto organizado cronologicamente.
  - b) Presença de personagens e texto em forma de diálogo.
  - c) Linguagem formal e exposição de informações de modo objetivo.
2. Galileu Galilei afirma que “há dois mil anos a humanidade acredita que o Sol e as estrelas do céu giram em torno dela [a Terra]”. Essa afirmação diz respeito a qual teoria? Ela foi defendida por quem?
3. Que teoria Galileu está tentando explicar a seu aluno Andrea?
4. As palavras de Galileu apresentam algumas das principais características do Humanismo. Quais são elas? Justifique com passagens do texto.
5. Galileu expõe uma teoria a Andrea por meio de um experimento, feito com uma cadeira e uma bacia de ferro. Forme um grupo com seus colegas e, juntos, pensem em outra forma de explicar essa teoria. Em seguida, apresentem o resultado para a turma.

PARRA, Felix. *Galileu Galilei ensinando suas concepções na Universidade de Pádua*. 1873. Óleo sobre tela, 166,9 × 184,5 cm. Museu Nacional de Arte, Cidade do México.



FELIX PARRA - MUSEU NACIONAL DE ARTE, CIDADE DO MÉXICO

39



### Sugestão para o professor:

NAESS, Atle. *Galileu Galilei: um revolucionário e seu tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015. Nessa biografia de Galileu Galilei, o autor procura desvendar os momentos mais importantes da formação desse cientista que revolucionou seu tempo e influenciou o pensamento moderno. O livro foi ganhador de prêmio da Noruega de melhor livro de não ficção.

### ▶ Respostas

1. b.
2. A afirmação de Galileu Galilei diz respeito à teoria geocêntrica, defendida por Ptolomeu e reafirmada pela Igreja católica.
3. Galileu tenta explicar a teoria heliocêntrica de Copérnico, que defendeu a ideia de que a Terra e os demais planetas giram em torno do Sol.
4. Podemos identificar diversas características humanistas nas palavras de Galileu, como a busca do conhecimento por meio da pesquisa, da observação e da crítica, o experimentalismo, o raciocínio lógico e o otimismo. São exemplos dos valores humanistas de Galileu todos os questionamentos feitos a Andrea e as frases “Vamos investigar, e começar pelo começo: a descrição”; “E agora faça mover o Sol”; “Pois onde a fé teve mil anos de assento, sentou-se agora a dúvida. Todo mundo diz: é, está nos livros – mas nós queremos ver com nossos olhos”; “Você vê! O que é que você vê? Você não vê nada! Você arregala os olhos e arregalar os olhos não é ver” e “E não tem outro jeito?”.
5. Atividade em grupo. O objetivo desta atividade é fazer com que os estudantes se coloquem no lugar de um cientista humanista, nesse caso, Galileu Galilei, e procurem diferentes caminhos para representar a teoria heliocêntrica. Além de reforçar alguns assuntos estudados nesta Unidade, a atividade também é uma boa oportunidade para incentivar a criatividade e a autonomia dos estudantes e mostrar a eles que existem diversas formas para se apresentar um mesmo tema. É importante que, no final da atividade, os estudantes apontem quais foram as dificuldades encontradas para explicar a teoria heliocêntrica.

### Observação

As atividades propostas nesta seção possibilitam o desenvolvimento da habilidade EF07HI04.



## Orientações

Outro importante fator que contribuiu para a divulgação do Humanismo foi o surgimento das academias e dos liceus laicos. Até o século XIV, as universidades, controladas pela Igreja, mantinham o método de estudo da Idade Média, a Escolástica, baseado na memorização de algumas obras. As academias e os liceus laicos criados com o Renascimento enfatizavam o estudo do grego e do latim e desenvolviam um conhecimento reflexivo e crítico.

Se achar interessante, comente com os estudantes que a invenção da prensa de caracteres móveis, que permitiu a impressão de obras em larga escala, teve algumas consequências importantes, como o aumento da variedade e da quantidade de obras disponíveis no mercado e o barateamento dos custos de fabricação de um livro. Mas, para que isso ocorresse, foi necessário o desenvolvimento de tintas que não borrassem e de papéis resistentes ao processo de impressão.

A imprensa e as academias foram importantes marcos de desenvolvimento do Humanismo e esses dois processos estão intimamente vinculados. A figura social do cientista é indissociável do capitalismo, bem como a indústria da informação é indissociável da cultura de massas. Assim, há quem sustente que vivemos numa sociedade do conhecimento e da informação.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página permite a ampliação do desenvolvimento da habilidade EF07HI04.

## A difusão de novas ideias

Até a primeira metade do século XV, os livros eram **manuscritos** (ou seja, escritos ou copiados à mão, geralmente por monges copistas), mas eles não eram acessíveis a grande parte da população. O fato de serem manuscritos acabava por limitar e encarecer a sua produção. Além disso, grande parte dos livros ficava guardada nas bibliotecas de mosteiros, o que dificultava a difusão do conhecimento.

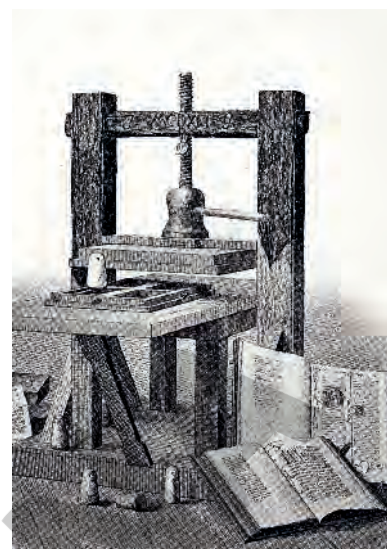
Essa situação começou a se modificar em 1450, quando o alemão Johannes Gutenberg desenvolveu, a partir de um modelo chinês, a **prensa de caracteres móveis** feitos de chumbo. A prensa era uma máquina que comprimia, em uma superfície, os tipos alfabéticos, que eram embebidos em tinta e, assim, formavam um texto. O invento permitiu agilizar a reprodução de livros em grandes quantidades, barateando os custos e permitindo difundir as ideias humanistas para várias regiões da Europa. Vale ressaltar, porém, que o uso da prensa somente se tornou hegemônico no século XIX, com a produção industrial de livros.

## Perseguições e redes de apoio

Apesar de todas essas inovações, a criação e a difusão de novas formas de pensar foram tarefas difíceis nesse período. Isso porque muitas dessas ideias, como a teoria heliocêntrica, eram consideradas subversivas em relação à doutrina da Igreja.

Ao questionar as “verdades” estabelecidas, muitos pensadores e cientistas foram excomungados, perseguidos, torturados e, até mesmo, condenados à morte. Giordano Bruno e Miguel Servet, por exemplo, foram queimados vivos pela Inquisição; Galileu foi repreendido pela Igreja e teve de negar suas descobertas para escapar da condenação à fogueira.

Mas, mesmo com a censura da Igreja, as novas ideias continuaram a florescer. Entre os pensadores renascentistas, estabeleceu-se uma rede de apoio, de troca de ideias, de descobertas, de formação de discípulos e de incremento do ambiente universitário.



Primeira prensa, inventada por Johannes Gutenberg. Século XVI. Gravura.



Na entrada do Museu Gutenberg, em Mainz, na Alemanha, esculturas representam os tipos móveis inventados por Gutenberg. Os tipos móveis são estruturas com relevo de letras e símbolos, semelhantes a moldes. Fotografia de 2008.

40



### Sugestão para o estudante:

SILVEIRA, Evanildo da. Quem foi Giordano Bruno, o místico “visionário” queimado na fogueira há 418 anos. *BBC*, 16 fev. 2018. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/geral-43081130>. Acesso em: 22 fev. 2022. O artigo aborda a perseguição ao padre e filósofo Giordano Bruno, que, antes mesmo de Galileu, já havia afirmado que a Terra gira em torno do Sol. Por essa razão, foi condenado à morte e queimado vivo em praça pública pela Inquisição.

## A arte do Renascimento

Como você pôde perceber, o pensamento humanista teve importantes expressões nas mais diversas áreas do conhecimento, como nos estudos de Astronomia de Galileu e de Copérnico, na Literatura de Shakespeare, na Química e na Medicina de Paracelso, entre outras. Contudo, foi principalmente nas **artes visuais** produzidas no Renascimento que o humanismo manifestou o potencial sensível do ser humano e sua capacidade de representar o mundo.

A península Itálica foi o berço desse movimento e também o local onde ele atingiu o esplendor. A riqueza proveniente das atividades comerciais e bancárias permitiu a formação de uma burguesia próspera e orgulhosa do seu poder, que passou a financiar o trabalho de pintores, escultores e arquitetos.

Ao atuar como mecenas, ou seja, como protetores e patrocinadores dos artistas, esses ricos burgueses tinham um duplo objetivo: exibir sua riqueza e seu prestígio e imortalizar sua figura.



SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. São Paulo: Moderna, 2016. Essa obra conta uma história de amor envolvendo dois jovens de famílias rivais que viviam na cidade de Verona: Romeu, filho dos Montéquio, e Julieta, herdeira dos Capuleto.

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

### A pintura mitológica

A obra *Baco e Ariadne*, do italiano Ticiano Vecelli, é considerada a obra-prima da pintura mitológica do Renascimento. Ela mostra Baco (ao centro), deus do vinho, encontrando Ariadne (à esquerda), filha do rei de Creta e sua futura noiva.

No lado direito da pintura, observamos também a figura mítica de Laocoonte lutando contra uma serpente. Sacerdote de Troia, Laocoonte tentou convencer os troianos a recusar o cavalo de madeira oferecido como presente pelos gregos. Como castigo, os deuses gregos enviaram serpentes marinhas, que mataram Laocoonte e seus filhos.



VECELLI, Ticiano. *Baco e Ariadne*. 1520-1523. Óleo sobre tela, 176,5 x 191 cm. Galeria Nacional, Londres, Inglaterra.

TICIANO VECELLIO - GALERIA NACIONAL, LONDRES, INGLATERRA

41



### Sugestão para o professor:

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010. Nesse livro, o historiador Peter Burke procura revelar, por meio de suas reflexões e minuciosa pesquisa, as mudanças no cotidiano e no campo da cultura popular que foram decisivas para a consolidação de novas práticas na passagem para a modernidade.

## Orientações

Durante o estudo das artes visuais no Renascimento, os estudantes poderão identificar as características desse movimento cultural. Recomendamos que oriente a turma a fazer uma observação cuidadosa das obras reproduzidas nesta Unidade, observando, principalmente, os temas (a referência aos mitos e aos autores da Antiguidade greco-romana), a representação do espaço (com o uso da técnica da perspectiva) e a representação da natureza e das figuras humanas (realismo e naturalismo). Outras reflexões importantes podem ser feitas a respeito do mecenato, como expressão de prestígio dos poderosos da época; da valorização do trabalho dos artistas, que passaram a assinar suas obras e se distanciaram das guildas medievais; e da generalização da prática do retrato, que exalta, ao mesmo tempo, a individualidade humana e o *status* social das pessoas retratadas.

A princípio, as obras de arte eram encomendadas; mais tarde, os artistas passaram a produzi-las livremente e a vendê-las em seus ateliês. Para eles, ser patrocinado era uma maneira de sobreviver de seu ofício, dedicar-se a novas experimentações técnicas e, de certa maneira, alcançar a imortalidade em suas obras, muitas vezes vistas como expressão de genialidade. Por isso, muitos artistas passaram a pintar a si mesmos em obras denominadas autorretratos e as assinavam para que ficassem associadas a eles para a posteridade.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página apresenta, novamente, a possibilidade de desenvolvimento da habilidade EF07HI04.



### ► Texto complementar

O historiador brasileiro Nicolau Sevcenko escreve sobre a nova concepção no campo das artes que surgiu no período renascentista. Acompanhe no texto a seguir.

Conforme verificamos, a nova camada burguesa, pretendendo impor-se socialmente, precisava combater a cultura medieval, no interior da qual ela aparecia somente como uma porção inferior e sem importância da população. Era, pois, necessário construir uma nova imagem da sociedade na qual ela, a burguesia, ocupasse o centro e não as margens do corpo social. [...]

Esses financiadores de uma nova cultura – burguesia, príncipes e monarcas – eram chamados mecenas, isto é, protetores das artes. Seu objetivo não era somente a autopromoção, mas também a propaganda e difusão de novos hábitos, valores e comportamentos. Mais do que sua imagem, que podia ou não aparecer nas obras, o que elas deveriam veicular era uma visão racional, dinâmica, progressista, otimista e opulenta do mundo e da sociedade. Uma visão na qual o modo de vida e os valores da burguesia e do poder centralizado aparecessem como única forma de vida e conjunto de crenças mais satisfatório para todas as pessoas. [...]

A produção artística, portanto, acaba se tornando um dos focos principais desse confronto. As atividades e os campos de reflexão que mais preocupavam os pensadores renascentistas aparecem condensados nas artes plásticas: a filosofia, a religião, a história, a arte, a técnica e a ciência. [...] A arte renascentista é uma arte de pesquisa, de invenções, inovações e aperfeiçoamentos técnicos.

SEVCENKO, Nicolau. *O renascimento*. 28. ed. São Paulo: Atual, 2004. p. 24-25.

### Inovações da arte renascentista

Os artistas renascentistas inspiraram-se nos valores humanistas e, dessa forma, passaram a destacar em suas obras a natureza, os animais e, principalmente, o ser humano. A mitologia e os personagens bíblicos, que mostram a síntese da religiosidade cristã com a cultura pagã greco-romana, eram temas que apareciam muito em suas obras.

Para os renascentistas, a função principal da obra de arte era recriar a realidade e a natureza, proporcionando prazer ao observador por meio da beleza e da perfeição na representação das formas. Para isso, introduziram a paisagem e desenvolveram estudos para reproduzir a expressividade das figuras humanas. Os avanços técnicos da arte renascentista foram obtidos graças aos estudos de Matemática, Física, Geometria e Óptica. Dessa forma, o artista passou a assumir, progressivamente, o papel de “cientista das artes”.

A valorização do mundo terreno e natural também levou os artistas do Renascimento a retomar, na edificação de palácios e igrejas, as linhas retas, as colunas e os arcos, características das construções greco-romanas.

DEAGOSTINIGETTY IMAGES - MUSEU NACIONAL DO BARGELLO, FLORENÇA, ITÁLIA



GIAMBOLOGNA. *Flautista*. Século XVI. Estátua de bronze, 12 cm de altura. Museu Nacional de Bargello, Florença, Itália.

### Universalismo

A aliança entre humanismo e ciência definiu uma característica geral do Renascimento: o universalismo, que tinha como base a visão de que o ser humano deveria desenvolver todas as áreas do saber, assumindo a atitude de um sábio capaz de se posicionar ativamente em um mundo dinâmico e em transformação.

42

### Observação

O trabalho com o conteúdo desta página oferece, mais uma vez, uma ótima oportunidade de ampliação do desenvolvimento da habilidade EF07HI04.



### Sugestão para o professor:

BRAUDEL, Fernand. *O modelo italiano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Nesta obra, Fernand Braudel investiga os antecedentes do Renascimento, analisando as condições sociais que deram impulso ao movimento e identificando suas influências na história da Itália e do mundo.

## A pintura renascentista

Na pintura, os renascentistas desenvolveram diversas técnicas inovadoras para atingir a beleza, o realismo e a perfeição. A composição em pirâmide, por exemplo, foi utilizada para transmitir harmonia e equilíbrio e para direcionar o olhar do observador. Ao destacar a paisagem em suas obras, os artistas empregaram a técnica da perspectiva, que criava a sensação de profundidade e volume ao representar os objetos em uma superfície plana. O aumento ou a diminuição do tamanho do objeto representado transmitia a ilusão de estar mais próximo ou mais distante do observador, conferindo à pintura uma realidade tridimensional.

Outra inovação foi a técnica de luz e sombra, que permitiu o uso das cores, dos tons e dos meios-tons para representar cenas, emoções e movimentos.

### Ler a pintura

Vários artistas renascentistas se destacaram e são admirados até os dias de hoje. Um deles é Sandro Botticelli, que entendia a arte como representação espiritual, religiosa e simbólica e dedicou-se aos nus e aos temas religiosos e mitológicos, além de pintar quadros e retratos encomendados por famílias burguesas.

Observe a seguir uma de suas obras.



BOTTICELLI, Sandro. *Primavera*. c. 1482. Têmpera sobre madeira, 203 x 314 cm. Galeria Uffizi, Florença, Itália.

1. Que características do Renascimento você consegue identificar na pintura de Botticelli?
2. Que impressões essa pintura provoca em você?

43



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BROTTON, Jerry. *O bazar do Renascimento: da rota da seda a Michelangelo*. São Paulo: Grua, 2009.

A obra analisa diversos aspectos ligados à história do Renascimento (e dos Renascimentos) na Europa: o Humanismo; o papel da religião no movimento; aspectos da arte e da arquitetura; as viagens e os descobrimentos que mudaram a visão de mundo dos europeus, entre muitos outros pontos relevantes.

BURCKHARDT, Jacob. *A cultura do Renascimento na Itália: um ensaio*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009. Publicada originalmente no século XIX, esta é uma obra fundamental para a compreensão do Renascimento na Itália.

## Orientações

Peça aos estudantes que comparem a obra de Botticelli, reproduzida nesta página, com a pintura *Baco e Ariadne*, produzida por Ticiano e analisada anteriormente neste Capítulo. Peça a eles que observem qual das duas obras parece mais realista. A respeito do critério de imitação do real, pergunte aos estudantes qual das pinturas, na opinião deles, representa com mais naturalidade as formas e os movimentos humanos, a paisagem natural e as vestimentas.

Na pintura de Botticelli, percebemos que o artista se preocupou em dar movimentos delicados aos personagens, em compor proporções perfeitas e em recriar o ideal de beleza do mundo clássico. Essa pintura também exalta a natureza e a mitologia grega, e apresenta exemplos das técnicas da perspectiva e de luz e sombra, que dão volume, profundidade, movimento e expressão aos personagens representados. Estimule os estudantes a expor suas impressões sobre a obra, apontando, por exemplo, o tipo de sentimentos que ela desperta: alegria, tristeza, saudade, emoção etc.

### ► Respostas

**Ler a pintura: 1.** Podemos identificar na pintura as seguintes características da arte renascentista: profundidade; figuras humanas que se assemelham ao real; uso de luz e sombra.

**2.** Resposta pessoal.

## Observação

O conteúdo desta página permite a ampliação do trabalho com a habilidade EF07HI04.



## Orientações

Na sua pintura mais famosa, *Mona Lisa*, Da Vinci utilizou a técnica do *sfumato*, que consiste em fundir diversas cores e não desenhar os contornos com clareza, como se vê principalmente nos cantos da boca e dos olhos da personagem.

Na época em que Leonardo da Vinci viveu, a dissecação de corpos humanos era proibida pela Igreja. Por isso, todo estudo sobre o corpo humano e suas funções era feito com base no estudo do corpo dos animais. Preocupado em recriar, na arte, a natureza do ser humano, Da Vinci realizou vários estudos de anatomia humana. No entanto, devido à proibição desses estudos, vários desenhos de anatomia feitos por ele só foram publicados séculos depois.

### ► Texto complementar

O texto a seguir trata da relação entre arte e ciência na produção de Leonardo da Vinci.

[...] Leonardo [juntou] a arte com a ciência. Ao mesmo tempo que usava sua capacidade de artista para representar as descobertas científicas, ele aplicava seu conhecimento científico no aperfeiçoamento de sua arte. Seu conhecimento de anatomia ajudou-o a representar melhor as figuras humanas e animais; ele utilizou sua compreensão da óptica para melhorar o emprego da sombra, contraste e perspectiva, e baseou-se em seus estudos como geógrafo e geólogo para conferir exatidão e realismo às suas paisagens.

WHITE, Michael. *Leonardo: o primeiro cientista*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 23.

## Outros expoentes do Renascimento

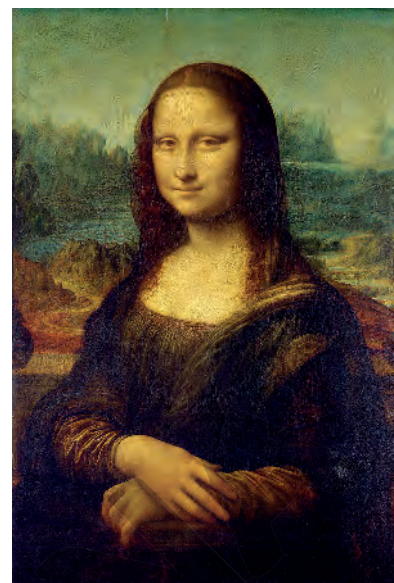
Entre os expoentes da arte renascentista na península Itálica, além de Botticelli, destacamos:

- **Leonardo da Vinci** (1452-1519): considerado o maior exemplo do homem universal, foi pintor, escultor, matemático, arquiteto, engenheiro e inventor. Por meio da dissecação de cadáveres, realizou diversos desenhos anatômicos. Entre suas invenções, que quase nunca saíram do papel por não haver tecnologia disponível na época para a sua concretização, estão o salva-vidas, o paraquedas, a bicicleta e o protótipo de helicóptero.
- **Michelangelo Buonarroti** (1475-1564): entre suas obras, destacam-se os afrescos no teto da Capela Sistina, no Vaticano, que contam a história bíblica da criação do mundo. Também teve imensa expressividade na escultura.
- **Rafael Sanzio** (1483-1520): conhecido como o “pintor das Madonas” pela série de representações que fez da Virgem Maria com o Menino Jesus.

Fora da península Itálica, destacaram-se El Greco (1541-1614), pintor e escultor de origem grega radicado na Espanha; o pintor flamengo Jan Van Eyck (c. 1390-1441), cuja obra foi marcada pelos detalhes e pelo uso de cores vivas; e os alemães Albrecht Dürer (1471-1528) e Hans Holbein (1498-1543).

TUFANO, Douglas. *Leonardo da Vinci e sua época*. São Paulo: Moderna, 2019. Com linguagem atraente para os jovens leitores, esse livro apresenta a vida e a obra de Leonardo da Vinci.

DA VINCI, Leonardo. *Estudo anatômico de feto no útero materno*. 1510-1512. Ilustração, 30,4 × 22 cm. Coleção Real, Londres, Inglaterra.



DA VINCI, Leonardo. *Mona Lisa* (ou *Gioconda*). 1503-1506. Óleo sobre madeira, 77 × 53 cm. Museu do Louvre, Paris, França.



## Observação

A exploração do conteúdo desta página permite, mais uma vez, ampliar o trabalho com a habilidade EF07HI04.



## Integrar conhecimentos

História e Arte

MULTICULTURALISMO

### A cultura greco-romana na arte renascentista

*O triunfo de Galateia*, obra do pintor renascentista Rafael Sanzio, representa uma cena da mitologia grega, na qual Galateia, ninfa dos mares, foge das investidas amorosas do ciclope Polifemo. A obra foi encomendada por um rico banqueiro italiano, Agostino Chigi, para decorar sua residência em Roma.

O rigor em representar a anatomia humana, os movimentos e as expressões que demonstram os sentimentos dos personagens proporciona realismo e naturalidade à cena.



RAFAEL SANZIO - VILLA FARNESINA, ROMA, ITALIA

Se traçarmos uma cruz na pintura, tendo como centro Galateia, perceberemos a simetria e as proporções equilibradas da obra.

É provável que para pintar Tritão, o mensageiro do mar, Rafael tenha se baseado em estátuas da Antiguidade clássica.

Uma versão popular do mito de Galateia conta que ela teria fugido em uma carruagem puxada por dois golfinhos.

SANZIO, Rafael. *O triunfo de Galateia*. 1512. Afresco, 295 x 225 cm. Villa Farnesina, Roma, Itália.

- Após observar as imagens, responda às questões a seguir.
  - Que elementos míticos da Grécia Antiga você identifica nessa pintura?
  - Cite exemplos do realismo renascentista presentes na pintura.
  - Que conhecimento foi utilizado por Rafael para criar proporções equilibradas e simetria na obra?
  - De que maneira Rafael harmonizou os diferentes elementos da pintura?
- Como as mulheres foram representadas nessa pintura? O ideal de beleza do corpo feminino representado por Rafael é semelhante ao de nossa sociedade, nos dias atuais? Por quê?

45

apontadas as flechas dos anjos, por exemplo, definem as linhas pelas quais se traçam simetrias, tendo como referencial a figura central de Galateia.

2. Resposta pessoal. As noções de beleza estão intrinsecamente relacionadas a aspectos culturais e sociais, geográficos, históricos etc. Pode-se dizer que, na pintura de Rafael, a mulher bela foi representada com traços simétricos, rosto delicado, ombros e quadris largos, seios pequenos, corpo volumoso e cabelos longos. Os estudantes devem perceber que, atualmente, também existe um ideal ou padrão de beleza, tanto feminina quanto masculina, que é divulgado constantemente nos meios de comunicação em massa.

### Orientações

A análise da pintura *O triunfo de Galateia* permite que o estudante desenvolva suas habilidades na leitura de obras de arte e aprofunde seus conhecimentos sobre a pintura renascentista. É importante destacar que a pintura proposta para análise revela a afirmação de um novo grupo social, a burguesia urbana, visto que a obra foi encomendada por um banqueiro para decorar sua casa. Além disso, ela está vinculada à mentalidade laica (o tema da obra não é religioso) e ao novo papel dos artistas na sociedade (categoria que se desvincula dos artesãos medievais).

O conteúdo desta seção possibilita, ainda, o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

### Observação

O trabalho proposto nesta seção e nas atividades possibilita ampliar o desenvolvimento da habilidade EF07HI04.

#### ▶ Respostas

- a) A figura de Galateia, as ninfas e o Tritão são elementos da mitologia grega.
- b) O realismo está presente na representação detalhada das formas humanas das ninfas, do Tritão e dos cupidos e na figura do cavalo no canto esquerdo da imagem.
- c) A geometria. A disposição espacial dos elementos da imagem, tendo como figura central Galateia, apresenta proporções equilibradas que mostram a expressão do diálogo entre a ciência e a arte renascentista.
- d) Uma característica desta obra que confere harmonia ao conjunto da composição é a escolha das cores: o contraste do vermelho forte do manto que cobre a personagem central e os tons claros de azul e verde utilizados no céu e no mar ao fundo. Além disso, o recurso à simetria dos elementos da imagem também tem essa função. As direções para onde estão



## Seção Atividades

### ▶ Objetos de conhecimento

- A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.
- Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo.
- Renascimentos artísticos e culturais.

### ▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF07HI01** (atividades 1, 2)
- **EF07HI04** (atividades 2, 3, 4, 5)

### ▶ Respostas

1. Porque queriam fazer “nascer de novo” a Antiguidade clássica. De acordo com essa ideia, a cultura greco-romana teria “desaparecido” na Idade Média, vista como um período de obscurantismo, atraso e fervor religioso. Hoje se sabe que a Idade Média não foi um período de estagnação.

2. Não. Os renascentistas procuraram romper com o passado medieval e acreditavam estar construindo um novo mundo. O ponto de partida desta concepção era a história e a cultura europeias, portanto os processos históricos vividos por outros povos foram desconsiderados da projeção de um novo mundo difundida pelos renascentistas.

3. a) Resposta pessoal. O trecho do texto mostra o dilema do personagem Hamlet diante das adversidades da vida.

b) Hamlet está inserido no típico movimento da filosofia humanista, que promovia a autonomia da razão humana. Em vez de pedir conselhos a Deus sobre os rumos de seu destino, a personagem indaga a si própria sobre a sua existência, dando vazão à sua individualidade.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Por que os artistas e os intelectuais renascentistas utilizaram o termo “Renascimento” para definir suas produções? Por que esse conceito é polêmico?
2. A ideia dos renascentistas de criação de um “novo mundo” contribuiu para a construção da concepção de modernidade. Essa visão que começava a se desenvolver considerava os processos históricos de diversos povos?
3. *Hamlet* é uma das mais importantes obras do dramaturgo inglês William Shakespeare. Em diversos momentos da obra, Hamlet, o personagem principal, reflete sobre a existência humana. Em um dos monólogos mais célebres da peça, o personagem pronuncia o famoso trecho “Ser ou não ser, eis a questão. Será mais nobre sofrer na alma pedradas e flechadas do destino feroz ou pegar em armas contra o mar de angústias?” (*Hamlet*. Porto Alegre: L&PM, 2014. p. 249). Considerando as informações apresentadas nesse enunciado e o que você estudou nesta Unidade, responda.
  - a) O que você entendeu ao ler esse trecho de *Hamlet*?
  - b) Que relação pode ser estabelecida entre o trecho e os valores do Renascimento?
4. Observe a charge para responder às questões.



Galileu descreve suas descobertas para a Igreja

MADDEN, Chris. *Galileu descreve suas descobertas para a Igreja*. 2011. Charge.

- a) O que Galileu e o papa representariam nessa charge?
  - b) Relacione o pensamento de Galileu representado nessa charge ao contexto cultural, científico e religioso dos séculos XV e XVI.
  - c) Que instrumento criado pela Igreja católica pode ser associado ao pensamento do papa nessa charge?
5. Os *e-readers*, aparelhos de leitura de livros digitais, e os *tablets*, computadores em forma de prancheta e com tela sensível ao toque, começaram a se popularizar por volta de 2010. Com seus colegas, debata as questões a seguir.
- a) Você lê mais frequentemente textos impressos ou eletrônicos? Para você, quais são as vantagens e as desvantagens de cada um?
  - b) Na sua opinião, qual revolução foi mais importante: a revolução impressa, atribuída à invenção da prensa de tipos móveis metálicos por Gutenberg, no século XV, ou a revolução digital, que possibilitou a criação de livros digitais e de aparelhos leitores de mídias digitais? Por quê?

46

- a) Galileu representa o pensamento humanista e científico, e o papa, o pensamento da Igreja católica.
  - b) As teorias de Galileu são exemplos das transformações científicas e culturais ocorridas entre os séculos XV e XVI, que valorizavam a capacidade de ação e de criação do ser humano.
  - c) O Tribunal do Santo Ofício, também chamado de Inquisição.
5. a) Respostas pessoais. Tanto o texto impresso quanto o eletrônico têm vantagens e desvantagens.
- b) Estimule-os a perceber que ambas foram importantes em seus contextos históricos, pois ampliaram o acesso à leitura.

## A REFORMA PROTESTANTE E A CONTRARREFORMA

As transformações políticas, econômicas e sociais na Europa Ocidental e o novo modo de pensar e ver o mundo do homem moderno, que se manifestaram no campo das artes e no das ciências, também afetaram a religião.

Com o fortalecimento das monarquias nacionais, o poder papal passou a rivalizar com o poder dos reis. Assim, a Igreja, que antes ocupava um papel importante na política, começou a perder espaço nas decisões dos Estados. Além disso, os interesses da burguesia chocavam-se com o que a Igreja pregava, como a condenação do lucro e da usura (cobrança de juros abusivos ao conceder um empréstimo a alguém).

Para agravar a situação, o poder da Igreja católica foi abalado por uma série de críticas surgidas dentro da própria instituição. Isso porque, desde o final da Idade Média, a Igreja vinha se desviando de seus princípios e seus valores iniciais, usufruindo, por exemplo, do luxo, da riqueza e da ostentação. Além disso, boa parte do clero desrespeitava as regras religiosas, como o celibato, e tratava com descaso os cultos e os ritos religiosos.

Esse quadro de enfraquecimento do poder da Igreja católica e de críticas à instituição gerou um amplo movimento reformista que deu origem a novas igrejas cristãs: a **Reforma protestante**.



Panfleto de Martinho Lutero que denuncia a venda de indulgências (perdão dos pecados) pela Igreja católica. 1525. Xilogravura, 20 x 15 cm.

THE GRANGER COLLECTION/SHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

### Sobre o Capítulo

Este Capítulo pretende estimular a reflexão sobre as reformas religiosas e a fragmentação da cristandade no mundo ocidental. O tema e os conteúdos trabalhados ao longo dos textos e das atividades do Capítulo buscam levar o estudante a reconhecer como a Reforma protestante e a Contrarreforma expressaram o novo contexto europeu do final da Idade Média.

### Orientações

Após introduzir o assunto sobre a Reforma protestante, comente com os estudantes que a Igreja católica sofreu um abalo profundo no advento da modernidade. A origem dessa crise tem várias dimensões: políticas (choque com as monarquias nacionais), sociais (ascensão da burguesia), ideológicas (Humanismo renascentista) e econômicas (expansão das atividades urbanas). Além disso, existia uma crise ética no interior da Igreja. O movimento reformista encontrou, assim, um cenário favorável para a difusão de suas ideias. Destaque para os estudantes as diferenças entre a doutrina católica e as ideias luteranas e calvinistas. Quanto à Igreja anglicana, é fundamental destacar o caráter essencialmente político da ruptura da monarquia inglesa com o catolicismo.

### Observação

A abordagem proposta nesta página possibilita o desenvolvimento da habilidade EF07HI05.

### Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

**EF07HI05:** Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.



#### Sugestão para o estudante:

SEFFNER, Fernando. *Da Reforma à Contrarreforma: o cristianismo em crise*. 10. ed. São Paulo: Atual, 2011. Por meio dessa leitura, o estudante poderá conhecer documentos relacionados ao momento histórico da Reforma protestante e da Contrarreforma, acompanhar análises desse processo fundamental para a compreensão da sociedade moderna e refletir sobre ele de maneira crítica.



## Orientações

As críticas ao domínio da Igreja católica criaram um ambiente favorável ao desenvolvimento de novas interpretações da Bíblia.

Procure estimular a reflexão dos estudantes sobre os questionamentos dos dogmas e das práticas da Igreja católica que surgiram nesse período. Retome com eles a relação com o contexto histórico de crise da cultura medieval e do feudalismo, já na fase final da Idade Média, e o início do Renascimento, período estudado no Capítulo anterior, assim como o surgimento do pensamento humanista, antropocêntrico, que foram favoráveis a esse clima de renovação da religiosidade cristã.

É importante também levar os estudantes a refletir sobre a relação entre esta nova forma de pensar o cristianismo e os novos grupos sociais que surgiram no final da Idade Média, como a burguesia, os comerciantes e artesãos, com seu modo de vida urbano. A contradição entre a condenação do lucro, da ganância e da riqueza e as práticas da Igreja, como a cobrança de indulgências, geraram muitas críticas, principalmente das camadas burguesas.

A Reforma protestante veio, nesse sentido, dar uma interpretação diferente de alguns dos princípios bíblicos e legitimar as atividades humanas relacionadas ao comércio, ao acúmulo de riquezas, ao livre-arbítrio e à capacidade de cada indivíduo interpretar os preceitos de Deus.

## Observação

A abordagem desta página contribui para o trabalho com a habilidade EF07HI05.

## Lutero e o início da Reforma

O movimento protestante iniciou-se na Saxônia, região da atual Alemanha, e foi dirigido pelo monge Martinho Lutero. Em 1517, ao saber da venda de indulgências autorizada pelo papa Leão X com o objetivo de arrecadar fundos para a reconstrução da Basílica de São Pedro, Lutero resolveu se manifestar publicamente. Em um encontro de eruditos religiosos da cidade de Wittenberg, o monge teria apresentado suas 95 teses, nas quais denunciava a venda de indulgências e criticava o comportamento do clero e do papa.

Depois disso, seguiram-se debates teológicos entre Lutero e sábios da Igreja, os quais refutaram (ou seja, rejeitaram) todas as teses. Em 1520, três anos após o início da crise, uma bula papal foi enviada a Lutero ameaçando-o de excomunhão caso não se retratasse; o monge, porém, não só manteve suas críticas, como queimou a bula papal em praça pública. O ato simbolizou a ruptura de Lutero com a Igreja e iniciou a Reforma protestante.

## A doutrina luterana

A doutrina luterana foi formalizada no documento intitulado *Confissão de Augsburgo*, de 1530. Nele, Lutero afirmou que a salvação era obtida pela fé; rejeitou a hierarquia eclesiástica; estabeleceu que todo crente é livre para interpretar a *Bíblia*, sem necessitar da mediação de sacerdotes da Igreja; aboliu o celibato dos padres e os sacramentos, mantendo apenas o batismo e a eucaristia; e determinou a substituição do latim pelo idioma nacional nos cultos religiosos.

Muitos apoiaram a nova doutrina. A nobreza viu nela a oportunidade de tornar-se independente da autoridade da Igreja católica e de confiscar suas terras e seus bens. Já os camponeses viram na nova doutrina a possibilidade de se livrar dos tributos devidos ao clero.

### Por que protestantes?

Em 1529, o imperador romano-germânico Carlos V, que governava uma região que hoje faz parte da Alemanha, convocou uma reunião com os nobres locais para reafirmar que Lutero não cumpria as leis da Igreja católica. Por isso, além de ser excomungado, Lutero foi expulso do império.

No entanto, um grupo de nobres que apoiavam o monge protestou contra a declaração de Carlos V. Em decorrência desse episódio, mais tarde, os seguidores de Lutero passaram a ser chamados de protestantes.

SIEMERING, Rudolf. Monumento em homenagem a Martinho Lutero em praça da cidade de Eisleben, na Alemanha, onde o monge nasceu. 1883. Escultura. Fotografia de 2017.



DUGDAVSHUTTERSTOCK

48



### Sugestão para o professor:

CHRISTOPHER, Dawson. *A divisão da cristandade: da Reforma protestante à era do iluminismo*. São Paulo: É Realizações, 2014.

Abordando o enfraquecimento da unidade medieval, o Renascimento e as reformas religiosas, bem como os antecedentes da Revolução Francesa, o autor traça um panorama sobre mudanças culturais e na percepção de mundo no ocidente entre os séculos XVI e XVIII.



## Integrar conhecimentos

História e Arte

MULTICULTURALISMO

### A arte do luteranismo

O renascentista Lucas Cranach, o Velho, nascido na Baviera, região da atual Alemanha, é considerado o pintor oficial da doutrina luterana. Amigo de Martinho Lutero, Cranach expressava em suas obras as ideias luteranas com base na reinterpretação de temas tradicionalmente católicos.

Na pintura a seguir, por exemplo, o artista representou a ideia de salvação pela fé, defendida por Lutero. Ao centro, podemos ver um homem nu sendo orientado por dois profetas. À esquerda, notamos um homem morto e, no canto mais ao fundo, Adão e Eva com o fruto proibido. As duas situações representam o pecado e a morte. No lado esquerdo superior, observamos Moisés recebendo de Deus os Dez Mandamentos. À direita, em contrapartida, observamos Jesus Cristo morto na cruz e, ao lado, a representação de sua ressurreição.



CRANACH, Lucas. *Lei e graça*. 1529. Têmpera sobre madeira, 72 x 88,5 cm. Galeria Nacional, Praga, República Tcheca.

1. Os elementos que compõem a pintura de Lucas Cranach foram representados em um único plano? Por quê? Qual é o nome dessa técnica típica da arte renascentista?
2. Quais outras características da arte renascentista estão presentes nessa pintura?
3. Como a ideia luterana de salvação pela fé foi representada nessa pintura?
4. De acordo com a doutrina luterana, a única fonte da verdade é a *Bíblia*, e não a tradição ensinada pela Igreja. Que elementos da pintura mostram a importância do livro sagrado para o luteranismo?

49

#### ► Texto complementar

O texto a seguir conta um pouco sobre a relação entre o pintor Lucas Cranach e o teólogo Martinho Lutero.

Em 1520, Martinho Lutero tornou-se padrinho de Anna, filha de Cranach. Em 1525, Lutero escolheu o amigo como seu representante para pedir a mão de Catarina de Bora em casamento; o mais importante de tudo: Lucas Cranach identificava-se cada vez mais com o novo movimento evangélico. Essa transformação interior fica especialmente clara nos seus quadros sobre temas bíblicos. Outro de seus trabalhos importantes era o preparo gráfico dos livros e panfletos de Lutero. [...]

MORGNER, Christoph (ed.). *Tinta, teses, temperamentos*: seguindo os passos de Martinho Lutero. Curitiba: Esperança, 2017. p. 42.

#### ► Respostas

1. Não. A pintura tem vários planos: o primeiro deles apresenta o homem nu e os dois profetas; o segundo, o homem morto e Jesus ressuscitado; o terceiro, Adão e Eva comendo o fruto proibido, Moisés recebendo os Dez Mandamentos, Jesus crucificado e a Virgem orando; e, por último, o quarto, mostra a paisagem ao fundo. O que está mais distante do primeiro plano tem dimensões menores. Essa técnica se chama perspectiva.

2. O uso da técnica de luz e sombra, a representação naturalista da paisagem e dos personagens e a preocupação em detalhar os movimentos e as expressões das pessoas.

3. Segundo Lutero, o ser humano é salvo por meio da fé e da graça de Deus, e não pelas obras que pratica, como afirma a Igreja católica. Essa ideia está presente na divisão das cenas. Lucas Cranach mostra, à esquerda, a ideia de que o ser humano não alcança a salvação pela lei, isto é, os Dez Mandamentos, mas pela fé e pela graça de Deus, como podemos observar no cenário à direita. Essa composição apresenta a ideia de que Deus julga e condena, não de forma vingativa, para provocar medo, mas misericordiosa, concedendo a salvação também àqueles que não merecem, mas creem nele.

4. A pintura apresenta uma concepção da doutrina luterana por meio de algumas passagens da Bíblia, a saber: Moisés recebendo os Dez Mandamentos e Adão e Eva comendo o fruto proibido (ambos à esquerda); e a crucificação e a ressurreição de Jesus Cristo (ambos à direita). Isso mostra a importância dada à Bíblia pelo luteranismo.

O conteúdo desta seção aborda o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

#### Observação

Esta seção possibilita o desenvolvimento da habilidade EF07HI05.



## Orientações

A partir da Suíça, o calvinismo ganhou adeptos na França, onde foram chamados de huguenotes; na Escócia, receberam o nome de presbiterianos; e na Inglaterra, de puritanos. Quanto à Igreja anglicana, é fundamental destacar o caráter essencialmente político da ruptura da monarquia inglesa com o catolicismo.

Entre os protestantes, a leitura dos textos sagrados é muito valorizada como condição para a preservação da fé. Por isso, Lutero traduziu a Bíblia para o alemão e, nos lugares da Europa onde predominaram as igrejas reformadas, os fiéis eram incentivados a aprender a ler, o que, muitas vezes, era feito no próprio templo, após os cultos religiosos e sob a orientação do pastor ou de pessoas letradas da comunidade. Como resultado dessas práticas, nos países em que a maioria da população aderiu ao protestantismo, como a Alemanha, o analfabetismo foi erradicado mais cedo. Contrastando com essa situação, nos países católicos, a interpretação do texto sagrado permaneceu sob o monopólio do clero, e a língua latina continuou sendo usada nos rituais.

Neste momento, sugerimos também iniciar com os estudantes uma análise para identificar algumas diferenças entre a doutrina católica e as ideias luteranas e calvinistas.

## Observação

O conteúdo desta página apresenta uma ótima oportunidade para o desenvolvimento da habilidade EF07HI05.

## Os seguidores de Calvino

Com a ajuda da prensa de Gutenberg, as ideias de Lutero se difundiram rapidamente pela Europa e abriram caminho para novos movimentos reformadores. O francês João Calvino, por exemplo, foi perseguido na França, no século XVI, por converter-se ao protestantismo, refugiando-se em Genebra, na Suíça.

Aos poucos, Calvino se distanciou do luteranismo, criando uma doutrina religiosa baseada na ideia da predestinação absoluta. Segundo Calvino, Deus já havia escolhido, desde o princípio, os indivíduos abençoados com a vida eterna e os condenados à perdição. Os bens materiais e a riqueza deviam ser vistos como bondades concedidas por Deus aos seres humanos.

Após a morte de Calvino, seus seguidores fizeram reinterpretções da **doutrina da predestinação**. A riqueza e a prosperidade passaram a ser vistas como sinais da graça divina, e não apenas como generosidades de Deus. Isso explica por que o calvinismo obteve grande apoio da burguesia e estimulou seus adeptos a se esforçar para progredir economicamente.

## A Igreja anglicana

A **Reforma anglicana** ocorreu na Inglaterra no começo do século XVI, em um momento em que o Estado era forte e centralizado e a Igreja católica era tida como uma rival de seus interesses. A ruptura religiosa foi conduzida pelo rei Henrique VIII e teve caráter essencialmente político.

O pretexto para o rompimento com a Igreja veio de uma questão pessoal do rei. Como de seu casamento com Catarina de Aragão não havia nascido nenhum herdeiro, o rei solicitou a anulação ao papa, para que pudesse se casar com a cortesã Ana Bolena. O pedido foi negado, mas, mesmo assim, Henrique VIII separou-se de Catarina e casou-se com Ana Bolena. Diante disso, foi excomungado pelo papa.

Em resposta, Henrique VIII decretou, em 1513, o **Ato de Supremacia**, pelo qual se tornou o chefe da Igreja na Inglaterra, com total apoio do Parlamento.



HOLBEIN, Hans. *Retrato de Henrique VIII*. c. 1543. Ilustração.

50

### ► Texto complementar

Leia o trecho a seguir sobre a importância da difusão dos livros e da popularização da leitura no período das reformas.

[...] a difusão em larga escala de um novo *corpus* de textos cristãos modifica profundamente a relação dos fiéis com a cultura escrita. São estabelecidas novas partilhas que bem pouco respeitam a divisão historiográfica clássica entre protestantismo e catolicismo. [...]

[...] Todas as igrejas se esforçam para transformar os cristãos em leitores [...].

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. v. 1. p. 26-35.

## A Contrarreforma

O luteranismo, o calvinismo e o anglicanismo produziram uma cisão definitiva na cristandade ocidental, que se dividiu em cristãos católicos e cristãos protestantes. Com isso, a **intolerância religiosa** e o radicalismo cresceram, e as perseguições e as guerras religiosas se estenderam por, pelo menos, um século. A Igreja católica reagiu às críticas dos reformadores e criou um movimento denominado **Contrarreforma** ou **Reforma católica**.

Para compreender esse período histórico, é importante perceber que a Igreja católica não estava indiferente aos seus problemas internos e não foi necessariamente o movimento protestante que a fez rever sua conduta. Entre os pensadores, os juristas e os devotos católicos, também havia a percepção de que a Igreja estava se desviando de seu rumo original e precisava de mudanças.

No entanto, a Reforma protestante, a expansão das novas igrejas pela Europa e a perda de adeptos pressionaram o catolicismo a iniciar seu movimento de renovação. Assim, no século XVI, sob a liderança dos papas Paulo III, Paulo IV, Pio V e Xisto V, a Igreja católica iniciou um processo de moralização e reestruturação interna.

### Entendendo a Contrarreforma

A chamada Contrarreforma deve ser compreendida como uma reação da Igreja católica ao avanço do protestantismo pelo continente europeu. Também é importante destacar que a Contrarreforma foi feita por meio de diversas ações, como a catequização (evangelização dos fiéis), a reativação do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição e a proibição de circulação de determinados livros. Algumas dessas ações foram debatidas já durante o Concílio de Trento, como acompanharemos adiante.

### A intolerância religiosa

Na época das reformas religiosas, no interior de cada país, as pessoas eram obrigadas a seguir a religião do rei, o que propiciava o aumento da intolerância e das guerras religiosas. Atualmente, os conflitos religiosos ainda fazem milhares de vítimas em diversas partes do mundo, como na Nigéria e na Indonésia, onde existem disputas entre muçulmanos e cristãos; na Síria e no Iraque, entre muçulmanos xiitas e muçulmanos sunitas; na Índia, entre seguidores do hinduísmo e do islã; no Afeganistão e no Sudão, entre muçulmanos e não muçulmanos.



Escombros após atentado de um grupo radical islâmico na vila de Baghouz, no leste da Síria. Fotografia de 2020.

DELLI SOULEIMAN/AP/GETTY IMAGES

## Orientações

O estudo da Contrarreforma apresenta significado especial, dada sua importância para a compreensão da história dos países ibéricos e da colonização portuguesa e espanhola na América, onde as Coroas e a Igreja atuaram em conjunto. Aproveitar a oportunidade para debater com os estudantes o tema da intolerância religiosa, presente nos conflitos europeus do período e na atualidade, conforme sugerido no box desta página.

O tema da Reforma protestante permite discutir a questão da diversidade religiosa e alguns conflitos políticos atuais que também se relacionam à intolerância religiosa, como as disputas entre judeus e árabes palestinos no Oriente Médio, ou entre hindus e muçulmanos, na região da Caxemira etc. A discussão possibilita a percepção de como a tolerância favorece a convivência democrática.

## Observação

A abordagem do conteúdo desta página permite novamente ampliar o desenvolvimento da habilidade EF07HI05.

51

### Atividade complementar

Organize uma roda de conversa em sala de aula sobre o seguinte tema: Quais são as principais diferenças entre seguir uma religião na época das reformas religiosas e nos dias de hoje?

É importante que os estudantes compreendam que, nos países democráticos atuais, seguir determinada religião é uma escolha, apesar de todas as influências na vida de uma pessoa que a levam a escolher uma igreja ou uma religião ou a não seguir nenhuma. No texto do box intitulado “A intolerância religiosa”, por exemplo, fica claro que, no período em que ocorreram as reformas religiosas, não era possível escolher livremente uma religião ou uma igreja. Não havia a ideia de liberdade ou tolerância religiosa. Esse princípio surgiu mais tarde, com a filosofia iluminista, a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa.



## Orientações

Após o trabalho com os conteúdos desta página, procure conversar com os estudantes sobre a forma como a Igreja católica reagiu à Reforma protestante.

Comente com os estudantes que, em meados do século XVI, a cristandade na Europa estava dividida em várias igrejas. Dentro de cada país as pessoas eram obrigadas a seguir a religião do rei. Por exemplo, nas regiões da Alemanha em que o luteranismo havia sido adotado, os católicos foram perseguidos. Na Espanha, a Inquisição perseguiu protestantes, judeus, cristãos-novos e muçulmanos.

Explique aos estudantes que a extrema-unção era o sacramento por meio do qual o sacerdote conferia ao cristão, na hora da morte, uma graça especial. Hoje, é chamado de unção dos enfermos e pode ser administrado mais de uma vez em caso de enfermidade grave ou velhice.

### ► Texto complementar

Acompanhe a seguir o trecho de uma tese sobre o Concílio de Trento e o contexto da Contrarreforma.

No contexto histórico, o desenrolar da Reforma protestante e sua expansão na Europa levaram a uma tentativa de fortalecer as bases do Cristianismo romano nos reinos que haviam resistido às investidas do protestantismo, como França, Espanha, Portugal, Itália. Conforme nos refere o historiador José Eduardo Franco [...], a Companhia de Jesus procurou levar o mais longe possível o seu esforço utópico de universalização do cristianismo, num ambiente de militância proselitista, impulsionada pela Contra-Reforma, consagrada no concílio de Trento (1543-1563).

SANTOS, Fernanda.

A Companhia de Jesus e o Concílio de Trento: aspectos pedagógicos da contra-reforma. *Tempos e Espaços em Educação*, São Critóvão, Sergipe, v. 7, n. 12, jan./abr. 2014. p. 209.

## Instrumentos da Contrarreforma

Para iniciar a Reforma católica, em 1545, o papa Paulo III convocou um **concílio** na cidade italiana de Trento, cujos trabalhos se estenderam até 1563. O Concílio de Trento, como ficou conhecido, reafirmou os dogmas e os ritos católicos, como a salvação pela fé e pelas boas obras; a presença de Cristo na eucaristia; a autoridade e a infalibilidade do papa; a hierarquia eclesiástica; o celibato do clero; a devoção aos santos e à Virgem; os sete sacramentos (batismo, eucaristia, crisma, matrimônio, ordem, penitência e extrema-unção); e o emprego do latim na Bíblia e na realização de missas.

O concílio também determinou a criação de seminários para a formação do clero e a elaboração do catecismo, um resumo da doutrina católica para ser usado na evangelização dos fiéis, principalmente de jovens e crianças. Em Trento, a Igreja também condenou a venda de indulgências e de cargos eclesiásticos. O Concílio de Trento acabou reafirmando a divisão da comunidade cristã, abrindo uma acirrada disputa entre católicos e protestantes em busca de adeptos na Europa e em outros continentes.

### □ Concílio

Reunião do alto clero católico convocada para decidir questões de doutrina da Igreja, dos costumes e da disciplina eclesiástica.



DORIGATI, Nicolò. *Sessão de abertura do Concílio de Trento em 1545*. 1711. Óleo sobre tela (detalhe), 217 x 138,5 cm. Museu Diocesano Tridentino, Trento, Itália.

52

## Observação

O conteúdo desta página possibilita, novamente, o desenvolvimento da habilidade EF07HI05.

## O Tribunal do Santo Ofício

Para garantir que os fiéis seguissem à risca suas determinações, o Concílio de Trento ordenou a reorganização do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, criado em 1231 com o objetivo de vigiar, julgar e punir os acusados de **heresia**. Além de protestantes, judeus, cristãos-novos, muitos cientistas e pensadores foram perseguidos pela Inquisição. Os acusados de crimes contra a fé católica eram punidos até mesmo com a morte, e alguns eram queimados em fogueiras. O Tribunal também era responsável pela elaboração do Índice de Livros Proibidos, o Index, que consistia em uma lista de livros censurados pela Igreja por serem considerados prejudiciais à fé católica.

A tarefa de expandir o catolicismo e conquistar novos adeptos foi reforçada com a criação da Companhia de Jesus, em 1534, pelo militar espanhol Inácio de Loyola. Os jesuítas, como ficaram conhecidos, consideravam-se “soldados de Cristo”. Eles seguiam uma disciplina rígida e tinham a missão de combater o avanço do protestantismo por meio da reafirmação da fé católica, da criação de escolas religiosas e, principalmente, da conversão de fiéis. Além da Europa, a ação dos jesuítas voltou-se para a Ásia, a África e a América.

### Heresia

Pensamento ou conduta que contrariam a doutrina estabelecida pela Igreja. Entre as práticas consideradas heréticas pela Igreja, estavam a feitiçaria e os ritos pagãos.



MUSEU da história da Inquisição. Disponível em: <http://www.museudainquisicao.org.br/>. Acesso em: 3 fev. 2022. Localizado em Belo Horizonte (MG), o museu resgata a história da Inquisição e da presença de judeus e cristãos-novos na América portuguesa. O site oferece uma visita virtual às instalações do museu.



HOGENBERG, Franz. Representação do calvinista francês Anne du Bourg sendo queimado na fogueira. Século XVI. Gravura. Na França, onde o catolicismo continuou predominante, cerca de 3 mil calvinistas, chamados de huguenotes, foram massacrados em 1572. Biblioteca Pública e Universitária, Genebra, Suíça.

53

## Orientações

É interessante chamar a atenção dos estudantes para a atuação da Companhia de Jesus, que tinha como objetivo a difusão do catolicismo para outras regiões além da Europa e a conquista de novos fiéis. Neste momento, procure despertar a curiosidade deles para a atuação da Companhia de Jesus em diversas colônias, como na América portuguesa, assunto que será abordado mais adiante, na Unidade VII.

No século XVI, muitos judeus e cristãos-novos fugiram de Portugal, espalhando-se pela Europa, principalmente nos Países Baixos, ou se instalando em terras da colônia portuguesa da América, onde a fiscalização era menor. O progresso econômico da colônia e as denúncias sobre práticas judaicas aumentaram o interesse da Inquisição pela América portuguesa. O primeiro visitador da Inquisição esteve na colônia em 1591, permanecendo nos territórios que atualmente correspondem ao estado da Bahia e de Pernambuco até 1595. Entretanto, casos de inquisições existiram até o século XVIII, passando também por áreas dos atuais estados de Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraíba, Maranhão, Sergipe, Goiás, entre outros. As acusações mais frequentes foram de prática do judaísmo, heresia, feitiçaria e bigamia.

## Observação

O conteúdo desta página favorece a ampliação do trabalho com a habilidade EF07HI05.

### Atividade complementar

Sugerimos a visita a uma igreja católica, protestante ou a uma mesquita, para que os estudantes observem sua arquitetura e decoração e façam uma entrevista com um dos representantes da religião na instituição. É recomendável visitar o local antes. Os estudantes podem conversar sobre a edificação com um dos representantes da religião na instituição, perguntando, por exemplo, se os elementos arquitetônicos estão integrados com a postura recomendada para os fiéis no interior do templo. Nas entrevistas, os estudantes podem questionar também sobre o papel dos elementos arquitetônicos nos rituais, como a forma e o tamanho da edificação, os materiais, as cores, as pinturas, as esculturas, o mobiliário etc. Após esse trabalho de campo, proponha aos estudantes que sistematizem os dados coletados. O trabalho e a pesquisa propostos nesta atividade incentivam as práticas de **entrevistas, construção e uso de questionários e observação, tomada de nota e construção de relatórios**.



## Orientações

É importante destacar as características do Barroco europeu, o contexto em que esse tipo de arte nasceu e sua principal função. Para que os estudantes entendam melhor o Barroco, peça a eles que comparem a pintura de Annibale Carracci, reproduzida nesta página, com as do Renascimento, apresentadas no Capítulo 3, nesta Unidade.

## Observação

O conteúdo desta página permite aprofundar o trabalho com a habilidade EF07HI05.

### Sugestão para o estudante:

BUENO, Luciana Estevan Barone. *Linguagem das artes visuais*. Curitiba: Ibpex, 2008. O livro contempla aspectos importantes das linguagens imagéticas e plásticas. Dessa forma, favorece o contato dos estudantes com diferentes tipos de documentos, linguagens e conteúdos, estimulando sua capacidade de interpretação e análise histórica.

## A Contrarreforma na arte: o Barroco

A arte barroca nasceu na península Itálica, no final do século XVI, e difundiu-se por diversos países católicos da Europa, como Portugal, Espanha e França, e, posteriormente, pela América. Esse estilo artístico predominou na arquitetura de igrejas e capelas, de palácios e prédios administrativos, bem como na pintura, na música e na literatura.

Produzida geralmente sob encomenda da Igreja católica, a arte barroca tinha como objetivo educar pelo olhar, convencer e envolver emocionalmente o observador. Opondo-se ao realismo da arte renascentista, o Barroco utilizou-se da exuberância, da dramaticidade, da exaltação dos sentimentos, da religiosidade e do misticismo, produzindo obras rebuscadas, repletas de detalhes e elementos decorativos que procuravam despertar nos fiéis o fervor religioso.

Por essas características, o Barroco também pode ser visto como um instrumento da Contrarreforma, utilizado para atrair fiéis.

Leia a seguir o que o historiador de arte Ernst Gombrich fala sobre o assunto:

Quanto mais os protestantes pregavam contra a ostentação nas igrejas, mais se empenhava a Igreja Católica Romana em recrutar o poder do artista. [...] O mundo católico descobriu que a arte podia servir à religião de um modo que superava a simples tarefa que

lhe fora atribuída nos começos da Idade Média – a de ensinar a doutrina a pessoas que não sabiam ler. Agora, poderia persuadir e converter mesmo aqueles que talvez tivessem lido demais. Arquitetos, pintores e escultores foram convocados para transformar igrejas em exposições grandiosas cujo esplendor e glória quase nos corta a respiração.

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. p. 436-437.

ANNIBALE CARRACCI – MUSEU DE BELAS ARTES, ORLÉANS, FRANÇA



CARRACCI, Annibale. *A adoração dos pastores*. 1611-1612. Óleo sobre tela, 103 × 85 cm. Museu de Belas Artes, Orléans, França. O nascimento de Cristo foi representado como um grandioso e exuberante acontecimento, com uso de cores vivas, luzes e sombras. Os olhares dos personagens no quadro voltam-se para Jesus, os anjos comemoram com música e alegria, enquanto Maria e os outros demonstram intensa ternura.

54

### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BAUMGARTNER, Mireille. *A Igreja no Ocidente: das origens às Reformas no século XVI*. 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2015.

Esta obra analisa a trajetória da Igreja católica no Ocidente, desde os primórdios da cristandade no Império Romano até as transformações pelas quais a instituição passaria no século XVI, com as reformas.

MARSHALL, Peter. *Reforma protestante: uma breve introdução*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2018.

Nesta obra, Peter Marshall analisa o desenvolvimento da Reforma Protestante, recuperando os embates teológicos presentes na origem do conflito e identificando suas influências na política, na filosofia e na arte da Idade Moderna.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Leia, a seguir, uma das teses formuladas por Martinho Lutero e responda: qual é o tema tratado nessa tese? De que modo essa tese se posiciona em relação às práticas da Igreja católica no século XVI?

41. Deve-se pregar com muita cautela sobre as indulgências apostólicas, para que o povo não as julgue erroneamente como preferíveis às demais boas obras do amor.

LUTERO, Martinho. *95 teses de Lutero*. [S. l.]: Portal Luteranos, [201-?]. Disponível em: [https://www.luteranos.com.br/lutero/95\\_teses.html](https://www.luteranos.com.br/lutero/95_teses.html). Acesso em: 3 fev. 2022.

2. Elabore uma síntese dos principais fundamentos da doutrina luterana.
3. Estabeleça a diferença, no que diz respeito à salvação dos seres humanos, entre a doutrina calvinista, a luterana e a católica.
4. Sobre o Ato de Supremacia, aprovado pelo Parlamento inglês, responda:
  - a) Em que contexto europeu esse decreto inglês foi aprovado?
  - b) Qual foi a principal decisão aprovada com esse decreto?
5. Atualmente, existe tolerância religiosa? Debata essa questão com seus colegas. Não se esqueça de escutá-los com atenção, procurando refletir sobre os argumentos apresentados.
6. Forme um grupo com os colegas para pesquisar as correntes do protestantismo mais presentes atualmente no Brasil. Procurem informar-se sobre as características da sua doutrina, as celebrações religiosas e as diferenças entre elas. Se for possível, entrevistem conhecidos que sejam adeptos de uma dessas igrejas e complementem a pesquisa com as informações obtidas.
7. Observe a gravura a seguir e responda à questão.



PENCZ, Georg. *Dois tipos de sermão*. 1529. Gravura, 29,5 × 39,2 cm. À esquerda, estão os protestantes luteranos e, à direita, os católicos. Gabinete de Impressões e Desenhos, Berlim, Alemanha.

- Que diferenças entre protestantes e católicos foram destacadas na gravura?

55

## Seção Atividades

### ► Objeto de conhecimento

- Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.

### ► Habilidade

São trabalhados aspectos relacionados à habilidade:

- EF07HI05 (atividades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)

### ► Respostas

1. A tese trata das indulgências. Lutero afirma a maneira cautelosa com que acreditava que a Igreja deveria tratar a questão das indulgências.

2. A doutrina luterana pregava a salvação pela fé, a livre interpretação da Bíblia, sem necessitar da mediação de sacerdotes da Igreja; opunha-se à hierarquia eclesial, negava a necessidade do celibato dos padres e dos sacramentos, mantendo apenas o batismo e a eucaristia, e determinava a substituição do latim pelo idioma nacional nos cultos religiosos.

3. O calvinismo estabelece o princípio da predestinação absoluta, de que a salvação não depende do esforço dos homens; o luteranismo, por sua vez, afirma que a salvação é dada pela fé; já para a doutrina católica, a salvação é obtida pela fé e pelas boas ações.

4. a) O Ato de Supremacia foi aprovado em um momento em que o governo na Inglaterra era forte e centralizado e que considerava o poder da Igreja católica como uma ameaça aos seus interesses.

b) Com o decreto, o rei passou a ser o chefe supremo da Igreja na Inglaterra e podia reprimir e reformar a estrutura da Igreja.

5. Atividade de debate. Espera-se que os estudantes percebam que, embora haja mais tolerância religiosa no presente, muitos conflitos atuais ainda têm origem na intolerância.

6. Os resultados do trabalho devem ser compartilhados pelos grupos com a turma toda. A pesquisa proposta nesta atividade incentiva o trabalho com **entrevistas** e **análise de mídias sociais**.

7. Georg Pencz valorizou os ensinamentos protestantes em detrimento dos católicos. Na gravura, podemos perceber que o pastor luterano está com vestes mais simples, folheando a Bíblia para transmitir as mensagens contidas nela. O sacerdote católico, por sua vez, está com vestimentas mais detalhadas e pregando sem a Bíblia em um púlpito ricamente decorado. Além disso, o fato de ele ser corpulento e rechonchudo indica uma crítica aos vícios do clero, nesse caso, a gula. Por fim, alguns católicos seguram terços nas mãos, indicando que oram à Virgem Maria. Esse culto é negado pelos protestantes.



## Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda o processo de centralização política ocorrido a partir do século XI, as principais noções e teorias a respeito do absolutismo e as características do mercantilismo.

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, tema abordado na Unidade IV. Para o caso da península Ibérica, é importante frisar a relação entre a Reconquista e o processo de formação do Estado nacional. Já para o caso inglês, é importante ressaltar a elaboração da Carta Magna, documento que regulava as relações entre o soberano e a burguesia, o clero e a nobreza. Sugerimos trabalhar com os estudantes as 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.

O pensador João de Salisbury, que viveu no século XII, dizia que o Estado era “um corpo do qual o rei era a cabeça, o Senado, o coração, os juízes e governadores de províncias, os olhos, ouvidos e língua, os guerreiros, as mãos, os arrecadadores de impostos e fiscais, o ventre e o intestino, os camponeses, os pés”. Segundo 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.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página permite dar início ao desenvolvimento do trabalho com a habilidade EF07HI07.

# CAPÍTULO 5

## O ESTADO ABSOLUTISTA E O MERCANTILISMO

Na Europa Ocidental, que vivera uma série de transformações sociais, políticas e econômicas, especialmente nos séculos XV e XVI, a burguesia enriquecida desejava implementar reformas para impulsionar o comércio.

O transporte de mercadorias de uma cidade para outra, por exemplo, obrigava os comerciantes a cruzar vários feudos. Cada um deles estava sob a autoridade de um senhor feudal, que estipulava suas leis e taxações. Dificuldades como essas levaram a burguesia a apoiar a centralização do poder nas mãos de um rei, que poderia unificar a moeda, as leis e os impostos e estabelecer um sistema de pesos e medidas único, facilitando as trocas comerciais.

Muitos nobres também apoiavam a centralização do poder nas mãos de um rei. Esses nobres, geralmente enfraquecidos com as Cruzadas e com as fugas de servos para as cidades, desejavam se aliar aos reis em troca de benefícios e privilégios.

O processo de centralização do poder real foi longo e também sofreu resistências, principalmente da Igreja católica e da maior parte dos senhores feudais. Apesar desses entraves, os reis conseguiram impor sua autoridade sobre os habitantes de um território e consolidar os chamados Estados modernos.



MUSEU BRITÂNICO, LONDRES, INGLATERRA

Representação de banqueiros e de pessoas fazendo empréstimos. Século XIV. Iluminação. A centralização do poder nas mãos dos reis favoreceu as atividades comerciais da burguesia. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

### Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

**EF07HI07:** Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.

**EF07HI13:** Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

**EF07HI17:** Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.

## A centralização monárquica

A partir do século XII, várias regiões da Europa tinham iniciado o processo de centralização do poder real e de formação dos Estados modernos. Essa mudança estava relacionada a um conjunto de transformações sociais, econômicas e culturais que ocorriam no período, como a intensificação do comércio e o crescimento das cidades, o questionamento do poder da Igreja católica, a difusão das ideias humanistas e o fortalecimento da autoridade do rei.

A partir do século XV, os monarcas criaram mecanismos para a consolidação do seu poder e a possibilidade de exercê-lo sobre vastas regiões.

As crises econômicas, a baixa produção de alimentos, a fome e as guerras que atingiram algumas regiões da Europa também contribuíram para a centralização monárquica, que era considerada uma forma de combater esses problemas e assegurar a estabilidade.

Os reis criaram leis, impostos e moedas de circulação nacional, passaram a fiscalizar as estradas e constituíram uma burocracia formada por funcionários administrativos encarregados de fazer valer as decisões do soberano em todo o reino. A organização e o controle do comércio, do sistema educacional e da justiça também ficaram a cargo do Estado. Além disso, os reis formaram exércitos permanentes e profissionais, subordinados à autoridade da Coroa.



PARIS, Matthew. Representação de um soberano inglês do século XII, Henrique II. 1250-1252. Miniatura publicada na obra *Flores historiarum*. Biblioteca Chetham, Manchester, Inglaterra.

57

### ► Texto complementar

O historiador Perry Anderson descreve o processo de formação dos Estados monárquicos:

As alterações nas formas de exploração feudal sobrevindas no final da época medieval estavam, naturalmente, longe de serem insignificantes. Na verdade, foram precisamente essas mudanças que modificaram as formas do Estado. Essencialmente, o absolutismo era apenas isto: um aparelho de dominação feudal recocado e reforçado, destinado a sujeitar as massas camponesas à sua posição social tradicional [...]. Em outras palavras, o Estado absolutista [...] era a nova carapaça política de uma nobreza atemorizada.

ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado absolutista*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 18.

## Orientações

Retome com os estudantes alguns conhecimentos e aspectos estudados anteriormente sobre o período medieval. Comente com eles que, 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. Mas 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 em particular.

## Observação

Por meio do estudo do conteúdo apresentado nesta página, será possível aos estudantes desenvolver a habilidade EF07HI07.



## Orientações

Proponha aos estudantes que reflitam sobre o significado da centralização política e a formação do Estado moderno neste período de transição da Baixa Idade Média para a modernidade.

A natureza do Estado absolutista é um tema muito polêmico entre os historiadores. Eles discutem se o regime absolutista surgiu para defender os interesses da nobreza, da burguesia ou para conciliar os interesses das duas classes sociais. Os marxistas costumam defender a ideia de que o absolutismo surgiu no momento em que desapareceu a servidão, que era a base de sustentação do modo de produção feudal na Europa, e a formação do Estado moderno significou o equilíbrio de forças entre a burguesia e a nobreza.

Alguns historiadores acreditam, no entanto, que o fim da servidão não foi acompanhado pelo desaparecimento das relações feudais no campo. Segundo Perry Anderson, o Estado absolutista representou, nesse momento, um instrumento de dominação feudal posto em funcionamento para a manutenção da forma tradicional de exploração das massas camponesas.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página contribui para a ampliação do trabalho com a habilidade EF07HI07.

### ▶ Respostas

**Ler a pintura:** a) O rei Luís XIV ocupa o centro da pintura. Ao seu redor, encontram-se vários membros da Academia Real de Ciências, representados em posição de submissão a ele.

b) O monarca está cercado por livros, mapas e globos terrestres, símbolos de cultura e riqueza no século XVII. Esses elementos demonstram a importância do soberano e a submissão das ciências aos interesses do monarca.

## O absolutismo

A centralização do poder atingiu seu ápice nos séculos XVI e XVII com o **absolutismo**. O regime absolutista caracterizou-se pela grande concentração do poder político nas mãos dos reis, em uma época em que o comércio se expandia e a burguesia acumulava riqueza. Muitos dos antigos direitos feudais que favoreciam os senhores locais e a nobreza perderam validade.

A eclosão da Reforma protestante também contribuiu para o fortalecimento do poder dos reis. A divisão do cristianismo enfraqueceu o poder do papa. Nos países católicos, a Igreja foi colocada sob a autoridade dos reis. Alguns teóricos do período defenderam a centralização política do Estado absolutista como forma de constituir uma sociedade forte e poderosa.

### Ler a pintura

O rei Luís XIV, conhecido como o Rei-Sol, é um dos mais representativos monarcas absolutos. Seu reinado, que durou 72 anos (de 1643 a 1715), foi marcado pela ostentação e por rituais que envolviam vestes, objetos de luxo e uma grande corte. Para muitos historiadores, as demonstrações de riqueza, a grandeza, a glória e o prestígio propagandeados pelo rei e sua corte serviam para garantir a estabilidade do reino e a legitimação do poder real.

• Em grupos, observem cuidadosamente a imagem a seguir e respondam:

- Como o rei Luís XIV foi representado nesta pintura?
- Que elementos da pintura revelam a autoridade do monarca?



TESTELIN, Henri. *O ministro das finanças da França Jean-Baptiste Colbert apresenta os membros da Academia Real de Ciências ao rei Luís XIV*. c. 1667. Óleo sobre tela, 348 x 590 cm. Museu Nacional do Palácio de Versalhes e Trianon, Versalhes, França.

## Teóricos do absolutismo

Na Europa ocidental, o poder absoluto dos reis contrariava uma longa tradição de poderes locais, exercidos pelos senhores em cada feudo. Era necessário, então, legitimar o poder dos reis e justificá-lo pela razão e pela fé. Essa tarefa ficou a cargo de intelectuais importantes, como Thomas Hobbes e Jacques Bossuet.

- **Thomas Hobbes** (1588-1679): filósofo inglês, Hobbes afirma em sua principal obra, *Leviatã*, que só um Estado forte seria capaz de limitar a liberdade individual, impedindo a “guerra de todos contra todos”. O indivíduo deveria dar plenos poderes ao Estado, renunciando à sua liberdade a fim de proteger a própria vida. Hobbes defendia o poder absoluto do Estado, mas não necessariamente o do rei. Para ele, a autoridade poderia ser representada por um monarca ou por uma assembleia, desde que o poder fosse exercido sem contestação por parte dos súditos.
- **Jacques Bossuet** (1627-1704): bispo e teólogo francês, Bossuet foi um dos mais importantes intelectuais da corte de Luís XIV, o mais absolutista dos reis da França. Em seu livro *Política tirada da Sagrada Escritura*, Bossuet desenvolveu a doutrina do direito divino dos reis, segundo a qual o poder do soberano expressava a vontade de Deus, sendo, portanto, incontestável e ilimitado. Como o poder monárquico era tido como sagrado, qualquer rebelião contra ele era considerada criminosa.



Frontispício da obra *Leviatã*, de Thomas Hobbes. 1651. Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.



RIGAUD, François Hyacinthe. *Retrato de Jacques Bossuet*. 1702. Óleo sobre tela, 240 x 165 cm. Museu do Louvre, Paris, França.

## Orientações

Comente com os estudantes que, apesar de o absolutismo ter sido uma forma de governo específica da Europa da Idade Moderna, o apóstolo Paulo, do século I, e Agostinho de Hipona, que viveu de 354 a 430, defendiam a existência de governos fortes.

Outros pensadores colaboraram com formulações teóricas sobre a estrutura do Estado moderno. Embora não defendesse especificamente o absolutismo, o italiano Nicolau Maquiavel (1469-1527) escreveu a defesa da centralização do poder e é considerado o pai da moderna teoria política. Em seu livro mais famoso, *O príncipe*, o autor aconselha os governantes de sua época como realizar uma boa administração e manter o poder do Estado.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita, mais uma vez, o desenvolvimento da habilidade EF07HI07.



### Sugestão para o professor:

BODIN, Jean. *Seis Livros da República*. São Paulo: Icone, 2017. v. 1.

O livro de um dos teóricos do absolutismo é uma leitura recomendada para compreender mais profundamente a formação do Estado moderno e as mudanças importantes que ocorriam na Europa nos séculos XVI e XVII, como na forma de pensar, de fazer política e nas práticas econômicas.



## Orientações

Estimule os estudantes a refletirem sobre as diferentes concepções dos dois principais teóricos do absolutismo em relação ao poder dos monarcas. Essas diferentes maneiras de definir as monarquias tinham efeitos concretos na organização do Estado e na vida da população? Peça a eles que discutam coletivamente e formulem hipóteses sobre o assunto.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página permite a ampliação do trabalho com a habilidade EF07HI07.

### ► Texto complementar

Leia no trecho a seguir a concepção do pensador Thomas Hobbes sobre os seres humanos e a sociedade.

[...] a condição do homem [...] é uma condição de guerra de todos contra todos [...]. Portanto, enquanto perdurar este direito de cada homem a todas as coisas, não poderá haver para nenhum homem [...] a segurança de viver todo o tempo que [...] a natureza permite aos homens viver. [...]

Desta lei fundamental de natureza, mediante a qual se ordena a todos os homens que procurem a paz, deriva esta segunda lei: que um homem concorde, quando outros também o façam, e na medida em que tal considere necessário para a paz e para a defesa de si mesmo, em renunciar a seu direito a todas as coisas, contentando-se em relação aos outros homens, com a mesma liberdade que aos outros homens permite em relação a si mesmo.

HOBBES, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Nova Cultural, 2004. p. 113-114.

## Diferentes formas de pensar o absolutismo

É possível perceber uma diferença no pensamento dos dois teóricos vistos anteriormente (Thomas Hobbes e Jacques Bossuet):

- Hobbes, por um lado, defendia o absolutismo com base na razão, no argumento de que era necessário garantir a segurança dos indivíduos.
- Por outro lado, o bispo Bossuet fundamentava sua defesa do absolutismo no direito divino dos reis, ou seja, na religião.

Ao estudar esse tema nas aulas de História, é comum vermos que a defesa do absolutismo com base no direito divino dos reis é considerada a forma mais “clássica” de absolutismo. Contudo, como acabamos de notar ao comparar as ideias de Hobbes e Bossuet, diferentes teorias a respeito do poder absoluto dos reis coexistiram em um mesmo período, em diferentes reinos.

### Diferentes absolutismos

Hoje, historiadores consideram que o absolutismo poderia variar de região para região, como mostra o trecho a seguir.

[...] o absolutismo apresentava variações regionais que o poderiam fazer mais ou menos centralizado. Há diferentes absolutismos, cada qual com suas particularidades, como é o caso da Espanha, da Inglaterra e da Rússia. [...]

Hoje é comum que o absolutismo francês seja tomado como modelo clássico, Luís XIV, como o maior soberano absolutista, e a teoria do direito divino dos reis generalizada para todas as monarquias absolutas. No entanto, essa teoria não foi aceita e defendida por todas as monarquias. Em países como a Espanha, apesar do caráter religioso dos soberanos, a legitimação do poder foi feita mais por princípios legais do que religiosos. [...]

Já na Inglaterra, o Parlamento muito cedo diminuiu o poder dos monarcas. [...]

Assim, vemos que o absolutismo assumiu diferentes formas dependendo do Estado onde foi aplicado. As justificativas jurídicas ou teológicas tinham em comum o fato de que foram construídas para explicar o poder centralizado do rei.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Absolutismo. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 8-9.



RIGAUD, François Hyacinthe. Retrato de Luís XIV. 1701. Óleo sobre tela, 277 × 194 cm. Museu do Louvre, Paris, França.

60



### Sugestão para o estudante:

O ABSOLUTISMO: a ascensão de Luís XIV. Direção: Roberto Rossellini. França, 1966. Duração: 94 min.

O filme possibilita um mergulho nos primeiros anos do reinado de Luís XIV (1643-1715), conhecido como Rei Sol, segundo a visão do mestre do neorealismo italiano, Roberto Rossellini.

## O mercantilismo

Observe, na pintura reproduzida a seguir, a vestimenta das pessoas, repleta de adornos e requinte. Manter a abundância e ostentação das cortes europeias, assim como sustentar os funcionários que cuidavam da administração do reino e equipar as tropas que protegiam o território, tinha um custo muito alto.

Como sustentar tudo isso? A solução encontrada por muitas monarquias para enriquecer o reino foi adotar um conjunto de práticas que recebeu o nome de **mercantilismo**. Conheça algumas delas:

- **Metalismo:** a riqueza de um reino era medida pela quantidade de metais nobres que ele possuía. Por essa razão, muitos governos evitavam a saída de ouro e prata dos cofres do Estado.
- **Balança comercial favorável:** os governos criavam medidas protecionistas para encarecer os produtos importados e reduzir sua entrada no reino. Diminuindo as importações e aumentando as exportações, a balança comercial ficaria positiva.
- **Estímulo às manufaturas locais:** os governos estimulavam a produção de bens manufaturados, como tecidos e ferramentas. Esses produtos abasteciam o mercado interno, geravam impostos e podiam ser exportados, rendendo mais moedas para a Coroa.



*Baile em Veneza em honra dos visitantes estrangeiros.* c. 1580. Óleo sobre tela, 1,05 × 1,54 m. Museu Nacional do Palácio de Versalhes e Trianon, Versalhes, França.

61

### Orientações

Introduza algumas informações e indagações sobre a relação entre as práticas econômicas mercantilistas e as formas de exploração das colônias americanas pelas monarquias europeias iniciadas nesse período, tema que será abordado com maior detalhamento ao longo deste Capítulo.

Se houver possibilidade, chame a atenção dos estudantes para as duas crianças representadas na pintura reproduzida na página. Eles se vestem e se comportam como pequenos adultos, o que revela uma ideia de infância muito diferente da que existe nos dias de hoje. Destaque também a divisão entre homens e mulheres no baile. Com exceção dos que se preparam para a dança, os demais homens e mulheres da cena estão em grupos separados.

### ► Texto complementar

Leia a seguir como o historiador Francisco Falcon explica a incorporação das práticas mercantilistas pelos Estados absolutistas recém-formados.

As práticas mercantilistas assumiram então duas formas principais: o monopólio de exportação e o monetarismo ou bulionismo. A primeira correspondeu ao transplante, para o âmbito do Estado absolutista, de muitas das práticas político-econômicas comuns às cidades medievais caracterizadas, em conjunto, pelas preocupações monopolistas e protecionistas cuja expressão mais típica é o empório medieval. Concretamente, essa política aparece sob a forma de controle pelo Estado de todo o fluxo do comércio exterior, fiscalizando-o, regulando-o, limitando-o. Não raro, como foi o caso ibérico, sobretudo o espanhol, tendeu-se a estabelecer um porto único para o comércio ultramarino, ou pelo menos limita-se a alguns portos o privilégio do comércio exterior. [...]

Já a segunda das formas acima indicadas está diretamente ligada às consequências imediatas da descoberta do Novo Mundo: o afluxo dos metais preciosos e o início da exploração colonial.

FALCON, Francisco. *Mercantilismo e transição*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 83.

### Observação

O conteúdo desta página oferece uma ótima oportunidade para dar início ao trabalho com a habilidade EF07HI13.



## Orientações

Converse com os estudantes sobre a expansão colonial e informe a eles que as conquistas territoriais favoreceram a interligação dos mercados mundiais e o fortalecimento da economia europeia.

Entre os séculos XV e XVIII, a aliança entre os Estados monárquicos e as burguesias europeias impulsionou o investimento em marinhas mercantes, nas grandes viagens marítimas. Essas práticas estão intimamente relacionadas ao desenvolvimento do capitalismo, ao acúmulo de riquezas transferidas dos territórios coloniais para a Europa. Além disso, é importante ressaltar o papel fundamental da produção colonial e do comércio escravista, altamente lucrativos para as economias das metrópoles.

A expansão colonial permitiu também a intensificação da produção de manufaturas na Europa e o crescimento econômico das monarquias europeias. Algumas delas se tornaram grandes potências mundiais nesse período.

É importante salientar para os estudantes que eles irão estudar mais adiante, neste volume, como o mercantilismo afetou as relações econômicas que as monarquias europeias estabeleciam com suas colônias, entre elas, a América portuguesa.

## Observação

O conteúdo desta página permite o trabalho com a habilidade EF07HI13.

## A acumulação de riquezas

As práticas mercantilistas foram utilizadas pelos reinos europeus para acumular riquezas. Um traço comum a todos os reinos foi a interferência do Estado na economia por meio de incentivos, tributação (impostos e taxas) e controle **monopolista** do comércio.

Entre os séculos XV e XVIII, na Europa, a aliança entre os Estados e as burguesias impulsionou o investimento nas grandes viagens marítimas. Vários governos europeus passaram a organizar expedições para explorar os mares e conquistar colônias na África, na Ásia e na América, em busca de riquezas e produtos de alto valor para serem comercializados no mercado europeu, como **especiarias** e metais preciosos. Assim, a acumulação de **capitais** foi garantida por meio de saques nas regiões conquistadas, que permitiram a transferência de imensos tesouros para a Europa. A pirataria também teve papel importante nesse processo.

As conquistas territoriais e a ampliação das relações comerciais permitiram a concentração de riquezas pelos europeus. A produção colonial de mercadorias muito cobiçadas e de alto valor na Europa, como o açúcar, o cacau, o algodão, o ouro e a prata, foi possível com a utilização do **trabalho compulsório** de indígenas e africanos.

Além disso, as monarquias europeias intensificaram a produção de manufaturas, que também passaram a ser vendidas em suas colônias, o que aumentava seus lucros. Dessa forma, algumas monarquias se transformaram em grandes potências econômicas mundiais.

### Monopolista

Na época mercantilista, exploração exclusiva, sem concorrência, do comércio de mercadorias ou manufaturas.

### Especiaria

Nome dado ao conjunto de temperos que os europeus traziam do Oriente, como açúcar, cravo, canela, gengibre e pimenta.

### Capital

Em economia, é qualquer bem econômico que pode ser utilizado na produção e aquisição de outros bens ou serviços, como recursos monetários, fábricas e equipamentos.

### Trabalho compulsório

Trabalho forçado, imposto a uma pessoa.

TOPFOTO/AGE PHOTO LIBRARY – BIBLIOTECA BRITÂNICA, LONDRES, INGLATERRA



HULSIUS, Levinus. Representação da abordagem de navio pirata ao galeão espanhol *Nuestra Señora de la Concepción*, conhecido como *Cacafuego*, em 1579. 1626. Gravura, 19 cm de altura. No período da expansão marítima europeia, a Inglaterra foi um dos países que praticaram a pirataria. A pilhagem de navios espanhóis carregados de ouro e prata, retirados da América, enriqueceu a Corte inglesa. Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

62

### ► Texto complementar

Para entender as relações entre mercantilismo e as colônias europeias na América, leia o trecho a seguir.

A prosperidade dos Estados modernos deveu-se em grande parte ao mercantilismo [...].

A peça capital do mercantilismo era o Pacto Colonial, sistema que não apenas regulamentava as relações entre as potências colonizadoras entre si e entre estas e as colônias, como ordenava em todos os mares a atividade econômica, política, militar e as disposições jurídicas.

MACHADO, Luiz Toledo. *Formação do Brasil e unidade nacional*. São Paulo: Ibrasa, 1980. p. 31.



## Diferentes caminhos

Os reinos europeus seguiram diferentes caminhos no processo de acumulação de riquezas. Portugal e Espanha deram maior ênfase ao metalismo. No século XVI, a Espanha extraiu uma grande quantidade de ouro e prata das suas colônias na América. Portugal encontrou minas de ouro no Brasil no final do século XVII.

Já a Holanda investiu na integração do comércio externo e nos empréstimos ao setor manufatureiro, por exemplo, para a produção do açúcar. A França, em busca de uma balança de comércio favorável, estabeleceu incentivos às exportações, restrições às importações e estímulo à produção de manufaturas de luxo.

A Inglaterra, além de garantir uma balança de comércio favorável e a produção interna de manufaturas, promoveu os cercamentos das terras, o que induziu a migração em massa de trabalhadores do campo para as cidades.

A Inglaterra combinou diferentes métodos de acumulação de capitais e superou os demais países europeus, preparando o caminho de transição do mercantilismo para o capitalismo industrial, no século XVIII.

### Os cercamentos

Os “cercamentos” foram decretos do governo inglês que permitiram aos grandes proprietários rurais cercar e se apoderar das terras comunais, que eram utilizadas pelos camponeses para a produção agrícola. Nessas terras, foram criadas ovelhas, das quais era retirada a lã, utilizada como matéria-prima na indústria têxtil.

Esse processo, que deixou os camponeses sem ter onde plantar para a sua sobrevivência e obrigou-os a abandonar o campo, foi criticado na obra mais famosa do humanista Thomas Morus (1478-1535). Leia o trecho a seguir.

De fato, a todos os pontos do reino, onde se recolhe a lã mais fina e mais preciosa, acorrem, em disputa do terreno, os nobres, os ricos e até santos abades. [...] Eles subtraem vastos tratos de terra à agricultura e os convertem em pastagens; abatem as casas, as aldeias, deixando apenas o templo para servir de estábulo para os carneiros. Transformam em desertos os lugares mais povoados e mais cultivados.

[...] honestos cultivadores são expulsos de suas casas, uns pela fraude, outros pela violência [...]. E estas famílias mais numerosas do que ricas (porque a agricultura tem necessidade de muitos braços) emigram campos em fora, maridos e mulheres, viúvas e órfãos, pais e mães com seus filhinhos.

MUSEU DAS ARMADURAS REAIS, LEEDS, REINO UNIDO



Representação de residência em Littlecote. c. 1705-1710. Óleo sobre tela (detalhe), 114 × 227 cm. A obra mostra uma área rural inglesa, já no século XVIII, cercada e organizada por um grande proprietário.

MORUS, Thomas. *A Utopia*. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 2011. E-book.

## Orientações

Após o trabalho com os conteúdos desta página, comente com os estudantes que, no período da expansão marítima europeia, a Inglaterra foi um dos países que praticou a pirataria. A pilhagem de navios espanhóis carregados de ouro e prata, retirados da América, enriqueceu a Corte inglesa.

Converse com os estudantes sobre o impacto dos cercamentos de terra e como a expulsão dos camponeses das terras comunais e produtivas impulsionou a transição do feudalismo para o capitalismo. As terras antes usadas para a subsistência foram transformadas em propriedades privadas de exploração exclusiva. Os cercamentos de terra na Inglaterra se prolongaram do século XVI ao século XVIII. A condição de vida dos camponeses foi profundamente modificada. Sem terras para produzir, eles foram obrigados a vender sua força de trabalho para poder sobreviver, passando da condição de servos para a de assalariados.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita a ampliação do trabalho com a habilidade **EF07HI13** e dar início ao desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI17**.

63

### ► Texto complementar

Sobre os cercamentos de terra na Inglaterra, leia o trecho a seguir.

O processo de cercamento inglês seguiu em ritmo irregular durante muitos séculos; seu ápice ocorreu no final do século XVIII e início do século XIX. Quando terminou, algo como 10 mil *acres* de terra, quase metade da terra arável da Inglaterra, estava “cercada” – no início da era Tudor, pela conversão mais ou menos arbitrária dos “comuns” à criação de ovelhas; no final do período, pela obrigatória consolidação de pedaços de terra em porções maiores adequadas ao uso comercial [...].

HEILBRONER, Robert L.; MILBERG, William. *A construção da sociedade econômica*. São Paulo: Bookman, 2008. p. 67.

## Orientações

Esta seção procura estimular a reflexão do estudante sobre as transformações profundas que ocorreram na Europa entre os séculos XV e XVIII, e que alteraram definitivamente as relações econômicas entre os mercados estabelecidos em diversas regiões do mundo. As práticas que se configuraram nesse período de transição possibilitaram a passagem para o capitalismo, bem como a estruturação das sociedades modernas e a mundialização da economia. Desse modo, esta seção possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Educação financeira**.

## Observação

A reflexão proposta nesta seção possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI17**.

### ▶ Respostas

1. Segundo o texto, o mercantilismo deve ser entendido como o conjunto de ideias e práticas econômicas que caracterizaram a economia europeia e, principalmente, a política econômica dos Estados modernos europeus durante o período situado entre os séculos XV/XVI e XVIII.

2. Para o historiador Francisco Falcon, o mercantilismo é uma época específica na qual as estruturas econômicas, sociais e políticas não são mais feudais nem podem ser chamadas especificamente de capitalistas. Falcon acredita que o mercantilismo foi uma época de acumulação primitiva de capitais, anterior à existência da produção capitalista.

3. Segundo o texto, as práticas mercantilistas promoveram diversas formas de acumulação de capital pelos Estados modernos europeus. Assim, a acumulação de riquezas nesse período se deu por meio da ampliação do comércio e dos monopólios comerciais, da tributação, dos saques e da exploração colonial.



## Em debate

ECONOMIA

### Mercantilismo como transição para o capitalismo ou capitalismo comercial?

Frases como “tempo é dinheiro” e “tudo é mercadoria” traduzem um tipo de sociedade chamado de capitalista. A sociedade capitalista caracteriza-se pela propriedade privada dos bens e dos meios de produção, pela produção em massa voltada para o mercado, pela existência de trabalhadores que precisam vender sua força de trabalho em troca de um salário para sobreviver e pela busca do lucro.

O capitalismo começou a se desenvolver no interior do feudalismo, quando este entrava em declínio. Na concepção de alguns historiadores, o mercantilismo é um conjunto de práticas relacionadas a esse processo de transição.

Para o historiador Francisco Falcon, o mercantilismo é uma época específica, com estruturas políticas, econômicas e sociais que não são mais feudais nem propriamente capitalistas. A acumulação de capital pelos Estados modernos europeus nesse período teria possibilitado a posterior consolidação das relações capitalistas. Para aprofundar esse tema, leia o texto a seguir e realize as atividades propostas.

Vivemos hoje, mais do que nunca, mergulhados num mundo de “ismos”, tanto políticos quanto econômicos, a tal ponto que eles se tornaram elementos necessários a nossa própria maneira de pensar e sentir a realidade que nos cerca. É com eles que classificamos, rotulamos e, acima de tudo, aceitamos ou criticamos a realidade contemporânea. O mercantilismo é, num certo sentido, um desses ismos [...].

Do nosso próprio ponto de vista acreditamos que o mercantilismo deve ser entendido como o conjunto de ideias e práticas econômicas que caracterizam a história econômica europeia e, principalmente, a política econômica dos Estados modernos europeus durante o período situado entre os séculos XV/XVI e XVIII.

Nesse sentido, entendemos que a definição de Mauricio Dobb “o mercantilismo foi essencialmente a política econômica de uma era de **acumulação primitiva**” é, ainda, bastante esclarecedora, se entendermos essa acumulação primitiva como a acumulação prévia [...], ou seja, um período anterior à existência da produção capitalista propriamente dita enquanto forma ou **modo de produção** dominante, [...] durante o qual diversas formas de acumulação de capital, não capitalistas por definição, tiveram lugar.

FALCON, Francisco. *Mercantilismo e transição*. São Paulo: Brasiliense, 1996. p. 8-12.

1. De acordo com o texto, o que é o mercantilismo?
2. Segundo o historiador, por que a época mercantilista foi um período de transição?
3. Com base no texto e no estudo do Capítulo, explique como as práticas mercantilistas colaboraram para a acumulação primitiva de capitais.

#### Acumulação primitiva

Fase preparatória de acumulação de riquezas que antecedeu a constituição do modo de produção capitalista.

#### Modo de produção

Reúne as forças produtivas (meios de produção e força de trabalho) e as relações sociais e técnicas de produção.

64



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

ANDERSON, Perry. *Linhagens do Estado Absolutista*. São Paulo: Unesp, 2016.

A obra de Perry Anderson analisa o desenvolvimento dos Estados absolutistas no início da Idade Moderna, avaliando as diferentes trajetórias em cada reino e considerando que as raízes desse processo estão no feudalismo da Idade Média.

FELIPE, Luis Miguel. *O nascimento da política moderna*: Maquiavel, Utopia, Reforma. Brasília: UnB, 2007.

A obra analisa aspectos da política e do estabelecimento de Estados absolutistas na Europa da Idade Moderna.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

- No caderno, numere as frases a seguir para que, ao serem encadeadas, formem um texto contínuo e coerente.
  - O bispo Jacques Bossuet, ao contrário, defendia o poder absoluto dos reis com base em explicações religiosas.
  - Os teóricos do poder absoluto dos reis utilizaram a razão e a fé para justificar a autoridade monárquica.
  - A centralização do poder real ocorreu em um contexto de empobrecimento da aristocracia e de perda do poder pelo papa em decorrência da Reforma protestante.
  - Em vários países da Europa, o crescente fortalecimento do poder dos reis foi o início do processo que originou o absolutismo.
  - O filósofo Thomas Hobbes, um dos mais importantes defensores do absolutismo, pregava a necessidade de uma monarquia forte para controlar a agressividade humana e impedir a luta de todos contra todos.
  - Segundo ele, o poder do rei tinha origem divina; logo, era inquestionável.
- A frase “O Estado sou eu” é tradicionalmente atribuída ao rei francês Luís XIV. Qual era o sentido dessa afirmação?
- Elabore uma frase que sintetize cada uma das práticas mercantilistas listadas a seguir.
  - Balança comercial favorável.
  - Metalismo.
  - Incentivo à produção interna.
- Qual grupo social se aliou aos reis e apoiou a centralização política? Quais eram os interesses envolvidos nessa aliança?
- Como a política econômica mercantilista contribuiu para o fortalecimento das monarquias europeias e a passagem para o capitalismo?

- Explique a relação entre o mercantilismo e o avanço territorial das monarquias europeias em diversas regiões do mundo.
- O texto a seguir aborda o processo de transição da Idade Média para a consolidação dos Estados modernos. Com um colega, leia e identifique as principais transformações mencionadas pelo autor. Depois, ainda em dupla, respondam às questões:

[...] é impossível duvidar que o Estado, tendo força para fazê-lo, não tomasse, pouco a pouco, o caminho do mercantilismo. Essa palavra não se pode empregar aqui sem amplas restrições. Mas, por estranho que seja, ainda, aos governos do fim do século XIV e princípios do XV, o conceito de uma economia nacional, o certo é que a sua conduta revela o desejo de proteger a indústria e o comércio dos seus súditos contra a concorrência externa, e mesmo, em alguns casos, de introduzir, na região, novas formas de atividade. Inspiraram-se, a esse respeito, no exemplo das cidades. Sua política é, no fundo, unicamente, uma política urbana estendida até os limites do Estado. Da política urbana conserva o caráter essencial: o protecionismo. Inicia-se a evolução que, por fim, rompendo com o internacionalismo medieval, impregnara os Estados de um particularismo tão exclusivo como o foi o das cidades durante os séculos.

PIRRENE, Henri. *História econômica e social da Idade Média*. São Paulo: Mestre Jou, 1982. p. 216-217.

- Quais aspectos citados no texto evidenciam que ainda no final do século XIV surgiram práticas que culminariam mais tarde na centralização política do absolutismo e no mercantilismo?
- Como o autor caracteriza a política urbana desse período?

65

## Seção Atividades

### ► Objetos de conhecimento

- A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.
- A emergência do capitalismo.

### ► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF07HI07** (atividades 1, 2, 4, 7)
- EF07HI13** (atividades 3, 5, 6, 7)
- EF07HI17** (atividade 5)

### ► Respostas

- a) 6; b) 3; c) 1; d) 2; e) 4; f) 5.
- A frase expressa o poder político absoluto, o máximo de centralização política representada na autoridade exclusiva do governante.
- a) Princípio da política mercantilista que consistia na adoção de medidas protecionistas para garantir o superávit comercial, ou seja, a entrada maior que a saída de metais preciosos no país.  
b) O metalismo baseava-se na prática de acúmulo de metais preciosos para garantir a riqueza de um reino.  
c) A teoria econômica mercantilista incentivava a produção interna de manufaturas que abasteciam os mercados locais e podiam ser exportadas, gerando impostos e lucros para os Estados monárquicos.
- A burguesia comercial se aliou aos reis porque pretendia driblar os tributos e as variadas moedas cunhadas em cada feudo, o que prejudicava seus negócios. Dessa forma, esse grupo social aprovou a centralização política e econômica nas mãos do rei, que unificou a moeda e a justiça, o que favoreceu a expansão de suas atividades.

- O mercantilismo contribuiu para o fortalecimento e o enriquecimento das monarquias europeias, que se tornaram grandes potências, assim como para a ampliação do comércio mundial.
- A expansão das relações comerciais e o avanço territorial dos Estados e da burguesia europeia em vários continentes, como Ásia, África e América, estimularam também o investimento nas grandes marinhas mercantes, nas viagens marítimas e na conquista colonial.
- a) A proteção do Estado à indústria e ao comércio local contra a concorrência externa, assim como a introdução de novas atividades.  
b) A política urbana desse período se caracterizava pelo protecionismo, que rompeu com o internacionalismo medieval e impulsionou o processo que, mais tarde, consolidaria o conceito de economia nacional.



## Seção Para refletir

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica n. 1**, esta seção propicia ao estudante utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade, além de colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O trabalho aqui proposto também permite o desenvolvimento das **Competências Específicas do Componente Curricular História n. 2 e n. 6**, levando 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)*, e *Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica (3)*.

A seção discute o tema da ciência moderna vista como conhecimento que permite o encontro com a “verdade” e também como ícone de nossa civilização ocidental. Além disso, os textos apresentados exploram o momento histórico em que essa valorização da ciência moderna começou e quais seriam as origens do conceito de modernidade. Vale destacar, também, que esta seção possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

### ► Habilidade

**EF07HI01:** *Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.*



## Para refletir

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

### Como se deu a construção da ideia de “modernidade” e de ciência moderna?

Você já percebeu que os estudos da História são resultado de uma construção? Essa construção tem como base o trabalho dos historiadores e as questões que eles consideram importantes, de acordo com as experiências de seu tempo. Assim, é interessante perceber que os estudiosos fazem escolhas: eles escolhem o **que** vão analisar e, mais importante, **como** vão analisar determinado evento ou uma questão específica.

No trabalho com a chamada Idade Moderna não é diferente. O que está em jogo quando pensamos na ideia de modernidade? Vamos pensar mais sobre essa ideia, construída ao longo do tempo? Para começar, leia uma definição de modernidade no contexto da História que estudamos nesta Unidade:

Os homens do século XVI julgavam estar vivendo em um mundo novo (moderno), embora o passado greco-romano devesse ser respeitado na construção desse novo mundo e do novo homem, liberto do “obscurantismo” medieval. [...]

Podemos definir a modernidade como um conjunto amplo de modificações nas estruturas sociais do Ocidente, a partir de um processo longo de racionalização da vida. Nesse sentido, como afirma [o historiador] Jacques Le Goff, modernidade é um conceito estritamente vinculado ao pensamento ocidental, sendo um processo de racionalização que atinge as esferas da economia, da política e da cultura. [...]

[...] No plano cultural, aos poucos ocorreu o *desencantamento* do mundo: o mundo moderno só poderia ser entendido pela razão, sem necessitar recorrer a mitos, às lendas, ao temor, à superstição.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Modernidade. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 297-298.

1. Como os autores definem a modernidade?
2. Retome os conteúdos estudados nesta Unidade e escreva um pequeno parágrafo relacionando a ideia de modernidade exposta nesse trecho à formação dos Estados modernos, ao Renascimento, à Reforma protestante e ao mercantilismo.

Você também percebeu, ao longo dos estudos nesta Unidade, que a modernidade e o racionalismo contribuíram para a valorização da ciência moderna, certo? E não foi só isso: o pensamento racional e os métodos científicos possibilitaram também a consolidação da História como disciplina científica.

Assim, os estudos históricos passaram a ser organizados em uma periodização criada por intelectuais franceses no século XIX. Essa periodização, utilizada ainda na atualidade, segue uma lógica que coloca a Europa e o Ocidente como centro propulsor da evolução humana.

Para saber mais sobre esse assunto, leia o texto a seguir, do historiador Jean Chesneaux.

66

### ► Respostas

1. No trecho, a modernidade é definida como um projeto de construção de um novo mundo, que rompia com o “obscurantismo” medieval. Está relacionada a um conjunto de mudanças nas estruturas sociais do Ocidente, um processo que envolve a racionalização de diversas esferas da vida, como a economia, a política e a cultura.
2. Espera-se que os estudantes reconheçam que as transformações do Renascimento, da Reforma protestante, do Estado absolutista e do mercantilismo apresentaram-se num contexto marcado pelo processo de racionalização e que contribuíram para a construção do conceito de modernidade e do pensamento ocidental a partir desse período.

O quadripartismo [periodização da História em Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea] tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não europeus na evolução universal. [...] Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995. p. 95.

- Segundo Jean Chesneaux, a periodização da História utilizada atualmente tem consequências? Explique.
- Considerando os dois textos, responda:
  - Você acha que é possível dizer que a ideia de modernidade está ligada ao Ocidente e, mais especificamente, às transformações na Europa entre os séculos XV e XVIII?

Agora, para refletir sobre como a construção da ideia de modernidade desconsidera o ponto de vista de muitos povos, leia a seguir o trecho de um artigo.

A começar com o Renascimento e culminando [no século XVIII], os europeus passaram a se ver como sendo o centro do mundo e o clímax da evolução humana. Não apenas criaram uma geografia em que se localizam no centro e os outros povos [...] na periferia, mas também inventaram uma história em que se situam no presente de uma linha do tempo que evolui de um estado da natureza a um estado racional, civilizado, e os demais povos, embora contemporâneos, são situados no passado, são primitivizados.

[Nessa ideia de modernidade], os não europeus, “não ocidentais” são totalmente excluídos do diálogo, sequer são considerados [...].

MIGNOLO, Walter D.; SOUZA PINTO, Júlio Roberto de. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas*, v. 15, n. 3, p. 381-402, jul./set. 2015. p. 386-387. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2015.3.20580>. Acesso em: 3 fev. 2022.

- Considerando o trecho do artigo que você acabou de ler, a ilustração do artesão chinês e sua legenda, responda: será que a ideia de modernidade pode tornar pouco visíveis as contribuições históricas e culturais dos diversos povos que não viviam no continente europeu?



Ilustração de Bi Sheng com tipos móveis, originalmente publicada na *História das Nações*, de Walter Hutchinson, em 1915. Bi Sheng foi um artesão chinês considerado o inventor do primeiro tipo móvel, feito de porcelana chinesa, no século XI. Coleção particular.

Nesta Unidade, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

- Quais eram os valores do Renascimento?
- Em que medida os artistas do Renascimento inovaram em suas obras?
- De que maneira a Reforma protestante expressou o contexto europeu do final da Idade Média?
- Como a Igreja católica reagiu à Reforma protestante?
- Quais foram as principais características do absolutismo?
- Como as práticas mercantilistas possibilitaram o acúmulo de riquezas pelos Estados modernos europeus?

#### ▶ Respostas

- Sim, para Chesneaux, essa periodização tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo. Além disso, ele indica que essa periodização reduz quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não europeus nos processos e nos eventos mundiais.
- É esperado que os estudantes respondam que sim, que a ideia de modernidade está bastante ligada ao Ocidente e, especialmente, às transformações ocorridas na Europa entre os séculos XV e XVIII.
- É possível dizer que sim, que as contribuições no campo da cultura, dos saberes, das técnicas, da ciência e o próprio estudo dos processos históricos que tomam a Europa como centro ganham destaque até os dias de hoje em grande parte dos discursos e explicações difundidas no Ocidente, deixando encoberidos e pouco conhecidos os diversos conhecimentos, experiências, contribuições e culturas dos povos não europeus.



## Apresentação

Esta Unidade, intitulada “América: terra de muitos povos”, relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 7º ano: *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 3 e n. 7, esta Unidade, como um todo, propicia aos estudantes a valorização e a fruição de manifestações artísticas e culturais dos povos pré-colombianos (3) e *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 [...] (7)*. Além disso, em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 2 e n. 3, os conteúdos trabalhados nesta Unidade buscam levar os estudantes a: *Compreender a historicidade no tempo e no espaço [...], bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica (2) e Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos [...] (3)*.



# AMÉRICA: TERRA DE MUITOS POVOS



### Você verá nesta Unidade:

- ▲ A organização social, as crenças e os costumes dos povos pré-colombianos
- ▲ O Império Asteca
- ▲ O Império Inca
- ▲ A influência inca no Peru atual

Pirâmide dos Cinco Andares, no sítio arqueológico maia de Edzná, em Campeche, México. Fotografia de 2019.

SORIN COLACI/ALAMY/FOTOGRAFIA

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





YASEMIN OLGUNOZ BERBERSHUTTERSTOCK

Vista de Sacsahuamán, fortaleza inca localizada ao norte da cidade do Cuzco, no Peru. Fotografia de 2019.

Você sabia que os maias, os astecas e os incas formavam importantes sociedades que se desenvolveram na América? Na realidade, esses povos já habitavam o continente americano muito antes da chegada dos colonizadores europeus, no final do século XV.

Algumas pesquisas estimam que, no final do século XV, cerca de 50 milhões de pessoas viviam no continente americano. Elas estavam distribuídas em sociedades muito diversas entre si, do ponto de vista cultural, político, econômico e social.

O que você sabe sobre o modo de vida e a cultura dos astecas e dos incas? E sobre os conhecimentos desenvolvidos por esses povos? Vamos descobrir?

## Nesta Unidade

Propomos, nesta Unidade, o estudo de duas civilizações antigas da América, a asteca e a inca, situadas em um tempo anterior à chegada dos colonizadores europeus. Essas duas sociedades formaram grandes impérios, desenvolveram exuberante arquitetura, criaram sofisticadas técnicas agrícolas e tinham conhecimentos de matemática, astronomia e metalurgia. Os astecas desenvolveram um sistema de escrita e os incas, um sistema de registro contábil.

A Unidade foi desenvolvida tendo como eixo central a diversidade cultural, que caracterizou tanto as relações entre os povos pré-colombianos quanto as relações entre eles e os europeus. Tal ideia pode ser motivo de reflexão sobre a realidade contemporânea, destacando a pluralidade étnica e cultural entre os povos americanos atuais.

Conhecer o modo de vida dos povos que viviam na América antes da chegada dos europeus é uma forma de valorizar o patrimônio sociocultural do continente americano e reafirmar a nossa identidade.

É interessante estimular os estudantes a observar as imagens de monumentos e vestígios arqueológicos reproduzidos ao longo da Unidade como fontes para o estudo da História. A maior parte das construções e dos monumentos dos astecas e dos incas foi destruída pelos espanhóis após a colonização.

### Objeto de conhecimento trabalhado na Unidade

- Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.

## Sobre o Capítulo

Neste Capítulo os estudantes vão conhecer a formação do Império Asteca, suas conquistas territoriais e sua influência cultural sobre outros povos da região. O Capítulo aborda ainda os costumes, a religiosidade, os modos de vida e a organização social dos povos que integraram essa civilização, que fez parte da grande área geográfica e cultural do continente americano conhecida como Mesoamérica.

Inicialmente, é importante situar geograficamente a Mesoamérica e os povos que se desenvolveram na região, deixando claro que se trata de uma parte da América pré-hispânica, e não de sua totalidade. Pergunte aos estudantes sobre as civilizações e povos pré-colombianos que já foram estudados no 6º ano. Retome com eles algumas de suas características, cronologia e os territórios que ocuparam. Procure desenvolver com eles as noções de duração e de simultaneidade. Peça aos estudantes que observem o mapa “Povos da Mesoamérica (séculos XII a.C.-VIII d.C.)” e identifiquem os diversos povos que fizeram parte da área geográfica e cultural conhecida como Mesoamérica; depois, peça a eles que identifiquem os territórios dos países correspondentes na atualidade.

Este conteúdo possibilita ainda o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece uma boa oportunidade para dar início ao trabalho com a habilidade EF07HI03.



# OS ASTECAS

MULTICULTURALISMO

No 6º ano, você estudou alguns povos mesoamericanos. Vamos, agora, relembra o significado de Mesoamérica?

**Mesoamérica** é o termo utilizado para nomear uma grande área geográfica e cultural do continente americano. Entre as principais características do modo de vida dos povos da Mesoamérica estavam a utilização do milho como base da alimentação, a construção de grandes pirâmides escalonadas, o uso de um sistema de calendário baseado em dois ciclos simultâneos e a criação e utilização de escritas pictográficas, que combinam elementos pictóricos (cenas figuradas) e glíficos (símbolos ou desenhos).

Arqueólogos identificaram trocas culturais entre os diversos povos da Mesoamérica, em diferentes momentos da história. Assim, uma das sociedades mais influentes que se formou na Mesoamérica, a **asteca**, incorporou elementos culturais desenvolvidos anteriormente por outros povos, como os olmecas, os toltecas e os maias.



CLARE, John D. *Astecas: vida cotidiana*. São Paulo: Melhoramentos, 2013. Essa obra apresenta diversas informações sobre os astecas, como os vários deuses cultuados, o que as crianças astecas aprendiam na escola, os tratamentos que os médicos astecas desenvolviam para tratar de doenças e muito mais.

Elaborado com base em dados obtidos em: TIEMPO mesoamericano (2500 a.C.-1521 d.C.). *Arqueología Mexicana*. Edición especial. México (DF): Raíces: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2001. p. 23, 29, 51.



70

## Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

**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.



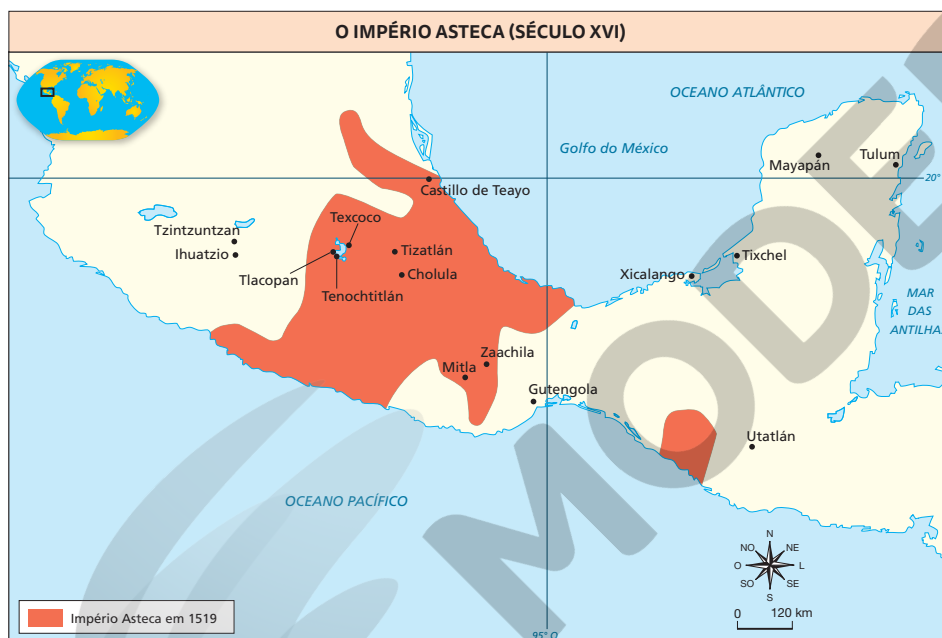
## A formação do Império Asteca

De acordo com pesquisadores, em 1325, os mexicas (astecas) chegaram a uma ilha no lago Texcoco, no atual México. Lá construíram uma cabana, o primeiro templo de Huitzilopochtli, um dos deuses cultuados pelos astecas. A cabana foi, também, o núcleo inicial da cidade asteca de Tenochtitlán. Ao longo do século XIV, guerreiros e conquistadores astecas iniciaram a dominação de povos vizinhos, o que resultou na formação do Império Asteca.

Com o passar do tempo, Tenochtitlán transformou-se em uma grande e bela cidade. Estima-se que, no começo do século XVI, Tenochtitlán tivesse aproximadamente 300 mil habitantes e que o Império Asteca reunisse ao todo mais de 25 milhões de pessoas.



Huitzilopochtli, deus do Sol e da guerra, patrono da cidade de Tenochtitlán. Século XVIII. Ilustração. Publicada no *Veytia Codex*.



Elaborado com base em dados obtidos em: SOLIS, Felipe. Posclásico tardio (1200/1300-1521 d.C.). In: TIEMPO mesoamericano (2500 a.C.-1521 d.C.). *Arqueología Mexicana*. Edición especial. México (DF): Raíces: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2001. p. 65.

## Orientações

Segundo o historiador Eduardo Natalino dos Santos, o termo “asteca” significa “gente de Aztlán” e foi utilizado para designar vários grupos que habitavam a região, como os mexicas, os huastecos, os chalcas e outros. Durante os anos de peregrinação, esses grupos se separaram e se estabeleceram em diversas localidades. Os mexicas foram o grupo responsável pela fundação de Tenochtitlán.

Oriente os estudantes a observarem o mapa “O Império Asteca (século XVI)”, comparando-o com o mapa “Povos da Mesoamérica (séculos XII a.C.-VIII d.C.)”, percebendo que a região foi habitada por muitos povos e por isso havia uma área de influência que foi fundamental para a consolidação das culturas e civilizações pré-colombianas.

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento da habilidade EF07HI03.

## Sugestão para o professor:

OBREGÓN, Marco Antonio Cervera. *Breve história dos astecas*. Rio de Janeiro: Versal, 2015.

A obra apresenta textos que abordam a cultura, a sociedade e a história da civilização asteca.

## ► Texto complementar

Em sua obra *O labirinto da solidão*, o poeta, ensaísta e diplomata mexicano Octavio Paz estabelece relações entre a cultura mexicana atual e as antigas civilizações da Mesoamérica.

Qualquer contato com o povo mexicano, mesmo fugaz, mostra que debaixo das formas ocidentais ainda palpitam as antigas crenças e costumes. Estes despojos, vivos ainda, são testemunhos da vitalidade das culturas pré-cortesianas. Depois das descobertas dos arqueólogos e historiadores, já não é mais possível referir-se a estas sociedades como tribos bárbaras ou primitivas. Para além do fascínio ou do horror que nos produzem, é preciso admitir que os espanhóis, ao chegar ao México, encontraram civilizações complexas e refinadas.

PAZ, Octavio. *O labirinto da solidão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 83.



## Orientações

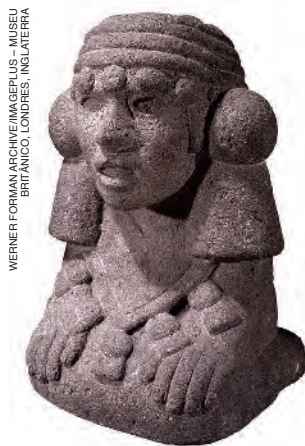
As características naturais da ilha impulsionaram em grande parte a engenhosidade asteca para a realização de suas construções urbanas e o desenvolvimento de técnicas arquitetônicas. Com o crescimento populacional, a forma encontrada para conduzir água potável das fontes ao interior da cidade ilhada foi por meio da construção de aquedutos. Pontes também foram erguidas para unir a ilha às outras partes do território e cidades. Muitos conhecimentos matemáticos e de engenharia foram empregados pelos astecas para driblar as dificuldades naturais e geográficas.

Nos últimos anos, construtoras no México, no Equador e na Guatemala recuperaram a tradição asteca de construir casas de adobe, o principal material utilizado em suas moradias. O adobe, uma mistura de argila, lodo e palha que era seca ao Sol, é um material muito resistente e bom isolante térmico e acústico. Nesses países, sujeitos a grandes variações de temperatura e a terremotos, a construção de casas de adobe tornou-se uma alternativa mais segura e sustentável ao concreto.

Apesar de ser uma sociedade essencialmente agrícola, o comércio também foi uma prática bastante intensa entre os astecas, o que possibilitava a troca de produtos vindos de diferentes regiões e o intercâmbio cultural entre os povos da Mesoamérica sob seu domínio.

## Observação

O conteúdo trabalhado nesta página favorece, mais uma vez, o desenvolvimento da habilidade EF07HI03.



Representação de Chalchiuhtlicue, deusa das águas. c. 1325-1521. Escultura de pedra, 30 cm de altura. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

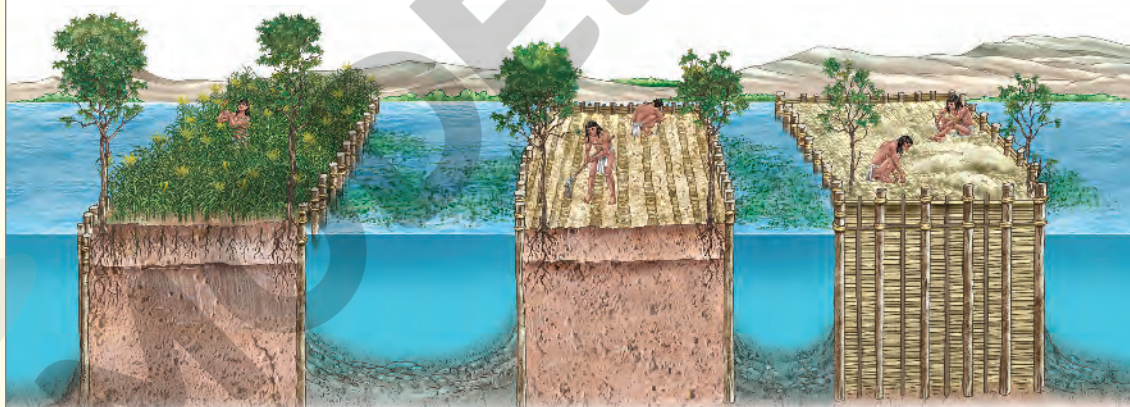
## Organização econômica e social

Para viver na pequena ilha do lago Texcoco – onde Tenochtitlán foi erguida – e suprir as necessidades da população que a habitava, os astecas tiveram de realizar diversas obras complexas que exigiram vastos conhecimentos técnicos.

Em decorrência das inundações periódicas do lago, os astecas precisaram construir diques e barragens que viam a possibilitar o controle do nível da água. Mas, como o lago Texcoco era salgado, foi necessário encontrar também uma maneira de conduzir água potável das fontes ao interior da cidade. A solução dos astecas foi construir aquedutos.

A fim de ampliar as terras agrícolas, eles criaram ainda terraços sobre a água dos lagos, chamados de **chinampas**. Nesses canteiros “flutuantes”, eles cultivavam flores e hortaliças.

A agricultura era a base da economia asteca. A sociedade estava organizada em comunidades aldeãs que produziam em terras coletivas para a própria subsistência e forneciam excedentes para o Estado em forma de tributos. Cultivavam-se milho, feijão, pimenta, abóbora, cacau, algodão, tabaco e uma grande variedade de frutas, legumes e verduras.



ROKOV/ARQUIVO DA EDITORA

Ilustração atual que representa uma chinampa asteca. As chinampas eram feitas com lama, estacas e árvores. Algumas estacas eram fixadas no fundo do lago para formar a estrutura das chinampas. Essas estacas eram unidas com junco ou galhos entrelaçados. Para formar o solo desses canteiros flutuantes, os astecas utilizavam a lama do fundo do lago e a misturavam com galhos e folhagens secas. Para ajudar a manter a terra na estrutura, no entorno dos canteiros eram plantadas árvores. As espécies cultivadas se beneficiavam com a variedade de nutrientes do solo e a abundância de água.

72



### Sugestão para o estudante:

HORA americana. *Podcast* de história das Américas. [Produção de:] Caio Pedrosa da Silva, Luís Guilherme Kalil, Rodolpho Gauthier dos Santos e Valdir Donizete dos Santos Júnior. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/show/3v7w92avWDMjH7Ash2pUmf>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Neste *podcast* são abordados temas relacionados à história da América em diferentes períodos. Há episódios, por exemplo, sobre a conquista do México, bem como sobre os indígenas na América do Sul e sua participação política na atualidade.



## Lugar e cultura

### Alimentos da América para o mundo

Você sabia que muitos alimentos que consumimos nos dias de hoje compunham a dieta dos antigos habitantes da América? Além dos exemplos de alimentos cultivados pelos astecas, sabemos que tomate, abóbora, cacau, abacaxi, pimenta, mamão, feijão, batata e, principalmente, milho eram a base da alimentação de antigos povos da Mesoamérica.

O milho, por exemplo, começou a ser cultivado nas terras do atual México há mais de 6 mil anos e se difundiu no continente, entre diversos povos da América Central e do Sul. Celebrações coletivas e antigas narrativas orais revelam a importância desse cereal para esses povos. No poema épico maia Popol Vuh, que narra a criação do mundo, o ser humano teria surgido do milho.

Quando os europeus chegaram à América, em 1492, o milho logo chamou a atenção dos conquistadores, que o levaram para a Europa com outros produtos, como o tomate e a batata. Devido à facilidade de adaptação, a planta rapidamente se espalhou por toda a Europa e por outras regiões.

O cacau também estava presente na alimentação dos antigos povos da América. Ele era consumido na forma de bebida. Os maias secavam e moíam as sementes e, depois, acrescentavam à mistura água, milho, pimenta e outros temperos. Os astecas preparavam a bebida adicionando favas de baunilha e mel. As sementes de cacau eram muito valiosas nessas sociedades e utilizadas como moedas de troca.

Levado para a Espanha, o cacau foi considerado amargo demais. Mais tarde, acrescentaram-se açúcar, canela e baunilha no preparo, e o resultado conquistou a nobreza europeia. Depois, foi introduzido o leite, dando origem ao chocolate, que conhecemos hoje.

1. Dos alimentos citados no texto, quais são consumidos por nós, brasileiros (guardadas as diferenças nos modos de preparo)?
2. De que forma o cacau era consumido pelos povos da Mesoamérica? Qual era o valor desse produto para eles?

#### MULTICULTURALISMO



Representação do deus asteca do milho. c. 1440-1521. Escultura de pedra, 39,4 × 24 × 15,9 cm. Museu de Arte do Brooklyn, Nova York, Estados Unidos.



Representação da deusa maia do cacau. Séculos VI-IX. Escultura de pedra, 24 cm de altura. Museu Popol Vuh, Guatemala.

BRIDGEMAN IMAGES/STONE BRASSIL - MUSEU DE ARTE DO BROOKLYN, NOVA YORK, EUA

AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOREMA - MUSEU POPOL VUH, CIDADE DA GUATEMALA, GUATEMALA

73

## Orientações

Ainda hoje, a agricultura é a base econômica da maior parte dos países latino-americanos, principalmente os da América Central. O milho ainda é fundamental na alimentação das populações do continente. Alguns animais, como a lhama e a alpaca, ainda são criados na região andina, sendo utilizados como alimentos, animais de carga e fornecedores de lã. Nos mercados públicos do Peru, da Bolívia, do Chile e do México, por exemplo, ainda hoje são comercializadas peças de artesanato em prata e pedras semipreciosas, bem como peças de tapeçaria que utilizam as antigas técnicas artesanais dos povos pré-colombianos.

Esta seção possibilita estabelecer um interessante diálogo entre o passado e o presente e constatar o intenso intercâmbio cultural entre povos pré-colombianos e europeus, possibilitando, assim, o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

Diferentes produtos que hoje fazem parte da culinária de vários países sofreram, ao longo do tempo, modificações em decorrência de inovações tecnológicas e fatores naturais. Mas a presença desses produtos na alimentação mundial revela a permanência histórica de conhecimentos agrícolas pré-colombianos que sobreviveram ao processo de conquista europeia.

#### ▶ Respostas

1. Desses alimentos, todos são consumidos na atualidade pelos brasileiros.
2. O cacau era consumido na forma de bebida, complementado com temperos como milho, água e pimenta pelos maias. Os astecas misturavam a bebida à base de cacau com favas de baunilha e mel. O cacau era um alimento especial, de alto valor para esses povos. Entre os maias, a bebida era consumida principalmente por membros da elite em cerimônias religiosas.

## Observação

O trabalho proposto nesta seção possibilita ampliar o desenvolvimento da habilidade EF07HI03.



### Sugestão para o estudante:

ENCICLOPÉDIA latino-americana – Gastronomia e culinária. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/g/gastronomia-e-culinaria>. Acesso em: 24 fev. 2022. O site apresenta uma enciclopédia com diversos verbetes escritos por autores e especialistas no estudo da América Latina, abordando uma ampla variedade de temas.



## Orientações

A sociedade asteca estava organizada em comunidades aldeãs que produziam em terras coletivas para a própria subsistência e forneciam excedentes para o Estado em forma de tributos. Os tributos que sustentavam o Estado e as camadas dirigentes eram bastante diversificados: milho, feijão, pimenta, madeira, armas, algodão, cacau, jade, turquesas e plumas. As províncias que integravam o império pagavam tributos que podiam variar dependendo do processo de dominação imposto e de sua produção econômica. Por isso, a guerra e a dominação eram muito significativas, pois garantiam a riqueza do império. Porém, em suas conquistas, os astecas costumavam manter as estruturas sociais dos povos submetidos.

### ► Texto complementar

O texto a seguir trata do domínio asteca sobre outros povos da região do México.

Os grandes impérios que mantinham o domínio de tantos povos sedentários e seus territórios mais ricos [na Mesoamérica] [...] permitiam autonomia local, preservavam as unidades provinciais e cooperavam com as dinastias das províncias concentrando-se na coleta de tributos e nas trocas e comunicação entre as regiões. [...] Os textos contam que o Império Asteca começou como uma confederação de três províncias dominantes, na qual as províncias dominadas estavam sob frouxo controle e com frequência desejavam recuperar a independência total, sem falar em pequenas e grandes regiões do centro do México que não faziam parte do sistema asteca.

LOCKHART, James;  
SCHWARTZ, Stuart B.  
*A América Latina na época colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 68.

## Uma sociedade guerreira

A sociedade asteca era dirigida por uma oligarquia militar, aristocrática e sacerdotal. No topo desse grupo dirigente estava o soberano, ou seja, o imperador asteca.

As pessoas das comunidades aldeãs tinham funções de agricultoras-soldados. Elas pagavam tributos ao imperador e aos sacerdotes por meio da concessão (doação) de parte do que produziam na agricultura. Os tributos também eram pagos com a participação nas guerras ou com a prestação de serviços na construção de diques, pirâmides e outras obras.

Os artesãos tinham grande prestígio na sociedade asteca. Eles trabalhavam nas residências, nos templos e também em oficinas instaladas nos palácios do imperador e dos altos funcionários do Estado. Confeccionavam roupas utilizando algodão tingido e produziam peças de ouro, prata, pedras semipreciosas e cerâmica. Também faziam mosaicos de plumas, muito apreciados como ornamentos.

Os comerciantes foram adquirindo, ao longo do tempo, grande importância na sociedade asteca. Além da variedade de produtos, que aumentavam as riquezas do império, ao viajar para terras distantes os mercadores traziam notícias de povos ainda não conquistados. Dessa forma, as novas conquistas territoriais eram iniciadas pelos negociantes, que propunham um acordo de submissão das cidades. Caso falhassem, os guerreiros deviam realizar a conquista militarmente.

### A importância da guerra

A sociedade asteca dominou a Mesoamérica, na maioria das vezes, pelo uso da força. A guerra era uma das atividades centrais dos astecas. Por meio dela, dominavam outras sociedades, obrigando-as a reconhecer sua autoridade política e militar e a pagar tributos. Os tributos eram pagos aos chefes astecas na forma de produtos como ouro e cacau.

A cultura guerreira era celebrada e difundida em vários momentos da vida asteca, até mesmo no nascimento, como mostra o texto a seguir.

O próprio nascimento era considerado pelos astecas como um combate, cheio de sangue e sofrimento. Quando um menino vinha ao mundo, a parteira o agarrava com firmeza como se fosse um cativo e lançava gritos de guerra. Em seguida exortava [induzia] o bebê a guardar suas palavras: “Este é o teu lugar, pois tu és uma águia ou um jaguar, um predador solitário. Aqui é apenas teu ninho. A guerra é tua missão. Teu dever é dar de comer ao Sol e sustentá-lo”.

BROWN, Dale M. (dir.). *Astecas: reinado de sangue e esplendor*. Rio de Janeiro: Abril Livros; Time Life, 1999. (Coleção Civilizações perdidas). p. 84.



Representação de guerreiros astecas do Códice Florentino. c. 1540-1585. Tinta sobre papel, 310 × 212 cm. Biblioteca Medicea Laurenziana, Florença, Itália. O “guerreiro águia”, à esquerda, e o “guerreiro jaguar”, à direita, empunham espadas feitas de obsidiana.

74

## Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita, mais uma vez, a ampliação do trabalho com a habilidade EF07HI03.



## Documentos preciosos: os códices

A palavra “códice” refere-se ao conjunto de desenhos e escritos feitos por escribas astecas e por outros habitantes da região onde hoje se situa o México, antes e depois da conquista espanhola. Neles, os antigos habitantes da América narram eventos importantes da sua história e descrevem a organização do Império Asteca e cenas da vida cotidiana.

Antes da chegada dos espanhóis à América, em 1492, esses registros eram feitos exclusivamente com imagens. Após a conquista, os colonizadores acrescentaram, às imagens, textos em espanhol. Um dos códices mais conhecidos desse período é o Códice Mendoza, produzido entre 1541 e 1542. Nele, foram descritos a fundação de Tenochtitlán, as conquistas territoriais astecas e o sistema de cobrança de impostos no império, além de eventos relacionados à vida cotidiana. As análises do Códice Mendoza revelam que a educação das crianças era uma das principais preocupações da sociedade asteca. Outros registros escritos, como o Códice Florentino, elaborado também no período colonial, trazem informações importantes sobre o cotidiano, a cultura e a organização social dos astecas.

A maioria dos códices preservados até os dias de hoje foi elaborada após a conquista espanhola, sob a supervisão dos colonizadores. Grande parte dos documentos produzidos pelos astecas antes da conquista da América foi destruída pelos espanhóis, como forma de apagar a memória e os valores que eram transmitidos naquela sociedade. Os poucos registros preservados constituem preciosos documentos para o estudo da história, da cultura e do modo de vida da civilização asteca.



Representação de sacerdotes, guerreiros e oficiais astecas do Códice Mendoza. c.1541-1542. Tinta sobre papel. Biblioteca Bodleiana da Universidade de Oxford, Inglaterra.

75



### Sugestão para o estudante:

NEVES, Ana Maria Bergamin. *Os povos da América*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2019.

O livro aborda a história e a cultura dos povos da América por meio da análise de documentos raros e vestígios arqueológicos produzidos pelas civilizações maia, asteca e inca.

## Orientações

O estudo dos códices astecas pode ajudá-lo a introduzir em sala de aula o tema das fontes utilizadas pelos historiadores para o estudo das civilizações indígenas da América. Além dos códices, os registros materiais (objetos de uso cotidiano e de culto e até mesmo construções) ajudam os historiadores a conhecer o modo de vida desses povos, bem como as descrições minuciosas produzidas pelos conquistadores espanhóis no final do século XV e durante o século XVI. Comente com os estudantes que o suporte utilizado pelos astecas para servir de papel era feito da cortiça de algumas espécies de árvores, principalmente a figueira, ou de peles de animais.

## Observação

O conteúdo desta página oferece uma ótima oportunidade de ampliação do trabalho com a habilidade EF07HI03.

## Atividade complementar

Sugerimos que os estudantes consultem, na internet, o registro completo do Códice Mendoza, no site do projeto de digitalização do códice realizado pelo Museu Nacional de Antropologia do México, disponível em: <https://codicemendoza.inah.gob.mx/index.php?lang=spanish>. Acesso em: 24 fev. 2022.

Peça aos estudantes que observem o documento e selecionem uma página ilustrada para ser analisada. Eles podem realizar o trabalho de pesquisa e de análise em grupos ou em duplas. Os resultados do trabalho devem ser compartilhados com a turma toda. A pesquisa proposta nesta atividade incentiva o trabalho com **análise de mídias sociais e estudo de recepção**.

## Orientações

Peça aos estudantes que observem as ilustrações do Códice Mendoza reproduzidas na página e reflitam sobre a educação dos meninos e das meninas. Inicie uma discussão sobre o assunto com toda a turma. Em seguida, eles devem trocar opiniões sobre a situação social das mulheres na sociedade asteca. Lembre sempre os estudantes de que em discussões é importante ouvir e respeitar os diferentes pontos de vista das pessoas, procurando enriquecer o diálogo e o conhecimento crítico em grupo.

Incentive também os estudantes a estabelecer comparações entre a educação das crianças astecas e a educação brasileira na atualidade: quem era responsável pela educação das crianças? Quem frequentava os estabelecimentos de ensino? Com quais objetivos? Havia diferenças entre a educação dos meninos e a das meninas?

Comente com os estudantes que em alguns registros do Códice Mendoza é possível identificar algumas das práticas severas na educação das crianças. Elas podiam ser arranhadas com espinhos ou obrigadas a respirar a fumaça de uma fogueira na qual queimavam pimentas vermelhas.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página possibilita, novamente, a ampliação do trabalho com a habilidade EF07HI03.

## A educação de crianças no Império Asteca

Com base nas representações do Códice Mendoza, é possível depreender que a educação asteca era essencialmente prática e bastante severa, marcada por castigos impostos por pais e tutores às crianças.

Meninos e meninas recebiam educação diferenciada na sociedade asteca. Nos primeiros anos, a educação dos meninos limitava-se a bons conselhos e a pequenas tarefas domésticas. Até os 7 anos de idade, os meninos aprendiam a carregar água e madeira e acompanhavam o pai no mercado. Dos 7 aos 14 anos, eles aprendiam a pescar e a dirigir os barcos. Aos 15 anos, os jovens podiam entrar para dois centros de ensino: o *calmecac* ou o *telpochcalli*.

O *calmecac* era uma espécie de templo dirigido por sacerdotes. Ele admitia preferencialmente filhos de altos funcionários do Estado, mas também aceitava filhos de comerciantes e, em alguns casos, jovens das famílias pobres. A educação no *calmecac* era extremamente rigorosa e visava formar sacerdotes e altos funcionários do Estado. Já o *telpochcalli*, em geral, educava pessoas para atuar no comércio, em postos menos elevados do Estado ou nas atividades militares. Nesses centros, os estudantes eram tratados com menos rigor que na escola sacerdotal.

A educação das meninas cabia às mães. Até os 6 anos de idade, elas observavam a mãe tecendo e aprendiam diversos serviços domésticos. Depois, começavam a realizar operações simples no tear. Entre os 7 e os 14 anos, elas fiavam o algodão, varriam a casa e moíam o milho. Por fim, aprendiam a manejar plenamente o tear, que exigia prática e habilidade.

Ilustrações que orientam os pais a preparar os filhos para o trabalho e as atividades cotidianas, do Códice Mendoza. c. 1541-1542. Tinta sobre papel. Biblioteca Bodleiana da Universidade de Oxford, Inglaterra.



BIBLIOTECA BODLEIANA DA UNIVERSIDADE DE OXFORD, INGLATERRA  
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

76



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

RIBEIRO, Darcy. *As Américas e a civilização: processo de formação e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos*. São Paulo: Global, 2021.

A obra, publicada recentemente, foi escrita no período em que Darcy Ribeiro esteve no exílio. Ela apresenta uma análise profunda dos processos históricos vividos pelos povos do continente americano, em uma abordagem que evita o eurocentrismo.

SANTOS, Eduardo Natalino. *Tempo, espaço e passado na Mesoamérica*. O calendário, a cosmografia e a cosmogonia nos códices e textos nahuas. São Paulo: Alameda, 2009.

Nesta obra, o estudioso Eduardo Natalino dos Santos apresenta uma completa análise dos códices pictógrafos de origem nahua.



## A religião asteca

Os astecas eram **politeístas** e construíram templos para os distintos deuses: Tlaloc, deus da chuva e do trovão; Quetzalcoatl, deus do vento, da escrita, do calendário e das artes; Chicomecoatl (ou a Serpente Emplumada), deusa do milho e da fertilidade; e muitos outros. Às vezes, construíam templos grandiosos, em forma de pirâmides. Neles, os astecas realizavam cultos religiosos e sacrifícios humanos. Geralmente, as vítimas oferecidas como sacrifício eram prisioneiros de guerra ou escravos.

Havia também o culto a Huitzilopochtli, deus que simbolizava o Sol, a guerra e os guerreiros e padroeiro da cidade de Tenochtitlán. A guerra era muito importante para a sociedade asteca, pois garantia a conquista de territórios, o pagamento de tributos ao Estado e prisioneiros que serviriam de oferenda aos deuses.

## Os calendários astecas

Os astecas desenvolveram dois calendários, um solar e outro sagrado. No calendário solar, o ano era dividido em 18 meses com 20 dias, que totalizavam 360 dias, cada qual representado por um símbolo: crocodilo, vento, casa, lagarto, serpente, cérebro, veado, coelho, égua, cachorro, macaco, ervas, cana, jaguar, águia, abutre, movimento, faca de pedra, chuva e flores. Havia, ainda, cinco dias especiais, dedicados aos sacrifícios. Dessa forma, completavam os 365 dias do ano solar.

Já o calendário sagrado era composto de 260 dias, divididos em 20 períodos de 13 dias. Os astecas acreditavam que a cada 52 anos os dois calendários se alinhavam, formando um ciclo.

Pedra do Sol. Século XV. Basalto, 358 cm de diâmetro x 98 cm de espessura. A Pedra do Sol é um registro do calendário solar asteca e foi encontrada em escavações no século XVIII. Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México.



ANTON, IANOVSHUTTERSTOCK - MUSEU NACIONAL DE ANTROPOLOGIA, CIDADE DO MÉXICO, MÉXICO

### O Sol e a Lua

Assim como ocorria com os maias, para os astecas, o Sol e a Lua ocupavam postos de destaque entre os deuses. Ao contrário dos maias, porém, os astecas acreditavam que o Sol e a Lua eram irmãos que viviam em eterno conflito. Segundo as lendas astecas, a batalha entre esses astros era vencida diariamente pelo Sol, que esmagava com furor a Lua e as estrelas para nascer.

## Orientações

Um dos códices cujo registro foi feito após a conquista espanhola, escrito pelo missionário franciscano Frei Bernardino de Sahagún, é o Códice Florentino, que apresenta antigas lendas e mitos astecas. É possível conhecer deuses e crenças da cultura asteca por meio da leitura do manuscrito composto de 12 livros. Em um deles há uma história sobre a criação do Sol e da Lua, que os astecas chamavam de “quinta idade do mundo”. A narrativa conta a história da criação do dia e da reunião dos deuses na cidade de Teotihuacán para criar o astro que iria iluminar o mundo. Era necessário que dois deuses se sacrificassem para que o Sol fosse criado. O deus Tezcatlipoca, que é representado como um jaguar que carrega um espelho (conhecido como o senhor do espelho fumegante), se ofereceu. Em seguida nenhum outro deus se ofereceu e Nahuatzin foi sugerido. Quando chegou o dia do sacrifício, Tezcatlipoca recuou, enquanto Nahuatzin se atirou no fogo para ser transformado em Sol. Quando começou a brilhar, Tezcatlipoca ficou com inveja e resolveu fazer o mesmo e se transformou em um segundo Sol. Como o plano dos deuses não era criar duas luzes com a mesma luminosidade no céu, um deles arremessou um coelho no segundo Sol para diminuir seu brilho, transformando-o na Lua. Por isso, segundo a visão asteca, nas noites de lua cheia é possível observar o desenho de um coelho na Lua. A história é interessante de ser contada e provavelmente despertará o interesse dos estudantes.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página possibilita, mais uma vez, ampliar o trabalho com a habilidade EF07HI03.



## Orientações

Estimule os estudantes a observarem o detalhismo das técnicas utilizadas na confecção da escultura e da máscara reproduzidas na seção. Chame a atenção deles também para a técnica de mosaicos e a utilização de turquesas em diversos adornos e objetos religiosos, característica marcante da cultura asteca. Comente com os estudantes que grande parte dos vestígios da cultura material dos astecas foi destruída ou encaminhada para a Europa pelos colonizadores espanhóis após a conquista do território. Os objetos de ouro e prata geralmente eram derretidos e enviados para a Espanha. Uma parte dos registros da cultura material asteca que sobreviveram até a atualidade encontra-se em museus europeus.

## Observação

O trabalho proposto nesta seção possibilita aprofundar o desenvolvimento da habilidade EF07HI03.

### ▶ Respostas

1. A escultura em pedra e a máscara em mosaico de turquesas, apesar de terem sido feitas com materiais e técnicas bastante diferentes, têm funções semelhantes nas atividades religiosas de culto aos deuses.

2. Resposta pessoal em parte. Todos os diversos objetos e registros da cultura material asteca são importantes fontes de estudo e compreensão da história, da cultura, da religiosidade, dos conhecimentos, da organização social e do cotidiano dessa antiga civilização. Os registros escritos hieróglifos e pictográficos, como os códices, as pinturas, as esculturas, os monumentos e as construções, os adornos, os enfeites, as armas e os instrumentos, são exemplos da rica cultura material asteca.



## Documento

### Cultura material

Grande parte da cultura material das antigas sociedades da América foi completamente destruída pelos colonizadores espanhóis. No México, a arquitetura da imponente capital asteca, Tenochtitlán, foi demolida ou soterrada para dar lugar a construções espanholas que impunham seus símbolos e a representação de seu poder na geografia das cidades.

Além dos templos e monumentos, os espanhóis procuraram eliminar outros vestígios que fizessem referência aos deuses, aos governantes e à história dos astecas, como registros escritos, pinturas, esculturas, adornos, armas e objetos variados de valor religioso ou artístico. Muitos objetos feitos de ouro foram derretidos pelos espanhóis para serem levados em barras para a Espanha.



WERNER FORMAN ARCHIVE/  
IMAGEPLUS - MUSEU BRITÂNICO,  
LONDRES, INGLATERRA

Provável representação do deus Tlaloc (da água, da chuva e do raio) ou do deus Quetzalcoatl (a Serpente Emplumada). c. 1500. Máscara com mosaico de turquesas, 20 cm de altura. Os astecas produziam muitos objetos e ornamentos incrustados de mosaicos feitos com pequenas pedras preciosas. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

1. Podemos dizer que, apesar de terem sido elaboradas com diferentes técnicas e materiais, as esculturas do deus Tlaloc e do deus Xochipilli têm finalidades semelhantes?
2. O que mais chama sua atenção em cada uma dessas esculturas? Por que elas são importantes para o estudo da cultura material asteca?



Representação asteca do deus Xochipilli, ou Senhor das Flores, relacionado à juventude, aos prazeres, à música, aos jogos e à fertilidade agrícola. Séculos XIV-XVI. Escultura de pedra, 70 cm de altura. Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México.

DE AGOSTINI PICTURE LIBRARY/ALAMY.COM - MUSEU NACIONAL DE ANTROPOLOGIA, CIDADE DO MÉXICO, MÉXICO

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

78

### Atividade complementar

O site do Museu Nacional de Antropologia do México, disponível em: <http://www.mna.inah.gob.mx>. (acesso em: 7 maio 2022), oferece para consulta digital documentos da cultura material produzidos por diversos povos pré-colombianos. É interessante auxiliar os estudantes em um processo de consulta e pesquisa ao site dessa instituição, para que eles aprendam a usar a internet como instrumento de ampliação dos seus estudos. Após a seleção dos registros da cultura material asteca pelos estudantes, solicite a eles que compartilhem com o restante da turma a análise dos objetos, dos materiais e das técnicas utilizadas em sua confecção. A pesquisa proposta nesta atividade complementar incentiva o trabalho com **análise de mídias sociais** e **estudo de recepção**.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. A imagem a seguir é uma representação do brasão de armas do México, país que está situado no território dos antigos astecas. Observe a figura e responda às questões em dupla.



Águia do México. Brasão de armas. O brasão de armas é um dos símbolos nacionais do México.

- a) Que semelhanças e diferenças é possível perceber entre a história da fundação de Tenochtitlán e o brasão de armas do México?
  - b) O brasão de armas do México atual apresenta símbolos relacionados à cultura dos antigos astecas. Qual seria o motivo para isso, na opinião de vocês?
2. Os dois textos a seguir tratam da organização social e política do Império Asteca. Leia-os e responda às questões.

### Texto 1

Os astecas, os últimos a chegar ao México central, só entraram no século XV. [...] Empreenderam a união, por meio de uma confederação, do mosaico de cidades e Estados pequenos e grandes que dividiam entre si o país. [...] A arte asteca é, pois, uma arte imperial, a de um Estado que se esforça para absorver e reestruturar o patrimônio de todo um vasto conjunto de povos diversos.

SOUSTELLE, Jacques. O sagrado e o profano. *Correio da Unesco*. [S. l.], ano 37, n. 7, p. 4-8, jul. 1984. p. 8.

### Texto 2

Esse florescente império, baseado no domínio sobre outros povos que até então haviam disputado a posse do vale, devia sua prosperidade ao tributo de 38 províncias. Entre elas a de Soconusco, que, segundo o Codex Mendoza, tributava 400 cargas de cacau das 980 que o Estado consumia.

RIVERO, Piedad Peniche. Quando as moedas cresciam nas árvores. *Correio da Unesco*. [S. l.], ano 43, n. 1, p. 16-19, jan. 1990. p. 18.

- a) Segundo o texto 1, como estavam organizados os povos do México central antes da chegada dos astecas?
  - b) Que tipo de governo, de acordo com os textos, os astecas estabeleceram no México central?
  - c) A forma como os autores apresentam a relação dos astecas com os povos do México central é semelhante ou divergente? Justifique.
3. Quais eram as atividades econômicas dos astecas?
  4. Leia o texto a seguir e, com base em suas informações e nos conhecimentos adquiridos neste Capítulo, responda: Por que a guerra era um elemento fundamental para o Império Asteca?

A guerra entre os astecas teve um papel fundamental para a expansão e manutenção do império erigido, em grande parte no território denominado hoje como México. Este império que [...] se estendeu, no tempo, até a chegada dos espanhóis em 1519, e territorialmente por todo o vale do México, [submeteu] diversos povos que habitavam este vale ao seu jugo. [...]

BAHIA, Ítalo Costa. Guerras sagradas: o caráter religioso das guerras astecas. *Ameríndia*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-9, 2007, p. 1-2.

5. Os astecas construíram obras que foram fundamentais para o abastecimento urbano e a ampliação da produção agrícola. Quais condições geográficas da região onde estava localizada a capital asteca influenciaram o desenvolvimento das técnicas arquitetônicas e agrícolas desse povo?

79

## Seção Atividades

### ► Objeto de conhecimento

• Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.

### ► Habilidade

São trabalhados aspectos relacionados à habilidade:

• EF07HI03 (atividades 1, 2, 3, 4, 5)

### ► Respostas

1. a) Semelhanças: imagem da águia pousada sobre um cacto devorando uma cobra. Diferenças: no brasão, há elementos que são particulares à história do México, como uma faixa com as três cores da bandeira mexicana (verde, branca, vermelha). Além disso, na história, a imagem da águia sobre o cacto devorando uma cobra é anunciada pelos deuses, ideia que não foi representada no brasão de armas.

b) A presença de símbolos relacionados à cultura asteca no brasão de armas do México atual indica o reconhecimento da identidade que liga o povo mexicano atual aos antigos mexicanos. Ao mesmo tempo, outros países latino-americanos tentaram apagar a memória indígena da sua história, procurando valorizar apenas a cultura trazida pelo colonizador.

2. a) Conforme o texto 1, a região do México central era ocupada por diversas cidades e Estados independentes, os quais só passaram a constituir parte de um Estado centralizado a partir do século XV.

b) Os astecas estabeleceram um regime imperial na região, anexando os territórios e dominando os povos que lá viviam.

c) Os pontos de vista são divergentes. O autor do texto 1 apresenta a formação do Império Asteca por meio da união e da absorção da cultura dos dominados. O texto 2 enfatiza a dominação e a cobrança de impostos sobre os povos subjogados.

3. A agricultura era a principal atividade econômica dos astecas.

4. A guerra teve papel fundamental para o Império Asteca, porque foi por meio dela que ele se formou e pôde se expandir. Além disso, a guerra possibilitou a cobrança de tributos dos povos dominados.

5. A capital asteca foi construída em uma pequena ilha do lago Texcoco. Para evitar inundações, os astecas construíram diques e barragens. Também construíram aquedutos para conduzir água potável para a população, uma vez que a água do lago era salgada. Além disso, os astecas criaram os terraços sobre a água dos lagos, chamadas de chinampas, que ampliavam as áreas cultiváveis por meio de canteiros flutuantes.



## Sobre o Capítulo

Neste Capítulo, os estudantes vão compreender que, assim como os astecas, que foram herdeiros de culturas anteriores, os incas, nos Andes Centrais, também fundaram um império no qual se misturaram elementos de culturas mais antigas. Entre elas, destacamos Caral, Chavín de Huantar e Tiahuanaco. Como no caso da Mesoamérica, é importante delimitar a região dos Andes Centrais e localizá-la no mapa “O Império Inca (século XVI)”, bem como identificar as principais características desses povos.

Este conteúdo possibilita ainda o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

Relembre os estudantes que no volume de 6º ano desta coleção eles estudaram alguns povos que viveram na região dos Andes Centrais antes dos incas.

Inicie a leitura da abertura do Capítulo e peça aos estudantes que observem a fotografia da página. Comente com eles as condições geográficas e climáticas dos Andes e como elas impulsionaram o desenvolvimento de muitas das técnicas de produção agrícola, assim como de construção e engenharia urbana, criadas pelos incas para driblar as dificuldades naturais da região. Na fotografia, é possível identificar a técnica agrícola de plantação em terraços, também chamada de terraceamento, que consistia na construção de rampas niveladas em áreas íngremes, contendo, assim, a erosão do solo pela ação das chuvas.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página favorece o desenvolvimento da habilidade EF07HI03.

# CAPÍTULO 7 OS INCAS

MULTICULTURALISMO

Quando os espanhóis chegaram à América do Sul, no início da década de 1530, os **incas** dominavam uma enorme porção do território. Seu império incluía dezenas de outros pequenos reinos, comandados por povos que, assim como eles, eram herdeiros de um modo de vida construído ao longo de pelo menos 5 mil anos de história.

Os diversos povos que compunham o Império Inca apresentavam algumas características em comum, como as técnicas de construções monumentais, a prática da agricultura intensiva e irrigada, a criação de lhamas e alpacas, a hierarquização social 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.

As condições climáticas e geográficas da região da Cordilheira dos Andes exigiram desses povos um grande esforço para o desenvolvimento de técnicas voltadas para a produção agrícola, o abastecimento da população e a circulação de pessoas e mercadorias dentro do império, o que permitiu estruturar sua civilização.

DENYS KURSEVALOVSHUTTERSTOCK



Terraços construídos pelos incas no Vale Sagrado, no Peru. Eram provavelmente utilizados para a atividade agrícola. Fotografia de 2019.

80

### Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

**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.



### Sugestão para o estudante:

O IMPÉRIO Inca. Direção: Federico Badía. Espanha, 2008. Duração: 30 min.

Os documentários, feitos para a série *Grandes Civilizações*, em dois episódios, apresentam de forma didática aspectos importantes da história e da organização da sociedade inca.



## Tahuantinsuyu: o Império Inca

Estudiosos e historiadores consideram que os incas tenham chegado às terras férteis da região de Cuzco, no sul do atual Peru, no final do século XIII. Influenciados pela cultura de outros povos que viviam na região, os incas construíram um império, chamado de **Tahuantinsuyu** (que significa “os quatro cantos do mundo”).

Estimativas indicam que os incas dominavam uma população de 7 milhões de pessoas, pertencentes a mais de 100 grupos étnicos distintos. Esses povos, submetidos ao Império Inca, pagavam taxas na forma de trabalho. De acordo com esse sistema, chamado de **mita**, os camponeses eram obrigados a prestar serviços ao Estado durante alguns dias do ano. Além disso, tinham sua vida rigidamente controlada pelos governantes. Muitas vezes, eram forçados pelos administradores do império a migrar para outras regiões. Essa determinação procurava garantir a defesa do território e equilibrar o abastecimento de toda a população, mesmo em época de colheitas escassas.

Visando conter os eventuais levantes, o governante inca mantinha um exército treinado e organizado.

As famílias recebiam do governo uma porção de terra para plantar e compartilhavam com os demais habitantes do **ayllu** o cultivo das terras do império.

As terras incas eram unificadas por meio de uma rede de estradas talhadas nas encostas das montanhas, percorridas por caravanas de lhamas e pelos mensageiros do imperador.

### Ayllu

Agrupamento de clãs que formavam uma unidade social na organização do Império Inca.

Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 144; KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 218.



81



### Sugestão para o estudante:

DREW, David. *Incas: vida cotidiana*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

Este livro aborda aspectos variados da organização da sociedade incaica, com muitas ilustrações e textos adequados para os estudantes.

## Orientações

Peça aos estudantes que observem o mapa “O Império Inca (século XVI)” após a leitura do texto. Vale destacar que o Império Inca estendeu-se por uma grande região, que compreendia partes dos territórios dos atuais Equador, Peru, Bolívia, Chile e Argentina. Nessas áreas viviam diversos povos que foram submetidos pelos incas, assim como ocorreu no Império Asteca. Comente com os estudantes a característica altamente militarizada da cultura inca e como ela favoreceu o expansionismo desse povo, a formação de um império vasto multiétnico e a imposição de um sistema tributário aos povos dominados.

É interessante destacar que as terras, a água e os recursos naturais eram propriedades do Estado incaico, que os distribuía pelas comunidades aldeãs para que essas produzissem seu sustento. Os habitantes das comunidades deviam trabalhar para o Estado e fundamentalmente para o abastecimento das camadas dominantes, formadas por sacerdotes, guerreiros e funcionários, além de prestar serviços em obras públicas, como construção de estradas, canais de irrigação, templos etc. As terras do Império Inca eram cultivadas coletivamente e o que era produzido nela era usufruído pelas camadas dirigentes que integravam o Estado. A mita era um serviço prestado de tempos em tempos ao Império Inca e costumava durar de dois a três meses.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o desenvolvimento da habilidade EF07HI03.

## Orientações

Após a leitura do texto da página, converse com os estudantes sobre a organização social e econômica da sociedade incaica. A agricultura era bastante desenvolvida e as espécies cultivadas eram bastante variadas. Para suportar as adversidades do clima frio e as grandes altitudes dos Andes, os incas desenvolveram muitos conhecimentos agrícolas e técnicas para melhorar a produção e o abastecimento da população. Além disso, as técnicas artesanais, a tecelagem e a metalurgia eram altamente sofisticadas entre esses povos.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece mais uma boa oportunidade para a ampliação do trabalho com a habilidade EF07HI03.

## A sociedade incaica

A base econômica dos incas era a agricultura. Nas áreas desérticas, eles empregavam as técnicas de irrigação utilizadas pelos primeiros povos daquela região. Nas encostas das montanhas, construíam terraços em curva de nível (em forma de degraus), onde cultivavam milho, feijão, batata, algodão, tomate, quinoa, amendoim, pimenta, abacate e abacaxi, entre outros produtos.

Os incas também domesticavam lhamas e alpacas, das quais obtinham carne, leite e lã, além de utilizá-las como meio de transporte na acidentada geografia da região da Cordilheira dos Andes.

O artesanato era bastante desenvolvido, com destaque para a tecelagem, a metalurgia e a produção de objetos de cerâmica.

A mais alta autoridade do império era o **Sapa Inca**, visto como representante sagrado do Sol. Ele era cercado de funcionários administrativos recrutados, na maioria das vezes, entre jovens das famílias nobres. Os integrantes das elites tinham a orelha perfurada para exibir uma grande argola, um dos símbolos de sua posição.

Quando o Sapa Inca morria, suas mulheres e seus servos eram sacrificados e seus corpos eram depositados, junto ao dele, no Templo do Sol. O sucessor não era necessariamente um dos seus filhos, uma vez que a hereditariedade não era levada em consideração no processo de escolha do Sapa Inca, como mostra o texto a seguir.

O fim de cada reinado abria um período de anarquia mais ou menos longo, mas sempre marcado por violências. Os filhos do imperador morto [...] entravam em luta. Seus irmãos e sobrinhos, [...] e todos os que detinham uma posição de autoridade que lhes permitisse reivindicar o poder [...] combatiam-se [...]. O mundo organizado retornava ao caos [...] até que um dos pretendentes conseguisse triunfar sobre os rivais [...]. O império renascia a cada novo imperador.

FAVRE, Henri. *A civilização inca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. p. 53.

Ilustração de quipo, em *História e genealogia dos reis incas do Peru, de seus feitos, costumes e forma de governo*, conhecido como Códice Murúa. Século XVI. Ilustração, 30,8 x 22,2 cm. Autoria possível de Felipe Guaman Poma de Ayala.



BRIDGEMAN IMAGES/KEVSTONE BRASIL - COLEÇÃO PARTICULAR

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

82



### Sugestão para o estudante:

MONTOYA, Rodrigo. *O mundo de cabeça para baixo: relatos míticos dos incas e seus descendentes*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

Os relatos desse livro foram escritos por um conhecedor da língua quíchua e das narrativas tradicionais da cultura incaica, que sobreviveram ao tempo graças às transmissões orais. Por meio dessa leitura, o estudante poderá adentrar o universo mítico e o imaginário desse povo que dominou a região dos Andes.

## A cidade de Machu Picchu

Machu Picchu foi uma das poucas cidades incas que sobreviveram à conquista espanhola, provavelmente por não ter sido descoberta pelos europeus na época colonial. A cidade foi construída no topo de uma montanha no vale do rio Urubamba, a cerca de 2 400 metros de altitude.

Abandonada por seus habitantes em época incerta, a cidade ficou coberta pela vegetação. Machu Picchu conquistou fama ao ser encontrada pela expedição do arqueólogo estadunidense Hiram Bingham, em 1911. Por muito tempo, estudiosos acreditaram que a cidade fosse um local de culto às Virgens do Sol, pois os restos mortais encontrados lá eram de mulheres e crianças. Porém, recentes análises revelaram a existência de restos mortais de homens também.

A cidade de Machu Picchu era organizada, de modo geral, em duas áreas: uma área urbana, que contava com residências, praças, templos, mausoléus reais e edificações do governo; e uma área agrícola, que contava principalmente com os grandes terraços e com as edificações para armazenagem de alimentos.

A disposição dos prédios na cidade e o grande número de terraços destinados à agricultura destacam o grande planejamento da sociedade inca e sua capacidade de desenvolver técnicas de construção. Os templos, as casas e as demais edificações eram distribuídos de maneira organizada, em espaços que aproveitavam ao máximo a luz do Sol e contavam com ruas amplas e grandes escadarias.



Ruínas da cidade de Machu Picchu, no Peru. Fotografia de 2020.

### CIÊNCIA E TECNOLOGIA



▶ MACHU Picchu decodificada. National Geographic. Estados Unidos, 2010. Duração: 52 min. Documentário sobre Machu Picchu que investiga especialmente as técnicas de construção da cidade.

## Orientações

A arquitetura inca é resultado de um grande acúmulo de conhecimentos matemáticos, sobre a natureza e a geografia dos Andes, assim como do domínio de materiais disponíveis e do desenvolvimento de técnicas de engenharia. Por isso, vestígios arquitetônicos incas são estudados por historiadores, arqueólogos e até mesmo no campo da etnomatemática como documentos que expressam os saberes técnicos e matemáticos constituídos por essa civilização pré-colombiana.

Este conteúdo possibilita ainda o trabalho com o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece, novamente, uma oportunidade de ampliação do trabalho com a habilidade **EF07HI03**.

### ▶ Texto complementar

O texto a seguir aborda aspectos da arquitetura inca.

A principal característica da arquitetura inca é a forma trapezoide dada às aberturas, cuja verga, mais estreita que a base, repousa sobre braços oblíquos e convergentes. Todavia, nem essas aberturas alongadas, nem as falsas janelas ou os nichos alinhados em alturas diferentes do muro foram suficientes para anular a impressão pesada que transmitem esses monumentos, indiscutivelmente majestosos, porém maciços, com linhas horizontais fortemente pronunciadas. Às vezes algumas figuras de serpente, lhama ou puma, talhadas no enquadramento das portas, vêm atenuar a severidade das fachadas. [...]

FAVRE, Henri. *A civilização inca*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 79.



### Sugestão para o estudante:

MORAES, Antonieta Dias de. *Contos e lendas do Peru*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002. Nessa leitura é possível conhecer narrativas de mitos e lendas dos antigos povos que habitaram a atual região do Peru.



## Orientações

Ao longo das últimas décadas, os pesquisadores têm se dedicado ao trabalho de investigação arqueológica dos vestígios das antigas civilizações da América. Os corpos mumificados contam entre os diversos objetos encontrados, que revelam aspectos da identidade, das circunstâncias da morte e da vida cotidiana das pessoas que integravam a civilização inca.

Múmias incas naturais também foram encontradas pelos arqueólogos nas montanhas andinas. Ao serem analisadas, revelaram um padrão que chamou a atenção dos estudiosos: os corpos mumificados de jovens ou crianças tinham o crânio fraturado. A hipótese mais provável para os estudiosos é a de que essas pessoas tenham sido mortas em rituais de sacrifícios humanos.

## Observação


O conteúdo apresentado nesta página possibilita ampliar o trabalho com a habilidade EF07HI03.

## Mumificação dos mortos

Os incas mumificavam o corpo de seus mortos, especialmente os imperadores e membros da elite. Estudos indicam que essa prática era adotada porque, nas crenças religiosas incas, a morte era o início de uma espécie de viagem para um mundo paralelo, que somente seria concluída com a desintegração total do corpo. Durante essa viagem, era necessário, então, proteger o corpo do frio e do calor.


Os incas utilizavam dois métodos de mumificação: o artificial e o natural. O primeiro, semelhante em alguns pontos aos dos antigos egípcios, era feito com a retirada das vísceras do cadáver ou por meio da defumação do corpo, que era preenchido com plantas e ervas e tratado com óleos e resinas. O método natural consistia em deixar o corpo em um ambiente frio e seco, como o das montanhas dos Andes, local onde foram encontradas diversas múmias pré-incaicas. Pesquisadores consideram que muitas múmias naturais podem ter se formado acidentalmente. Isso quer dizer que pessoas que adoeceram ou se feriram na região dos Andes, por exemplo, tiveram seus corpos preservados no ambiente frio e seco do local.

As múmias incas eram expostas em templos e participavam, de algum modo, das festividades, das procissões e dos rituais. Além disso, era comum que elas recebessem oferendas, como alimentos, bebidas, objetos e roupas.

 LINS E SILVA, Flávia. *Diário de Pilar em Machu Picchu*. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2014. Misturando ficção e pesquisas históricas, esse livro narra as aventuras de Pilar e Breno no Império Inca. Os amigos conhecem as tradições e as lendas dos incas e, ao mesmo tempo, vivem aventuras para descobrir o paradeiro do gato Samba.



Múmias incas, conhecida como Saphi, exposta em museu no sítio arqueológico Tiahuanaco, em La Paz, na Bolívia. Fotografia de 2021.

 H30: Império Inca. [Locução de: Vítor Soares]. *História em meia hora*, 27 nov. 2021. Podcast. Disponível em: <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy8xMjJjlyOC9wb2RjYXN0L3Jzcw/episode/YjNIMGFmMDctNmUwOC00OTQzLTlkYTltYThmYzJkMmEzN2Ux?ep=14>. Acesso em: 13 abr. 2022. O episódio do programa *História em meia hora* traz informações relevantes sobre o Império Inca e sua organização antes da chegada dos europeus à América.

84



### Sugestão para o estudante:

MÚMIA dos Incas no Peru. Produção: National Geographic. Estados Unidos, 2010. Duração: 50 min. O documentário conta como a múmia Juanita, “a donzela do gelo”, foi descoberta durante uma expedição científica e quais são os vestígios arqueológicos que ajudam a compreender as técnicas de mumificação realizadas pelos incas, como eram os seus rituais religiosos, os sacrifícios realizados por eles, como a menina teria morrido e quais indícios revelam seus costumes e seu modo de vida.

### Juanita, a donzela do gelo

Em busca de um bom lugar para apreciar a erupção do vulcão Sabancaya, no Peru, o antropólogo estadunidense Johan Reinhard e o guia peruano Miguel Zárate escalararam o monte Ampato, em 1995. Naquela ocasião, fizeram uma grande descoberta arqueológica: a múmia natural e preservada de uma jovem inca, denominada posteriormente Juanita.

Tanto a múmia como outros vestígios incas (vestimentas, estatuetas de lhama e restos de alimentos, como folhas de coca e grãos de milho) estavam cem metros abaixo do topo da montanha. Foram preservados pelo gelo e acabaram sendo expostos pelo derretimento da neve. O corpo da jovem inca mumificada estava protegido por um manto de lã de alpaca.

A múmia foi chamada de Juanita em homenagem ao pesquisador Johan, que fotografou o momento em que Zárate a retirava do gelo. O corpo da jovem inca apresenta características de uma menina de cerca de 13 anos, 1,47 m de altura, saudável e bem nutrida. Segundo o arqueólogo estadunidense William Conklin, especialista em tecidos andinos, Juanita foi vestida como uma adulta da elite.

A condição do corpo da jovem, dos objetos e da localização do sítio levou os pesquisadores a crer que a morte de Juanita foi parte de um ritual com oferendas a divindades incas ocorrido no fim do século XV.



JOHAN REINHARD

Momento da descoberta da múmia Juanita, no monte Ampato, em 1995.



REUTERS/FOTOMENSA

Múmia Juanita em exposição no Museu de La Nación, em Lima, no Peru, em 1999.

85

## Orientações

O boxe intitulado “Juanita, a donzela do gelo” apresenta a história da descoberta de objetos arqueológicos da civilização inca, em meados da década de 1990, na Cordilheira dos Andes. A seção destaca as circunstâncias em que foi encontrado o corpo, conservado no gelo, de uma jovem inca batizada de Juanita. O texto e as fotografias presentes no boxe possibilitam, portanto, que os estudantes avancem em suas reflexões sobre a produção do conhecimento nos campos da arqueologia e da história.

### ► Texto complementar

O texto a seguir mostra a diversidade de crenças e divindades cultuadas pelos povos que compunham a civilização inca.

A diversidade cultural presente no Tawantinsuyo se refletia especialmente nas *huacas* (seres, objetos e lugares sagrados) cultuadas por diferentes etnias. Os incas adoravam o Sol, a Lua, as estrelas, a terra, as *huacas* dos povos confederados e os corpos falecidos de seus governantes como antepassados-heróis e antepassadas-heroínas. Não parecia haver entre eles a ideia abstrata de um supremo Deus criador universal no sentido monoteísta cristão. As divindades andinas não eram seres abstratos originados no tempo da criação e associados a um espaço metafísico distinto. Elas compartilhavam certos aspectos do ser humano: haviam nascido num momento determinado, necessitavam alimentar-se e, inclusive, podiam morrer [...].

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. *Por uma história do possível: o feminino e o sagrado nos discursos dos cronistas e na historiografia sobre o “Império” Inca*. 2006. Tese (Doutorado em História), Universidade de Brasília, Brasília, 2006. p. 59-60.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página oferece mais uma oportunidade de trabalho com a habilidade EF07HI03.



## Orientações

Um tema interessante a ser analisado pelos estudantes são as construções da civilização inca, como Machu Picchu, conhecidas pelo tamanho e pela impressionante tecnologia construtiva, que envolvia o encaixe de grandes blocos de pedras sem nenhum tipo de liga. Essa característica, somada à organização política, social e econômica do Império Inca, mostra que os quéchuas, assim como outros povos pré-colombianos, dominavam conhecimentos sofisticados e construíram uma sociedade complexa. Considerando essas questões, destacamos que o conteúdo do tópico “Técnica e ciência na sociedade inca” possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Ciência e Tecnologia**.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página oferece mais uma oportunidade de trabalho com a habilidade EF07HI03.

### ► Texto complementar

A seguir, conheça o relato feito pelo jesuíta espanhol José de Acosta em 1590 sobre as cidades construídas pelos incas.

Os incas construíam fortalezas, templos, caminhos, casas de campo e outros edifícios, com excessivo e cansativo trabalho, como podemos constatar nos dias de hoje, pelas ruínas e vestígios que vemos em Cuzco, Tiahuanaco, Tambo e outras regiões [...]. O trabalho era admirável e espantoso; não usavam nenhum tipo de liga, não conheciam instrumentos de ferro para cortar e trabalhar as pedras, nem máquinas para movimentá-las. Apesar disso,

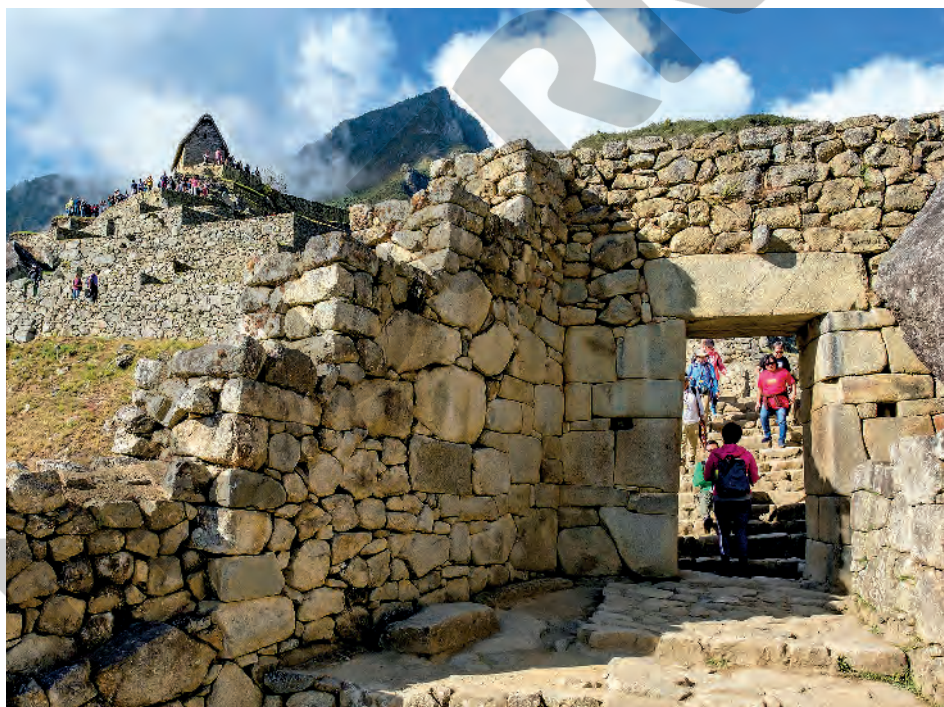
## Técnica e ciência na sociedade inca

CIÊNCIA E TECNOLOGIA

As técnicas utilizadas pelos incas em suas obras arquitetônicas expressam conhecimentos bastante sofisticados. Uma delas é a técnica de encaixe de blocos de pedras, perfeitamente justapostos, sem o uso de argamassa. A extrema resistência da estrutura das construções incas permitiu que muitas delas sobrevivessem ao tempo, e é possível encontrá-las, ainda hoje, na região andina do Peru.

Os incas empregaram diversas técnicas na criação dos terraços para plantio, na construção de pontes, canais de irrigação e sistemas hidráulicos de canalização de água e esgoto. As dificuldades impostas pelos terrenos íngremes da Cordilheira dos Andes, as baixas temperaturas e a escassez de terras férteis estimularam a busca de alternativas para aumentar as áreas cultiváveis e a produção agrícola.

Além disso, os incas criaram uma rede de estradas. Isso permitiu a integração, a comunicação, a circulação de produtos e a cobrança de tributos nas diversas regiões do vasto império. As estradas, construídas pelos camponeses sob o regime da mita, eram pavimentadas com pedras e, somadas, tinham uma extensão de mais de 23 mil quilômetros, unificando todas as partes do império. Por toda a rede de estradas havia postos instalados para a transmissão de mensagens. Os mensageiros, chamados *chasquis*, levavam as informações de uma localidade para outra.



Turistas visitam uma grande fortaleza inca, no sítio arqueológico em Cuzco, no Peru. Fotografia de 2019.

86

eram de tal maneira polidas que em muitas partes apenas se vê o sinal de junção de uma às outras; algumas pedras são tão grandes que não se acreditaria se não as tivesse visto.

ACOSTA, Joseph de. *Historia Natural y Moral de las Indias* [1590]. 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. 15.



## A metalurgia

Os incas foram habilidosos no domínio das técnicas de metalurgia e, por isso, eram considerados os “mestres dos metais”. Seus saberes provavelmente foram difundidos entre outros povos da América.

A metalurgia desenvolvida pelos incas baseava-se principalmente na utilização de ouro, cobre e prata. As ligas metálicas também eram bastante utilizadas, o que exigia grande conhecimento das características físicas e químicas dos metais. Embora não conhecessem o ferro, aprimoraram a mistura de ouro, cobre e prata ao estanho para produzir bronze. Os incas também conheciam a platina, um metal semelhante à prata.


A metalurgia inca tinha função principalmente decorativa e religiosa. As oficinas produziam grandes placas feitas de ouro e prata e incrustadas de pedras preciosas para decorar a parede de templos e palácios. Braceletes, brincos, peitorais e colares eram usados pelos soberanos e pelos nobres como sinal de distinção. Os artesãos produziam, ainda, objetos rituais, como as famosas facas-machados incas.

## A astronomia

Os incas tinham profundo conhecimento sobre astronomia. Pelo que se sabe, o ano inca correspondia ao ano solar de 365 dias. Dividia-se em 12 meses lunares, cada um marcando uma série de atividades religiosas realizadas na capital, a cidade de Cuzco, e atividades econômicas nas províncias.

Como o ano solar contava 10,9 dias a mais que o ciclo de 12 meses lunares, os astrônomos incas periodicamente tinham de fazer ajustes no calendário para evitar que essa diferença aumentasse e comprometesse as atividades agrícolas e as cerimônias rituais.

O relógio de sol construído na cidade de Machu Picchu indicava não só os dias do ano, mas também o início e o fim de cada estação – marcos do calendário agrícola e do calendário religioso inca. Para aquela sociedade, astronomia, religião e agricultura estavam profundamente entrelaçadas.

 JONAS, Anne. *Contos e lendas de cidades e mundos desaparecidos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Esse livro traz uma coletânea de contos, lendas e mitos relacionados a localidades antigas; entre eles, um conto inca que fala sobre o surgimento do lago Titicaca.



Representação de tocador de flauta inca. Séculos XIII-XVI. Prata.



Figura feminina inca. Século XV. Ouro.

## Orientações

Comente com os estudantes que a metalurgia inca constituía um conhecimento complexo que foi sendo aprimorado e transmitido ao longo das gerações. Diversos povos pré-colombianos que habitaram as regiões do Império Inca aprenderam esses saberes e técnicas. Os incas exerceram grande influência cultural nos Andes Centrais. No interior da sociedade incaica, os artesãos eram trabalhadores especializados e tinham grande destaque e prestígio. As peças artesanais de metais eram usadas como objetos rituais e religiosos, além de terem função decorativa que simbolizava o poder das elites. Os artesãos trabalhavam diretamente para o Estado e para o Império Inca, fornecendo peças de luxo que representavam sua riqueza.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece uma oportunidade para o aprofundamento do trabalho com a habilidade EF07HI03.

### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

CORTEZ, Patricia Temoche. *Breve História dos Incas*. Rio de Janeiro: Versal, 2016.

A obra apresenta aspectos dos mais atualizados estudos sobre a civilização inca.

RIOS, Rosana. *América Mítica: histórias fantásticas de povos nativos e pré-colombianos*. Porto Alegre: Be-sourobox, 2013.

A obra traz diversas histórias, relatos e tradições orais dos antigos povos americanos.

## Orientações

Os incas desenvolveram variados tipos de saberes e técnicas para auxiliar na realização e no controle de suas atividades cotidianas. É interessante destacar para os estudantes que, apesar de os incas não terem criado um sistema de escrita, eles conceberam um complexo código de registro de informações, conhecido como quipo. Esse sistema consistia em cordões coloridos nos quais se faziam vários nós. A cor e a quantidade de nós registravam diferentes informações, como a produção de alimentos, o número de habitantes do império e o valor dos tributos. Os quipos são considerados uma das expressões mais importantes dos conhecimentos matemáticos dos povos incas.

Converse com os estudantes sobre a importância dos quipos e como esse sistema era uma forma de registro relacionada ao controle dos impostos e ao abastecimento de produtos que mantinham as elites e o Estado inca. Desta forma, os quipos cumpriram uma função essencial para a manutenção econômica, social e política do Império Inca.

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o aprofundamento do trabalho com a habilidade EF07HI03.

### ► Texto complementar

O texto a seguir trata do uso dos quipos e do controle tributário inca:

Os quipus eram utilizados para controle de vários itens do patrimônio incaico, como pecuária (cavalos, alimentos para cavalos e dívidas dos criadores de gado); censo (pessoas trabalhando com pastoreio, a soma de pessoas que constituíam um povoado (*ayllus*), os homens enviados para a guerra, as pessoas tributadas, os moradores de cada aldeia, os de cada província [...]; alimentos (ovos, frango, perdizes, ervas, coca, milho, farinha de batata, óleo,



Quipo inca (1430-1532). Museu das Américas, Auch, França.

## Os quipos

Os incas não desenvolveram um sistema de escrita como os maias e os astecas. Para anotar informações importantes no seu dia a dia, criaram um sistema de registro das informações conhecido como **quipo**.

Os quipos consistiam em cordões coloridos de variados tamanhos, nos quais se faziam vários nós, indicando quantidades numéricas. A cor, o tamanho dos cordões e a quantidade de nós registravam diferentes valores. Dessa maneira, era possível organizar a produção de alimentos, registrar o número de habitantes do império, o valor dos tributos, a quantidade de pessoas que deviam pagar tributos em cada comunidade ou o volume de produtos que seriam entregues ao Estado. Esse sistema auxiliou, principalmente, o controle tributário e administrativo do império.

## Povos indígenas no Peru atual

Não é possível estabelecer uma linha de continuidade étnica e política entre os antigos incas e os povos indígenas andinos atuais. Porém, na região andina, algumas marcas de práticas culturais pré-colombianas sobreviveram por meio dos indígenas quéchuas e aimarás, principalmente no Peru e na Bolívia.

O quéchua, antigo idioma dos incas, por exemplo, é uma das línguas oficiais no Peru, com quase 12 milhões de falantes. Além disso, alguns rituais ainda são realizados por comunidades camponesas peruanas, como as oferendas anuais à Pachamama, mãe Terra. Em determinado período do ano, por exemplo, uma alpaca é sacrificada com a finalidade de garantir a fertilidade da terra e boas colheitas.



Descendentes de incas, durante a pandemia da covid-19, na comemoração do Dia da Pachamama, a mãe Terra, em Puno, no Peru. Fotografia de 2021.

legumes e batatas); economia (tributos, prata, despesas, contribuições das províncias, a riqueza de ouro, o valor das coisas que eles vendiam, as contas dos negócios realizados no império e o que deveria ser pago nessas transações); geografia (terrenos, casas, terras férteis, riquezas da terra, montanhas, campos cultiváveis, minas, metal, sal, medidas terrestres, cidades, províncias e fortalezas); outros bens (vestuário, madeira, contos dos produtores de leite e informações sobre o que era vendido para pessoas de fora do império).

SCHMIDT, Paulo; SANTOS, José Luiz dos. O uso dos quipus como ferramenta de controle tributário e de *accountability* dos incas. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, São Paulo, v. 19, n. 66, out./dez. 2017. p. 618.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

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



ULRICH ZILLMANN/KG-IMAGES/ALBUMFOTODARENA

Máscara de múmia, produzida pelos incas. Séculos XIII-XV. Ouro, 24 x 32 cm.

- a) Identifique os conhecimentos desenvolvidos pelos incas para que fosse possível produzir artefatos desse tipo.
  - b) Explique qual era a principal função da metalurgia inca.
2. Nesta Unidade, você pôde observar várias fotografias de locais considerados patrimônios históricos e que são visitados por turistas. A preservação de locais que guardam a memória ou as manifestações culturais de um grupo, de uma cidade ou de um país, como centros históricos, museus, teatros, galerias de arte e outros, abertos à visitação, pode envolver tanto nós, cidadãos, como o poder público. Reúna-se com um colega e façam duas listas: uma com as atitudes que vocês, como cidadãos, podem tomar para preservar locais de visitação (sejam eles reconhecidos como patrimônio histórico ou não); outra com as atitudes que o poder público pode tomar para preservar esses locais.
  3. É possível afirmar que as condições naturais, climáticas e geográficas influenciaram o desenvolvimento de técnicas pela sociedade inca? Dê exemplos.
  4. O texto a seguir, escrito em 1590 pelo jesuíta espanhol José de Acosta, descreve alguns aspectos da população do Peru.

Os índios do Peru, antes da vinda dos espanhóis, nenhum gênero de escrita tiveram [...]; nem por isso conservaram menos a memória das suas antiguidades, nem tiveram menos sua conta para todos os negócios de paz e guerra e governo, porque na tradição de uns e outros foram muito diligentes, e como coisa sagrada recebiam e guardavam os moços o que seus maiores lhes referiam, e com o mesmo cuidado as ensinavam a seus sucessores. Fora desta diligência, supriam a falta de escrita e letras, parte com pinturas [...] parte, e sobretudo, com quipos.

ACOSTA, José de. *História natural e moral das Índias* apud FREITAS, Gustavo de. *900 textos e documentos de história*. Lisboa: Plátano, 1976. p. 123.

- a) Como os incas preservavam suas tradições e sua história, uma vez que eles não conheciam a escrita?
- b) Que outros recursos os incas utilizavam para substituir a escrita?
- c) Os depoimentos orais são também utilizados pelas sociedades que têm escrita? Justifique.

89

## Seção Atividades

### Objeto de conhecimento

- Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.

### Habilidade

São trabalhados aspectos relacionados à habilidade:

- **EF07HI03** (atividades 1, 2, 3, 4)

### Respostas

1. a) Os incas desenvolveram muitos conhecimentos de metalurgia. Eles utilizavam o ouro, o cobre e a prata e também misturavam esses três metais ao estanho para produzir o bronze.

b) A metalurgia inca tinha função principalmente decorativa e religiosa.

2. Incentive a elaboração das listas, fazendo com que os estudantes reflitam sobre as atitudes cidadãs relacionadas à preservação do patrimônio e dos locais importantes para a memória de grupos ou povos (sejam esses locais identificados como patrimônio ou não). A máxima “conhecer para preservar” é algo muito importante a ser citado pelos estudantes, pois é algo que colabora para a criação de uma mentalidade voltada à preservação. Outras atitudes que podem ser citadas: não danificar os locais; respeitar as regras desses locais etc. Poder público: garantir que partes do orçamento sejam destinadas à preservação desses locais; criar campanhas públicas que incentivem a visitação desses locais e a sua preservação; criar oficinas e eventos sobre educação patrimonial etc.

3. Sim, essas condições favoreceram o desenvolvimento de diversas técnicas pelos incas, como a agricultura em terraceamento, a construção de estradas, de pontes, canais de irrigação e sistemas hidráulicos de canalização de água e esgoto.

4. a) Os incas transmitiam suas tradições e histórias oralmente, dos mais velhos para os mais jovens.

b) Os incas utilizavam a pintura e os quipos.

c) A tradição oral não é um recurso utilizado apenas pelas sociedades ágrafas. A oralidade convive com outros tipos de registros, como documentos escritos e imagéticos. As pessoas podem se utilizar dos relatos e dos registros sonoros ou audiovisuais, por exemplo, para se comunicar e preservar suas memórias.



## Seção Ser no mundo

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 3 e n. 7, esta seção propicia ao estudante a valorização e fruição de manifestações artísticas e culturais dos povos pré-colombianos, bem como a argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam a consciência socioambiental, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

O trabalho aqui proposto também possibilita que o estudante desenvolva a **Competência Específica do Componente Curricular História** n. 3, de modo que possa: *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.*

O conteúdo apresentado tem como objetivo estimular a valorização e o reconhecimento da importância da preservação do patrimônio histórico e material produzido pelos povos da América pré-colombiana. A preservação da memória e dos registros do passado de um povo é fundamental para a construção de sua identidade. Além disso, conhecer a história e as diversas culturas dos povos do mundo é um direito de todos. Por isso podemos considerar as construções de um povo um patrimônio da humanidade.

O conteúdo desta seção possibilita, desse modo, o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.



## Ser no mundo

MULTICULTURALISMO

### Patrimônio, identidade e preservação no México

Nesta Unidade, você conheceu um pouco da história da cidade asteca de Tenochtitlán. Mas você sabia que outra antiga cidade localizada no atual México é um importante sítio do patrimônio histórico da humanidade? Trata-se da cidade de Teotihuacán. O núcleo original dessa cidade foi construído por uma civilização anterior aos astecas e aos maias. Eram os chamados teotihuacanes, que fundaram a cidade por volta de 100 a.C. O complexo que abriga os antigos edifícios de Teotihuacán é considerado patrimônio histórico da humanidade desde 1987.

Estudos estimam que Teotihuacán abrigou 125 mil moradores no auge de seu desenvolvimento. Por meio de escavações arqueológicas, pesquisadores têm encontrado pirâmides, palácios e quarteirões residenciais.

Até 2022, o México contava com 35 locais reconhecidos como patrimônio histórico da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Isso faz do México o sétimo país do mundo com a maior quantidade de bens considerados patrimônio histórico da humanidade.

É de extrema importância que os diferentes povos do mundo tenham seus bens culturais identificados e reconhecidos. De modo geral, a identificação dos bens do patrimônio histórico na América Latina é algo recente: ela se iniciou na década de 1980, quando alguns bens culturais foram reconhecidos como patrimônios da humanidade.

JEJIM12/VALAM/RYFOTOMRENA



Turistas visitam a cidade de Teotihuacán, no México. Fotografia de 2019.

90

#### ▶ Objeto de conhecimento

- *Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.*

#### ▶ Habilidade

**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.*

Estudiosos brasileiros, ao considerar a importância dos centros históricos nas cidades da América Latina e ao relacioná-los com os bens do patrimônio histórico, afirmaram:

[...] a reabilitação dos centros históricos [na América Latina], além de potencializar a identidade coletiva dos povos e promover a preservação de seus bens culturais – materiais e imateriais –, pode contribuir para o desenvolvimento econômico e social e, ainda, otimizar os custos financeiros e ambientais do desenvolvimento urbano, através do aproveitamento da infraestrutura de áreas centrais e do incremento da indústria turística.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 29.

Há também casos positivos de recuperação de centros históricos na América Latina, como o de Quito, no Equador:

O programa de reabilitação do centro histórico de Quito visou a revitalizar as atividades comerciais e os serviços tradicionais, garantindo o acesso da população ao patrimônio edificado. [O programa] contemplou a reabilitação dos edifícios públicos, civis e religiosos, o melhoramento das instalações urbanas e da sinalização das ruas, a construção de cinco estacionamentos para veículos, o incremento de ecovias e do transporte coletivo, e limitou a contaminação ambiental [...].

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 29.

1. No texto, os autores afirmam que a reabilitação de centros históricos das cidades (a recuperação, para preservação das partes mais antigas de uma cidade) promove a preservação de seus bens culturais, ou seja, de seu patrimônio. Além disso, essa reabilitação fortalece a “identidade coletiva dos povos”. Por quê?
2. Observe na fotografia a seguir a placa que fica em frente ao Palácio de Quetzalpapálotl, em Teotihuacán. Placas como essa são necessárias em um local como esse? Por quê?



Placa que fica em frente ao Palácio de Quetzalpapálotl, um dos edifícios da cidade de Teotihuacán. De maneira geral, pode-se ler (nos recados maiores): “Sua visita deve ter um tempo máximo de 10 minutos”; “Não entrar com alimentos, bebidas ou chicletes”; “Não colocar as mãos nos murais e não tirar fotografia com flash”; “Entrar no máximo 20 pessoas (por vez)”. Fotografia de 2014.

Na Unidade III do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Como os diversos povos astecas e incas estavam organizados antes da conquista europeia?
2. Quais eram os diversos tipos de conhecimentos, técnicas, costumes e crenças desenvolvidos ao longo do tempo pelas civilizações asteca e inca?
3. Quais documentos e vestígios históricos nos ajudam a conhecer o modo de vida desses povos?

#### Respostas

1. Os estudantes devem perceber que lidar com a ideia de patrimônio histórico é, acima de tudo, lidar com a ideia de memória. Um local reconhecido como patrimônio (ou mesmo uma manifestação cultural reconhecida como patrimônio imaterial) faz parte da memória de um grupo e, ao ser preservado e disponibilizado como um bem público, ganha visibilidade. Desse modo, ao identificar, conhecer e preservar um patrimônio histórico, estamos guardando e divulgando a memória, a cultura e a história de um grupo. O reconhecimento e a preservação dos elementos produzidos por um povo contribuem para o fortalecimento de sua identidade coletiva.

2. Incentive os estudantes a observarem as duas fotografias reproduzidas nesta seção. A fotografia da cidade de Teotihuacán mostra um grande movimento de visitantes: há pessoas caminhando, pessoas nos degraus da pirâmide e grupos de pessoas contemplando a paisagem. Considerando que aqueles edifícios são extremamente antigos e devem ser preservados, placas informativas como a reproduzida nesta página são necessárias, para garantir que o local não sofra danos.



## Apresentação

Esta Unidade, intitulada “A conquista e a resistência na América”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 7º ano: *O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano.*

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 7 e n. 10, esta Unidade pretende propiciar ao estudante a argumentação com base em informações confiáveis, para formular ideias que respeitem e promovam a consciência socioambiental, bem como a tomada de ações pessoais e coletivas com responsabilidade. Além disso, de acordo com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 1, n. 4 e n. 5, os conteúdos trabalhados buscam 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 [...] (1), Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico [...] (4) e Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço [...] (5).*



# A CONQUISTA E A RESISTÊNCIA NA AMÉRICA

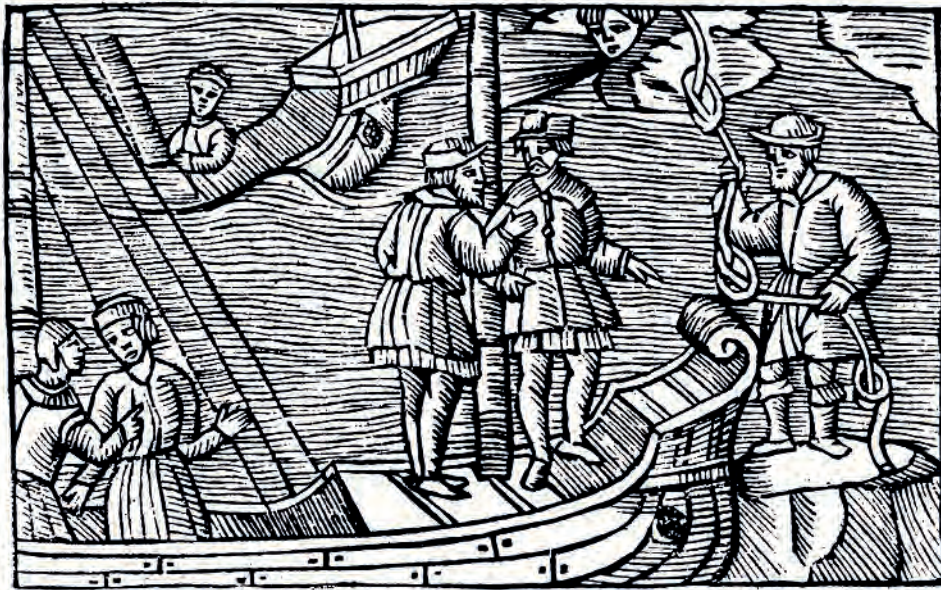


Ilustração das Caravelas que faziam parte da frota comandada por Vasco da Gama, em 1502, publicada em livro de Lisuarte de Abreu. c. 1565. Tinta sobre papel (detalhe), 28 x 19 cm. Biblioteca e Museu Morgan, Nova York, Estados Unidos.

FINE ART IMAGES/ALBUMFOTODARENA - BIBLIOTECA E MUSEU MORGAN, NOVA YORK, EUA

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





UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/GETTY IMAGES - BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE CORNELL, ITHACA, EUA

Ilustração publicada em 1562 na obra *Historia de gentibus septentrionalibus*, de Olaus Magnus. Os povos europeus dedicaram-se intensamente à prática da navegação no século XVI. Biblioteca da Universidade Cornell, Ithaca, Estados Unidos.

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

#### Você verá nesta Unidade:

- ▲ O processo de expansão marítima europeia
- ▲ As viagens marítimas portuguesas e espanholas
- ▲ A conquista da América pelos portugueses e pelos espanhóis
- ▲ O impacto da dominação e da colonização europeia para os indígenas
- ▲ A resistência indígena

Na Unidade II, estudamos que, a partir do século XV, vários Estados da Europa passaram a dispor grandes investimentos em estudos científicos nas mais diversas áreas. Tais estudos propiciaram uma série de inovações técnicas nos mais variados setores, como o marítimo.

O desenvolvimento de embarcações mais velozes e resistentes, além de instrumentos de navegação mais precisos, por exemplo, possibilitou a exploração de regiões até então desconhecidas pelos europeus.

Foi nesse contexto que os europeus chegaram à América e, a partir de então, a maior parte dos territórios do continente americano se tornou colônia dos reinos europeus.

Os impactos da exploração territorial na América foram profundos, e podem ser percebidos e sentidos até os dias de hoje.

Entre outros fatores, essa exploração envolveu a dominação, o massacre e a escravidão dos povos nativos.

Você sabe qual foi o impacto desse processo nos modos de vida dos habitantes do continente americano? Ou como os povos indígenas resistiram à dominação europeia? Nesta Unidade, você vai conhecer um pouco mais sobre esses assuntos.

## Nesta Unidade

A partir do final do século XV, com a expansão marítima, a história da Europa e a da América se encontraram e se conectaram. A conquista e a colonização da América são temas que suscitam o debate a respeito de assuntos de grande relevância, como a violência, o preconceito e o etnocentrismo envolvidos no processo de dominação. A expansão ultramarina europeia colocou em contato alguns povos que antes não se conheciam, novidade que impactou fortemente o imaginário europeu da época moderna. Desde então, duas questões são debatidas em vários campos das ciências humanas: a da alteridade, ou seja, o reconhecimento do outro (em suas múltiplas dimensões), e a das várias formas de violência praticadas pelos europeus para assegurar a conquista dos povos do Novo Mundo.

Levante os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a expansão marítima europeia perguntando se eles imaginam qual foi a sua importância para a história da humanidade, que tipo de tecnologia estava disponível, se havia interesses religiosos, quais eram as dificuldades da realização desses projetos, que nações estavam envolvidas, quais eram as motivações dessas viagens e os resultados que elas tiveram.

## Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.
- A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.
- As descobertas científicas e a expansão marítima.
- A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.

## Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata da expansão marítima europeia, abordando os riscos, reais e imaginários, que cercaram tais empreendimentos. Estimule os estudantes a refletir sobre os impactos da ampliação do conhecimento geográfico e do expansionismo dos europeus a partir do século XV. Ao fim do estudo do Capítulo, retome algumas questões e os pontos de vista levantados.

Se desejar, informe aos estudantes que, entre os monstros do imaginário europeu do início do século XV, estavam os dragões, as serpentes gigantes, os cinocéfalos (seres com cabeça de cão e corpo de homem), os blemos (humanos com olhos, nariz e boca no peito) e os cefalópodes (seres que têm uma perna com um pé gigante).

## Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece uma boa oportunidade para dar início ao trabalho com a habilidade EF07HI02.

## Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

**EF07HI02:** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

**EF07HI06:** Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

# CAPÍTULO 8

## EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA

Hoje, se alguém perguntar onde fica a China, o Peru e a África do Sul, você saberia responder e localizar esses países facilmente em um mapa-múndi, não é mesmo? No entanto, esse conhecimento geográfico nem sempre existiu! Ele é fruto de longos anos de estudos e de viagens exploratórias, realizadas por diversos povos, dentre eles os europeus no século XV.

Até o século XIV, os europeus tinham um conhecimento geográfico bem diferente daquele da atualidade: eles conheciam, basicamente, a Europa e as proximidades do Mediterrâneo, como o norte da África e regiões da Ásia. Além disso, existia o medo do desconhecido. Contavam-se histórias de que o oceano Atlântico abrigava monstros marinhos e as terras distantes eram habitadas por seres assustadores.

Apesar dessas narrativas, no início do século XV, os europeus partiram para viagens marítimas à procura de terras até então desconhecidas por eles. Vamos entender melhor como isso aconteceu?



MAGNUS, Olaus. *Maravilhas do mar e animais estranhos*. 1544. 34 x 28 cm. Biblioteca Pública de Nova Gales do Sul, Sydney, Austrália. Nessa imagem, publicada na obra *Carta marina*, são representados os animais monstruosos que habitavam os oceanos, segundo o imaginário europeu da época.

94

### ▶ Texto complementar

O trecho a seguir fala sobre o “Novo Mundo”:

Depois de ser visitado por um punhado de navegantes, o Novo Mundo acabou por insinuar-se na consciência de um público bem mais amplo. [...] As impressões de viagem que coloriam o relato daqueles aventureiros vindos de tão longe não demoraram a desencadear um tortuoso processo de vulgarização. As novas terras que hoje chamamos “América” passaram assim a ser traduzidas em categorias, perspectivas, estereótipos, classificações, generalizações.

GOMES, Plínio Freire. Volta ao mundo por ouvir-dizer: Redes de informação e a cultura geográfica do Renascimento. *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 114, jan./jun. 2009.



## Mares nunca antes navegados

Vamos, agora, conhecer um pouco mais sobre o contexto que impulsionou a exploração dos mares até então desconhecidos pelos europeus.

Com as Cruzadas, nos séculos XI a XIII, os europeus passaram a consumir mercadorias orientais, como especiarias e produtos de luxo (porcelanas, cristais e seda, entre outros). As rotas de comércio do Mediterrâneo eram controladas por mercadores árabes, venezianos e genoveses, que cobravam preços altos pelos produtos. Em 1453, a cidade de Constantinopla foi conquistada pelos turcos otomanos. O controle turco do Mediterrâneo impulsionou a busca de novas rotas para o Oriente e as viagens oceânicas europeias.

No entanto, outros fatores contribuíram para que os europeus iniciassem as Grandes Navegações: as minas de metais preciosos europeias estavam esgotadas; portanto, era necessário obter ouro e prata em outras regiões; o crescimento das cidades e a intensificação da produção de manufaturas exigiam a ampliação dos mercados consumidores de produtos europeus. As práticas mercantilistas também estimularam a expansão marítima, afinal a conquista de novas áreas de comércio era fundamental para manter uma balança comercial favorável nos reinos.



O ouro e a prata constituíam as maiores riquezas das nações europeias no período mercantilista. Com eles eram cunhadas as moedas usadas nas transações comerciais. Moeda de prata do rei Filipe II, da Espanha, também conhecida como o Real de a Ocho, de 1597.



KÖLER, Hieronymus. La Santa Trinidad. c. 1560. Desenho colorido à mão. O galeão da Santa Trinidad era um navio a vela com quatro mastros. Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

95

### Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI02**.

## Orientações

O papel dos Estados europeus foi fundamental no movimento de expansão marítima da Era Moderna e para a conquista e a colonização do Novo Mundo. A centralização do poder é fator comumente apontado como fundamental para explicar o pioneirismo português na expansão europeia. Com relação à política mercantilista, ela se caracteriza pela intervenção do Estado nas atividades econômicas e, neste aspecto, vários paralelos podem ser estabelecidos com as discussões contemporâneas sobre esse tema.

Comente com os estudantes que a tomada da cidade de Constantinopla pelos turcos otomanos, em 29 de maio de 1453, foi o acontecimento escolhido por historiadores europeus do século XIX para marcar, na Europa, o início do que eles chamaram de Idade Moderna ou Modernidade. Segundo esses pesquisadores, a tomada de Constantinopla marcou o fim da hegemonia do Oriente e do Mediterrâneo no comércio intercontinental. De acordo com esses historiadores europeus, a exploração do Atlântico impulsionou o desenvolvimento de uma nova era, caracterizada pelo absolutismo, pelo mercantilismo e pela colonização da América.

A periodização que estabelece o início da Idade Moderna é uma convenção criada para fins didáticos, estabelecida pelos historiadores como era de transição entre a Idade Média e a Idade Contemporânea. As pessoas que viveram naquela época não a caracterizavam como Modernidade. Há historiadores que recusaram essa periodização por ela ter como centro a história da Europa; outros estabelecem marcos temporais diferentes para o início da Modernidade, como a conquista de Ceuta, em 1415, a chegada de Vasco da Gama às Índias, em 1498, ou a chegada de Colombo à América, em 1492. O importante é que os estudantes compreendam que se trata de um modelo teórico.



## Orientações

No século XIV, os portos lusitanos já haviam adquirido um papel importante no comércio de especiarias e artigos de luxo trazidos do Oriente. Além dos portugueses, também participavam desse comércio venezianos, genoveses, florentinos e flamengos, que formavam um poderoso grupo mercantil. Apesar dos lucros obtidos nesse comércio, os maiores beneficiados eram os árabes e os italianos. Os árabes controlavam as caravanas que levavam, pelo deserto, produtos do Oriente até os portos do Mediterrâneo. Genoveses e venezianos monopolizavam a distribuição desses produtos pela Europa e a rota do Mar Mediterrâneo. A disputa pelo controle do comércio das especiarias levou os portugueses a explorar novas rotas marítimas para o Oriente.

Comente com os estudantes que, além das razões econômicas, movidas pelos princípios mercantilistas, havia o ideal de expandir a fé cristã.

Se achar interessante, mencione para os estudantes que o infante dom Henrique, o Navegador, terceiro filho do rei dom João I, reuniu geógrafos, cartógrafos, matemáticos, astrônomos, navegadores e construtores de embarcações para desenvolver instrumentos náuticos, desenhar mapas e realizar estudos de navegação baseados em relatos de viagens de marinheiros.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI02**.

### Inovação náutica

O aperfeiçoamento das caravelas pelos portugueses revolucionou a tecnologia náutica. Uma típica caravela portuguesa tinha de 20 a 30 metros de comprimento e utilizava as chamadas velas latinas, com dois ou três mastros. Canhões também foram colocados no casco, para a defesa e o ataque. Com isso, elas ficaram mais seguras, velozes e com o dobro de capacidade de carga. Não eram necessários grandes investimentos para a fabricação e a manutenção das caravelas. Por isso, muitos comerciantes e reis financiavam viagens com essas embarcações.

## Portugal conquista os mares

Movidos por interesses comerciais e religiosos, os portugueses e os espanhóis foram pioneiros nas chamadas Grandes Navegações. Em Portugal, a centralização monárquica se iniciou já no século XII. Nos séculos seguintes, com o desenvolvimento do comércio, especialmente o marítimo, houve intensificação da pesca, da agricultura e da produção artesanal em Portugal.

A posição geográfica de Portugal possibilitou o surgimento de importantes centros comerciais, como os portos de Lisboa e da cidade do Porto. O comércio marítimo aumentou cada vez mais, rendendo lucros aos comerciantes e à Coroa portuguesa. Além disso, as técnicas de navegação portuguesa foram sendo aperfeiçoadas.

No século XIV, ocorreu a **Revolução de Avis** (1383-1385), quando dom João, conhecido como o mestre de Avis, foi proclamado rei de Portugal. Aliando-se à burguesia mercantil, ele decidiu conquistar novas áreas de comércio e consolidar seu reinado. As ambições de dom João para o reino, aliadas à aliança com a burguesia, impulsionaram ainda mais o comércio marítimo português.

## Navegando em direção às Índias

Os portugueses iniciaram as navegações marítimas com a exploração de novas rotas em direção às Índias (nome dado pelos europeus às terras do Oriente), onde eles poderiam adquirir especiarias e outros artigos orientais, a preços mais baixos, e depois revendê-los na Europa.

Em 1415, os portugueses conquistaram **Ceuta**, cidade localizada no norte da África e dominada, à época, pelos muçulmanos. O local era um importante entreposto comercial e ponto estratégico para controlar as rotas comerciais do Mediterrâneo. Além disso, Portugal pretendia expandir a fé cristã na região.

Especiarias em fotografia atual. Seu comércio gerou muitas riquezas aos países europeus, principalmente entre os séculos XV e XVII.



96

### Atividade complementar

Proponha aos estudantes uma pesquisa sobre algumas especiarias, como pimenta-do-reino, noz-moscada, gengibre, açafrão etc. Uma sugestão é dividir a turma em grupos e cada equipe ficar responsável por uma especiaria. Os estudantes devem pesquisar a origem do produto, as características (cor, tamanho, odor, sabor), sua utilidade e principais países produtores. Complemente a atividade com informações sobre a produção de especiarias no Brasil. Por exemplo, atualmente, os estados do Pará e do Espírito Santo são os maiores produtores nacionais de pimenta-do-reino; o município de Mara Rosa, em Goiás, é considerado a capital nacional do açafrão etc. Sugerimos o uso da internet na pesquisa, sob sua supervisão, para que os estudantes possam se familiarizar, cada vez mais, com a utilização dessa ferramenta no cotidiano escolar. A pesquisa proposta nesta atividade propicia as práticas de **análise de mídias sociais** e **observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

## Os portugueses chegam às terras do atual Brasil

Entre 1487 e 1488, o navegador português Bartolomeu Dias comandou uma expedição que contornou o sul do continente africano, mais tarde conhecido como Cabo da Boa Esperança. Dez anos depois, Vasco da Gama realizou o mesmo percurso e alcançou finalmente Calicute, na Índia, importante região fornecedora de especiarias. Os lucros obtidos com essa viagem foram reinvestidos em outras expedições, que tornaram Portugal o maior centro europeu do comércio de especiarias do século XVI.

Com a intenção de fixar entrepostos comerciais em Calicute, garantir o comércio de especiarias com o Oriente e expandir o cristianismo, a Coroa portuguesa organizou uma expedição comandada por Pedro Álvares Cabral. A armada partiu de Lisboa em 9 de março de 1500. Entretanto, quando atingiu o noroeste da África, a frota desviou-se de sua rota original e acabou ancorando no sul do atual estado da Bahia, no dia 22 de abril. As terras foram chamadas de Ilha de Vera Cruz e, mais tarde, de **Terra de Santa Cruz**. Alguns historiadores acreditam que o desvio não foi um acidente, mas uma decisão, pois Cabral estaria à procura de novas terras, já descritas por outros navegadores. Ao explorar riquezas em diferentes territórios, os portugueses cumpriam um importante objetivo da política mercantilista: obter artigos de grande valor no comércio europeu.



TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Nuno descobre o Brasil*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016. Nessa história, Nuno, um garoto português que vivia em Lisboa em 1500, embarca em uma das esquadras comandadas por Pedro Álvares Cabral e chega às terras do atual Brasil, onde descobre uma nova cultura e novos costumes.

SILVA, Oscar Pereira da. *Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500*. 1922. Óleo sobre tela, 190 x 333 cm. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.



OSCAR PEREIRA DA SILVA - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

97



### Sugestões para o estudante:

BARROSO, Ivo. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. São Paulo: Sesi, 2017.

O livro traz o texto integral da carta do escrivão Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal, narrando a expedição de Pedro Álvares Cabral quando ocorreu o “achamento” do Brasil.

AMADO, Janaína; FIGUEIREDO, Luiz Carlos. *A magia das especiarias*. 4. ed. São Paulo: Atual, 2019.

O livro traz textos envolventes sobre o contexto da expansão marítima e as conquistas portuguesas entre os séculos XV e XVI. Com uma leitura prazerosa e observação de imagens, o estudante poderá aprender ainda mais sobre o significado histórico do expansionismo europeu.

## Orientações

É importante discutir com os estudantes o significado da chegada dos portugueses ao continente americano, assim como as diferentes interpretações historiográficas que foram feitas ao longo do tempo sobre o acontecimento e os processos dele decorrentes. Comente com os estudantes que muitos historiadores questionam o uso do termo “descobrimento” para tratar da chegada dos portugueses ao Brasil ou dos europeus à América. Eles argumentam que essa expressão implica a ideia de que as diversas populações que ali viviam só passaram a ter existência após a chegada dos europeus. A América, contudo, não era “terra de ninguém”, mas um território habitado por cerca de 50 milhões de pessoas à época da chegada dos europeus ao continente. Estimule os estudantes a refletir sobre a atitude dos portugueses e dos europeus de tomarem posse das terras desconhecidas e de procurarem expandir seus domínios territoriais.

Se desejar, informe aos estudantes que, depois de estabelecerem colônias na África e chegarem à Índia e à América, os navegadores portugueses prosseguiram em suas viagens marítimas e chegaram ao Extremo Oriente. Aportaram em Goa, Cantão, Ilhas Molucas, Macau e Japão, onde se estabeleceram em 1557.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece uma oportunidade para ampliar o desenvolvimento da habilidade EF07HI02.



## Orientações

Sugerimos fazer um estudo comparativo da expansão portuguesa e da espanhola, que apresentaram muitos pontos em comum, mas tinham suas especificidades. Colombo, comerciante e navegador natural da cidade italiana de Gênova, já havia tentado, sem sucesso, convencer o rei português a financiar sua viagem às Índias por uma rota que seguisse em direção ao Ocidente.

No mapa “Grandes Navegações portuguesas e espanholas (séculos XV e XVI)” foram representadas as duas primeiras viagens de Américo Vespúcio. A terceira viagem (1503-1504) partiu de Lisboa, com escala nas Ilhas Canárias, nas ilhas de Cabo Verde e em Fernando de Noronha, e chegou à Baía de Todos os Santos e depois a Cabo Frio, no atual estado de Rio de Janeiro.

Em 1499, os irmãos Pinzón chegaram ao rio Amazonas, depois de alcançarem a costa da atual Guiana. Juan de Solís percorreu a costa de Honduras. Alonso Ojeda e Juan de la Cosa reconheceram as terras que hoje correspondem à Venezuela. Outros navegadores aportaram em vários pontos do mar das Antilhas (Caribe) e do norte da América do Sul. Vasco Balboa fez a primeira travessia do Istmo do Panamá. Depois de uma longa e sofrida caminhada em meio à mata fechada, sua expedição visualizou a costa do oceano Pacífico.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página oferece uma oportunidade para iniciar o trabalho com aspectos da habilidade **EF07HI06** e ampliar o trabalho com a habilidade **EF07HI02**.

## As viagens marítimas espanholas

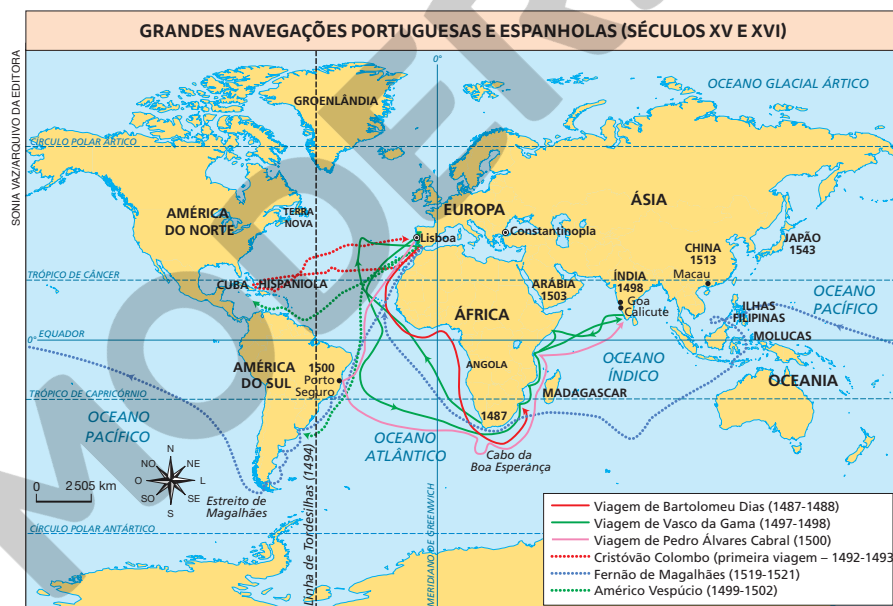
Após a centralização do Estado espanhol, concretizada com o casamento de Isabel de Castela e Fernando de Aragão, em 1476, e a expulsão definitiva dos árabes muçulmanos da península Ibérica, em 1492, a Espanha teve condições de iniciar suas viagens marítimas.

Assim, a Espanha se tornava o segundo Estado europeu a se lançar nos projetos ultramarinos. As viagens espanholas tiveram início em 1492, quando a Coroa financiou a expedição comandada pelo navegante genovês Cristóvão Colombo rumo ao Oriente.

Inspirado pelo espírito renascentista, Colombo se interessava pelos inventos e pelas descobertas científicas e era também um estudioso das navegações. Por ser um defensor dos estudos de acordo com os quais a Terra era redonda, e não plana, ele acreditava que seria possível alcançar as Índias navegando em direção ao oeste.

Com esse pensamento, em outubro de 1492, Colombo chegou à ilha de Guanahani, no Caribe, por ele batizada de San Salvador (provavelmente, atual Bahamas). Daí em diante, Colombo alcançou Cuba e São Domingos (atual Haiti e República Dominicana, respectivamente). O navegador, no entanto, achava que tinha chegado às Índias. Por isso, chamou os habitantes da região de **índios**.

Colombo fez outras três viagens à América, mas morreu acreditando que tinha chegado às Índias. Foi o navegador florentino Américo Vespúcio, após realizar três viagens à América, que apresentou a hipótese de que as terras encontradas estavam separadas da Ásia, ou seja, formavam outro continente.



Elaborado com base em dados obtidos em: ATLAS histórico. São Paulo: Encyclopaedia Britannica, 1997. p. 88; HALE, John R. *Idade das explorações*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981. p. 54.



## Percursos e objetivos

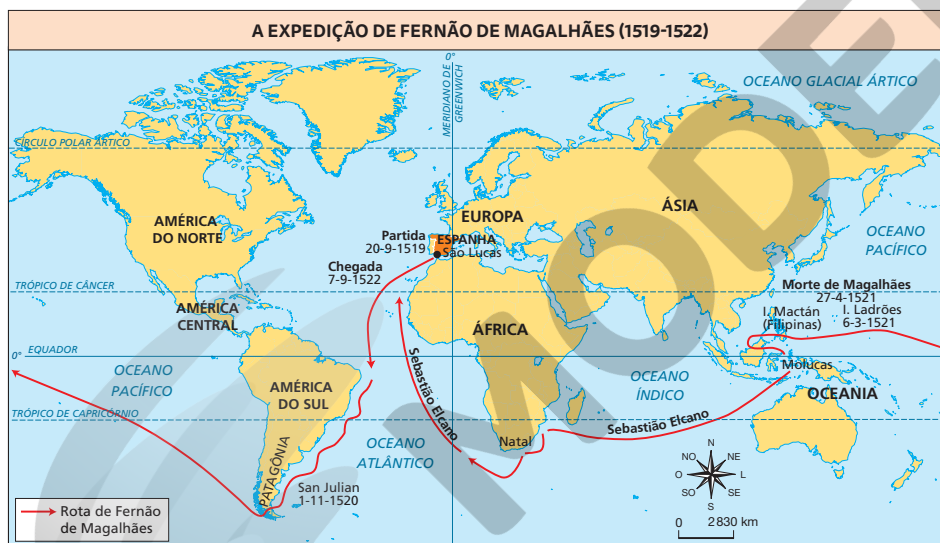
No século XVI, os espanhóis contornaram o sul do continente americano e alcançaram o oceano Pacífico. Em 1513, o navegador Vasco Núñez de Balboa atravessou o istmo do Panamá e foi o primeiro europeu a avistar esse oceano. Em 1519, Fernão de Magalhães, em sua viagem pela parte sul do oceano Atlântico e da América, encontrou uma passagem por um estreito, que recebeu seu nome (estreito de Magalhães), por meio do qual atingiu o Pacífico.

A expedição do navegador Fernão de Magalhães, ao aportar nas ilhas Filipinas, estabeleceu diversos acordos com as autoridades locais, com o objetivo de participar da rica rede de comércio que havia nessa região com a China, desde o século X.

Durante a viagem, Magalhães foi morto por um nativo e Sebastião Elcano assumiu o comando da frota, navegou pelo oceano Índico e novamente pelo Atlântico, e retornou à Espanha em 1522, após quase três anos de viagem. A expedição completou a primeira volta ao mundo por via marítima, comprovando a esfericidade da Terra.

Em 1543, Ruy Lopes de Villalobos, a pedido do rei espanhol, voltou às Filipinas para reconhecer o território. Mais tarde, em 1571, uma esquadra viajou ao arquipélago com o objetivo de transformá-lo em um domínio espanhol.

A partir do século XVI, portugueses, espanhóis e, posteriormente, holandeses chegaram às ilhas da Indonésia e lutaram entre si para monopolizar o comércio local de especiarias com os chineses e indianos. Nessa época, as Ilhas Molucas eram as únicas produtoras de cravo e noz-moscada, mercadorias que atingiam preços elevadíssimos na Europa.



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 54.

## Orientações

É importante destacar que os portugueses começaram a construir seu império colonial a partir da exploração do Atlântico e que os espanhóis se lançaram na exploração dos oceanos Pacífico e Índico. Assim como a expedição realizada por Colombo, o navegador espanhol Fernão de Magalhães pretendia chegar ao Oriente navegando em direção ao Ocidente, buscando, no entanto, atravessar a parte sul do oceano Atlântico, alcançando, assim, o Pacífico. Essa foi a primeira expedição a contornar o sul do continente americano e a completar uma circum-navegação, comprovando a esfericidade do planeta Terra. Navegadores ingleses, franceses e holandeses, no século XVI, também procuraram caminhos marítimos que levassem ao Oriente, seguindo pelo norte da América.

Converse com os estudantes sobre a importância dos relatos de cartógrafos e viajantes para o conhecimento geográfico que os europeus construíram ao longo do tempo, essencial na realização de suas expedições marítimas. Marco Polo, por exemplo, filho de comerciantes venezianos, viajou em 1271 para o Oriente. A viagem durou 22 anos. Ao retornar a Veneza, Marco Polo ingressou na Marinha como suboficial. Contudo, caiu prisioneiro dos genoveses, contra os quais os venezianos estavam em guerra. Na prisão, relatou sua viagem a um escritor de novelas de cavalaria, Rustichello, que publicou o relato que ouvira. O livro tornou Marco Polo famoso e inspirou Colombo e vários outros exploradores.

## Sugestão complementar referente ao Capítulo:

TENGARRINHA, José (org.). *História de Portugal*. Bauru: Edusc; São Paulo: Unesp, 2001. Coletânea que reúne textos de historiadores brasileiros e portugueses, organizada por José Tengarrinha. Os textos abordam desde a formação da nacionalidade portuguesa no período medieval até o processo de colonização do território que mais tarde compreenderia o Brasil.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página possibilita aprofundar o trabalho com as habilidades **EF07HI02** e **EF07HI06**.

## Orientações

A chegada de Cabral à América é posterior ao estabelecimento do Tratado de Tordesilhas. Portanto, uma questão que pode ser considerada é a possibilidade de a expedição de Cabral também ter como missão assegurar o território do Novo Mundo destinado aos portugueses pelo Tratado de Tordesilhas. O que se pode afirmar é que a Coroa portuguesa estava estabelecendo seu domínio sobre a parte que lhe era destinada no tratado, sem conhecer o tamanho das terras de que estava tomando posse. Esses novos territórios funcionariam como postos de abastecimento e escala para as viagens de Portugal até as Índias.

Converse com os estudantes sobre o tamanho variável da tripulação que participava das grandes viagens marítimas. A expedição de Vasco da Gama, por exemplo, reuniu aproximadamente 170 homens, número muito inferior à de Pedro Álvares Cabral. Por ter finalidade militar, que era a conquista das Índias, a expedição de Cabral foi a maior armada organizada no Ocidente até então, constituída de dez naus, três caravelas, dezenas de canhões e cerca de 1 500 homens.

Na seção *Atividades* há uma questão com mapa representando a divisão das terras proposta na Bula Inter-Coetera e no Tratado de Tordesilhas.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página permite ampliar o desenvolvimento da habilidade EF07HI02.

## O Tratado de Tordesilhas

Ao iniciar as expedições marítimas, a Espanha passou a rivalizar com os portugueses, e as duas coroas se envolveram em disputas pela posse das terras ultramarinas. Assim, em 1493, o papa Alexandre VI apresentou a **Bula Inter-Coetera**, que propunha a divisão dos territórios. Os espanhóis ficariam com as terras encontradas por Colombo e deveriam reconhecer a soberania portuguesa sobre as ilhas da Madeira, dos Açores e de Cabo Verde. Porém, o rei português dom João II não aceitou o acordo.

Para solucionar o conflito, os representantes de Portugal e Espanha, a convite do papa, reuniram-se novamente e assinaram um documento chamado **Tratado de Tordesilhas**, em julho de 1494. O acordo estabeleceu uma linha imaginária que passaria 370 léguas (2 500 quilômetros) a oeste das ilhas de Cabo Verde. As terras descobertas ou por descobrir situadas a oeste dessa linha ficavam com a Espanha e as localizadas a leste pertenciam a Portugal.



RAMOS, Fabio Pestana. *Por mares nunca dantes navegados: a aventura dos descobrimentos*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008. Nesse livro, é possível conhecer as aventuras e as dificuldades vivenciadas pelos navegadores portugueses na época da expansão marítima europeia.

### A vida em alto-mar

Você já imaginou quais eram os perigos e as dificuldades que os navegadores enfrentavam em suas viagens? Em geral, participavam das expedições um comandante e alguns oficiais auxiliares, soldados, religiosos, marinheiros, artesãos e um médico.

A alimentação era composta, basicamente, de biscoitos, carne salgada, peixe seco, lentilhas, arroz, passas, mel e vinho. Os alimentos frescos estragavam com facilidade. Mortes por fome ou doenças podiam encurtar as viagens. Doenças como tifo, coqueluche e sarampo atingiam os tripulantes. Era muito comum que os tripulantes adquirissem escorbuto, ou “mal das gengivas”, uma

doença grave, causada pela falta de vitamina C presente em alimentos frescos. O primeiro sintoma era o inchaço da gengiva, depois a perda dos dentes e por fim a putrefação da carne. Os naufrágios também eram frequentes. Uma das regiões mais temidas no Atlântico era o extremo sul da África, batizado inicialmente de Cabo das Tormentas.



MESTRE DE BOUCICAUT. *Navegadores usando um astrolábio no oceano Índico*. c. 1410-1412. Têmpera sobre papel (detalhe), 42 x 29,8 cm. Biblioteca Nacional da França, Paris.

100

### ► Texto complementar

Patricia Seed analisa os significados das cerimônias de posse das terras americanas realizadas por portugueses no texto a seguir.

Em 1537, Pedro Nunes, cosmógrafo real do rei D. João III, declarou que os portugueses haviam descoberto muitas coisas novas. [...] Mais do que as terras, as águas e as pessoas, escreveu ele, os portugueses tinham encontrado “um novo céu e novas estrelas”. Para Nunes, descobrir céus anteriormente desconhecidos dos europeus [...] significava um novo conhecimento astronômico [...].

SEED, Patricia. *Cerimônias de posse na conquista europeia do Novo Mundo (1492-1640)*. São Paulo: Unesp, 1999. p. 143-145.



## Integrar conhecimentos

História e Geografia

### Mapa-múndi de Waldseemüller

O mapa-múndi reproduzido a seguir foi elaborado em 1507 por estudiosos dirigidos pelo cartógrafo alemão Martin Waldseemüller. Produzido com base nas descrições feitas pelo navegador Américo Vespúcio e em conhecimentos de cartografia disponíveis na época, o mapa é considerado a certidão de nascimento da América.

Nesse mapa, pela primeira vez o continente americano foi representado separado da Ásia. Também foi a primeira vez que o nome “América” apareceu em um mapa.

Retrato do grego Ptolomeu (90-168), considerado o maior astrônomo da Antiguidade.

Retrato de Américo Vespúcio. As descrições geográficas desse navegador, feitas em suas viagens, contribuíram para a elaboração do mapa.



É o primeiro mapa a apresentar o hemisfério ocidental semelhante à forma como o conhecemos hoje.

O Cabo da Boa Esperança é apresentado de maneira arredondada.

WALDSEEMÜLLER, Martin.  
Mapa colorizado. 1507.  
Gravura, 128 x 233 cm.  
Biblioteca Nacional da França, Paris, França.

1. Quem são os dois personagens representados no mapa? Por que eles foram homenageados?
2. Por que o mapa de Waldseemüller é um marco para a história da cartografia? Que novidades ele apresenta?
3. Compare o mapa de Waldseemüller com um mapa-múndi atual. Quais são as principais semelhanças e diferenças?
4. Observe os quatro continentes representados no mapa. Como o fato de a América possuir menos detalhes que os demais pode ser explicado?

101

massa de água. As principais diferenças entre o mapa de Waldseemüller e um mapa-múndi atual referem-se ao contraste da dimensão do continente americano e à ausência de territórios como a Austrália, a Groenlândia e os polos Sul e Norte. Destacamos também as diferenças tecnológicas empregadas na elaboração dos mapas, que possibilitam representar os detalhes com maior precisão.

4. O mapa de Waldseemüller foi elaborado com base no conhecimento de projeções cartográficas anteriores e nos diários dos exploradores viajantes, especialmente Américo Vespúcio. O fato de a América ter sido representada com menos precisão se explica pelo pouco conhecimento que se tinha na época a respeito de um continente recém-encontrado pelos europeus e pela ausência de tecnologias que garantissem uma representação cartográfica mais precisa.

### Orientações

Comente com os estudantes que a cartografia teve um avanço significativo no final da Idade Média com a contribuição de astrônomos e cartógrafos do mundo islâmico e com o incentivo das monarquias europeias envolvidas nas Grandes Navegações, como a portuguesa.

### Observação

O conteúdo proposto nesta seção, no texto e nas atividades possibilita ampliar o trabalho com a habilidade EF07HI02.

### Respostas

1. Os dois personagens representados no mapa são o astrônomo e geógrafo Ptolomeu (90-168) e o navegador Américo Vespúcio (1454-1512). Ptolomeu foi homenageado em razão de sua valiosa contribuição para o desenvolvimento da cartografia; já Vespúcio, graças aos relatórios de suas viagens exploratórias que auxiliaram na produção do referido mapa.
2. O mapa de Waldseemüller, de 1507, é considerado um marco para a história da cartografia graças à sua precisão para a época e à sua aproximação com os mapas atuais. Na circunstância de sua confecção, foram apresentadas três grandes novidades: o nome “América” para o quarto continente encontrado pelos europeus; a massa de água a oeste do novo continente, antecipando a descoberta do oceano Pacífico; e a representação do novo continente pela primeira vez separado da Ásia.
3. Entre as principais semelhanças podemos destacar que ambos os mapas apresentam meridianos e linhas longitudinais e mostram de maneira análoga os continentes europeu, africano e asiático, além da presença de algumas ilhas, atualmente denominadas Oceania e Japão. Por fim, mencionamos a representação da América separada da Ásia e sua costa oeste banhada por uma



## Seção Atividades

### ► Objetos de conhecimento

- A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.
- As descobertas científicas e a expansão marítima.

### ► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF07HI02 (atividades 1, 2, 3)
- EF07HI06 (atividade 2)

### ► Respostas

1. O principal fator que explica o pioneirismo dessas duas nações na expansão ultramarina é a centralização política precoce, principalmente de Portugal. Os recursos antes utilizados no combate aos muçulmanos que viviam na península foram deslocados para outras atividades, como a pesca e o comércio de longa distância, que ajudaram não só a custear as despesas desses Estados, mas também a desenvolver as artes náuticas nos dois reinos. Com essas condições reunidas, Portugal e Espanha puderam lançar-se à aventura marítima.

2. a) Segundo o autor, as viagens portuguesas e espanholas alteraram o curso da história do mundo ao estabelecerem uma ligação marítima regular e duradoura entre os quatro continentes por meio da navegação nos oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

b) Antes das viagens oceânicas promovidas pelos países ibéricos, os contatos entre os continentes, embora existissem (à exceção da América e da Oceania), não eram sistemáticos. A partir do século XV, com o processo de expansão marítima europeia e de colonização de diversos territórios, teve início a criação de um mercado mundial, acompanhado de uma integração cultural que alterou a história de todos os povos.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Que fatores levaram portugueses e espanhóis a serem pioneiros nas expedições ultramarinas europeias?
2. Analise o texto a seguir. Depois, reúna-se com um colega e, em dupla, respondam às questões.

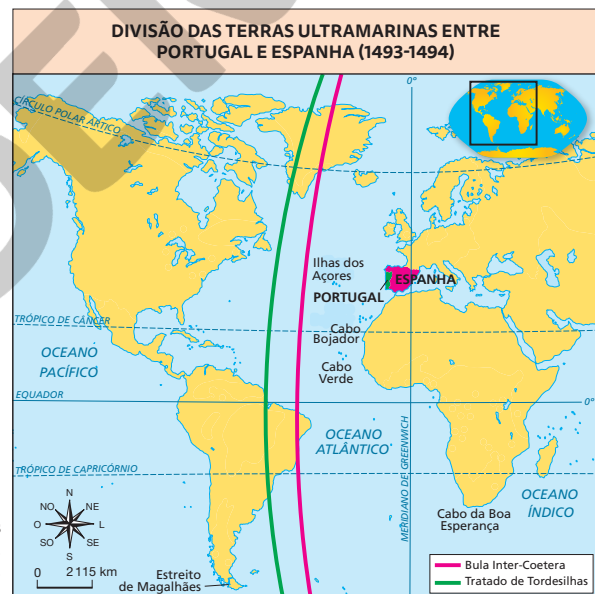
Os portugueses e os espanhóis tiveram precursores [...] na conquista dos oceanos Atlântico e Pacífico, mas os esforços desses aventureiros notáveis não alteraram o curso da história do mundo. [...]

Somente depois de os portugueses terem contornado a costa ocidental da África, dobrado o Cabo da Boa Esperança, atravessado o oceano Índico e de terem se fixado nas Ilhas das Especiarias da Indonésia e na costa do mar do sul da China; somente depois de os espanhóis terem atingido o mesmo objetivo através da Patagônia, do oceano Pacífico e das Filipinas é que então, só então, teve início a ligação marítima regular e duradoura entre os quatro continentes.

BOXER, Charles. *O império marítimo português, 1415-1825*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 31-33.

- a) Por que, para o autor, as viagens portuguesas e espanholas se diferenciaram das de seus antecessores?
  - b) O que significa dizer que as viagens portuguesas e espanholas estabeleceram “uma ligação marítima regular e duradoura entre os quatro continentes”?
3. O mapa a seguir representa as duas propostas de divisão das terras ultramarinas entre Portugal e Espanha, no final do século XV.

- a) Qual das duas propostas de divisão de terras foi a primeira? O que cada uma delas estabelecia?
- b) Que mudança houve na segunda proposta que convenceu Portugal a aceitar o acordo? Considerando que essa negociação ocorreu seis anos antes da chegada de Cabral ao atual Brasil, que hipótese podemos levantar sobre os interesses portugueses nessa divisão?



Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 239.

102

3. a) A primeira proposta foi a Bula Inter-Coetera, de 1493, representada no mapa pela cor rosa. Nessa proposta de divisão, a linha de separação das terras portuguesas e espanholas passaria 100 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde. Pela segunda proposta, estabelecida no Tratado de Tordesilhas, em verde no mapa, ampliou-se o limite de 100 léguas para 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde.

b) Portugal se sentiu penalizado na primeira proposta de divisão porque ela entregava à Espanha quase a totalidade das terras ultramarinas. Na segunda proposta, como houve ampliação da área que caberia a Portugal de 100 léguas para 370 léguas, as duas coroas chegaram a um acordo e assinaram o tratado. As pressões portuguesas pela ampliação do limite de divisão das terras podem indicar que a Coroa lusa já tivesse conhecimento da existência das terras que hoje formam o Brasil.

## ESPAANHÓIS NA AMÉRICA

As primeiras expedições espanholas que alcançaram o continente que viria a ser chamado de América não renderam à Espanha os lucros esperados, pois não foram encontradas as tão almejadas riquezas. Contudo, a repercussão da viagem de Colombo, que em 1492 aportou no continente até então desconhecido pelos europeus, estimulou novas expedições. As viagens que se seguiram, entre os séculos XV e XVI, percorreram diferentes pontos do continente, possibilitando aos espanhóis dimensionar a extensão do território e vislumbrar a existência de riquezas como ouro e prata.

A dominação territorial foi acompanhada por ações violentas que visavam submeter os povos nativos ao controle espanhol e extrair a maior quantidade de riquezas possível. Esse processo, no entanto, fez eclodir diversas formas de resistência dos povos indígenas da América, que você vai conhecer um pouco mais ao longo deste Capítulo.



A conquista de Tenochtitlán, pintura da série Conquista do México. 1521. Óleo sobre tela. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos.

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON, EUA

### Sobre o Capítulo

Os estudantes já tomaram contato com a sociedade, a economia e a cultura de alguns povos pré-colombianos, e com as razões pelas quais espanhóis e portugueses participaram das Grandes Navegações. Neste Capítulo, eles compreenderão os primeiros efeitos da chegada dos espanhóis à América. O Capítulo possibilita refletir sobre o sentido do projeto de sociedade, de exploração de riquezas e do trabalho tanto para os povos que viviam na América antes da chegada dos europeus quanto para os conquistadores, mostrando como foi radical a mudança promovida pelos europeus no continente. Procure, na abertura do Capítulo, solicitar aos estudantes que reflitam sobre os interesses que mobilizaram os espanhóis na colonização da América.

O estudo sobre os primeiros contatos entre indígenas e europeus na América é uma oportunidade para trabalhar com os estudantes o reconhecimento, a aceitação e a valorização da diversidade como expressão da riqueza cultural da humanidade. Podemos considerar o estranhamento vivenciado pelos indígenas no encontro com os europeus. Para estes últimos, que estavam acostumados a impor sua cultura e a considerar a sua sociedade como o centro do desenvolvimento da humanidade, os indígenas representariam o “exótico”, o “pitoresco”, o não “civilizado”.

### Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece uma boa oportunidade para dar início ao trabalho com a habilidade **EF07HI09**.

### Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

**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.

## Orientações

Nas páginas iniciais deste Capítulo, consideramos interessante retomar os conhecimentos dos estudantes sobre os interesses dos europeus na exploração marítima, a procura de rotas para o Oriente e a disputa pelo controle do comércio de especiarias. Estimule os estudantes a lembrar a importância dos metais preciosos na política mercantilista praticada pelas monarquias europeias recém-constituídas nesse período. As características da política mercantilista praticada em especial pelo reino da Espanha poderão contribuir para que os estudantes estabeleçam relações com o processo de expansão marítima e de constituição de domínios coloniais na América.

Solicite aos estudantes que observem e identifiquem no mapa “Caribe (século XVII)” as possessões espanholas, holandesas, inglesas e francesas no Caribe no século XVII.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o desenvolvimento da habilidade EF07HI09.

### Caribe

Região formada por inúmeras ilhas na América Central. Também é chamada de Antilhas.



BODENMULLER, Celina; PRANDO, Fabiana. *Contos encantados da América Latina*. São Paulo: Moderna, 2018. Esse livro é formado por uma coletânea de 18 contos que reúnem a tradição oral dos mais diversos países da América Latina. Os contos estão relacionados com lendas e mitologias da cultura indígena e com as influências culturais da colonização espanhola.

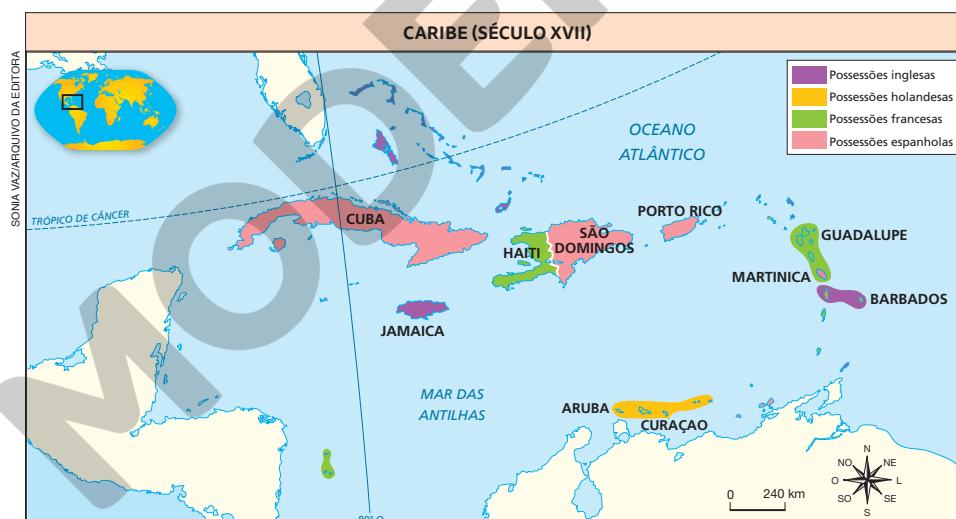
## A conquista do Caribe

A chegada dos espanhóis à região do Caribe, em 12 de outubro de 1492, marca um dos eventos mais conhecidos da história: a chamada “descoberta” da América pelo navegador Cristóvão Colombo.

Contudo, vale ressaltar que Colombo e seus marinheiros não chegaram a um lugar desabitado ou onde as populações estivessem esperando para serem descobertas. A região do Caribe, assim como o extenso território americano, era habitada por diversas populações indígenas que tinham os próprios modos de vida, crenças, costumes e conhecimentos.

Como estamos vendo, a chegada dos europeus à América foi impulsionada por vários fatores, entre eles a busca por rotas alternativas para chegar ao Oriente. Desse modo, os europeus poderiam obter as valiosas especiarias diretamente da fonte produtora, as Índias.

No entanto, conforme as expedições foram percorrendo o continente americano, os conquistadores espanhóis tomaram conhecimento da existência de grandes jazidas minerais, e o continente se transformou no alvo principal da política mercantilista da Espanha.



Fonte: CAMPOS, Flávio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas: história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 13.

104



### Sugestão para o professor:

O'GORMAN, Edmundo. *A invenção da América: reflexão a respeito da estrutura histórica do novo mundo e do sentido do seu devir*. São Paulo: Unesp, 2008.

O autor procura tecer uma análise historiográfica sobre o continente americano a partir da desconstrução da ideia de “descobrimto” da América pelos europeus, apresentando, assim, de maneira crítica, uma interpretação do que seria a sua “invenção” inaugurada no processo de conquista territorial.



## No início, as alianças

Os povos tainos, população predominante em várias ilhas do Caribe, estabeleceram, inicialmente, alianças com os espanhóis. Entretanto, é importante ressaltar que os acordos que os indígenas faziam com os europeus eram movidos por interesses específicos e, muitas vezes, diferentes das intenções europeias.

No caso dos tainos, provavelmente, a aliança com os espanhóis estava relacionada ao contexto de expansão dos povos caraíbas ou caríbes, indígenas inimigos que estavam ampliando seus domínios e ameaçando a soberania taina sobre seu próprio território. Dessa forma, a aliança com os espanhóis significou o fortalecimento na luta contra os inimigos caraíbas.

## No fim, o extermínio

A aliança dos tainos com os espanhóis teve curta duração. Com a convivência, eles perceberam que os europeus, além de obter recursos naturais, pretendiam dominar os territórios. Assim, as relações iniciais, baseadas na troca de mercadorias, como ouro, pérolas, esmeraldas e madeira, foram se tornando mais impositivas, com a adoção de diferentes formas de trabalho compulsório.

A exploração do trabalho, somada aos surtos de doenças, como sarampo, varíola e gripe, trazidas pelos colonizadores e contra as quais os indígenas não possuíam imunidade, desencadearam um processo brutal de declínio demográfico da população nativa, que chegou, em algumas ilhas, a desaparecer. Nas Antilhas, havia pelo menos 200 mil indígenas no começo do século XVI; cerca de meio século depois, eles não passavam de 15 mil.



BRY, Theodore de. *O desembarque de Cristóvão Colombo na América* (1492). 1594. Gravura, 18,6 × 19,6 cm. Coleção particular.

### Ler a gravura

- Quais são os dois povos representados nessa obra? Que atitude ou postura cada um deles expressa? Procure explicar por que o artista retratou o encontro entre os dois povos dessa forma.

## Orientações

Os espanhóis chegaram à América, impuseram seu domínio e passaram a explorá-la. As terras encontradas demoraram a ser conhecidas pelo conquistador, mas as armas que os europeus traziam possibilitaram o controle de vastas regiões e a submissão dos povos que aqui viviam. Muitos nativos resistiram, mas outros ficaram do lado dos conquistadores e colaboraram para que a conquista se efetivasse.

É importante destacar para os estudantes que, apesar de alguns povos nativos da América terem se aliado aos conquistadores espanhóis, isso não significa que eles fossem dóceis, inocentes e hospitaleiros, como tradicionalmente se imagina. Essas populações buscavam se unir aos europeus para vencer as disputas com outros povos nativos que os dominavam.

Outro aspecto importante, que pode ser destacado, é que as populações nativas, praticamente dizimadas no período inicial da colonização, foram substituídas em diversas regiões por africanos escravizados, principalmente a partir do final do século XVII, quando a agroindústria açucareira desenvolvida nas Antilhas se transformou em um grande negócio para os colonizadores.

### ▶ Resposta

**Ler a gravura:** Os espanhóis, no centro e à esquerda da imagem, foram representados vestidos, com postura de confiança e autoridade. Eles exibem suas lanças e espadas e fincam uma cruz na nova terra, simbolizando a tomada do território e a imposição da sua cultura. Os indígenas foram representados à direita. Alguns, em primeiro plano, parecem oferecer alguns objetos aos espanhóis. Outros, ao fundo, parecem fugir assustados dos navios e dos homens que se aproximam da costa. O artista procurou destacar o ponto de vista dos europeus sobre a conquista do Novo Mundo.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI08** e a ampliação do desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**.

## Orientações

Recomendamos discutir com os estudantes os fatores que levaram à vitória dos espanhóis, que, afinal, estavam em desvantagem numérica e enfrentaram um império com exército poderoso e organizado, como o dos astecas. Mais do que a vantagem militar representada pelo uso de cavalos e de armas de fogo, foi fundamental a política de alianças com alguns grupos nativos. Após a conquista, as doenças trazidas pelos europeus e a imposição de formas de trabalho compulsório contribuíram para o verdadeiro desastre demográfico que ocorreu logo nas primeiras décadas do século XVI com as populações nativas da América. Apesar disso, a cultura indígena sobreviveu e ainda hoje sua presença é marcante em muitos países da América Latina, sendo os próprios indígenas protagonistas de importantes movimentos políticos e sociais.

Comente com os estudantes que cerca de dez anos antes da chegada dos espanhóis, Malinche foi capturada como escrava pelos tabascos, povo do grupo maia, e passou a viver entre eles. Num dos primeiros contatos desses nativos com os europeus, foi dada de presente ao conquistador Hernán Cortés, com quem passou a viver e teve um filho. Malinche sabia maia e nahuatl, língua dos astecas. Na convivência com seus novos senhores, a nativa aprendeu espanhol e serviu aos conquistadores como informante e intérprete. Ainda hoje os mexicanos usam a expressão “malinchista” como sinônimo de aceitação do domínio estrangeiro. Para alguns historiadores, porém, Malinche agiu como muitos outros nativos. Diante da dominação asteca, os espanhóis foram vistos como libertadores.

## A destruição do Império Asteca

Ainda no Caribe, os espanhóis ouviram falar de uma sociedade imperial muito rica estabelecida na parte continental da América (no planalto central do México). Era o Império Asteca, formado por uma rede de alianças que envolvia três capitais políticas: as cidades de Texcoco, de Tlacopan e de Tenochtitlán, a capital do império.

A aliança entre esses centros urbanos integrava um domínio político e tributário sobre diversos grupos étnico-territoriais, denominados *altepetl*. A dominação asteca imposta a esses povos gerava uma situação de descontentamento. Essa divisão entre os grupos indígenas foi notada e habilmente manipulada pelos espanhóis.

Quando o conquistador espanhol Hernán Cortés chegou com seus homens à capital asteca, em fevereiro de 1519,

conheceu Malinche, a jovem indígena que foi sua intérprete e possibilitou a aliança dos espanhóis com o povo de Tlaxcala, inimigo dos astecas.

Em novembro daquele ano, os espanhóis chegaram a Tenochtitlán e foram recebidos pacificamente por Montezuma, o imperador asteca. O primeiro conflito de que se tem notícia entre espanhóis e astecas ocorreu em maio de 1520, quando os conquistadores invadiram um templo e mataram dezenas de indígenas.

Representação do conquistador espanhol Hernán Cortés, sua intérprete Malinche e astecas, do Códice Tlaxcala; cópia de 1632. Tinta sobre papel. Museu Histórico Nacional, Cidade do México.



### Como explicar a derrota asteca?

Os espanhóis contaram com o apoio de vários povos inimigos dos astecas, e utilizaram cavalos, armas de fogo e couraças de ferro nos combates. A disseminação da varíola é considerada outro fator para a derrota asteca, já que essa doença provocou muitas mortes entre aquela população. Além disso, a associação que Montezuma teria feito entre o colonizador espanhol Cortés e o deus asteca Quetzalcoatl, aliada à crença de que a chegada dos espanhóis concretizava maus presságios, explicaria o temor diante dos invasores e a demora em reagir à ameaça espanhola.

106

## Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI08** e a ampliação do desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**.



## A tomada de Tenochtitlán

Derrotados na primeira tentativa de tomar a capital asteca, os espanhóis se refugiaram em Tlaxcala, onde instalaram a base de suas operações. A queda definitiva de Tenochtitlán só ocorreu em agosto de 1521, após meses de combates.

O sistema de alianças que os espanhóis selaram durante o conflito foi decisivo para o desfecho, tanto que, ao terminar a guerra, enquanto os espanhóis tinham o apoio de cerca de cinquenta *altepetl*, os astecas eram apoiados por apenas três.

Como podemos perceber, a tomada de Tenochtitlán não se tratou da vitória dos espanhóis sobre os indígenas, mas da vitória de diversos grupos étnicos que, aliados aos espanhóis, derrotaram um inimigo em comum: os astecas. Os povos nativos coligados aos espanhóis não podiam imaginar que a queda dos astecas era apenas o primeiro grande ato de uma história de destruição que arrastaria depois suas cidades e suas formas de organização social.



Representação da entrada de Cortés em Huitzillan, publicada no Codex Azcatitlan. Século XVI.

### Ler o texto

Os espanhóis queimarão os livros dos mexicanos para apagar a religião deles; destruirão os monumentos, para fazer desaparecer qualquer lembrança de uma grandeza antiga. Mas, cem anos antes, durante o reinado de Itzcoatl, os próprios astecas tinham destruído todos os livros antigos [de seus inimigos], para poderem escrever a história a seu modo.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 71.

- Que comparação o autor Tzvetan Todorov estabeleceu entre os espanhóis e os astecas?

107

### Resposta

**Ler o texto:** Tzvetan Todorov apresenta a ideia de que, assim como os espanhóis subjugaram os astecas e tentaram apagar sua história, os astecas haviam feito o mesmo cem anos antes com outros povos indígenas da região.

### Observação

O conteúdo desta página possibilita ampliar o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**.

## Orientações

Com o auxílio de cerca de 400 homens, 17 cavalos, dez canhões e poucas armas, Cortés conseguiu, com relativa facilidade, dominar o Império Asteca, o maior da Mesoamérica, que contava com um exército estimado em 500 mil homens. Como isso foi possível? Estimule os estudantes a formular hipóteses e a refletir sobre esse momento histórico.

Se desejar, comente alguns pontos que influenciaram a vitória espanhola e a conquista do território asteca. Um deles é que, para os astecas, a guerra devia seguir regras tradicionais e visava obter prisioneiros para o sacrifício. Para os espanhóis, a guerra tinha de ser total, para destruir o modo de vida do inimigo. As alianças com os povos locais também favoreceram os espanhóis. Além disso, os indígenas não tinham proteção natural contra doenças como varíola, tuberculose e gripe, trazidas pelos europeus; por isso, grande parte dos astecas adoeceu e morreu em decorrência das epidemias, o que facilitou a conquista. Outro fator decisivo que contribuiu para a vitória espanhola foram as crenças dos astecas. Antes da chegada dos espanhóis, os astecas presenciaram fenômenos que os lançaram em um clima de terror religioso: fogo, raios e aves assombraram a cidade de Tenochtitlán. Para eles, qualquer acontecimento que saísse do comum anunciava algo ruim. Além disso, eles acreditavam que o deus Quetzalcóatl retornaria à cidade. Assim, para os nativos, a chegada dos espanhóis era a concretização dos presságios, e Cortés, cuja aparência física era semelhante à imagem que tinham de Quetzalcóatl, era o próprio deus.



## ▶ Respostas

1. Segundo o **Trecho 1**, os espanhóis agiam com extrema crueldade na América, matando a população indígena local e explorando seu trabalho.

2. Segundo o **Trecho 2**, os espanhóis cometeram enormes atrocidades contra os indígenas porque desejavam se apropriar do ouro encontrado no continente americano.

3. Essa é uma pergunta ampla, que serve como uma questão de fechamento para a análise dos documentos escritos, uma vez que ela exige que os estudantes reflitam sobre todas as questões elaboradas até aqui nesta seção. De modo geral, Las Casas pode ter sido ideologicamente “perseguido” em razão das denúncias que fazia em suas obras, que feriam os interesses econômicos dos colonizadores espanhóis e da Coroa espanhola como um todo. Sobre o tom de denúncia dos textos de Las Casas, leia o seguinte trecho e, se desejar, mostre-o aos estudantes: “O texto [‘Brevíssima Relação da Destruição das Índias Ocidentais’], publicado em 1542, teve o caráter de denúncia e, numa linguagem trágica, causou transtornos e agitação da Coroa Espanhola. A narrativa [de Las Casas] esteve, antes do texto escrito, nos púlpitos e nas audiências da corte. Talvez por isso, Carlos V convocou um conselho e editou as Leis Novas (1542-1543), substituindo as Leis de Burgos (1512). O ponto central das Leis Novas era a proibição de novas *encomiendas*, a retirada das que estavam sob a responsabilidade do clero, a proibição da servidão indígena, mesmo em situação de guerra, já que estes eram livres. Nas Índias, a reação às leis foi a pior possível, e Las Casas foi visto como o responsável pela edição dessa legislação, que feria os interesses dos colonizadores [...]”. FREITAS NETO, José Alves de. *Bartolomé de Las Casas: a narrativa trágica, o amor cristão e a memória americana*. São Paulo: Annablume, 2003. p. 49.



## Documento

### As ideias de Bartolomé de Las Casas

Bartolomé de Las Casas participou de expedições espanholas à América como explorador e depois como missionário, quando se tornou um frade dominicano. Entre as obras que escreveu, está a *Brevíssima relação da destruição das Índias Ocidentais* ou *O paraíso destruído*, publicada em 1542.

A obra de Bartolomé de Las Casas é até hoje analisada por historiadores. Leia, a seguir, dois trechos escritos por ele.

#### Trecho 1

Na ilha Espanhola que foi a primeira, como se disse, a que chegaram os espanhóis, começaram as grandes matanças e perdas de gente, tendo os espanhóis começado a tomar as mulheres e filhos dos índios para deles servir-se [...]. Depois de muitos outros abusos, violências e tormentos a que os submetiam, os índios começaram a perceber que esses homens não podiam ter descido do céu.

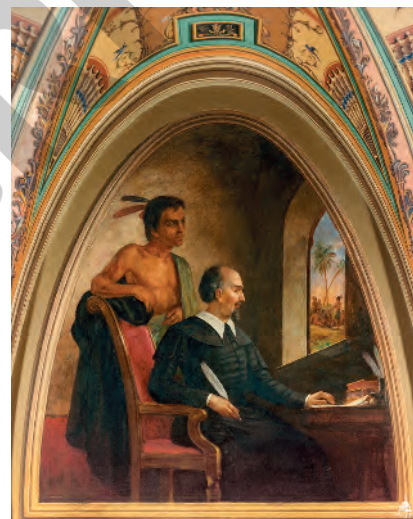
LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *O paraíso destruído*. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 32-34.

#### Trecho 2

As Índias foram descobertas no ano de mil quatrocentos e noventa e dois. Foram povoadas por cristãos espanhóis no ano seguinte. [...] A razão pela qual os cristãos mataram e destruíram tantas, tais e tão infinito número de almas foi somente para ter, como seu fim último, o ouro e encher-se de riquezas em muitos breves dias [...].

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *Único modo de atrair todos os povos à verdadeira religião*. São Paulo: Paulus, 2010. p. 495-498.

1. Segundo o trecho 1, de que forma agiam os espanhóis que chegaram à América no contexto da conquista?
2. No trecho 2, Las Casas expõe a razão pela qual os cristãos mataram e destruíram tantas almas na América. Segundo o religioso, qual seria o motivo dessa violência?
3. Alguns historiadores dizem que Las Casas chegou a ser muito malvisto por colonizadores e autoridades espanholas. Por que isso teria acontecido?
4. Observe a imagem de Las Casas. Como o missionário foi representado nessa obra?



BRUMIDI, Constantino. *Bartolomé de Las Casas*. 1876. Óleo sobre gesso. Capitólio dos Estados Unidos, Washington, D.C.

108

4. Na obra, Las Casas foi representado sentado, escrevendo, com uma pena em uma das mãos. A seu lado, há um indígena. Os dois foram representados “olhando” para a vista da janela, numa tentativa, talvez, de mostrar que ambos compartilham as mesmas reflexões e preocupações naquele momento. O fato de ter sido representado com uma pena em uma das mãos valoriza a obra escrita de Las Casas.

### Observação

O trabalho proposto nesta seção, no texto e nas atividades permite aprofundar o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**.

## A destruição do Império Inca

Os domínios do Império Inca se espalhavam por regiões dos atuais Peru, Equador, Bolívia, Argentina e Chile. Reunindo diferentes grupos e culturas indígenas, distribuídos em um vasto território, o império mantinha-se, principalmente, por meio de acordos com lideranças e da cobrança de impostos.

A configuração de estados com características imperiais gerou conflitos pelo trono. Foi o que aconteceu no século XVI, na sucessão de Huayna Capac. Seus filhos, Atahualpa e Huascar, disputavam violentamente o poder quando os espanhóis chegaram à região, em 1532.

Os europeus, sob o comando de Francisco Pizarro, aproveitaram-se da situação. Assassinaram Huascar, culpavam Atahualpa pela morte do irmão e o condenaram à morte, não sem antes cobrar uma quantia exorbitante em ouro e prata como resgate.

Com o apoio de povos indígenas rebelados contra a dominação inca, os espanhóis tomaram a cidade de Cuzco (capital inca) e de Quito. Em 1535, Pizarro fundou a cidade de Lima, futura capital dos domínios espanhóis nos Andes Centrais.

A conquista espanhola desintegrou profundamente as estruturas sociais, culturais e religiosas da civilização inca, como podemos acompanhar no texto a seguir:

O resultado do conflito não dependeu apenas da força dos oponentes: a partir da perspectiva dos derrotados, a invasão europeia também continha uma dimensão religiosa, e mesmo cósmica. Saques, massacres, incêndios: os índios estavam vivendo o fim de um mundo; a derrota significava que os deuses tradicionais haviam perdido seu poder sobrenatural.

WACHTEL, Nathan. Os índios e a conquista espanhola. In: BETHELL, Leslie (org.). *História da América Latina: América Latina Colonial*. 2. ed. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. v. I. p. 199.



Plaza Mayor, em Lima, Peru. Fundada pelos conquistadores espanhóis, a cidade preserva ainda hoje diversas edificações do período colonial. Fotografia de 2020.

109



### Sugestão para o estudante:

RESTALL, Matthew. *Sete mitos da conquista espanhola*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

O livro procura aprofundar a visão do leitor a respeito de algumas interpretações que se tornaram bastante difundidas sobre a conquista espanhola na América e a relação dos povos nativos com os conquistadores europeus.

## Orientações

Comente com os estudantes que o espanhol Francisco Pizarro, quando chegou à região do Peru, em 1532, encontrou o Império Inca mergulhado em grave agitação política. A morte do Sapa Inca Huayna Capac e de seu herdeiro direto, ambos vitimados pela varíola, desencadeou uma disputa pelo poder entre outros dois filhos do imperador, Atahualpa e Huascar. O conflito acabou convertendo-se em uma guerra civil, que dividiu o povo e provocou morte e destruição. Aproveitando-se da situação, Pizarro, com 180 homens e 27 cavalos, dirigiu-se à cidade de Cajamarca. Ali, por meio de uma cilada, teria aprisionado Atahualpa, o imperador inca. Ele contava com cerca de 80 mil soldados e uma guarda pessoal de 5 mil guerreiros. A superioridade numérica dos incas não foi suficiente para vencer o grupo de Pizarro, que contava com canhões e armas de fogo. Atahualpa foi feito prisioneiro e 6 mil incas morreram, sem mortes do lado espanhol. Em seguida, as cidades de Cuzco (capital do império) e Quito foram tomadas, mesmo após a enorme quantidade de ouro e prata entregue aos invasores como pagamento de resgate do imperador. Em 1535, Pizarro fundou a cidade de Lima, que a metrópole espanhola transformou depois em capital do Vice-Reinado do Peru.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI08** e a ampliação do desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**.



## Orientações

Os chamanes acreditavam que a chegada dos espanhóis aos Andes havia provocado o pachacuti, isto é, a inversão da ordem do mundo. O caminho para trazer de volta a ordem natural era repudiar todas as crenças, os costumes e os objetos que tivessem relação com o modo de vida do conquistador. Ao fazer isso, as divindades andinas venceriam o deus cristão e expulsariam os espanhóis.

Comente com os estudantes que, apesar da resistência indígena, a população nativa da América diminuiu drasticamente. Quando Cortés chegou ao México, cerca de 25 milhões de indígenas viviam na região. Em 1568, esse número já havia caído para menos de 3 milhões. No Peru, onde viviam aproximadamente 9 milhões de nativos, restava, em 1570, apenas 1,3 milhão.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita o aprofundamento do trabalho com a habilidade **EF07HI09**.

## A resistência indígena

Muitos povos indígenas resistiram à dominação espanhola durante décadas. Na região de **Vilcabamba**, ao lado de Cuzco, o líder inca Manco Capac e seus seguidores organizaram sucessivos movimentos de resistência ao domínio espanhol até 1572. A última luta de resistência indígena foi dirigida em Vilcabamba pelo líder inca Tupac Amaru. Ele reuniu cerca de 40 mil indígenas para combater a cobrança de tributos, pagos aos espanhóis na forma de trabalho nas minas de prata. Capturado pelo inimigo, o líder inca foi decapitado na praça central de Cuzco, para servir de exemplo à população.

Outro importante movimento de resistência surgiu em Huamanga e espalhou-se pela região norte do atual Peru. Entre 1564 e 1567, mais de 8 mil indígenas chamanes repudiaram o domínio espanhol e todos os objetos e crenças trazidos pelos europeus. O movimento chamado de **Taqui Ongó**, ou a “enfermidade da dança”, baseava-se em tradições inseridas no contexto colonial. Os indígenas acreditavam que era preciso dançar constantemente para que as divindades andinas despertassem e vencessem o deus cristão, restabelecendo a ordem anterior. O movimento, porém, foi violentamente reprimido.

No atual Chile, os indígenas araucanos, também conhecidos como Mapuche, encabeçaram uma longa resistência aos espanhóis. Em sua luta contra os conquistadores, eles aperfeiçoaram suas armas e incorporaram o uso dos cavalos: uma prática dos espanhóis. A resistência mapuche teve seu momento de maior explosão entre 1550 e 1696; depois disso, os enfrentamentos com os espanhóis passaram a ser esporádicos, predominando entre eles acordos comerciais e negociações de fronteira.



POVOS Indígenas no Brasil. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Página\\_principal](https://pib.socioambiental.org/pt/Página_principal). Acesso em: 10 fev. 2022. Enciclopédia sobre os povos indígenas do Brasil, com informações acerca de línguas, costumes, modos de vida, iniciativas, direitos etc. de diferentes grupos. Produzida pelo Instituto Socioambiental (ISA).

SUBERCASEAUX, Pedro. *O jovem Lautaro*. Século XIX. Óleo sobre tela. A obra representa Lautaro, importante líder da resistência mapuche. Acervo do Comandante em Chefe do Exército do Chile.



PEDRO SUBERCASEAUX - ACERVO DO COMANDANTE EM CHEFE DO EXÉRCITO DO CHILE

110



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

GIUCCI, Guillermo. *Viajantes do maravilhoso*. O novo mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Com base em relatos de Colombo, Cabeza de Vaca e Hans Staden, o autor analisa com erudição e elegância a aventura dos viajantes e navegadores dos séculos XV e XVI.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*. A questão do outro. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

Nesta obra, Todorov aborda a história da descoberta e da conquista da América, trabalhando a complexa questão do “outro” no contexto do encontro e do choque de culturas.



## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Nos atuais Haiti, Cuba e Jamaica, a maioria da população é formada por afrodescendentes, sendo as pessoas de origem indígena um grupo muito pequeno. Por que esse fenômeno ocorre nessas ilhas do Caribe?
2. Com um colega, observe a charge, que trata da colonização espanhola na América, e responda às questões.



CATALÁN, Victor Hugo. "Trazemos cultura, educação e progresso!"; "E para que a espada, Senhor?". 2010. Charge.

- a) Qual grupo social das colônias espanholas é representado por cada um dos personagens? Que momento histórico é representado na charge?
- b) O que o comportamento do europeu ao encontrar-se com o indígena americano revela?
- c) Imaginem a continuação do diálogo entre os dois personagens e se coloquem no lugar deles. Cada um de vocês deve criar argumentos para defender as ideias e os

interesses de um dos grupos representados.

- d) Apresentem seus argumentos para os colegas e, ao final das exposições, realizem um debate para escolher os argumentos mais convincentes.
3. Leia o texto com atenção e responda às questões.

Ao ler a história do México, não podemos evitar a pergunta: por que os índios não resistem mais [aos espanhóis]? Será que não se dão conta das ambições colonizadoras de Cortés? A resposta desloca a pergunta: os índios das regiões atravessadas por Cortés no início não ficam muito impressionados com suas intenções colonizadoras, porque esses índios já foram conquistados e colonizados – pelos astecas. O México de então não é um estado homogêneo, e sim um conglomerado de populações subjugadas pelos astecas, que ocupam o topo da pirâmide. Desse modo, longe de encarnar o mal absoluto, Cortés frequentemente aparecerá como um mal menor, como um libertador, mantidas as proporções, que permite acabar com uma tirania particularmente detestável, porque muito mais próxima.

Sensibilizados como estamos aos danos causados pelo colonialismo europeu, temos dificuldade em compreender por que os índios não se revoltam imediatamente, enquanto é tempo, contra os espanhóis. [...]

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 69.

- a) Explique por que os indígenas não se impressionaram com as intenções colonizadoras de Cortés.
- b) Segundo o texto, que povo foi mais prejudicado com a chegada dos espanhóis? Por quê?
- c) Hernán Cortés e Francisco Pizarro adotaram estratégias semelhantes para dominar os astecas e os incas, respectivamente. Explique essa afirmativa.

111

## Seção Atividades

### ► Objeto de conhecimento

• *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*

### ► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF07HI08 (atividades 2, 3)
- EF07HI09 (atividades 1, 2, 3)

### ► Respostas

1. As populações nativas, praticamente dizimadas no período inicial da colonização, foram substituídas por africanos escravizados, principalmente a partir do final do século XVII, quando a agroindústria açucareira desenvolvida nas ilhas do Caribe se transformou em um grande negócio para os colonizadores.

2. a) O homem de chapéu representa a elite espanhola, e o homem com penas na cabeça, um indígena da América. O encontro dos dois representa a chegada dos espanhóis ao continente americano no final do século XV.

b) O europeu tem gestos agressivos e um discurso falsamente amistoso. O espanhol demonstra acreditar que as tradições de sua cultura são superiores às da cultura do indígena.

c) e d) Atividade de debate é uma oportunidade para estimular o raciocínio lógico e a criação de argumentos em situações de conflito. Procure indagar os estudantes e fazê-los refletir sobre a ideia de "superioridade" de um povo em relação a outro em vários momentos históricos, visão que foi utilizada como argumento para a invasão e a colonização europeia na América.

3. a) De acordo com o texto, os indígenas não se impressionaram com os invasores espanhóis porque, anteriormente, eles já haviam sido conquistados e colonizados pelos astecas.
- b) Segundo o texto, os astecas foram os que mais sofreram com a chegada dos conquistadores, porque a presença dos europeus libertou vários povos indígenas que se encontravam, até então, dominados pelos astecas.
- c) Hernán Cortés e Francisco Pizarro aliaram-se aos inimigos dos astecas e dos incas, respectivamente. Pizarro, ao chegar ao Peru, encontrou também uma situação política interna deteriorada, em razão da disputa pelo poder entre dois irmãos.

## Sobre o Capítulo

Neste Capítulo os estudantes irão conhecer os povos indígenas que habitavam o Brasil na época em que os portugueses aqui chegaram e como estavam organizados, quais eram seus costumes e suas visões de mundo. Sugerimos destacar a diversidade cultural, evitando visões simplistas ou generalizantes sobre o modo de vida desses povos. É igualmente importante ressaltar que a conquista e a colonização das Américas tiveram significados bem diferentes para os europeus e para os povos indígenas. Por isso sugerimos que os estudantes problematizem conceitos muito arraigados, como explicações históricas como “descobrimto” e “índio”, observando os diferentes pressupostos de cada um deles.

## Orientações

Explique aos estudantes que a maior parte das línguas indígenas se origina de dois troncos principais: o tupi e o macro-jê. Algumas línguas, porém, como a dos Ticunas, não pertencem a nenhum dos dois troncos. Por sua vez, a língua portuguesa, oficial no Brasil, incorporou inúmeras palavras de origem tupi.

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas foram escritos de acordo com a grafia adotada pelo Instituto Socioambiental e as resoluções da “Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais”, estabelecida em 1953.

Além disso, é importante destacar que o conteúdo deste Capítulo possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

## Observação

O conteúdo desta página apresenta uma ótima oportunidade de aprofundamento do trabalho com as habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09**.

# CAPÍTULO 10 PORTUGUESES NA AMÉRICA

MULTICULTURALISMO

Quando os portugueses chegaram às terras que viriam a ser chamadas de Brasil, encontraram povos com cultura, costumes, organização social e línguas totalmente diferentes dos que conheciam na Europa, na África e no Oriente. Calcula-se que, em 1500, entre 3 milhões e 5 milhões de nativos habitassem o território brasileiro, distribuídos em mais de mil povos.

Segundo a classificação feita por estudiosos, as línguas mais faladas pelos indígenas do Brasil podem ser agrupadas em quatro troncos linguísticos: Tupi, Macro-jê, Aruaque e Caraíba.

Por estarem distribuídos ao longo da costa brasileira, os povos Tupi foram os que tiveram mais contato com os portugueses. Praticavam a agricultura de subsistência, cultivando mandioca, milho, inhame, abóbora, batata-doce, entre outros alimentos. Coletavam frutos, caçavam e pescavam. Com troncos de árvores, ossos, fibras vegetais, barro e madeira, confeccionavam diferentes artigos, como canoas, arcos e flechas, redes, cestos, vasos e urnas funerárias. Possuíam conhecimentos a respeito da prática da pintura corporal. Praticavam também

a arte plumária, sendo responsáveis pela produção de belíssimos adornos feitos de penas e plumas de pássaros.

As leis do Brasil, hoje, garantem que as crianças indígenas possam ter aulas na língua de seu povo, para preservar sua cultura e suas tradições. Estudante Kamayurá em escola indígena no Parque Indígena do Xingu, em Mato Grosso. Fotografia de 2018.



BRASIL 500 anos – IBGE. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2022. Linha do tempo que mostra alguns marcos da chegada dos portugueses ao território que hoje compreende o Brasil.

LUCILAZWARICKPULSAR/IMAGENS



112

## Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

**EF07HI01:** Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

**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.

## Primeiros contatos entre indígenas e portugueses

Os Tupi chamavam o Brasil de Pindorama, que, na sua língua, significa “terra das palmeiras”. Tanto esse grupo como a maior parte dos povos indígenas que habitavam o Brasil na época da chegada dos portugueses viviam em aldeias. As moradias podiam estar organizadas em círculo ou em fileiras. Porém, em algumas aldeias, havia apenas uma grande casa comum.

As aldeias estabeleciam entre si laços de solidariedade. Entretanto, havia guerras constantes entre grupos diferentes. Muitas vezes, os conflitos ocorriam quando um povo queria afirmar sua superioridade sobre outro.

Além disso, os indígenas não tinham um Estado organizado. Entre os Tupi, por exemplo, não existia um poder centralizado, exercido por um rei ou alguém com o poder de dar ordens aos demais. Reunidos em uma espécie de conselho, os líderes, chamados principais, decidiam em conjunto o destino da aldeia. Os membros mais corajosos eram os primeiros a serem ouvidos.

### Organização das famílias indígenas

Muitas sociedades indígenas eram matrilineares, o que significa que a criança, ao nascer, recebia um nome que a ligava à família de sua mãe. Em outros casos, o parentesco podia ser patrilinear, ou seja, estabelecido a partir do pai.

Os casamentos, em geral, aconteciam entre membros da mesma aldeia e, em certos grupos, os guerreiros tinham direito a ter mais de uma esposa. Outro costume bem marcado em muitos povos era o ritual do couvade, que consistia no resguardo do pai após o nascimento da criança. Nesse período, o pai não podia trabalhar e devia se alimentar de forma moderada. Essa prática demonstrava a importância do papel paterno no desenvolvimento da criança. Durante um ano e meio, mães e filhos não se separavam.



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 12.



**CARAMURU:** a invenção do Brasil. Direção: Guel Arraes. Brasil, 2001. Duração: 88 min. O filme apresenta as aventuras do jovem português Diogo, que chega às terras do atual Brasil em 1500.

### Orientações

Peça aos estudantes que observem com atenção o mapa “Os povos indígenas no Brasil em 1500”. Converse com eles sobre a grande diversidade de povos que estavam distribuídos por todo o território que hoje corresponde ao Brasil, na época em que os portugueses chegaram com a finalidade de conquistar e extrair riquezas da terra. Atualmente, as terras ocupadas por indígenas e reconhecidas oficialmente são bastante circunscritas. Discuta com eles também a concepção de riqueza dos europeus, tão diferente da visão de mundo dos indígenas, que não almejavam a acumulação de bens e que produziam coletivamente para a sua sobrevivência, estabelecendo com a terra e com a natureza uma relação que se voltava para o sagrado e se misturava aos seus mitos e sua religiosidade.

Comente com os estudantes que, em geral, o trabalho na aldeia era dividido conforme o sexo e a idade. As mulheres semeavam, plantavam e cuidavam da colheita; fabricavam farinhas, especialmente de mandioca, fiavam e teciam, além de cuidarem das crianças. Os homens eram responsáveis pela caça, pesca, construção de moradias, fabricação de canoas e armas e pelo corte da lenha. Também derrubavam, queimavam e limpavam a mata, preparando-a para o plantio.

### Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece novamente uma oportunidade de aprofundamento do trabalho com a habilidade **EF07HI09**.

### Atividade complementar

Sugerimos como atividade complementar a exibição do filme *Caramuru: a invenção do Brasil*, indicado aos estudantes nesta página. Oriente-os a refletir sobre alguns pontos da representação cinematográfica, lembrando que se trata de uma interpretação do passado feita a partir do olhar do cineasta no tempo presente. Chame a atenção deles para alguns detalhes do filme e estimule-os a falar de suas impressões. É importante que os estudantes deem atenção especial para as primeiras relações que se estabelecem entre portugueses e indígenas, e como o filme expressa a visão eurocêntrica dos conquistadores. A atividade proposta propicia a prática de **estudo de recepção**.



## Orientações

Cada povo indígena tinha crenças e rituais religiosos próprios. Entretanto, todos acreditavam nas forças da natureza e nos espíritos dos antepassados, para os quais realizavam cerimônias de oferenda e festas. O responsável por transmitir as tradições religiosas e ensinar os rituais aos habitantes do grupo era o pajé.

Após a leitura do boxe “Índio ou indígena?”, pergunte aos estudantes se eles concordam com a visão de Daniel Munduruku e por quê. Estimule-os a perceber o ponto de vista de um indígena ao posicionar-se e narrar sua história sob sua própria perspectiva. Incentive-os também a refletir sobre essa questão polêmica.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece mais uma ótima oportunidade de aprofundamento do trabalho com a habilidade **EF07HI08**.

## A guerra na cultura Tupi

A guerra era um valor central da cultura Tupi, servindo, principalmente, para vingar parentes mortos pelo inimigo. O ritual da antropofagia estava associado à guerra. Nesse grande evento, realizado na aldeia, o inimigo capturado no conflito era morto e devorado em uma festa ritual. Esse era um destino digno na vida de um guerreiro: para os Tupi, os mortos em guerra iam para uma espécie de paraíso, onde estavam seus ancestrais.



DE BRY, Theodore. *Ataque Tupiniquim a uma aldeia Tupinambá*. 1592. Gravura de cobre (detalhe), 33 x 24,5 cm. Arquivo Histórico da Marinha Francesa, Vincennes, França.

### Índio ou indígena?

O indígena Daniel Munduruku fala sobre o uso correto do termo “indígena”:

[...] [o termo índio] não é uma definição, é um apelido, e apelido é o que se dá para quem parece ser diferente de nós ou ter alguma deficiência que achamos que não temos. [...]

Por outro lado o termo indígena significa “aquele que pertence ao lugar”, “originário”, “original do lugar”. Se pode notar, assim, que é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo indígena que índio.

MUNDURUKU, Daniel. Usando a palavra certa para doutor não reclamar. *Blog Daniel Munduruku*. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/cronicas-e-opinioes.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

114



### Sugestão para o estudante:

HANS Staden. Direção: Luiz Alberto Pereira. Brasil, 1999. Duração: 92 min.

O filme apresenta a saga do aventureiro alemão Hans Staden, que, após enfrentar um naufrágio, aporta na costa do litoral sul da América portuguesa no século XVI e vive por alguns anos na colônia. O aventureiro registrou suas experiências na América portuguesa e seus escritos são documentos importantes desse período.



### O contato com o “outro”

Quando os indígenas viram as caravelas de Cabral aportando, eles provavelmente sentiram grande estranhamento. O que eles teriam pensado ao ver homens barbados, com aqueles trajes, vindos do mar em uma embarcação muito diferente das canoas que eles conheciam?

A surpresa dos portugueses também deve ter sido grande. Chamou a atenção deles a fauna e a flora locais, assim como a aparência dos indígenas. Leia um trecho do relato que o escrivão português Pero Vaz de Caminha escreveu sobre o primeiro encontro entre indígenas e portugueses, em 1500.

Andavam ali muitos deles, ou quase a maior parte. Todos traziam aqueles bicos de osso nos beijos; e alguns, que andavam sem eles, traziam os beijos furados e nos buracos traziam uns espelhos de pau que pareciam espelhos de borracha. Alguns traziam três daqueles bicos, a saber, um na metade e outros dois nos cabos. Outros andavam aí esquartejados de cores, a saber, deles a metade da sua própria cor e a metade de tintura negra, [à] maneira de azulada, e outros quartejados de escaques.

Entre eles ali andavam três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos compridos pelas **espáduas** [...].

Ali por então não houve mais fala nem entendimento com eles, por ser a **barbaria** deles tamanha que se não entendia nem ouvia ninguém. Acenamos-lhes [para] que se fossem. Assim o fizeram e passaram-se além do rio.

CARTA de Pero Vaz de Caminha a el rei D. Manuel [1º de maio de 1500]. *Educação Pública*. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-carta-de-caminha->. Acesso em: 10 fev. 2022.

- É possível dizer que, nesse relato, Caminha faz um julgamento dos indígenas expressando alguma ideia de superioridade dos europeus? Por quê?



GAMEIRO, Roque. *O desembarque dos portugueses no Brasil ao ser descoberto por Pedro Álvares Cabral em 1500*. c. 1900. Litogravura, 28 x 42 cm. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa.

#### □ Espádua

Ombro.

#### □ Barbaria

Relativo a bárbaro, selvagem, estranho.

## Orientações

Oriente os estudantes a identificar no texto do escrivão Pero Vaz de Caminha a maneira como ele se coloca em relação aos indígenas, como os vê e como os descreve, identificando alguns adjetivos usados por ele e a maneira como constrói seu relato. Peça a eles que reparem também na descrição feita das mulheres indígenas. É possível dizer que o relato do português apresenta uma visão de curiosidade, mas que coloca a cultura indígena como exótica e menos civilizada se comparada à cultura europeia? A carta escrita por Caminha demonstra a tendência eurocêntrica na maneira como descreve tanto os homens como as mulheres indígenas, que seriam vistos como os “outros”, isto é, os povos não europeus, no caso, nativos de uma terra que almejavam conquistar e submeter. É possível destacar ainda que o escrivão demonstra perceber os indígenas como ingênuos e menos racionais do que os europeus. É um olhar de quem analisa de fora e se coloca com superioridade. Por isso, é notável a maneira como ele constrói o relato da carta endereçada ao rei de Portugal.

## Observação

O conteúdo proposto nesta seção, no texto e na atividade permite aprofundar o trabalho com a habilidade **EF07HI09**. Além disso, ao identificar e analisar a tendência eurocêntrica na descrição que Caminha faz dos indígenas, que seriam vistos como os “outros”, ou seja, povos “não europeus”, os estudantes podem ser incentivados a desenvolver aspectos importantes da habilidade **EF07HI01**.

### ▶ Resposta

Quando Caminha diz que não houve mais fala nem entendimento entre eles, caracterizando-os como bárbaros, ele mostra espanto e ar de superioridade em relação ao costume do outro, como se fossem estranhos e selvagens. A descrição feita por Caminha da aparência e dos costumes dos indígenas também demonstra certo estranhamento por terem hábitos tão diferentes dos europeus.



## Orientações

O texto aborda as formas de exploração praticadas pelos portugueses na fase inicial da conquista territorial e os impactos que essas ações tiveram no ambiente, com a devastação da Mata Atlântica. A intensa extração do pau-brasil e a derrubada de outras árvores para a prática da agricultura, como foi o caso da monocultura da cana, implantada posteriormente, provocaram a devastação de grandes áreas da Mata Atlântica. O pau-brasil, consequentemente, foi quase extinto, restando na atualidade apenas poucos exemplares dessa espécie. Por situar-se próximo de grandes aglomerados urbanos, a Mata Atlântica é um dos ecossistemas mais ameaçados de extinção.

Comente com os estudantes que o Brasil inicialmente foi chamado de Ilha de Vera Cruz e Terra de Santa Cruz. A expressão Terra do Brasil teve origem no comércio da árvore chamada de pau-brasil, assim nomeada por causa da sua coloração vermelha que parecia uma brasa. A expressão que prevaleceu para se referir ao território conquistado e depois ao país que se formou foi a que remetia à valiosa madeira que os portugueses exploraram intensamente no litoral da América portuguesa no início da colonização.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página permite aprofundar o trabalho com a habilidade EF07HI09.

### América portuguesa ou Brasil?

O termo “Brasil” tem origem no comércio do pau-brasil. No período colonial, porém, não existia, entre os colonos, um sentimento de nacionalidade, e o território era bem menor. Por isso, muitos historiadores questionam a expressão “Brasil colônia”. Para eles, a expressão “América portuguesa” é mais apropriada.

## O valioso pau-brasil

Os exploradores portugueses não encontraram ouro nem pedras preciosas em suas primeiras incursões à América. Por essa razão, a Coroa procurou garantir seus domínios no Oriente, principalmente as lucrativas rotas de comércio nas Índias.

No entanto, nas primeiras expedições à América, os portugueses encontraram uma árvore nativa da qual se extraía uma tinta vermelha, muito cobiçada na Europa para tingir tecidos e pintar manuscritos. Era o **pau-brasil**, o primeiro produto a despertar o interesse comercial dos portugueses em terras brasileiras. A árvore crescia na Mata Atlântica, especialmente no litoral sul do atual estado da Bahia. Por sua madeira ser muito dura e resistente, também foi utilizada nas obras de construção civil e naval.

A Coroa portuguesa logo declarou o monopólio real sobre a exploração do produto. Assim, a madeira só poderia ser extraída e comercializada com autorização régia e o pagamento de tributos a Portugal.

Na floresta, a madeira era explorada no regime de **escambo**. Por meio dele, os indígenas cortavam a madeira e a carregavam até os navios em troca de diferentes produtos, como peças de tecido, contas coloridas, canivetes, facas e espelhos.

A intensa exploração de pau-brasil devastou a espécie. Hoje, ela está ameaçada de extinção, como outras espécies nativas da Mata Atlântica.



Detalhe de árvore pau-brasil centenária, localizada em Itamaraju (BA). Fotografia de 2021.

116

### Atividade complementar

Se possível, proponha aos estudantes uma atividade complementar integrando História e Geografia. Reunindo conceitos e conhecimentos desses dois componentes curriculares, eles devem organizar uma pesquisa em grupo sobre os efeitos da devastação da Mata Atlântica que se iniciou no período da colonização portuguesa e que afeta o ambiente e a vida das pessoas na atualidade. Além da pesquisa, os estudantes devem propor ações preventivas e medidas que visem contornar os efeitos da degradação da Mata Atlântica. O resultado do trabalho poderá ser exposto para a turma oralmente ou então por meio da produção de mural e cartazes. A atividade favorece o desenvolvimento da consciência ambiental e da cidadania, além de constituir uma boa oportunidade para o trabalho de pesquisa envolvendo **análise de mídias sociais, revisão bibliográfica e observação, tomada de nota e construção de relatórios.**





## Documento

### Mapa Terra Brasilis

Observe novamente o "Mapa-múndi de Waldseemüller", reproduzido no Capítulo. Ele expressa o conhecimento que os europeus tinham de Geografia e das diferentes regiões do mundo na época em que foi produzido. Por essa razão, os registros cartográficos são fontes para o estudo da História.

O mapa que você analisará a seguir chama-se *Terra Brasilis*, elaborado por volta de 1519 pelos cartógrafos portugueses Lopo Homem, Pedro Reinel e Jorge Reinel. Mapas como este eram produzidos com base em descrições feitas nas viagens de exploração dos territórios.



HOMEM, Lopo; REINEL, Pedro; REINEL, Jorge. *Terra Brasilis*. c. 1519. Manuscrito iluminado sobre pergaminho, 42 x 59 cm. Biblioteca Nacional da França, Paris.

1. Descreva como os indígenas foram representados pelos portugueses nesse mapa.
2. O mapa *Terra Brasilis* foi encomendado pelo rei português dom João III para ser dado de presente ao rei Francisco I, da França. Qual seria o interesse do rei português ao encomendar esse mapa?
3. Que diferenças você percebe entre os mapas atuais e esse mapa do século XVI? Se necessário, consulte um atlas atual para responder.
4. Volte ao "Mapa-múndi de Waldseemüller". Note que ele foi produzido no ano de 1507, ou seja, antes do *Terra Brasilis*. É possível observar alguma diferença e/ou semelhança na representação do território que atualmente corresponde ao Brasil nos dois mapas? Explique.

117

3. Diferentemente deste mapa do século XVI, atualmente os mapas não são desenhados nem tão ornamentados. São elaborados em computadores, têm detalhes e, geralmente, apresentam as informações separadas para melhor visualização (mapas hidrográfico, climático, de relevo, entre outros). Além disso, hoje em dia é possível obter mapas por meio de imagens de satélites.
4. O território que atualmente corresponde ao Brasil está representado no mapa de 1507 aparentemente com menos curvas e, conseqüentemente, com uma faixa continental menos larga, o que nos faz pensar que, provavelmente, nessa época os europeus não tinham uma visão muito precisa da extensão continental. A costa do Brasil no mapa de 1519 foi representada de maneira detalhada e apresenta semelhanças com os mapas que conhecemos hoje. Apesar das diferenças, no entanto, ambos os mapas consideram que o território representado se trata de um novo continente, separado da Ásia e que foi denominado América.

## Orientações

No canto superior esquerdo do mapa, aparece uma moldura com um texto, em latim, informando que a *Terra Brasilis* era habitada por uma "gente selvagem e cruelíssima", de cor "um tanto escura", que se alimenta de carne humana. Sugerimos apresentar essa informação aos estudantes como mais um exemplo de como os mapas, em especial na Idade Moderna, foram usados na disseminação de um pensamento e uma visão de mundo elaborados com base em uma concepção europeia, que excluía outros povos, considerados "diferentes" e até mesmo "inferiores". Dessa forma, os estudantes podem ser incentivados a trabalhar aspectos da habilidade EF07HI01.

## Observação

O conteúdo proposto nesta seção, no texto e nas atividades permite ampliar o trabalho com a habilidade EF07HI09.

### ▶ Respostas

1. Parte dos indígenas foi representada com trajes feitos de penas, usando cocar e segurando arco e flecha. A outra parte está nua, carregando troncos de pau-brasil com bastante esforço. Podemos ver, também, que o tom da pele deles é marrom-avermelhado. Além disso, na parte inferior do mapa, podemos observar um indígena fazendo uma reverência à terra ou ao mar.
2. Um presente como esse pode ser interpretado como manifestação da vaidade do rei dom João III e do seu desejo de afirmar o poderio português diante da França. Em uma época de fortalecimento das monarquias nacionais, a rivalidade entre os Estados europeus era grande e a posse de terras ultramarinas representava a maior grandeza que uma nação poderia exibir diante das concorrentes.

## Orientações

O conteúdo abordado nesta página favorece a discussão sobre a diversidade de povos e culturas indígenas que os portugueses encontraram na época da conquista. É um bom momento para fazer uma interseção com o presente e discutir o tema das Terras Indígenas e as formas de violência que são cometidas contra esses povos nos dias atuais. Um dos argumentos mais comuns para justificar a atual invasão das Terras Indígenas é o de que eles, sendo poucos, não precisariam de uma área tão ampla. Esse argumento não leva em conta o modo de vida das sociedades indígenas, que se deslocam de tempos em tempos de um local para outro, a fim de possibilitar a renovação da caça e do solo. Tal argumento desconsidera também o valor simbólico da terra para os indígenas e quanto a proximidade com sociedades não indígenas coloca em risco a sobrevivência de todo o grupo.

Comente com os estudantes que os portugueses chamaram de “guerra justa” toda guerra empreendida contra povos indígenas considerados inimigos. Essas guerras foram utilizadas para legitimar a escravidão, tornando legalmente cativos os indígenas capturados nos conflitos.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página permite, novamente, aprofundar o trabalho com a habilidade **EF07HI09**.

## Formas de resistência indígena

No início da colonização portuguesa na América, as relações entre portugueses e indígenas foram pacíficas. Por meio dessa convivência, os europeus aprenderam com os nativos, por exemplo, a se orientar nas matas e a fabricar canoas com um tronco de árvore. O milho, a mandioca e outros produtos da dieta indígena foram incorporados à alimentação portuguesa e à cultura que se formaria no Brasil.

Porém, as tensões tornaram-se inevitáveis quando os portugueses começaram a escravizar os nativos, obrigando-os a abandonar suas aldeias e a trabalhar nas lavouras. A guerra dos conquistadores contra os nativos que resistiam à dominação, conhecida como guerra justa, tornou-se uma prática frequente. Assim, no século XVII, uma parcela da população nativa já tinha sido dizimada pelos portugueses.

A resistência indígena se intensificou no processo de colonização. As fugas, as guerras contra os colonizadores, os ataques contra vilas e a defesa das aldeias tornaram-se práticas comuns entre os indígenas. Também ocorriam muitos casos de suicídio quando os indígenas não conseguiam escapar da escravização. Outra forma usual de sabotagem ao projeto de dominação foi a aliança que alguns povos faziam com outros invasores europeus, que ameaçavam a hegemonia portuguesa no território.

Ao longo dos séculos, os indígenas tiveram de enfrentar a violência da dominação, a invasão de suas terras, a imposição de outra cultura. Até os dias de hoje, a resistência acontece com a reafirmação da **identidade** dos diversos povos indígenas, na luta pela preservação e pelo reconhecimento de suas culturas.

ERALDO PERES/AP PHOTO/IMAGEPLUS



Manifestação contra projeto de mineração indevida em Terras Indígenas. O protesto foi realizado durante a pandemia da covid-19, na Câmara dos Deputados, em Brasília, DF. Fotografia de 2021.

118



### Sugestão para o professor:

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Ubu, 2017.

Uma obra fundamental para a compreensão da antropologia política e, por extensão, das sociedades indígenas da América do Sul.



## Resistência Tupinambá

Os Tupinambá habitavam uma extensa área do litoral brasileiro no século XVI. Contra as tentativas de escravização empreendidas pelos portugueses, organizaram uma associação das populações situadas entre as atuais cidades de Cabo Frio (RJ) e São Vicente (SP). Essa associação ficou conhecida como Confederação dos Tamoios. Os Tupinambá se aliaram aos franceses, que, entre 1555 e 1567, formaram uma colônia na Baía de Guanabara, desrespeitando as determinações do Tratado de Tordesilhas.

A Confederação dos Tamoios foi liderada pelo chefe tupinambá Cunhambebe. Devido ao grande poder ofensivo da Confederação, os padres jesuítas Manuel da Nóbrega e José de Anchieta foram chamados para mediar um acordo de paz. Depois de muita negociação, os padres obtiveram a chamada Paz de Iperoig, mas os combates continuaram. No final, os Tupinambá foram massacrados, e os franceses foram expulsos do território.

Segundo os antropólogos e pesquisadores Beatriz Perrone-Moisés e Renato Sztutman, as principais fontes para entendermos a complexidade da chamada Confederação dos Tamoios são portuguesas (na forma de documentos, cartas e crônicas escritas, em maior parte, por Manuel da Nóbrega e José de Anchieta). Por isso, é necessário atenção ao examinar essas fontes, pois elas expressam um ponto de vista unilateral. Além disso, é importante notar que:

Dos próprios Tamoio não possuímos descrição alguma dos eventos que os tornaram famosos. Como os demais grupos tupi da costa, foram varridos do litoral para dar lugar à expansão da colonização portuguesa e, em meados do século XVII, já não havia notícia de grupos tupi ao longo da costa de que antes eram senhores. Seu depoimento está dissolvido no discurso de missionários e viajantes. Como poderíamos compreender o que para eles significariam tais alianças e oposições políticas, tais confederações? [...]

Imortalizada pela historiografia, a confederação dos Tamoio não foi a única a ser assim designada. Lê-se, por exemplo, que com a derrota na Guanabara, franceses e indígenas teriam fugido para a região de Cabo Frio, onde teriam se organizado mais uma vez, para serem massacrados alguns anos depois. No Maranhão, meio século mais tarde, o grande evento Tamoio como que se repete: aldeias tupi, aliadas aos franceses, opõem-se a aldeias tupi, aliadas dos portugueses. Identificam-se, em cada um desses blocos, líderes que se ampliam, se magnificam, inclusive (e sobretudo) mediante dádivas e casamentos com oficiais franceses. [...]

PERRONE-MOISÉS, Beatriz; SZTUTMAN, Renato. Notícias de uma certa confederação Tamoio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 401-433, out. 2010. p. 403, 408.



MUNDURUKU, Daniel. *Coisas de índio*. São Paulo: Callis, 2019. Essa obra foi escrita pelo indígena Daniel Munduruku e apresenta um panorama dos povos indígenas no Brasil, com textos repletos de informações interessantes.

THEVET, André. *Cunhambebe*. 1584. Gravura. Biblioteca John Carter Brown, Providence, Estados Unidos.



ANDRÉ THEVET - BIBLIOTECA JOHN CARTER BROWN, PROVIDENCE, EUA

119



### Sugestão para o estudante:

ÍNDIO Educa. Disponível em: <http://www.indioeduca.org/>. Acesso em: 25 fev. 2022.

Nesse *site*, o estudante poderá conhecer um pouco mais sobre a vida cotidiana, a cultura e os rituais dos povos indígenas, além de compreender como vivem, como se organizam, o que pensam sobre seu passado, sua história e sobre diversos assuntos do presente.

## Orientações

Quando os europeus chegaram ao continente americano, no final do século XV, os tupis dividiam-se em Tupinambás, Caetés, Potiguares e outros, totalizando uma população de aproximadamente 1 milhão de pessoas. Em menos de cem anos, esses indígenas foram reduzidos de forma drástica, em parte devido à ferocidade do conquistador.

É interessante destacar que a cultura tupi baseava-se na guerra, que servia, sobretudo, para vingar os parentes mortos pelos inimigos, e em vários mitos, como o da existência de uma “terra sem males”.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página apresenta mais uma oportunidade de trabalho com a habilidade **EF07HI09**.

### ► Texto complementar

O texto a seguir analisa os relatos do viajante francês Jean de Léry e o modo como ele constrói a imagem dos povos indígenas.

Se por um lado, não havia como considerar os índios civilizados, já que este conceito estava intimamente relacionado à vida urbana, poderiam – a partir de algumas observações – ser vistos como dotados de traços de humanidade. Algumas considerações feitas por Léry sinalizam para a aceitação parcial da condição humana dos indígenas por alguns europeus e, particularmente, de parte deste grupo de franceses.

FLECK, Eliane Cristina; MACHADO JÚNIOR, Cláudio de Sá. Emoções em jogo: sensibilidades e experiências de convívio intercultural (Brasil, séculos 16 e 17). *Mneme – Revista de Humanidades*, v. 5, n. 10, p. 6-7, 12 jul. 2010.



## Orientações

Outro exemplo de resistência indígena no período colonial foi a chamada Guerra dos Bárbaros, que ocorreu no século XVIII, na atual região do Nordeste.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página trabalha, novamente, com a habilidade **EF07HI09**.

### ► Texto complementar

Leia o texto a seguir e conheça um pouco mais sobre as dinâmicas dos conflitos entre indígenas e portugueses:

A Guerra dos Bárbaros foi um conflito entre vários grupos indígenas do grupo linguístico macro-jê unidos naquela que ficou conhecida como Confederação Cariri e as forças colonizadoras portuguesas na América. Este conflito durou mais de meio século e foi responsável pelo completo extermínio de algumas tribos indígenas e pelo completo desmantelamento das demais envolvidas. Representou a conquista do sertão nordestino brasileiro para o domínio português e o seu uso efetivo na criação de gado, de fundamental importância para a subsistência da sociedade açucareira. Para a consolidação desta conquista foram manejados efetivos de caráter militar de todo o nordeste brasileiro, além da ajuda de contingentes expressivos de outras regiões. Foram formadas alianças com tribos tupis que permitiram multiplicar o efetivo da força de ataque portuguesa.

DIAS, Leonardo Guimarães Vaz. A Guerra dos Bárbaros: manifestações das forças colonizadoras e da resistência nativa na América Portuguesa. *Revista Eletrônica de História do Brasil*, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 5, set. 2002.

## Resistência Guaicuru

Os Guaicuru eram grupos indígenas que, para escapar da colonização espanhola, migraram da região norte do atual Paraguai para a região dos atuais estados de Mato Grosso do Sul e Goiás. Os Guaicuru eram grandes guerreiros e, por influência dos colonizadores, adotaram o uso de cavalos em seus ataques.

Em 1791, o Tratado de Paz e Amizade foi firmado entre esses povos e a Coroa portuguesa. Por esse acordo, os Guaicuru passavam a colaborar com os portugueses na sua luta contra os espanhóis em algumas regiões.



DEBRET, Jean-Baptiste. *Carga de cavalaria Guaicuru*. 1822. Aquarela sobre papel, 16,8 x 25,8 cm. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.

### Os indígenas Guaicuru no imaginário brasileiro

Hoje, estudiosos consideram que os Guaicuru tiveram presença marcante no imaginário brasileiro ao longo do tempo.

A importância dos índios Guaicuru e de grupos sociais que estabeleciam relações de aliança/guerra com eles, especialmente os Guana, é ilustrada pelo lugar de destaque que os “índios cavaleiros” ocuparam no imaginário do Brasil Império, sobretudo no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX. Presença que se verifica no registro iconográfico realizado por pintores como Jean-Baptiste Debret, que retratou os índios Guaicuru em alguns de seus quadros mais conhecidos.

[...] A produção contínua de informações iconográficas e textuais mostra exatamente o lugar que os índios Guaicuru ocupavam no imaginário da sociedade colonial e imperial brasileira da primeira metade do século XIX: uma posição tão destacada que as imagens desses índios circulavam desde as cortes brasileiras até as academias de Artes e Ciências europeias. Isto principalmente em razão da sua capacidade guerreira e da sua habilidade política.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Conquista colonial, resistência indígena e formação do Estado-Nacional: os índios Guaicuru e Guana no Mato Grosso dos séculos XVIII-XIX. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 97-136, 2009. p. 99.

120



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

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

Nesta obra, Alencastro considera que a colonização portuguesa criou um espaço econômico e social no Atlântico Sul, constituído por uma zona de produção escravista e uma zona de reprodução de escravos.

BOTELHO, Angela Vianna; REIS, Liana Maria. *Dicionário histórico Brasil: Colônia e Império*. 6. ed. São Paulo: Autêntica, 2007.

Dicionário histórico, que apresenta muitos termos e expressões relacionados à história do Brasil entre os séculos XVI e XIX.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Qual povo indígena teve mais contato com os portugueses no período inicial da conquista do território?
2. A pintura corporal é uma das principais características das sociedades indígenas. Ela pode ter inúmeros significados: pode ser apenas uma expressão da beleza, como também um símbolo ritualístico de preparação para a guerra ou para a caça, uma forma de proteger o corpo contra maus espíritos, um ornamento para cerimônias, entre outras possibilidades. Além disso, os desenhos geométricos e os motivos estilizados de plantas ou de animais identificam o grupo ao qual o indivíduo pertence, bem como seu sexo, sua idade e seu status na comunidade.  
Atualmente, em nossa sociedade, é muito comum as pessoas pintarem seu rosto com maquiagem, tingirem seus cabelos ou fazerem tatuagens no corpo.  
Quais podem ser os significados desses costumes? Seriam os mesmos que os dos povos indígenas? Converse com seus colegas sobre o assunto.
3. Descreva alguns aspectos da organização social dos Tupi na época da conquista portuguesa do território que atualmente forma o Brasil.
4. Qual foi o primeiro produto explorado pelos portugueses em sua colônia da América?
5. O português Pero de Magalhães Gândavo (1540-1579) residiu por algum tempo na América portuguesa no século XVI e escreveu o livro *Tratado da Terra do Brasil*, publicado em 1576. O documento histórico revela algumas especificidades da visão europeia sobre os indígenas. Leia a seguir um trecho.

Não há como digo entre eles nenhum Rei, nem Justiça, somente em cada aldeia tem um

principal que é como capitão, ao qual obedecem por vontade e não por força; morrendo este principal fica seu filho no mesmo lugar; não serve doutra cousa se não de ir com eles à guerra, e conselhá-los como se hão de haver na peleja, mas não castiga seus erros nem manda sobre eles cousa alguma contra sua vontade. Este principal tem três, quatro mulheres, a primeira tem em mais conta, e faz dela mais caso que das outras. Isto tem por estado e por honra. Não adoram cousa alguma nem têm para si que há na outra vida glória para os bons, e pena para os maus, tudo cuidam que se acaba nesta e que as almas fenecem com os corpos, e assim vivem bestialmente sem ter conta, nem peso, nem medida.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil*: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal, 2008. p. 66.

- a) Como o autor caracteriza a organização social dos indígenas?
  - b) Como Pero de Magalhães Gândavo descreve as crenças dos indígenas?
  - c) Você acredita que a descrição que Gândavo faz das crenças e dos costumes indígenas corresponde à visão que os indígenas têm da própria cultura? Será que realmente os indígenas “não adoram coisa alguma”, como diz o autor?
  - d) Identifiquem no texto um adjetivo utilizado por Gândavo para caracterizar o modo de vida dos indígenas.
  - e) Na opinião de vocês, a forma como Gândavo descreve os indígenas demonstra que ele respeita a diversidade cultural, as crenças e os modos de vida desses povos, tão diferentes dos costumes europeus?
6. Cite algumas estratégias de resistência indígena à dominação europeia utilizadas ao longo do tempo pelos povos nativos.
  7. O que foi a Confederação dos Tamoios?

121

- c) Espera-se que o estudante reflita sobre o ponto de vista do europeu que permeia o relato. Desta forma, as descrições sobre os costumes e as crenças indígenas não correspondem ao modo como os próprios nativos as veem. Esses povos acreditam em muitas coisas, o que pode ser visto nos mitos, por exemplo.
  - d) Gândavo utiliza a expressão “bestialmente” para se referir ao modo de vida dos indígenas.
  - e) A forma como ele descreve os indígenas demonstra que o autor enxerga a cultura europeia como superior e os costumes e as crenças desses povos, tão diferentes dos seus, como sinais de sua ignorância e selvageria.
6. Os indígenas praticavam frequentemente como estratégias de resistência as fugas, as guerras contra os colonizadores, os ataques contra vilas, a defesa das aldeias etc.
  7. A Confederação dos Tamoios foi uma associação de indígenas Tupinambás que habitavam uma extensa área do litoral brasileiro no século XVI. Contra as tentativas de escravização empreendidas pelos portugueses, os indígenas se organizaram e se aliaram aos franceses.

## Seção Atividades

### ► Objeto de conhecimento

• A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.

### ► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF07HI01 (atividade 5)
- EF07HI08 (atividades 2, 3)
- EF07HI09 (atividades 1, 4, 5, 6, 7)

### ► Respostas

1. Os povos Tupi.
2. O uso de maquiagem e tintas nos cabelos está ligado à estética e a padrões de beleza estabelecidos pela sociedade. As tatuagens também podem ter essa função, mas podem ser ainda uma forma de deixar registrado um momento marcante da vida de uma pessoa ou algo em que ela acredita. Esses diversos tipos de pintura têm funções diferentes das pinturas corporais indígenas, uma tradição que se manifesta de diferentes formas entre os povos indígenas.
3. Os Tupi não tinham um Estado ou um poder centralizado. Eles viviam em aldeias, que podiam ser organizadas em círculos ou em fileiras. As aldeias estabeleciam vínculos de solidariedade entre si, mas muitas vezes havia disputas.
4. A madeira do pau-brasil.
5. a) Segundo Gândavo, os indígenas não tinham rei nem poder centralizado e outras instituições de controle.  
b) Conforme Gândavo, os indígenas não acreditavam em vida após a morte nem na glória para os bons e na pena para os maus.



## Seção Para refletir

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 7 e n. 10, esta seção propicia ao estudante *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 e também Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.*

O trabalho aqui proposto também permite que o estudante desenvolva as **Competências Específicas de História** n. 1, n. 4 e n. 5, de modo que possa *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 com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (4) e 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 (5).*

Além disso, é importante destacar que o conteúdo desta seção possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.



## Para refletir

MULTICULTURALISMO

### Qual é a relação entre o conceito de modernidade e o eurocentrismo?

Você já parou para pensar sobre a origem do conceito de modernidade? Quais são os marcos estabelecidos para sua periodização, as mudanças históricas e o ponto de vista que norteiam sua explicação?

A historiografia tradicionalmente localiza a Idade Moderna no ano de 1453, quando ocorreu a queda de Constantinopla. De acordo com essa visão, o acontecimento marcou o fim da hegemonia do Oriente e do Mediterrâneo no comércio intercontinental, enquanto a exploração do Atlântico impulsionou o desenvolvimento de uma nova era, relacionada ao mercantilismo, ao absolutismo, à ampliação das relações comerciais entre diversas regiões do mundo e ao desenvolvimento das bases para a consolidação do capitalismo.

Alguns estudiosos fazem ainda uma análise crítica da ideia de modernidade, identificando-a à visão eurocêntrica, que se baseia no pressuposto de que a Europa seria o centro das transformações que direcionariam a história da humanidade.

Hoje, heranças desses processos iniciados no século XV ainda podem ser vistas, influenciando até mesmo decisões políticas e territoriais no continente americano. Reportagens que tratam de conflitos vivenciados pelos povos indígenas atualmente, nos diversos países da América do Sul, podem servir como exemplo dessas heranças.

O Chile atual é um caso a ser destacado: no país, conflitos entre o governo e os povos indígenas ocorrem há décadas, sempre com perdas significativas para a cidadania e a soberania dos indígenas. Os Mapuche, etnia que se manteve autônoma e livre até o século XIX, constituem o principal povo indígena a fazer reivindicações.



Protesto de indígenas Mapuche no aniversário de morte de jovem indígena assassinado por policiais chilenos, em Santiago, no Chile. Fotografia de 2020.

122

#### ▶ Habilidades

**EF07HI01:** Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

**EF07HI09:** Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.



A demarcação de territórios, o direito à soberania e o ensino da cultura Mapuche nas escolas chilenas estão entre os principais pedidos dos povos Mapuche no Chile.

Em 2022, os conflitos entre os Mapuche e o governo chileno pareceram caminhar para uma nova direção, com a expectativa de definição de um estado plurinacional no Chile. Saiba mais sobre esse assunto na reportagem a seguir e aproveite para refletir: por que as culturas desses povos foram consideradas pelos europeus “primitivas” e contrárias à ideia de modernidade?

### Chile: aprovada a proposta de um estado plurinacional

[...]

Na reunião da Comissão de Sistemas Políticos da Convenção Constitucional do Chile, os deputados constituintes aprovaram [...] propostas que podem mudar a cara do país, seguindo a linha do que já definiram a Bolívia e o Equador. A primeira delas é definir o Estado chileno como um Estado Plurinacional e Intercultural, incorporando assim a ideia de que os povos originários têm direito à livre determinação. Representantes Mapuche, Aymara e Rapa Nui celebraram a proposta, que é uma luta de décadas.

TAVARES, Elaine. Chile: aprovada a proposta de um estado plurinacional. *IELA*, UFSC, Florianópolis, 28 jan. 2022. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/chile-aprovada-proposta-de-um-estado-plurinacional>. Acesso em: 10 fev. 2022.



Elisa Loncon, professora, linguista e ativista mapuche, foi eleita em 2021 para presidir o órgão responsável por redigir a nova constituição do Chile, em convenção realizada durante a pandemia de covid-19, na cidade de Santiago.

1. Quais são as principais reivindicações dos povos Mapuche, na atualidade?
2. A reportagem fala sobre a criação de um Estado Plurinacional e Intercultural no Chile. Quais seriam os pontos positivos de um Estado como esse para os povos indígenas? Se necessário, faça uma pesquisa na internet para responder, sob supervisão do professor.
3. Agora, reúna-se em grupo. Vocês vão atuar como jornalistas, elaborando uma matéria que relacione o processo de colonização com os conflitos vivenciados pelos povos indígenas da América atualmente. A matéria deve abordar, de maneira crítica, o conceito de modernidade, o longo processo de dominação europeia e a dificuldade de construir uma sociedade que respeite a diversidade e a autonomia dos povos indígenas nos dias de hoje. Para escrever a matéria, retomem os conhecimentos construídos até aqui, neste volume, e façam pesquisas na internet, em órgãos oficiais e em sites de reportagem. Se possível, compartilhem a matéria escrita por vocês com a comunidade escolar e com os familiares, por meio de *blogs* ou no *site* da escola, por exemplo.

123

3. Os estudantes devem elaborar um texto reflexivo reunindo o conhecimento construído ao longo dos estudos desta Unidade, expondo sua visão crítica sobre o conceito de modernidade, o longo processo de colonização e a dificuldade de construir uma sociedade que respeite a diversidade e a autonomia dos povos indígenas na atualidade. Espera-se que eles estabeleçam relações entre a dominação europeia e a invisibilidade imposta às culturas indígenas. Estimule os estudantes a compartilharem os resultados da pesquisa e a produção de suas reportagens com o restante da turma, com a comunidade escolar e com os familiares, por meio de *blogs* ou *site* da escola. Caso não existam, é uma boa oportunidade de criar um veículo digital em ambiente escolar, envolvendo os estudantes na apropriação de ferramentas digitais de maneira educativa. A pesquisa proposta nesta atividade trabalha com **análise de mídias sociais, revisão bibliográfica e observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

Nesta Unidade, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Que fatores contribuíram para o pioneirismo português e espanhol nas Grandes Navegações?
2. Quais eram os principais interesses dos europeus na expansão marítima?
3. Qual foi o impacto da conquista territorial do continente americano para os povos nativos?
4. Quais foram as estratégias utilizadas pelos europeus no processo de conquista territorial e de dominação dos povos indígenas da América?
5. Como os povos nativos da América resistiram ao longo do tempo à dominação europeia?

### ▶ Respostas

1. A demarcação de territórios, o direito à soberania e o ensino da cultura mapuche nas escolas.
2. A criação de um Estado Plurinacional e Intercultural no Chile atende a alguns dos anseios do povo Mapuche, que vivia de forma autônoma e livre até o século XIX e que reivindica sua soberania. Dessa forma, o Estado incorpora oficialmente a noção de que muitos povos constituem o ambiente cultural, social e territorial do Chile, cada um tendo suas próprias especificidades e necessidades, tendo, portanto, direito à autodeterminação e autonomia em suas decisões.

## Apresentação

Esta Unidade, “A colonização da América”, relaciona-se com as seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 7º ano: *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano; O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias; Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo; e Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.*

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica n. 1** e **n. 9**, esta Unidade apresenta oportunidades para que o estudante possa valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade. Os conteúdos da Unidade também possibilitam ao estudante o exercício da empatia, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro.

Além disso, de acordo com as **Competências Específicas do Componente Curricular História n. 1**, **n. 4** e **n. 5**, os conteúdos trabalhados buscam 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 [...] (1), Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico [...] (4) e Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço [...] (5).*



# A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA



PRANG & CO. *A primeira viagem*. 1893. Gravura. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos. A obra retrata Cristóvão Colombo se despedindo da rainha Isabel I em sua partida para o Novo Mundo, em 3 de agosto de 1492.

### ▶ Você verá nesta Unidade:

- ▲ A colonização inglesa, espanhola e portuguesa na América
- ▲ As principais atividades econômicas nas colônias
- ▲ O trabalho dos indígenas e africanos escravizados
- ▲ Sociedade colonial – as relações entre diferentes culturas
- ▲ A administração das colônias
- ▲ Identidade latino-americana

124

### Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História.*
- *A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.*
- *Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.*
- *As descobertas científicas e a expansão marítima.*
- *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*

Continua





SENDIM, Maurício José do Carmo. *Pedro Álvares Cabral descobre o Brasil*. 1839. Gravura. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa.



HALSALL, William. *O Mayflower em sua chegada ao porto de Plymouth*. 1882. Óleo sobre tela. Museu dos Peregrinos, Plymouth, Estados Unidos. A obra retrata a chegada da embarcação inglesa *Mayflower* ao território que hoje corresponde aos Estados Unidos.

## Nesta Unidade

O estudo dos temas desta Unidade permite dar o primeiro passo para conhecer um pouco melhor a história do continente americano. É também uma oportunidade de estabelecer pontos de aproximação e de distanciamento entre as colonizações espanhola, portuguesa e inglesa.

A exploração dos territórios coloniais foi um empreendimento complexo, marcado pela necessidade de adequar a cada realidade a maneira de alcançar os resultados desejados. Assim, os conquistadores europeus criaram formas diversas de relacionamento colonial, optando algumas vezes pela diplomacia, outras pelas relações comerciais, ou ainda pelo uso da força militar. O modelo de ocupação com a instalação de um aparato administrativo e militar permanente controlado pela Coroa, como o verificado em colônias da América portuguesa e espanhola, não foi uma regra e diferenciou-se do modelo que foi organizado na América inglesa.

O que você sabe sobre os processos de colonização que se desenvolveram na América? Os habitantes do continente americano têm culturas, costumes, línguas e origens étnicas bastante variados. Essa diversidade revela aspectos dos diferentes processos de colonização que se desenvolveram ao longo do tempo.

As sociedades coloniais das Américas portuguesa e espanhola, por exemplo, diferiram muito das colônias inglesas. Essas últimas se constituíram com certa autonomia em relação à Coroa inglesa. Já nos domínios coloniais tanto da América espanhola quanto da América portuguesa, o controle político e econômico metropolitano foi bastante intenso.

Você conhece as características dessas sociedades coloniais? Apesar de os processos de colonização terem se desenvolvido de maneira específica em cada região, podemos dizer que existem semelhanças históricas que identificam os povos da América?

### Continuação

- *A estruturação dos vice-reinos nas Américas.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*
- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.*
- *As lógicas internas das sociedades africanas.*
- *As formas de organização das sociedades ameríndias.*
- *A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.*



## Sobre o Capítulo

A colonização no sul da América inglesa assumiu um modelo semelhante ao das colônias ibéricas, tendo como base o uso de mão de obra escrava e a monocultura de gêneros primários voltada para a exportação. No norte e no centro predominou uma colonização de povoamento. Ainda hoje, as diferenças econômicas e culturais entre o norte e o sul dos Estados Unidos podem ser percebidas. No sul, onde a escravidão africana foi largamente praticada, o preconceito racial ainda é muito forte, o que ajuda a explicar conflitos étnicos que ocorrem até a atualidade naquele país. Outras marcas do período colonial são a tradição de autonomia política dos estados e a predominância dos valores protestantes no país.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página oferece uma oportunidade para dar início ao trabalho com as habilidades **EF07HI02** e **EF07HI13**.

## Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

**EF07HI01:** Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

**EF07HI02:** Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.

**EF07HI05:** Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

**EF07HI06:** Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

**EF07HI08:** Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

# CAPÍTULO 11

## A COLONIZAÇÃO INGLESA NA AMÉRICA

A descoberta do caminho marítimo para as Índias e a chegada de Colombo à América despertaram o interesse de alguns reinos europeus pelas viagens ultramarinas. Os ingleses, por exemplo, também estavam interessados nas valiosas mercadorias orientais. Por isso, passaram a investir na busca de um caminho marítimo para as Índias, diferente das rotas portuguesa e espanhola.

As regiões ao norte do oceano Atlântico já eram conhecidas por navegadores dinamarqueses e noruegueses e por pescadores e comerciantes de peles de animais desde o século IX. A partir de meados do século XV, o governo da Inglaterra também passou a demonstrar interesse por essa região, patrocinando expedições como a do genovês John Cabot (c. 1450-1499), que chegou à Terra Nova e à Nova Escócia, no atual Canadá, entre 1497 e 1498. No início do século XVI foi a vez dos franceses, que exploraram, em suas expedições, o rio São Lourenço, chegando aonde hoje se localiza a cidade de Montreal, no Canadá.

Ingleses e franceses, ao iniciarem suas viagens oceânicas, encontraram os territórios correspondentes à América Central e à América do Sul, chamados de terras do Novo Mundo, divididos entre Portugal e Espanha. Excluídos da partilha colonial, eles recorreram muitas vezes à pirataria para tirar proveito das riquezas extraídas da América.

Representação do pirata galês Bartholomew Roberts, também conhecido como Black Bart. 1724. Gravura. Biblioteca da Universidade da Carolina do Leste, Greenville, Estados Unidos. Black Bart viveu entre os séculos XVII e XVIII, época de intenso movimento nas viagens ultramarinas de diversos reinos europeus.



BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DA CAROLINA DO LESTE, GREENVILLE, EUA

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

**EF07HI09:** Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

**EF07HI10:** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

**EF07HI13:** Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

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

**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 fase comercial da exploração da América do Norte

Os piratas que atuavam para a Coroa inglesa recebiam um documento chamado “carta de corso”, que declarava que eles navegavam a serviço do rei. Por isso, eles eram conhecidos como **corsários**. O alvo principal dos corsários eram as embarcações espanholas que se dirigiam à Europa carregadas de metais preciosos extraídos das colônias americanas. As expedições e as navegações inglesas e francesas no norte da América, durante o século XVI, se diferenciaram das espanholas e das portuguesas no continente americano, pois não resultaram em conquistas militares e processos colonizatórios.

Nesse período, o contato dos ingleses e dos franceses com os povos ameríndios era basicamente comercial. Entre os principais produtos comercializados, estavam gêneros alimentícios, peles de animais, objetos de metal e tecidos. Somente no século XVII, regiões costeiras da América do Norte foram efetivamente ocupadas.



### Francis Drake

Financiado pela rainha Elizabeth I, o corsário inglês Francis Drake partiu, em 1577, rumo às terras americanas. Seguindo a mesma rota de Fernão de Magalhães, ele e sua tripulação atingiram o oceano Pacífico após assaltar pequenas povoações da costa ocidental da América espanhola e saquear navios ancorados na costa de Lima, no atual Peru. O corsário retornou à Inglaterra em 1581, após realizar a primeira viagem inglesa de circun-navegação, levando toneladas de ouro e prata.



HONDIUS, Jodocus. *Retrato de Francis Drake*. Séculos XVI-XVII. Pintura, 31,8 x 32,4 cm. Galeria Nacional de Retratos, Londres, Inglaterra.

Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 209.

## Orientações

Sugerimos iniciar a leitura do texto desta página e depois solicitar aos estudantes que observem o mapa. Eles devem notar a grande área dominada pelos franceses no século XVII, na atual região do Canadá. Se necessário, apresente um mapa atual do território dos Estados Unidos para que fique mais fácil a identificação das regiões das possessões coloniais inglesas, francesas e holandesas e sua correspondência geográfica no território atual.

Além disso, é interessante destacar que a atividade corsária inglesa visava com frequência saquear as riquezas da Espanha (transferidas de suas colônias da América para a Europa) seguindo a lógica das disputas mercantilistas e políticas entre as nações europeias pela divisão territorial e o controle econômico do mundo. É importante salientar que nas viagens realizadas pelos corsários havia cientistas, astrônomos, botânicos e artistas e que elas contribuíram para divulgar o conhecimento geográfico e científico da época, e também para o sucesso das explorações ultramarinas.

## Observação

O conteúdo trabalhado nesta página propicia o desenvolvimento de aspectos das habilidades **EF07HI02**, **EF07HI06** e **EF07HI13**.



## Orientações

O estudo desta página propicia aos estudantes uma reflexão sobre a ideia de que um “Novo Mundo” estava sendo construído e de que os colonos ingleses, os puritanos que fugiram das perseguições religiosas em sua nação de origem, seriam predestinados por Deus a fundar uma colônia na terra desconhecida, onde seus ideais religiosos e políticos seriam concretizados. Esses primeiros colonos ficaram conhecidos como “pais peregrinos”, cuja imagem está relacionada aos mitos de fundação do futuro país, os Estados Unidos.

É interessante também preparar os estudantes para o estudo da página seguinte, perguntando a eles se a ideia de um “Novo Mundo” correspondia à realidade, já que as terras do continente americano eram habitadas há milhares de anos por povos nativos, embora os europeus desconhecem até então esses territórios e essas culturas.

## Observação

Estabelecer relações entre a colonização da América inglesa e as reformas religiosas possibilita aos estudantes que desenvolvam a habilidade **EF07HI05**. Além disso, com o estudo do período inicial da colonização inglesa na América, é possível orientar os estudantes para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI08**. Por fim, o trabalho de observação da imagem possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI10**.

### Servos temporários

Trabalhadores ingleses compunham parte dos que migraram para a América do Norte. Em geral, eram pessoas pobres que aceitavam trabalhar nas novas terras sem remuneração, em troca do pagamento das despesas de viagem, na condição de **servos temporários**. Geralmente, depois de sete anos, os servos ficavam livres para estabelecer seu próprio negócio.

### Ler a pintura

- Em seu diário de bordo, o líder puritano William Bradford escreveu que, ao chegar à América, os puritanos fundariam uma colônia para a “glória de Deus”. Que elementos desta pintura representam esse projeto?

WEIR, Robert Walter. *Embarcação dos pais peregrinos em 1620*. 1857. Óleo sobre tela, 121,9 × 181 cm. Museu de Arte do Brooklyn, Nova York, Estados Unidos.

## A formação das treze colônias

Entre 1584 e 1587, a Coroa inglesa iniciou a tentativa de colonização da América do Norte por meio de expedições organizadas por nobres, com o objetivo de ocupar os territórios encontrados. No entanto, doenças, fome e ataques de grupos nativos levaram essas iniciativas ao fracasso. Diante disso, a Coroa inglesa estabeleceu acordos com **companhias comerciais**, como a de Londres e a de Plymouth. O governo inglês reconhecia o direito dessas companhias às terras que fossem conquistadas e garantia a elas o monopólio do comércio entre a região e a Europa. Em seguida, colonos independentes começaram a migrar, em busca de um novo lugar para viver.

Os primeiros colonos independentes na América do Norte desembarcaram do navio *Mayflower* e fundaram a cidade de Plymouth, em 1620. Muitos deles eram puritanos (protestantes calvinistas) que fugiam de perseguições religiosas na Europa e ficaram conhecidos como “pais peregrinos” (*pilgrim fathers*). A crise econômica e a falta de terras para os camponeses na Inglaterra também foram fatores que estimularam a migração de colonos para a América. Depois deles vieram outros, como franceses, holandeses, irlandeses e alemães, que formaram as **treze colônias** da América do Norte.

A esperança de melhores condições de vida na América do Norte parecia estimular a ideia de criar um “novo mundo”. Por isso, em muitos dos nomes dados às colônias, aparece a palavra “novo” ou “nova”, como Nova Inglaterra, Nova França, Novos Países Baixos ou Nova Holanda e Nova Amsterdã (atual Nova York).



ROBERT WALTER WEIR – MUSEU DE ARTE DO BROOKLYN, NOVA YORK, EUA

128

### ▶ Resposta

**Ler a pintura:** A posição de alguns passageiros, que parecem representar o grupo puritano, é de prece e agradecimento a Deus. Eles retiram os chapéus da cabeça, em sinal de obediência, se ajoelham e oram com a cabeça voltada para o chão; outros olham para o alto, como que se dirigindo aos céus. Um deles está com um livro aberto, que parece representar a Bíblia, ato que simboliza o compromisso do grupo com a palavra de Deus.



## Relação entre indígenas e colonos

Conta a tradição que, após chegarem à América no *Mayflower* e fundarem a colônia de Plymouth, no atual estado de Massachusetts, os colonos enfrentaram um terrível inverno e muitos morreram de fome e frio. Porém, com a ajuda de indígenas Wampanoag, que lhes forneceram alimentos e sementes de milho para o cultivo, os colonos teriam sobrevivido. Essa história é lembrada até hoje e celebrada em uma das principais festas nacionais do país: o Dia de Ação de Graças.

O fato é que, apesar desse episódio, as relações entre colonos e indígenas foram muito conflituosas. De norte a sul, os ingleses invadiram os territórios habitados pelos indígenas, que reagiram com ataques ou guerras. A população nativa diminuiu de forma drástica, caindo de 10 milhões de pessoas, no começo do século XVI, para 600 mil indivíduos no final do século XVIII.

Diferentemente do que ocorria nas colônias espanholas e portuguesa na América, os protestantes ingleses não promoveram a evangelização sistemática dos povos indígenas. O resultado desse modelo de colonização foi a formação de uma sociedade com quase nenhuma integração entre ameríndios e brancos.



## Lugar e cultura

### Dia de Ação de Graças



THAVES, Bob; THAVES, Tom. O primeiro e o segundo Dia de Ação de Graças. 2014. História em quadrinhos.

1. O Dia de Ação de Graças é comemorado anualmente nos Estados Unidos na quarta quinta-feira do mês de novembro. No dia seguinte, acontece a famosa *Black Friday*. Você sabe o que é?
2. Que recursos foram utilizados na história em quadrinhos para apresentar com humor uma visão crítica da comemoração do Dia de Ação de Graças? Explique.

129

## Observação

As discussões desta página possibilitam relacionar o projeto de construção de um “Novo Mundo” com a ideia de modernidade, de conquista territorial, de colonização e dominação dos povos nativos, propiciando assim o desenvolvimento das habilidades **EF07HI01**, **EF07HI08** e **EF07HI09**.

## Orientações

Estimule a análise crítica dos estudantes a respeito do projeto de um “Novo Mundo” para que eles compreendam como essa concepção era eurocêntrica e desconsiderou a história dos povos não europeus e dos indígenas.

### ► Respostas

1. *Black Friday* é a sexta-feira seguinte ao Dia de Ação de Graças. É um dia de grandes promoções nos Estados Unidos. Recentemente, a prática chegou ao Brasil e tem levado muitos consumidores à procura de produtos mais baratos. Sugerimos, se necessário, propor aos estudantes uma pesquisa sobre o tema. Para isso, eles podem utilizar a internet, sob sua supervisão. Caso seja realizada, a pesquisa proposta nesta atividade trabalha com **análise de mídias sociais**.

2. Na história em quadrinhos, os personagens ironizam, com certa nostalgia, o esvaziamento do significado do Dia de Ação de Graças. O evento tradicionalmente é comemorado no país com desfiles, jogos de futebol e jantares familiares, acompanhados de orações de agradecimento a Deus, no caso das famílias religiosas, ou simplesmente como uma ocasião especial para reunir parentes e amigos em um ambiente de fraternidade e carinho. Contudo, em uma sociedade cada vez mais voltada para o consumo, o Dia de Ação de Graças se transformou na data que antecede a *Black Friday*. Perceba que, na tira de baixo, os personagens que ficaram sozinhos no jantar representam os indígenas; os consumistas, que abandonaram o jantar, representam a cultura ocidental.

## Orientações

A colonização no sul da América inglesa tinha como base o uso de mão de obra escrava e a monocultura de gêneros primários voltados para a exportação. Nas colônias do norte e do centro, predominou uma colonização de povoamento.

Comente que, no norte, o ponto de partida da colonização foi Plymouth, origem da futura colônia de Massachusetts. Depois, os colonos se estabeleceram ao longo do Rio Connecticut (1633) e fundaram New Haven (1640). Apesar de terem sido vítimas da intolerância religiosa na Inglaterra, os puritanos também foram extremamente intolerantes com os não puritanos na nova terra. Por isso, muitas pessoas migraram mais para o norte, fundando novas colônias, como Rhode Island (1636) e Nova Hampshire (1638).

No centro, colonos fundaram Pensilvânia, Nova Jersey e Delaware, as últimas colônias a surgir na região; veja o mapa "As treze colônias inglesas (séculos XVII-XVIII)". Em 1664, os colonos ingleses se apossaram da colônia holandesa de Nova Amsterdã e lhe deram o nome de Nova York.

Para a Inglaterra, as terras mais interessantes se localizavam no sul. Virgínia (fundada em 1607), Maryland (1632), Carolina do Norte e Carolina do Sul (1663) e, finalmente, Geórgia (1733) situavam-se em áreas de clima menos frio, que favorecia o cultivo de artigos tropicais ou subtropicais, os quais abasteciam o mercado europeu.

## As colônias do norte e do centro e as colônias do sul

Com base nos tipos de atividade econômica que foram desenvolvidos e na estrutura social que se formou, as treze colônias podem ser agrupadas em **colônias do norte e do centro** e em **colônias do sul**.

O clima do norte e do centro, com invernos rigorosos, dificultou o cultivo de produtos tropicais e semitropicais, valorizados no comércio internacional. Interessados em praticar uma atividade rentável na região, os colonos desenvolveram, desde cedo, o comércio, as manufaturas e a pesca.

Nas colônias do norte, chamadas de Nova Inglaterra, predominava uma economia agrícola voltada ao mercado interno e praticada em pequenas propriedades pela própria família, com mão de obra livre e, em alguns casos, com a presença de servos temporários. Além disso, os colonos fabricavam navios, que eram usados no comércio marítimo e na atividade pesqueira. Embora pouco numerosos, havia africanos e indígenas escravizados nas colônias do norte e do centro.

Nas colônias do sul, o clima mais ameno possibilitava o cultivo de produtos agrícolas valorizados no mercado europeu, como o tabaco e o algodão. A atividade agrícola era realizada em grandes propriedades monocultoras, com o predomínio de trabalhadores africanos escravizados. Essa produção era vendida, sobretudo, para a Europa, por meio das companhias inglesas de comércio.



O NOVO mundo.  
Direção: Terrence Malick.  
Estados Unidos, 2005.  
Duração: 136 min.  
No filme, um oficial inglês chega, em 1607, às terras dos atuais Estados Unidos e se apaixona pela filha de um grande líder indígena.



130

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI08**. Além disso, é interessante observar que esse também é um momento propício para o trabalho com a habilidade **EF07HI02**.

## A autonomia das treze colônias

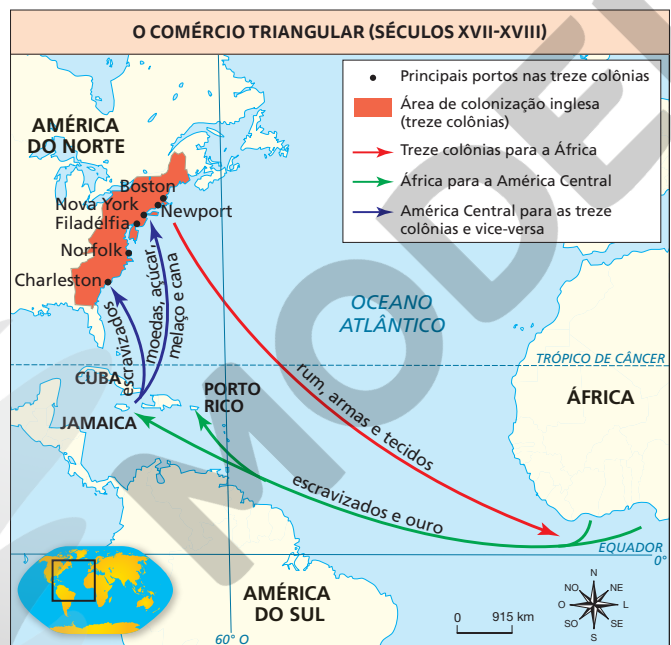
Apesar das distinções entre as colônias do norte e do centro e as colônias do sul, as treze colônias tinham muitos elementos em comum: o predomínio do protestantismo, a ausência de um comando político centralizado, a independência de cada uma delas e a razoável liberdade em relação à Coroa inglesa. Mesmo devendo obediência ao Estado inglês, dispunham de relativa autonomia na sua organização interna e nas decisões políticas.

A organização política atual dos Estados Unidos reflete, de certa forma, a independência das treze colônias. Os 50 estados que formam o país têm autonomia para adaptar as determinações da Constituição à sua própria realidade e apresentam diferenças em alguns dispositivos legais; por isso, alguns estados admitem, por exemplo, a pena de morte e outros não; há também uma variação da maioria penal entre 16 e 18 anos.

## O comércio triangular

Os colonos ingleses exportavam gado, peixes, madeira e alimentos para as ilhas do Caribe. Lá, eles obtinham açúcar e melão, que eram utilizados para o consumo local e principalmente para a fabricação de rum. A bebida era usada como moeda de troca na compra de pessoas escravizadas na África, que depois eram revendidas sobretudo no Caribe e nas grandes propriedades das colônias sulistas. Os colonos ingleses também aproveitavam os artigos obtidos no Caribe para adquirir tecidos e ferramentas produzidos na Inglaterra. Esse sistema ficou conhecido como **comércio triangular** e possibilitou a integração entre as treze colônias, e entre elas e a metrópole inglesa.

Os lucros do comércio triangular propiciaram o desenvolvimento das manufaturas nas colônias do norte e do centro e favoreceram o surgimento de uma rica burguesia mercantil na América.



131

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI14**.

## Orientações

Comente com os estudantes que o pequeno controle exercido pela Coroa Inglesa sobre as colônias do norte e do centro foi um fator que possibilitou que elas desenvolvessem uma poderosa marinha mercante, construíssem grandes veleiros e pesqueiros e participassem do comércio mundial. Dessa forma, o chamado comércio triangular pôde ser organizado, ligando as Américas e a África por meio do lucrativo comércio de pessoas escravizadas. Nas Antilhas, os colonos ingleses obtinham melão para a produção de rum, que era trocado por escravizados na África, que por sua vez, eram vendidos nas colônias do sul e nas Antilhas.

Tanto nas colônias do norte e do centro quanto nas do sul, a administração não era controlada diretamente pela monarquia britânica. As companhias de comércio gozavam de razoável autonomia, o que lhes possibilitou negociar com outras partes da América sem a interferência da metrópole. Ao longo do trabalho com os conteúdos das páginas 130 e 131, peça aos estudantes que reflitam sobre as diferenças entre as colônias do norte-centro e as colônias do sul da América inglesa.

Sobre o comércio triangular, é interessante destacar que as colônias inglesas da América também adquiriam produtos originários da Ásia. Em geral, essas relações eram estabelecidas indiretamente, com as reexportações (principalmente de chá) praticadas pela Inglaterra em suas colônias.



## Orientações

As diferenças entre as treze colônias inglesas na América possibilitam uma reflexão sobre o mundo do trabalho e a escravidão moderna. Em uma área de interesse econômico para a Coroa inglesa, como as colônias do sul, desenvolveu-se um sistema de trabalho baseado na escravidão. Nas áreas de menor interesse, como no centro e no norte da América inglesa, desenvolveu-se o trabalho livre.

### Atividade complementar

Proponha que a turma se organize em grupos e pesquise notícias em jornais e revistas, impressos ou na internet que tratem de casos recentes de racismo nos Estados Unidos. Os atos de violência e assassinatos cometidos contra jovens negros naquele país vêm crescendo nos últimos anos. As raízes profundas do racismo surgiram com a prática do escravismo moderno promovido pelas nações europeias em suas colônias americanas. Por fim, em uma roda de conversa, os estudantes podem debater algumas questões e apresentar os resultados encontrados. A atividade de pesquisa proposta nesta atividade trabalha com **análise de mídias sociais e observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

### Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades **EF07HI14** e **EF07HI16**.

## A presença de pessoas escravizadas

O comércio de pessoas escravizadas foi praticado nas treze colônias inglesas de maneira distinta em cada uma das regiões. O sul absorvia a maior parte dessa mão de obra, que chegou a totalizar cerca de 750 mil pessoas no final do século XVIII, a maioria originária da África Ocidental, principalmente de Angola e Guiné.

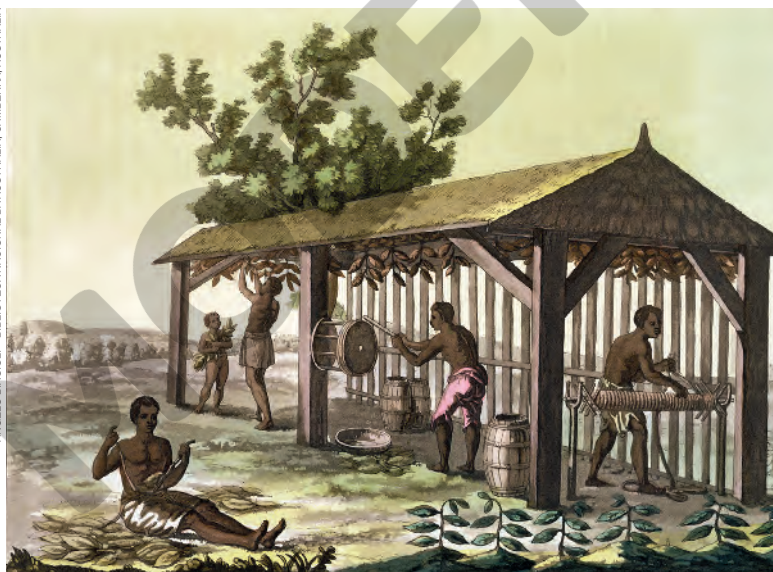
Gustavo Vassa (1745-1797), nascido no reino do Benin, escravizado e levado para os Estados Unidos (onde foi batizado com nome cristão), descreveu, em 1794, a forma como os sobreviventes da travessia do oceano eram leiloados nos mercados da América.

Conduziram-nos imediatamente ao pátio... como ovelhas em redil, sem olharem para idade ou sexo. Como tudo me era novo, tudo o que vinha causava-me assombro. Não sabia o que diziam, e pensei que esta gente estava verdadeiramente cheia de mágicas... A um sinal de tambor, os compradores corriam ao pátio onde estavam presos os escravos e escolhiam o lote que mais lhes agradava. O ruído e o clamor com que se fazia isso e a ansiedade visível nos rostos dos compradores serviam para aumentar muito o terror dos africanos... Dessa maneira, sem escrúpulos, eram separados parentes e amigos, a maioria para nunca mais voltarem a se ver.

KARNAL, Leandro *et al.* *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 63.

Em todas as colônias, a integração social e a mestiçagem dos africanos escravizados com os colonos brancos foram muito pequenas. No entanto, apesar de as culturas africanas terem sido intensamente reprimidas, os escravizados encontraram diversas maneiras de preservá-las e de resistir à escravidão, como por meio das fugas, da sabotagem da produção e dos equipamentos e das rebeliões.

ANGELO BIASIOLI - BIBLIOTECA NACIONAL DA AUSTRÁLIA, CAMBERRA, AUSTRÁLIA



BIASIOLI, Angelo. *Escravos africanos preparando tabaco na colônia da Virgínia*. c. 1790. Gravura, 36 cm de altura. Biblioteca Nacional da Austrália, Camberra. O uso da mão de obra africana escravizada nas colônias do sul marcou a história dos Estados Unidos. Até hoje, a população afrodescendente do país luta por melhores condições – de vida e contra a violência, o preconceito e a discriminação.

132



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

HORNE, Gerald. *O sul mais distante: os Estados Unidos, o Brasil e o tráfico de escravos africanos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Com base em pesquisas realizadas em arquivos de diversos países, Gerald Horne analisa as percepções que os ideólogos da escravidão no Sul dos Estados Unidos tinham a respeito do Brasil (o “Sul mais distante”).

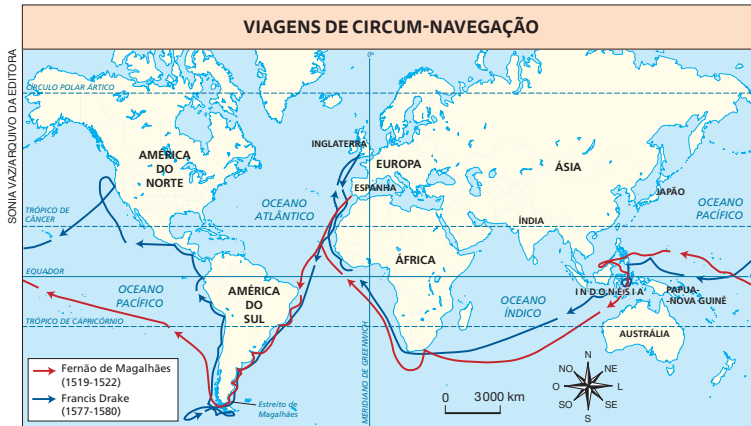
RAPHAEL, Ray. *Mitos sobre a fundação dos Estados Unidos*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

Nesta obra, o autor procura desconstruir alguns mitos a respeito da fundação da nação estadunidense.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Quais eram as principais atividades econômicas desenvolvidas nas colônias do norte e centro e nas colônias do sul?
2. Observe o mapa a seguir. Ele representa as viagens de circun-navegação realizadas por Fernão de Magalhães a serviço da Coroa espanhola e, anos depois, pelo corsário Francis Drake a serviço da Coroa inglesa.



Fonte: ENCYCLOPEDIA Britannica. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Francis-Drake>. Acesso em: 27 jan. 2022.

- a) Compare os trajetos realizados por Fernão de Magalhães e por Francis Drake. Qual a principal diferença entre as rotas percorridas por eles?
  - b) Qual seria a intenção das coroas que financiaram essas viagens de circun-navegação?
3. Observe e compare as imagens a seguir. Depois responda às questões.



FERRIS, Jean Leon Gerome. *Primeiro Dia de Graças em 1621*. c. 1932. Ilustração. Biblioteca do Congresso, Washington, EUA.



Representação do encontro dos peregrinos na América inglesa com indígenas. Século XIX. Gravura.

- a) Como os colonos parecem se relacionar com os indígenas em cada uma das imagens?
- b) Elabore uma hipótese para explicar as diferentes visões do encontro de indígenas e colonos representadas nas imagens.

133

## Seção Atividades

### ► Objetos de conhecimento

- A estruturação dos vice-reis nas Américas.
- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.
- A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.

### ► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF07HI01 (atividade 3)
- EF07HI02 (atividade 2)
- EF07HI05 (atividade 3)
- EF07HI06 (atividade 2)
- EF07HI08 (atividades 1, 3)
- EF07HI09 (atividade 3)
- EF07HI10 (atividade 2)
- EF07HI13 (atividade 3)
- EF07HI14 (atividades 1, 3)

### ► Respostas

1. A economia das colônias do norte e do centro voltava-se para a policultura agrícola em pequenas propriedades, para a pesca, para as manufaturas e para o comércio interno e o marítimo. As colônias do sul, por sua vez, realizavam atividades agrícolas em grandes propriedades monocultoras, com a utilização predominante de mão de obra escrava.

2. a) Fernão de Magalhães realizou a viagem de circun-navegação pelos oceanos Atlântico, Pacífico e Índico. Francis Drake também completou uma viagem de circun-navegação pelo globo. Contudo, este, por ser corsário, chegou a assaltar pequenas povoações da costa ocidental da América espanhola e saquear navios ancorados na costa de Lima, no atual Peru.

b) A intenção das coroas ao financiar essas viagens era procurar obter o maior número de informações sobre as "novas terras", realizar saques e assaltos (no caso dos corsários) e procurar dominar territórios na América.



## Sobre o Capítulo

Com base no estudo deste Capítulo, os estudantes vão perceber que a exploração da mão de obra indígena na América hispânica foi muito mais intensa se comparada com o que aconteceu na América portuguesa ou nas colônias inglesas. Estabelecer semelhanças e diferenças entre a relação dos colonos com os indígenas nas colônias espanhola, portuguesa e inglesa é um bom caminho para entendermos como os povos indígenas foram inseridos, ou não, nas sociedades coloniais. Os interesses mercantilistas das monarquias europeias contribuíram para dizimar grande parte dos povos indígenas que viviam na América espanhola. Ali, a mineração foi a principal atividade econômica. Na América hispânica também se instalaram fazendas produtoras de gêneros tropicais e de gado. Procure incentivar os estudantes a reconhecer quais teriam sido, ao longo do tempo, as estratégias praticadas pelos indígenas para sobrevivência, resistência e adaptação à dominação espanhola e à sociedade colonial.

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades **EF07HI01**, **EF07HI08** e **EF07HI09**.

## Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

**EF07HI01:** Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.

**EF07HI08:** Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

CAPÍTULO  
**12**

# A COLONIZAÇÃO ESPANHOLA NA AMÉRICA

Os conquistadores espanhóis se lançaram com avidez sobre as riquezas encontradas nas terras americanas. Para garantir seus ganhos, a Coroa espanhola precisava organizar a exploração econômica da região. Assim, um complexo sistema administrativo foi criado com a finalidade de incorporar a América, política e economicamente, ao nascente Império Espanhol.

Após a queda dos principais impérios indígenas pré-colombianos, a Coroa espanhola inseriu representantes na administração colonial, visando consolidar a conquista e garantir a exploração econômica dos territórios. A América espanhola foi dividida administrativamente em vice-reinos, ao mesmo tempo

que algumas instituições foram criadas para exercer o controle político e econômico no território, atendendo aos interesses da política mercantilista do governo espanhol.

D.F. © 2022 BANCO DE MÉXICO. FIDUCIARIO EN EL FIDEICOMISO MUSEOS DIEGO RIVERA Y FRIDA KAHLO – PALÁCIO NACIONAL, CIUDADE DEL MÉXICO, MÉXICO

RIVERA, Diego. *A chegada de Hernán Cortés a Veracruz*. 1942-1951. Afresco, 4,02 x 5,27 m. Detalhe. Palácio Nacional, Cidade do México, México.

134

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

**EF07HI09:** Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

**EF07HI10:** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

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

**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 administração colonial

Antes de iniciar a exploração da parte continental da América, a Coroa espanhola criou, em 1503, o primeiro órgão encarregado de administrar, da Espanha, as colônias americanas: a **Casa de Contratação**. A instituição regulamentava a administração colonial, nomeava os funcionários e fiscalizava a coleta do quinto, imposto cobrado pela Coroa que recaía sobre a mineração e as transações comerciais da colônia. Encarregava-se também de garantir o monopólio do comércio colonial fiscalizando os navios que partiam das colônias e chegavam ao reino espanhol.

Em 1524, após a queda do Império Asteca, foi criado o **Conselho das Índias**, órgão encarregado de tomar as decisões relativas às colônias. Suas reuniões podiam ser lideradas pelo próprio rei, que indicava pessoas de sua mais alta confiança para os principais cargos do conselho.

Depois, para facilitar ainda mais o controle administrativo da colônia pela metrópole, a América espanhola foi dividida em vice-reinos. O **Vice-Reino da Nova Espanha** foi o primeiro a ser criado, em 1535, seguido pelo **Vice-Reino do Peru**, em 1543, e pelos demais vice-reinos. Os vice-reis eram membros da nobreza ou da burguesia espanhola. Na América, eles representavam o rei, portanto eram as mais altas autoridades coloniais. Os vice-reis cuidavam dos assuntos administrativos, militares e religiosos. Eles ainda presidiam as **audiências**, nas quais exerciam o papel de autoridade judicial.

Outro órgão muito importante era o **cabildo**. Espécie de conselho municipal, os cabildos tratavam de vários assuntos, como segurança, abastecimento e uso dos espaços públicos.

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



Elaborado com base em dados obtidos em:  
DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*.  
Paris: Larousse, 2003. p. 239; VICENTINO,  
Cláudio. *Atlas histórico: geral e Brasil*.  
São Paulo: Scipione, 2011. p. 95.

## Orientações

Desde o início da colonização, a estrutura administrativa da América espanhola expunha com clareza a rigidez do modelo colonial espanhol, ao criar diversos órgãos e divisões administrativas que possibilitavam maior controle e rentabilidade na exploração colonial. Ao trabalhar com os conteúdos desta página, é recomendável chamar a atenção dos estudantes para a organização da estrutura administrativa e da sociedade colonial na América espanhola, e ressaltar que essa organização passou por diversas transformações ao longo dos séculos de colonização. Além disso, as complexas relações no interior da sociedade colonial constituem um tema relevante que deve ser ressaltado durante todo o estudo do Capítulo. Desse modo, o estudante pode refletir sobre os diversos aspectos envolvidos nos confrontos e nas conciliações entre colonos e colonizados.

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI08**.

## Orientações

É interessante observar que os colonizadores europeus demoraram certo tempo para conseguir encontrar metais preciosos e iniciar as explorações mercantis em suas colônias americanas. Os espanhóis foram os que mais cedo encontraram essa fonte de riqueza na América. A constatação de que nos territórios que hoje correspondem ao México e ao Peru havia grandes minas estimulou a cobiça dos europeus. Em 1545, foram encontradas grandes minas de prata em Potosí, no Peru; no ano seguinte, os espanhóis encontraram prata em Zacatecas e Guanajuato, no México. Das minas, os metais saíam no lombo de mulas rumo aos portos. Pelos mesmos caminhos chegavam os alimentos plantados em outras partes dos vice-reinos, voltados ao mercado interno. Nos chamados *obrajes* (oficinas têxteis), também se produziam tecidos que concorriam com panos importados.

Devemos salientar, no entanto, que as exportações da América espanhola não se restringiram aos metais preciosos. Desenvolveram-se também atividades como a criação de gado e o cultivo de produtos tropicais, como tabaco, cana-de-açúcar, algodão, anil e cacau. Toda essa produção visava abastecer o mercado europeu.

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades **EF07HI08**, **EF07HI09** e **EF07HI14**.

## As principais atividades econômicas

Entre as atividades econômicas desenvolvidas nas colônias americanas, a mineração da **prata**, a partir de 1540, foi a que gerou mais lucros à Coroa espanhola. A atividade mineradora impulsionou outros empreendimentos, como a extração de carvão e a criação de mulas, que serviam como transporte. A produção de tabaco, cana-de-açúcar, anil e algodão, por sua vez, visava abastecer o mercado europeu.

A pecuária e a produção de gêneros alimentícios também tiveram papel importante na economia interna da América espanhola. Entre os principais alimentos cultivados estavam o milho e a batata.

O comércio da seda, trazida das Filipinas através do oceano Pacífico, foi outra atividade lucrativa, mas foi proibida pelo governo espanhol por escapar ao seu controle tributário. O negócio enriqueceu muitos membros das elites comerciais e mostrou uma face da economia colonial: o comércio interno e o contrabando.

A produção de **açúcar** também foi uma atividade muito rentável. A cana começou a ser cultivada na Nova Espanha (onde hoje se situa o México), mas o principal centro produtor de açúcar foram as ilhas do Caribe (Cuba e Hispaniola). Com o uso de africanos escravizados e de grandes propriedades agrícolas, a partir do século XVII, a região se especializou na produção de açúcar, melão e rum para a exportação.



BERRIO, Gaspar Miguel. Vista panorâmica dos arredores das montanhas do Cerro Rico, em Potosí, no Vice-Reino do Peru. 1758. Gravura, 180 x 250 cm. Museu Charcas, Sucre, Bolívia.

136

## Orientações

Até meados do século XVII, o açúcar procedente da América portuguesa abasteceu a maior parte do mercado europeu. Contudo, as guerras para expulsar os holandeses que haviam invadido o Nordeste açucareiro em 1624 desestruturaram as fazendas, e as ilhas do Caribe passaram a ter maior importância na produção açucareira mundial.

Foi nesse mesmo período que guerras na Europa obrigaram a Coroa espanhola a assinar tratados abrindo mão do controle sobre várias ilhas caribenhas. Como a atividade mineradora era muito mais lucrativa, foi somente no século XVIII, e mais ainda no século XIX, que o açúcar tornou-se de fato importante para o comércio espanhol.



## A mão de obra indígena

Na maior parte da América espanhola, as populações ameríndias foram usadas como a mão de obra predominante, ou como trabalhadores livres, compulsórios, ou escravizados. A *encomienda* e a mita eram as principais formas de exploração do trabalho indígena.

A *encomienda* era uma instituição jurídica comum nas terras do Vice-Reino da Nova Espanha. Por meio dela, os *encomenderos* cobravam tributos de um certo número de indígenas, que trabalhavam na agricultura e nas minas. Além disso, os *encomenderos* eram encarregados de catequizar os indígenas. O regime de *encomienda* rendia altos tributos ao governo da Espanha, chegando a totalizar 20% de toda a receita da Coroa.

A *mita*, por sua vez, era uma instituição de origem inca adaptada pelos espanhóis em suas colônias. Por meio dela, os colonizadores encarregavam os chefes indígenas de selecionar, nas comunidades, pessoas que deveriam ser encaminhadas ao trabalho, principalmente nas minas, onde permaneciam por quatro meses. Os indígenas recrutados recebiam um pagamento e só podiam se ausentar do trabalho mediante autorização.

As minas de prata de Potosí foram o principal centro de exploração de prata na América espanhola. Hoje, a cidade de Potosí, na atual Bolívia, faz parte da lista de patrimônios da humanidade. Fotografia de 2019.



DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2019. Publicado originalmente em 1719, o livro aborda as aventuras de um naufrago que passa cerca de 28 anos em uma ilha deserta próxima à costa da atual Venezuela.



Representação das minas de prata em Potosí, na Bolívia. c. 1618-1619. Gravura. Biblioteca Nacional da França, Paris, França. Originalmente publicada na obra *Tabularum Geographicarum*, de Petrus Bertius.



BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS, FRANÇA

MARICA VAN DER MEER/TERRA PICTURE LIBRARY/ALAMY/FOTOFREIA

137

## Orientações

Explique para os estudantes que os espanhóis aproveitaram os conhecimentos dos indígenas no campo da mineração e da agricultura e adaptaram formas de trabalho já existentes na sociedade inca (caso da *mita*). A partir de meados do século XVI, a Coroa espanhola decidiu substituir os *encomenderos* por corregedores, devido aos excessos praticados contra a população indígena. Os corregedores passaram a receber o tributo indígena. Ao mesmo tempo, atendendo às queixas dos nativos, estabeleceram-se Cortes de Justiça especiais e magistrados para defender os indígenas.

A relação entre indígenas e europeus trabalhada nesta Unidade é uma boa oportunidade para discutir questões relacionadas ao respeito ao próximo. A imposição de valores, tal como fizeram os europeus nos séculos XV e XVI ao conquistarem a América, não é uma prática desconhecida em nosso tempo e, por isso, merece reflexão.

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades EF07HI08, EF07HI09 e EF07HI14.

## Orientações

No caso do México, do Peru e da Bolívia, onde a população indígena era numerosa, os africanos escravizados, minoritários, trabalhavam como capatazes nas minas de prata ou como ajudantes de espanhóis ricos. Nas ilhas e nas zonas costeiras do Caribe, os escravos de origem africana trabalhavam na produção de açúcar.



## Orientações

Mesmo correndo grande risco, os indígenas resistiram de inúmeras formas à exploração no trabalho nas minas de ouro e prata: fugiam, danificavam estruturas dos túneis e contrabandeavam minério e mercúrio. As dificuldades extremas fizeram com que o trabalho na mineração fosse realizado praticamente apenas por nativos. Os escravos africanos tinham dificuldades de adaptação ao clima e à altitude; por isso, pelo menos na área da mineração, seu trabalho ficou limitado a tarefas nas casas dos espanhóis e na fabricação de moedas.

A prata americana chegava à Espanha através do porto de Sevilha, onde era registrada na Casa de Contratação. Em seguida, o produto era taxado e um quinto ia para os cofres da Coroa espanhola. Da Espanha, a prata americana se dispersou pela Europa e pela Ásia. Contudo, uma parcela significativa do metal ficou na América. Apesar de proibidos pela Espanha, Peru e México faziam comércio entre si. Outra parte circulava nas colônias inglesas e no Brasil.

### ► Resposta

Tanto a gravura quanto o relato tratam do trabalho nas minas de ouro e prata. Ambos expõem a dificuldade daquele cotidiano, retratando a escuridão, o sofrimento dos trabalhadores e os esforços necessários para a exploração do metal. Além das longas jornadas de trabalho e dos acidentes, os indígenas conviviam com temperaturas extremas, umidade, escuridão e pouco oxigênio, e com o risco de contrair doenças pulmonares resultantes da inalação de impurezas. Na tentativa de amenizar os sofrimentos, eles consumiam bebidas alcoólicas e mascavam folhas de coca. Essas folhas (já consumidas pelos incas, mas apenas em rituais religiosos) funcionavam como um estimulante natural, diminuindo a fome, o sono e o cansaço.



## Documento

### O trabalho nas minas de prata

José de Acosta (1540-1600) foi um padre jesuíta que viveu no atual Peru de 1571 a 1587. Leia, no texto a seguir, como ele descreve o trabalho nas minas de prata de Potosí.

Lá dentro é perpétua a escuridão, sem saber quando é dia ou noite pois são lugares nunca visitados pelo Sol, não somente há perpétuas sombras como também muito frio e um ar muito grosso e impróprio para a natureza humana. E assim se sucede enjoar, quando entra pela primeira vez, como a mim aconteceu [...]. Trabalham com velas [...], repartindo o trabalho, de modo que uns lavram de dia e descansam à noite e, outros, o contrário [...]. O metal é duro, sendo comum retirá-lo a golpe de barretes [...]. Depois sobem com ele às costas, por escadas de couro de vaca retorcido [...], retira um homem uma carga de duas arrobas e ata a sua manta no peito [...] subindo muitas vezes 250 metros.

ACOSTA, José de. *Historia natural y moral de las Indias*. In: PRODANOV, Cleber C. *Cultura e sociedade mineradora*: Potosí, 1569-1670. São Paulo: Annablume, 2002. p. 48.

- Observe a imagem a seguir. Que relações podemos estabelecer entre a gravura de Theodore de Bry e o relato de José de Acosta?



DE BRY, Theodore. Representação do trabalho de indígenas nas minas de Potosí. 1597. Gravura, 36 cm de altura. Biblioteca Nacional da Espanha, Madri, Espanha. Estima-se que Potosí, sozinha, produziu mais de 45 mil toneladas de prata.

### Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades **EF07HI08** e **EF07HI09**. Além disso, é interessante observar que esse também é um momento propício para o trabalho com a habilidade **EF07HI10**.

## A sociedade colonial

A sociedade colonial era bastante diversificada, e cada vice-reino desenvolveu um tipo de economia. No Vice-Reino da Nova Espanha e no Vice-Reino do Peru, por exemplo, havia grandes minas de ouro e prata e a mineração tornou-se a principal atividade. As ilhas do Caribe, por outro lado, concentraram a produção açucareira. Apesar dessas diferenças, cinco grupos sociais compunham a América espanhola:

- **espanhóis:** conhecidos como *chapetones*, ocupavam os postos públicos mais destacados, como a Igreja e o Exército, além de possuírem grandes negócios.
- **criollos:** descendentes de espanhóis nascidos na América, possuíam grandes propriedades, atuavam no comércio, como profissionais liberais, ou participavam do cabildo.
- **mestiços:** filhos de espanhóis com mulheres indígenas, dedicavam-se ao pequeno comércio, ao serviço doméstico e ao trabalho no campo como vaqueiros ou administradores de propriedades.
- **indígenas:** em geral, não tinham propriedades, trabalhavam na agricultura, nas minas e na construção e no reparo de obras públicas.
- **africanos escravizados:** foram expressivos no Vice-Reino de Nova Granada e nas ilhas do Caribe, principalmente a partir da segunda metade do século XVII.

Um dos critérios de hierarquização social mais comuns na América espanhola foi o da “pureza do sangue”, definida pela origem europeia. Assim, um *criollo*, mesmo sendo filho de nobre espanhol, não poderia alcançar os postos administrativos mais elevados da colônia por ter nascido na América. No entanto, ao longo do tempo, a miscigenação deu origem a novos grupos sociais e a novas desigualdades na América hispânica.

CABRERA, Miguel. Representação de uma família na América espanhola. 1763. Óleo sobre tela, 132 x 101 cm. Museu da América, Madri, Espanha. Note que o pai tem origem europeia e a mãe é indígena ou mestiça.



COMPañÓN, Baltasar. *Criollo a cavalo, em traje de gala*. Século XVIII. Aquarela. Biblioteca do Palácio Real, Madri, Espanha.



BALTASAR COMPAÑÓN - BIBLIOTECA DO PALÁCIO REAL, MADRI, ESPANHA

MIGUEL CABRERA - MUSEU DA AMÉRICA, MADRI, ESPANHA

## Orientações

Apesar da estratificação social, a mestiçagem e o sincretismo cultural foram profundos na América espanhola. Procure chamar a atenção dos estudantes para as múltiplas influências culturais que se desenvolveram ao longo desse período. O termo “aculturação” foi usado durante muito tempo para explicar a imposição da cultura europeia no processo de dominação dos povos indígenas. No entanto, esse conceito considera que uma cultura se sobrepõe e apaga a outra. Essa visão é bastante discutida atualmente por estudiosos de História Social da Cultura, que preferem observar as influências múltiplas que ocorrem nessas relações contraditórias. Dessa forma, o colonizador também recebe as influências do colonizado e o seu próprio modo de vida é modificado pela sociedade colonial em que vive. Por outro lado, deve-se pensar que o indígena recebe as influências europeias, que o seu modo de vida passa por muitas transformações, mas que não há um apagamento completo de suas referências culturais tradicionais, que estas se modificam e são ressignificadas ao longo do tempo.

## Observação

As reflexões incentivadas pelo estudo dos conteúdos desta página possibilitam o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI08**.

### ► Texto complementar

O texto trata das transformações do modo de vida dos indígenas:

As populações indígenas da América, trabalhando para os europeus, procuravam obedecer ao ritmo de vida na forma exigida pelos seus senhores. Nas missões os padres ensinavam as populações nativas a obedecer ao sino e a acompanhar os ofícios religiosos.

[...]

O resultado desse conflito não é difícil imaginar. Ocorreram sobrevivências culturais indígenas que permaneceram encobertas nesse processo aparente de imitação dos costumes europeus.



## Orientações

Se possível, faça, com os estudantes, uma análise detalhada do mapa reproduzido nesta página e converse com eles sobre a procedência dos africanos escravizados conduzidos para as colônias americanas. Ao fazer esse reconhecimento, os estudantes podem conhecer melhor os diversos povos africanos que forçosamente passaram a compor as sociedades americanas, primeiramente na condição de trabalhadores escravizados e depois, no regime republicano, na condição de trabalhadores livres, compondo até os dias de hoje a maior comunidade negra fora do continente africano.

Retome com os estudantes os conteúdos sobre as culturas banta e sudanesa vistos na Unidade I deste volume. É fundamental destacar que os povos africanos trouxeram consigo muitos conhecimentos e técnicas, colaborando expressivamente para o desenvolvimento da estrutura das diferentes colônias.

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade EF07HI16.

## Vice-reinos

Como vimos, no Vice-Reino da Nova Espanha (atual México) e no Vice-Reino do Peru surgiram importantes núcleos mineradores dos quais eram extraídos ouro e prata. A mão de obra principal foi a indígena, que era obtida por meio do sistema de *encomienda* e posteriormente pelo *repartimiento*, recrutamento de trabalhadores temporários semelhante à mita andina. Também havia trabalhadores indígenas assalariados que viviam permanentemente no local e escravizados africanos.

Com a expansão do povoamento próximo às minas, às cidades e às capitais administrativas, foram formadas as *haciendas*, voltadas para a produção agrícola e a criação de gado. Nas *haciendas*, havia o cultivo destinado ao mercado (cana, milho, trigo, agave ou gado) e ao consumo próprio (milho, feijão e pimenta).

## Nas Antilhas

Nas ilhas do Caribe, como Cuba e Hispaniola, pertencentes à Capitania Geral de Cuba, desenvolveu-se a produção de açúcar e tabaco, favorecida por uma série de condições: terras férteis, proximidade geográfica com a Europa, clima quente e úmido.

Nessas áreas, foi utilizado o sistema de *plantation* (grandes propriedades agrícolas monocultoras, escravistas e exportadoras de artigos para a Europa). Com o avanço espanhol sobre as ilhas do Caribe e a América Central e com o drástico declínio da população nativa, houve aumento do emprego da mão de obra de africanos escravizados na região. Grande parte dos africanos era originária de Luanda, São Jorge da Mina e Cabo Verde.



140

### ► Texto complementar

O texto a seguir trata da diversidade de povos africanos que desembarcavam na colônia portuguesa.

Diferentes fontes, como registros oficiais e viajantes, nomeiam uma variedade de nações que estudos mais minuciosos mostraram não se referirem necessariamente aos lugares de origem dos africanos em questão, mas sim aos portos de embarque ou importantes feiras regionais. Portanto, a nação era um conceito utilizado pelos colonizadores para classificar os escravos traficados, geralmente acrescentando-se ao nome cristão do escravo a nação a ele atribuída. [...]

SOUZA, Marina de Mello e. *Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de Rei Congo*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 140.



## Relações entre diferentes culturas

A proibição de escravizar os indígenas, decretada pela Coroa espanhola no século XVI, não criou uma situação de igualdade entre nativos e europeus e seus descendentes. Na realidade, os indígenas eram considerados inferiores e ingênuos, incapazes de decidir por conta própria onde trabalhar, de que maneira viver e qual religião seguir. A Coroa e as elites políticas e econômicas espanholas preferiam que os colonizadores e os indígenas não se misturassem. Porém, apesar desse pensamento, muitos conquistadores tiveram filhos com as indígenas. Em menor grau, ocorreram outras miscigenações.

Nesse ambiente social bastante heterogêneo, a identidade de indígenas, africanos e mestiços foi transformada e recriada. A maioria das comunidades indígenas adotou o cristianismo e incorporou práticas dessa religião à sua identidade cultural. No entanto, essas populações não deixaram de se considerar indígenas e mantiveram os elementos que caracterizam essa identidade, como a língua, a visão de mundo, as relações de parentesco, as festas, os trajes e as tradições culinárias, artísticas e religiosas.

Já os africanos, que pertenciam a diversos grupos étnicos, mantiveram muitas de suas tradições e práticas culturais, apesar de terem incorporado expressões culturais europeias, como a língua do colonizador e a religião cristã. Em muitos casos, essa situação desencadeou o surgimento de religiões que tinham forte relação com crenças africanas, como o vudu haitiano ou a *santería* cubana, aparentadas com o candomblé e a umbanda, que conhecemos no Brasil. No entanto, mesmo com a fusão de elementos culturais e a mestiçagem, os descendentes de africanos ainda enfrentam nos dias de hoje os legados da escravidão e do racismo nos diferentes países da América.

### MULTICULTURALISMO



MUSEU de Arte de Lima. Disponível em: <https://coleccion.mali.pe/collections>. Acesso em: 26 jan. 2022. No site do Museu de Arte de Lima, é possível conhecer diversas obras de artistas da América espanhola do período colonial e de outros períodos.



Indígenas apresentam dança típica no Carnaval de Cuzco, no Peru. Fotografia de 2019.



Cerimônia da *santería* na cidade de Havana, Cuba. Fotografia de 2019.

## Orientações

Na primeira metade do século XVI, ordens religiosas católicas, como a dos franciscanos, dominicanos e jesuítas, assumiram a tarefa de cristianizar os povos indígenas. Muitos desses religiosos se opuseram de maneira contundente à escravização indígena e fizeram denúncias das violências praticadas pelos colonizadores espanhóis. A forma mais eficaz que os jesuítas encontraram para cristianizar os nativos foi reunindo-os em aldeias, chamadas de missões ou reduções, que chegaram a concentrar cerca de 10 mil pessoas. Até 1767, quando os jesuítas foram expulsos da América espanhola, as missões enfrentaram constantes ataques dos colonos.

O conteúdo desta página aborda o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades **EF07HI01** e **EF07HI09**. Além disso, é interessante observar que esse também é um momento propício para o trabalho com a habilidade **EF07HI08**.



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

DAVIS, David B. *O problema da escravidão na cultura ocidental*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Obra fundamental sobre as origens e as características da escravidão na cultura ocidental. O autor busca explicitar as origens desse sistema, analisando suas consequências sociais e políticas.

GATES Jr., Henry Louis. *Os negros na América Latina*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

Nesta obra, o autor procurou mostrar as peculiaridades das relações raciais em seis países: Brasil, México, Peru, República Dominicana, Haiti e Cuba.

VAINFAS, Ronaldo (org.). *América em tempo de conquista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

A obra contém uma série de artigos que abordam relações sociais, econômicas, culturais e políticas em diversas regiões do continente americano no período da conquista.

## Seção Atividades

### ▶ Objetos de conhecimento

- *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*
- *A estruturação dos vice-reinos nas Américas.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*
- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.*
- *A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.*

### ▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF07HI01** (atividades 3, 4)
- **EF07HI08** (atividades 1, 3)
- **EF07HI09** (atividades 1, 2, 3, 4)
- **EF07HI10** (atividades 3, 4)
- **EF07HI14** (atividades 1, 2)
- **EF07HI16** (atividade 5)

### ▶ Respostas

- 1. a)** Criollos.  
**b)** Mestiços.  
**c)** Chapetones.  
**d)** Indígenas.  
**e)** Negros africanos escravizados.
2. A *encomienda* era uma delegação de funções e direitos fiscais concedida aos conquistadores espanhóis na América. Os *encomendados* coletavam tributos dos indígenas em nome do rei e exploravam o seu trabalho nas minas e nas plantações. A *mita*, por sua vez, era o trabalho obrigatório que os indígenas tinham de prestar para os colonizadores durante quatro meses.
3. O frei denunciou a relação estabelecida entre os espanhóis e os indígenas, que, vítimas de uma exploração violenta, sofriam nas minas de prata da América espanhola.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Identifique o grupo social da América espanhola com base nas características descritas a seguir.
  - a) Eram descendentes de espanhóis e podiam possuir terras e minas, mas exerciam cargos inferiores na administração da colônia.
  - b) Filhos de espanhóis com indígenas, eram comerciantes ou ocupavam funções de pouco prestígio, como ferreiros, pedreiros etc.
  - c) Tinham os maiores privilégios, como ocupar as funções mais elevadas no vice-reino e na Igreja. Eram os únicos que podiam atuar no comércio externo.
  - d) Constituía a maioria da população e sua força de trabalho era explorada nas minas e nas fazendas.
  - e) Trabalhavam principalmente na produção de açúcar do Caribe e da costa das atuais Colômbia e Venezuela.
2. As principais formas de exploração do trabalho indígena na América espanhola foram a *encomienda* e a *mita*. Explique como cada uma delas era organizada.
3. O frei espanhol Domingo de Santo Tomás (1499-1570) escreveu: “Não é prata o que se envia à Espanha, é o suor e o sangue dos índios”. O que o frei denunciou com essa frase?
4. O uso da mão de obra indígena e o sistema de *encomienda* foram intensamente debatidos pelos colonizadores e religiosos espanhóis. Alguns defendiam a escravização dos nativos e outros denunciavam a violência empregada pelos colonizadores no contato com as populações indígenas. Leia a seguir dois textos escritos pelos religiosos espanhóis Juan Ginés de Sepúlveda (c. 1490-1573) e Bartolomé de Las Casas (1474-1566), em que expõem essas posições, e em seguida responda às questões.

### Texto 1

É justo e útil que [os indígenas] sejam servos, e vemos que isso é sancionado pela própria lei divina. Pois está escrito no livro dos provér-

bios: ‘O tolo servirá ao sábio’. Assim são as nações bárbaras e desumanas, estranhas à vida civil e aos costumes pacíficos. E sempre será justo e de acordo com o direito natural que essas pessoas sejam submetidas ao império de príncipes e de nações mais cultivadas e humanas [...]. E se recusam esse império, é permissível impô-lo por meio das armas e tal guerra será justa [...]. Concluindo: é justo, normal e de acordo com a lei natural que todos os homens probos, inteligentes, virtuosos e humanos dominem todos os que não possuem essas virtudes.

JUAN Ginés de Sepúlveda. In: LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *O paraíso destruído*. Porto Alegre: L&PM, 1985. p. 23.

### Texto 2

A causa pela qual os espanhóis destruíram tal infinidade de almas foi unicamente não terem outra finalidade última senão o ouro, para enriquecer em pouco tempo [...], não foi senão sua avareza que causou a perda desses povos, que por serem tão dóceis e tão benignos foram tão fáceis de subjugar; e quando os índios acreditaram encontrar algum acolhimento favorável entre esses bárbaros, viram-se tratados pior que animais [...]; e assim morreram, sem fé e sem sacramentos, tantos milhões de pessoas.

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *O paraíso destruído*. Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 32.

- a) Procure sintetizar a postura de cada um dos missionários em relação aos indígenas.
  - b) Identifique algumas expressões que indicam o ponto de vista de Sepúlveda e Bartolomé de Las Casas sobre os indígenas e os europeus.
5. Observe novamente o mapa “Embarque de pessoas escravizadas da África para a América (séculos XVI-XVIII)” reproduzido neste Capítulo. Identifique os principais grupos étnicos africanos enviados para as colônias americanas. Depois reflita: em que momento houve o aumento do uso da mão de obra de africanos escravizados na América espanhola?

4. a) Para Juan Ginés de Sepúlveda, os povos indígenas deveriam ser submetidos ao “império” dos europeus. Por sua vez, Las Casas reconhece que a morte de milhões de indígenas foi resultado da cobiça dos europeus, que procuraram dominar a América e seus habitantes em busca de ouro e outras riquezas.
  - b) Sepúlveda considera que os povos indígenas constituíam nações bárbaras e desumanas, “estranhas à vida civil e aos costumes pacíficos”, e que os europeus seriam homens probos, inteligentes e virtuosos. Bartolomé de Las Casas considera os indígenas “dóceis e benignos” e destaca a avareza dos europeus.
5. Os povos sudaneses e bantos foram enviados em massa para as colônias americanas. O aumento do uso da mão de obra de africanos escravizados foi impulsionado pela expansão espanhola sobre as ilhas do Caribe e a América Central e o declínio da população nativa nessas regiões.



## A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NA AMÉRICA

Nas primeiras décadas do século XVI, após a conquista das terras americanas pelos portugueses, foram construídas feitorias no litoral, uma espécie de entreposto que funcionava como armazém, local de abastecimento dos navios e fortaleza destinada a proteger o território colonial. Como não encontraram metais preciosos à primeira vista, os portugueses dedicaram-se inicialmente à exploração do pau-brasil, árvore da qual se aproveitava a madeira e que era usada, também, para a fabricação de corante vermelho. Segundo o historiador Boris Fausto:

Nesses anos iniciais, entre 1500 e 1535, a principal atividade econômica foi a extração de pau-brasil, obtido principalmente mediante troca com os índios. As árvores não cresciam juntas, em grandes áreas, mas encontravam-se dispersas. À medida que a madeira foi-se esgotando no litoral, os europeus passaram a recorrer aos índios para obtê-la. [...] Os índios forneciam a madeira e, em menor escala, farinha de mandioca, trocadas por peças de tecido, facas, canivetes e quinquilharias [...].

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp: FDE, 1994. p. 42.



RAMUSIO, Giovanni Battista. *Mapa do Brasil*. 1556. Xilogravura, 29,8 x 39,2 cm. Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, São Paulo. Representação de uma feitoria e das atividades de extração de pau-brasil na América portuguesa. Observe como o cartógrafo delimita o território, em grande parte ainda desconhecido dos europeus.

GIOVANNI BATTISTA RAMUSIO - INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

143

### Observação

O trabalho com os conteúdos desta página, em especial com a observação da imagem, possibilita o desenvolvimento das habilidades **EF07HI10** e **EF07HI11**.

### Sobre o Capítulo

Ao trabalhar com os conteúdos deste Capítulo, sugerimos a distinção de dois momentos históricos: o período da invasão e da conquista portuguesa do território, de 1500 a 1530, quando a presença portuguesa se limitou à construção de feitorias no litoral a fim de explorar o pau-brasil, e a partir de 1530, quando a metrópole decidiu iniciar a ocupação efetiva das suas terras na América. A adoção, pela Coroa portuguesa, do sistema de capitanias hereditárias como solução para a administração de seus domínios na América, seguido da criação do governo-geral, permite retomar os conceitos de descentralização/centralização do poder. Podem ser retomados também os temas do poder absoluto, da intervenção econômica do mercantilismo, da imposição de monopólios, como o da exploração do pau-brasil e do controle do comércio colonial.

### Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

**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.

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

**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.



## Orientações

O objetivo do conteúdo desenvolvido nesta e nas próximas páginas deste Capítulo é fazer com que o estudante compreenda os diferentes momentos do processo colonizatório e como ele foi se estruturando, de acordo com as condições específicas da colônia e das necessidades mercantilistas da metrópole portuguesa.

A presença constante de outros europeus no litoral brasileiro, também interessados em explorar o pau-brasil, começou a preocupar a Coroa portuguesa. Para proteger a colônia, fortes e feitorias foram construídos em vários pontos do litoral. Outro fato que preocupava a Coroa portuguesa foi a perda do monopólio do comércio das especiarias orientais para holandeses e espanhóis. A saída encontrada foi a colonização do Brasil. A ocupação do território garantiria a defesa da colônia e o cultivo de uma riqueza que compensaria a perda dos lucros no Oriente. O litoral nordestino oferecia as condições adequadas para o cultivo da cana.

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade EF07HI14.

## O início da colonização

A extração de pau-brasil não exigia a fixação dos portugueses no território; dessa forma, não houve, nos anos iniciais da colonização, a criação de povoados. Porém, a investida constante de europeus no litoral, principalmente franceses, interessados em explorar o pau-brasil, começou a preocupar a Coroa portuguesa.

Para agravar a situação, os portugueses perderam o monopólio do comércio de especiarias no Oriente para holandeses e espanhóis.

Diante desse quadro, a partir de 1530, a Coroa portuguesa tomou medidas para manter o controle sobre sua colônia americana. Para garantir a defesa do território e promover a organização de atividade econômica que gerasse lucros, a Coroa decidiu estimular a fixação de portugueses na colônia e investir na produção de **açúcar da cana**, produto muito valorizado pelas elites europeias.

## O cultivo da cana

Os portugueses já tinham experiência e conhecimentos técnicos necessários para a produção de açúcar, pois cultivavam cana em outras de suas colônias, nas ilhas atlânticas da Madeira e de Cabo Verde.



CALIXTO, Benedito. *Fundação de São Vicente*. 1900. Óleo sobre tela (detalhe), 192 x 385 cm. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

144

### ► Texto complementar

O trecho a seguir trata do processo de implantação da empresa açucareira na colônia portuguesa da América:

A cana doce foi sendo experimentada nas ilhas do Atlântico, passando depois ao Brasil – como pelas Canárias terá chegado às Caraíbas. [...] A cana estava transformada numa grande produção tropical. Ao conquistar o Brasil o açúcar tinha conquistado o mundo. Foi uma das grandes culturas que de especiaria cara, usada em medicina por gente de posses, se tornou comum e de consumo muito elevado.

MAGALHÃES, Joaquim Romero. O açúcar nas ilhas portuguesas do Atlântico nos séculos XV e XVI. *Varia Historia*, Belo Horizonte, v. 25, n. 41, p. 174-175, jan./jun. 2009.

O litoral da região que hoje corresponde aproximadamente ao Nordeste do Brasil oferecia as condições necessárias para o cultivo da cana: clima quente e úmido e solo **massapê**.

A fim de criar núcleos de povoamento em sua colônia americana, em 1531 a Coroa enviou uma expedição à América, comandada por Martim Afonso de Souza (c.1490-1564). Em 1532, Martim Afonso fundou **São Vicente**, a primeira vila portuguesa em terras americanas, onde introduziu o cultivo de cana. Começava, assim, a efetiva colonização da América portuguesa.

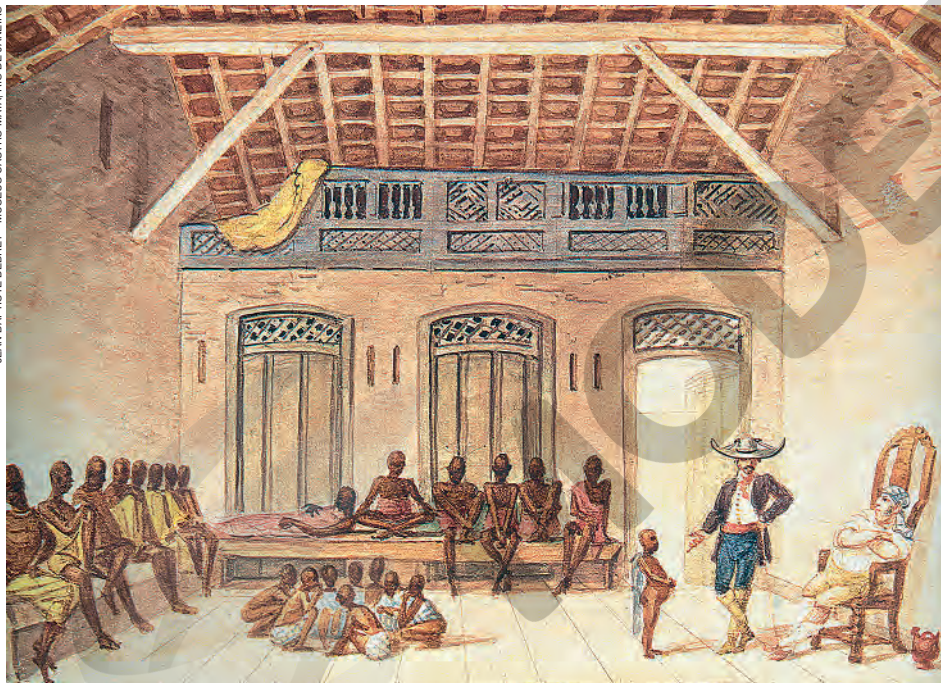
Inicialmente, a produção colonial representava uma parte muito pequena das rendas da Coroa portuguesa. Porém, já no final do século XVI, o açúcar produzido na colônia havia se tornado mais lucrativo do que o comércio oriental de especiarias e produtos de luxo.

A mão de obra indígena foi utilizada na produção açucareira; no entanto, em pouco tempo ela foi substituída pela mão de obra de pessoas escravizadas trazidas da África. A partir do século XVII, os africanos já representavam a maioria da população colonial.

#### Massapê

Terra argilosa, de cor escura e fértil.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Mercado de escravos na rua do Valongo*. c. 1816-1828. Aquarela sobre papel, 17,5 × 26,2 cm. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro. Na cidade do Rio de Janeiro, o local era ponto de comércio de pessoas escravizadas trazidas da África.



145

#### ► Texto complementar

O historiador Caio Prado Júnior explica como se deu a implantação do negócio açucareiro na colônia e de que forma esse empreendimento deu origem às grandes propriedades agrícolas. Essa questão é interessante de ser explorada com os estudantes, uma vez que deixou continuidades na maneira como a propriedade da terra no Brasil é transmitida ao longo do tempo, ficando concentrada nas mãos de alguns poucos grupos de latifundiários.

A cultura da cana somente se prestava, economicamente, a grandes plantações. Já para desbravar convenientemente o terreno (tarefa custosa neste meio tropical e virgem tão hostil ao homem) tornava-se necessário o esforço reunido de muitos trabalhadores; não era empresa para pequenos proprietários isolados. Isto feito, a plantação, a colheita e o transporte do produto até os engenhos onde se preparava o açúcar, só se tornava rendoso quando realizado em grandes volumes. Nestas condições, o pequeno produtor não podia subsistir.

São sobretudo estas circunstâncias que determinarão o tipo de exploração agrária adotada no Brasil: a grande propriedade. A mesma coisa aliás se verificou em todas as colônias tropicais e subtropicais da América. O clima terá um papel decisivo na discriminação dos tipos agrários.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1971. p. 33.

#### Observação

O conteúdo desta página possibilita, novamente, o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI14**.



## Orientações

Para produzir açúcar, era necessário o trabalho de muitas pessoas. Os indígenas foram largamente utilizados como mão de obra nas fazendas produtoras de cana-de-açúcar, mas, com o passar do tempo, essa mão de obra começou a refluir. Muitos indígenas fugiam para as matas que tanto conheciam ou diminuía o ritmo de trabalho. Os portugueses já traficavam africanos escravizados para algumas regiões desde o século XV. O comércio de escravos representava um importante recurso para a acumulação de riquezas e fonte de receitas para o tesouro português. Até meados do século XVI, os portugueses monopolizaram o tráfico de escravizados. Depois disso, mercadores franceses, holandeses e ingleses também entraram no negócio, enfraquecendo a participação portuguesa.

Na África, os portugueses criaram um sistema de feitorias para o comércio de escravizados. Na costa africana, as feitorias portuguesas de Arguim e São Jorge da Mina se destacaram. É interessante comentar com os estudantes essas informações e aprofundar a discussão sobre o tema. Para isso, peça a eles que voltem à página 140 (Capítulo 12) e observem novamente o mapa onde estão representados os portos de embarque de escravizados na África.

Considerando essas questões, destacamos que o conteúdo desta página possibilita a abordagem do tema contemporâneo **Trabalho**.

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI16**.

## Colonização e escravização

ECONOMIA

O comércio escravista, da África para as colônias europeias na América, foi uma atividade mercantil extremamente lucrativa para os portugueses e para outros europeus que passaram a participar dessa ampla rede de negociantes. A atividade integrou-se ao sistema de exploração econômica nos territórios coloniais e possibilitou às potências europeias que obtivessem uma enorme acumulação de capitais.

O escravismo tornou-se a mola propulsora do sistema colonial implantado na América portuguesa e ajudou a estruturar a economia de *plantation*, isto é, a produção agrícola monocultora, em larga escala e em grandes extensões de terra, voltada para o mercado externo. O sucesso e a lucratividade da produção açucareira no território também se apoiaram na exploração do trabalho escravo. O regime de escravidão estava no centro de toda a produção da América portuguesa e marcava a forma como as relações eram constituídas na colônia. A maioria das atividades era realizada por mão de obra escrava, e o fato de a pessoa ser ou não escravizada era determinante para o lugar que ocuparia na sociedade colonial.



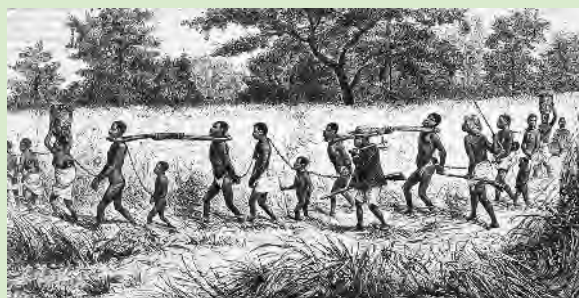
BIBLIOTECA Nacional Digital: Tráfico. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/dossies/trafico-de-escravos-no-brasil/>. Acesso em: 31 jan. 2022. Dossiê da Fundação Biblioteca Nacional sobre o tráfico de escravizados para o Brasil.

### O impacto do tráfico escravista na África

Quando os europeus chegaram à África, as guerras para a obtenção de escravos ocorriam por motivos étnicos, tribais ou religiosos. No entanto, visando obter lucros e vantagens econômicas crescentes, os comerciantes europeus alteraram o sentido da escravidão africana, dando-lhe um caráter essencialmente econômico. Dessa forma, alguns reinos africanos participavam do comércio de escravizados, vendendo aos europeus os prisioneiros capturados em guerras. Negociantes também percorriam o interior do continente em busca de pessoas para serem comercializadas com os traficantes europeus.

Vários entrepostos foram instalados no litoral africano, onde as pessoas escravizadas eram negociadas. O comércio escravista promoveu o enriquecimento dos envolvidos nesse negócio, mas provocou a desorganização de diversos reinos e uma drástica diminuição demográfica na África entre os séculos XV e XIX, o que comprometeu o seu desenvolvimento econômico e deixou marcas profundas nos povos africanos.

WHYMPER, Josiah Wood. Representação de pessoas capturadas no interior do continente africano e conduzidas ao litoral para serem vendidas como escravas. 1865. Gravura, 10 x 17 cm. Coleção Wellcome, Londres.



146



### Sugestão para o estudante:

SANTOS, Joel Rufino dos. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

O livro do historiador Joel Rufino dos Santos analisa a escravidão no Brasil com base em documentos, relatos e notícias de jornais da época. Essa leitura contribuirá para que o estudante construa uma reflexão sobre o papel do escravismo na sociedade colonial.



## A administração da colônia

No início, o governo português não tinha recursos para assumir diretamente a colonização de suas terras na América. A solução foi transferir essa tarefa para particulares. Assim, a colônia foi dividida em 15 faixas de terra, chamadas de **capitanias hereditárias**, que se estendiam do litoral até a linha imaginária estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas. Cada capitania era administrada por um capitão donatário, escolhido pelo rei de Portugal, que tinha a permissão de usufruir as terras pertencentes à Coroa, mas não podia vendê-las.

Com exceção das capitanias de São Vicente e Pernambuco, que tiveram sucesso com o cultivo da cana-de-açúcar, as demais fracassaram. Os altos custos do empreendimento, o isolamento das capitanias, as doenças tropicais e as relações hostis com indígenas, entre outras dificuldades, impediram que muitos donatários tomassem posse de suas terras.

Para garantir a defesa da colônia, em 1548 a Coroa criou o **governo-geral**, um centro político para administrar a América portuguesa, com sede em Salvador. O primeiro governador-geral, Tomé de Sousa (1503-1579), chegou ao Brasil em 1549, acompanhado de padres jesuítas, funcionários reais, soldados, artesãos, entre outros.

As **câmaras municipais** organizavam o cotidiano das vilas e das cidades. Elas providenciavam a construção de obras públicas, cuidavam da limpeza das ruas, organizavam as festas religiosas, cobravam impostos, fixavam os pesos e as medidas, determinavam a prisão dos acusados de perturbar a ordem, entre outras atribuições. Somente os chamados **homens-bons** (proprietários de terra e de escravizados, que eram portugueses ou seus descendentes) podiam ser eleitos vereadores das câmaras municipais.



VISSCHER, Claes Jansz; GERRITZ, Hessel. *São Salvador, Baya de Todos os Santos*. 1624. Gravura com texto em tipografia. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. A imagem retrata a então capital do Brasil no início do século XVII.

147

## Orientações

Em São Vicente, foram criados engenhos de açúcar, mas a atividade que dava mais lucro era a escravização dos indígenas. Várias vilas foram criadas nessa capitania, sendo as mais importantes as de Santos e de São Paulo. Em Pernambuco, por sua vez, predominava a produção de açúcar em larga escala, com o uso de mão de obra de africanos escravizados.

Os capitães donatários deveriam conceder sesmarias aos colonos, fundar vilas, aplicar leis nas terras sob sua jurisdição e defender militarmente o território. Além disso, eles detinham o monopólio da navegação fluvial, das moendas e dos engenhos. O sistema de capitanias fracassou, pois alguns capitães nunca chegaram a tomar posse das terras e outros desistiram diante das primeiras dificuldades. Somente São Vicente e Pernambuco prosperaram. Diante do fracasso das capitanias, em 1548 a Coroa decidiu criar o governo-geral. Com o surgimento de vilas e cidades, criaram-se as Câmaras Municipais.

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade EF07HI14.

### ▶ Texto complementar

Leia o que escreve Sérgio Buarque de Holanda a respeito da organização do governo-geral na América portuguesa:

O governo-geral marcou o desfecho da tentativa de exploração do Brasil por meio de iniciativa particular. O vulto da empresa desbravadora e a ambição de nações também desejosas de conquistas ultramarinas impuseram, daí, a participação direta e intensiva do poder monárquico. Era a única solução de momento para reguardo dos resíduos das capitanias, assim como meio de resistência às crescentes incursões dos ingleses na Amazônia e franceses no Maranhão.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História Geral da Civilização Brasileira*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960. v. 1. p. 121.

## Orientações

As capitânicas hereditárias constituíram um modelo de administração colonial estabelecido pela Coroa portuguesa em suas ilhas do Atlântico e adotado também no Brasil. O território da colônia foi dividido em quinze faixas de terra, que foram cedidas a capitães donatários, homens escolhidos pelo rei para gerenciar essas áreas.

### ▶ Respostas

1. No mapa proposto por Jorge Cintra, as capitânicas ao norte do Brasil tiveram o tamanho e o limite de seus territórios alterados em relação ao mapa tradicional, baseado no mapa tradicional, baseado nos paralelos, e não nos meridianos. Os territórios ficaram menos estreitos e suas fronteiras foram traçadas na vertical, ao contrário do mapa tradicional, em que os limites estão todos demarcados na horizontal.

Além disso, no mapa proposto por Cintra, existem terras não distribuídas ao Norte e algumas divididas em lotes. 2. Os meridianos são linhas imaginárias que cortam a Terra de um polo a outro dos dois hemisférios. Eles possuem medidas sempre iguais. Já os paralelos são linhas traçadas paralelamente à linha do Equador e que dividem a Terra nos hemisférios Norte e Sul. Os paralelos não possuem medidas iguais. Sugerimos, se necessário, propor aos estudantes a realização de uma pesquisa sobre cartografia, para que possam responder à questão com propriedade e fundamento. Caso seja realizada, a pesquisa proposta nesta atividade propicia as práticas de **observação, tomada de nota e construção de relatórios**.

## Observação

O conteúdo desta seção procura auxiliar o estudante no desenvolvimento da habilidade EF07HI11. Apesar de não serem apresentados mapas históricos, a seção procura propor uma reflexão sobre os estudos da divisão do território feitos a partir dos documentos produzidos no período colonial, como mapas e cartas de doações de terras.



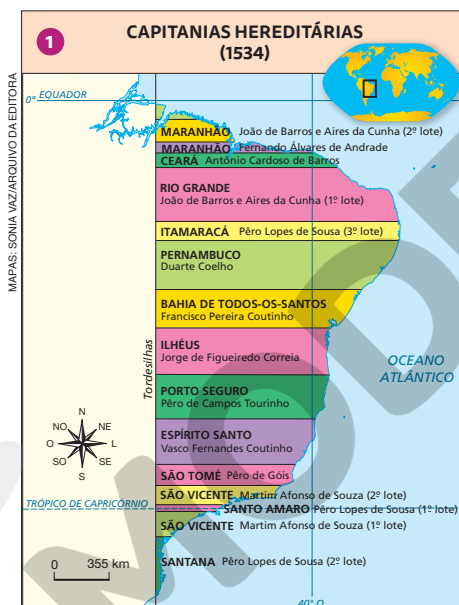
## Em debate

### Reconstruindo as capitânicas hereditárias

Em julho de 2014, o engenheiro Jorge Cintra, do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, divulgou um novo estudo acerca das capitânicas hereditárias. Segundo ele, o mapa tradicional das capitânicas (mapa 1), que se baseia nas pesquisas do historiador Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), contém erros.

Analisando os mapas e as cartas de doação da época, que apresentam a extensão das terras distribuídas aos capitães donatários, Jorge Cintra descobriu que as divisões ao norte do Brasil foram feitas equivocadamente com base nos paralelos, e não nos meridianos. Diante disso, o engenheiro propôs um novo mapa das capitânicas hereditárias (mapa 2).

1. Observe e compare os dois mapas. Quais são as principais diferenças no mapa proposto por Jorge Cintra (mapa 2) em relação ao mapa tradicional (mapa 1)?
2. Os meridianos e os paralelos são linhas imaginárias que nos ajudam a localizar diferentes pontos da superfície terrestre em um mapa. Com base nos seus conhecimentos em Geografia, defina o que são meridianos e paralelos. Se precisar, consulte livros ou sites e converse com os colegas e o professor.



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 16.



Fonte: CINTRA, Jorge. Reconstruindo o mapa das capitânicas hereditárias. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 11-45, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-47142013000200002>. Acesso em: 28 jan. 2022.

148



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. 5. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

Nesta obra fundamental, a autora procura demonstrar que a abolição da escravidão no Brasil representou somente uma etapa no processo de desmonte da estrutura colonial.

REIS FILHO, Nestor Goulart. *Imagens de vilas e cidades do Brasil colonial*. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial, 2010.

A obra, resultado de extensa pesquisa em arquivos e bibliotecas do Brasil, de Portugal e da Holanda, reúne reproduções de plantas, mapas e desenhos de vistas de centros urbanos da América portuguesa.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. O que levou a Coroa portuguesa a iniciar o processo de ocupação efetiva do território conquistado na América?
2. Leia a seguir um texto escrito por Pero de Magalhães Gândavo, um viajante, cronista e historiador português que viveu no século XVI nas terras que mais tarde formariam o Brasil. Depois, responda às questões.

Os moradores desta Costa do Brasil, todos têm terras de sesmarias dadas e repartidas pelos Capitães da terra, e a primeira cousa [coisa] que pretendem alcançar são escravos para lhes fazerem e grangear suas roças e fazendas, porque sem eles não se podem sustentar na terra: e uma das cousas por que o Brasil não floresce muito mais é pelos escravos que se alevantaram e fugiram para suas terras e fogem cada dia: e se estes índios não foram [fossem] tão fúgitivos e mudáveis, não tivera comparação a riqueza do Brasil. As fazendas donde se consegue mais proveito são açúcares, algodões e pau do brasil [pau-brasil], com isto fazem pagamento aos mercadores que deste Reino lhes levam fazenda porque o dinheiro é pouco na terra, e assim ven-

dem e trocam uma mercadoria por outra em seu justo preço.

GÂNDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil*: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal, 2008. p. 54.

- a) Pero de Magalhães Gândavo descreve que tipo de organização territorial da colônia?
  - b) Do que os colonos necessitavam para se sustentar e produzir na terra conquistada?
  - c) Qual era a maior dificuldade encontrada pelos colonos?
  - d) Que produtos mencionados por Gândavo eram os mais proveitosos na terra do Brasil?
3. Organizem-se em grupos para responder às questões:
    - a) Qual foi o objetivo da Coroa portuguesa ao organizar o governo-geral? Onde estava localizada a sua sede administrativa?
    - b) Quais eram as funções das câmaras municipais no período colonial?
    - c) Hoje, quais são as funções das câmaras municipais, ou câmaras dos vereadores?
  4. Observe o mapa a seguir. Depois responda às questões.

- Identifique os principais portos de embarque de pessoas escravizadas no continente africano para o Brasil.
- Localize as principais cidades onde os africanos escravizados desembarcavam no Brasil.
- Por que a maior parte dos escravizados eram conduzidos para cidades litorâneas?

Fonte: CAMPOS, Flavio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas: história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 9.



149

cas, cuidavam da limpeza das ruas, organizavam as festas religiosas, cobravam impostos, entre outras atribuições.

c) Entre as principais funções das câmaras municipais, nos dias de hoje, estão: legislar sobre assuntos locais; decretar e arrecadar tributos de sua competência; discutir e aprovar o Plano Diretor da cidade; discutir e aprovar o orçamento anual; fiscalizar o comércio, as indústrias e os serviços da cidade; fazer a vigilância sanitária; fiscalizar os atos do Poder Executivo; e fixar salários de prefeitos, vice-prefeitos e secretários.

4. Os principais portos de embarque de pessoas escravizadas no continente africano para o Brasil eram: Cabo Verde, São Jorge da Mina, Costa dos Escravos, Benguela, Moçambique e Mombaça. As principais cidades onde os africanos desembarcavam no Brasil eram: São Luís, Olinda, Salvador, Rio de Janeiro. É esperado que os estudantes respondam que a maior parte dos escravizados era conduzida para as cidades litorâneas em razão da maior parte das fazendas e propriedades produtoras de açúcar estarem localizadas nas áreas próximas ao litoral.

## Seção Atividades

### ► Objetos de conhecimento

- A estruturação dos vice-reis nas Américas.
- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.

### ► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF07HI10 (atividade 2)
- EF07HI11 (atividade 4)
- EF07HI14 (atividades 1, 2, 3)
- EF07HI16 (atividade 4)

### ► Respostas

1. A Coroa portuguesa pretendia defender sua conquista ultramarina de invasores europeus e, por essa razão, implantar uma administração direta na colônia americana que fosse capaz de ocupar e proteger o território, além de organizar atividades produtivas que gerassem riquezas para a metrópole, como a plantação de cana-de-açúcar e a produção de açúcar.

2. a) Gândavo descreve o sistema de sesmarias, que eram doadas aos capitães da terra para serem administradas e produzirem riquezas.

b) A necessidade citada pelo autor era a obtenção de escravizados, que possibilitariam organizar a produção agrícola.

c) A maior dificuldade enfrentada era a fuga de escravizados indígenas.

d) Segundo Gândavo, os produtos mais proveitosos eram o açúcar, o algodão e o pau-brasil.

3. a) O objetivo foi, principalmente, garantir a defesa da colônia e organizar um governo central. A sede estava localizada na cidade de Salvador.

b) No período colonial, as câmaras municipais organizavam o cotidiano das vilas e das cidades: providenciavam a construção de obras públi-



## Seção Ser no mundo

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 1 e n. 9, esta seção permite que o estudante possa *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* (1). Além disso, a seção permite ao estudante o exercício da empatia, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro (9).

Ressaltamos ainda que de acordo com a **Competência Específica do Componente Curricular História** n. 4, o trabalho aqui proposto também permite que o estudante possa *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*.

Esta seção propõe uma reflexão sobre o tema da identidade étnica e cultural latino-americana e da ideia de pertencimento.



## Ser no mundo

### Identidades latino-americanas

Ao pôr em prática a exploração colonial, a Coroa portuguesa seguiu a lógica mercantil, mas estabeleceu relações específicas em cada uma das terras conquistadas que integraram seu império. Em algumas regiões da África, por exemplo, foram construídos fortes e feitorias, onde era realizado o comércio escravista e de outros produtos, sem a implantação de um governo diretamente controlado pelos portugueses. Na América, os portugueses implantaram uma colônia com governo permanente, exploraram as riquezas que encontraram no território e impuseram o trabalho forçado aos indígenas – que em um segundo momento foram substituídos pela mão de obra de africanos escravizados, cujo tráfico representava uma rede de negócios muito lucrativa. As riquezas, os produtos obtidos e comercializados na colônia, visavam atender às necessidades do mercado europeu.

Será que os processos históricos do passado colonial influenciaram a formação territorial, cultural e populacional do Brasil e de outros países do continente e continuam influenciando quem somos hoje? O que define nossas identidades? Com base em reflexões como essas, o historiador mexicano Edmundo O’Gorman tece algumas considerações:

[...] Real, verdadeira e literalmente a América, como tal, não existe, apesar da existência da massa de terras não submersas que, no decorrer do tempo, acabará por lhe atribuir esse sentido, esse significado. Colombo, pois, vive e atua no âmbito de um mundo em que a América, imprevista e imprevisível, era, em todo caso, mera possibilidade futura, mas da qual, nem ele nem ninguém tinha ideia, nem poderia tê-la.

O’GORMAN, Edmundo. *A invenção da América: reflexão a respeito da estrutura histórica do Novo Mundo e do sentido do seu devir*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. (Coleção Biblioteca básica). p. 99.

O advento da América, no sentido da reflexão proposta pelo historiador O’Gorman, só pode ser entendido como um fenômeno colonial, que reflete as relações de dominação dos povos europeus sobre os indígenas, africanos e aqueles que vieram a constituir a população do chamado “novo mundo”, como lugar concebido sob o ponto de vista do colonizador.

A partir da obra de O’Gorman “A Invenção da América”, podemos, pois, ir além das interpretações históricas cristalizadas que tratam o continente americano como uma descoberta europeia, logo, sujeito a dominação dos espanhóis e portugueses – o que engloba terras, povos, identidades, epistemologias e aspectos outros. [...] O’Gorman lança luz sobre uma possibilidade, até então, encoberta nos debates da história do continente: a América não poderia ter sido descoberta, pois não existia; a América, isto posto, foi inventada; a América só passa a existir quando conceituada tal qual América; a América, portanto, não à toa, é uma invenção europeia e, sendo assim, é despojada de toda a sua “americanidade original” – e conceituada de acordo com os interesses europeus para com aquela porção de terras, aquele novo continente.

150

#### ► Habilidade

- **EF07HI01:** *Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.*

[...]

Tomando como fundamento primeiro a ideia de raça, a colonização seguiu um caminho que não apenas distinguiu os sujeitos históricos enquanto colonizados ou colonizadores, mas, de mesmo modo, naturalizou esta distinção numa condição de superiores e inferiores, de modernos e primitivos.

GUERRA, Rodrigo de Morais. Invenção da América, colonialidade do poder e pós-colonialismo: reflexões acerca do primitivo Novo Mundo. *RELACult*, Foz do Iguaçu, v. 6, n. 6, mar. 2020. p. 2-4. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1793/1170>. Acesso em: 28 jan. 2022.



PILAF OLIVARES/REUTERS/FOOTARENA

Manifestação popular no Chile em defesa de reformas sociais que reuniu mais de 1 milhão de pessoas, em outubro de 2019. No alto da fotografia, é possível ver a bandeira do povo indígena Mapuche hasteada pelos manifestantes que estão em cima de um monumento da cidade de Santiago. Os Mapuche são nativos de territórios do Chile e da Argentina.

1. O que o historiador O’Gorman quis dizer com a afirmação de que a América na época de Colombo era mera possibilidade futura?
2. Releia o segundo texto citado. Nele, o autor analisa a obra do historiador O’Gorman e ressalta a ideia de que a América não foi descoberta, e sim inventada pelos europeus. Em seu caderno, escreva um texto utilizando argumentos para explicar essa afirmação.
3. Formem uma roda de conversa na sala de aula para discutir as seguintes questões:
  - Vocês se sentem mais brasileiros ou mais latino-americanos? Por quê?
  - Que aspectos nos aproxima e nos diferencia do restante da América de colonização espanhola?
  - O nosso passado colonial influencia quem somos hoje?
  - Na opinião de vocês, é possível criar identidades latino-americanas para além da visão de América forjada no processo histórico colonial?

151

## Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para a autoavaliação dos estudantes são as seguintes:

1. Que diferenças marcaram a sociedade e a economia das colônias do norte e do centro e as colônias do sul da América inglesa?
2. Qual era o papel do indígena na economia e na sociedade da América espanhola colonial?
3. Que razões levaram a Coroa portuguesa a iniciar a colonização do Brasil?
4. Qual a importância do trabalho das pessoas escravizadas nas colônias espanholas e portuguesas na América?

A seu critério, as questões aqui apresentadas podem ser utilizadas para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes.

## ▶ Respostas

1. O autor provavelmente pretendia dizer que a América, na época de Colombo, não existia tal como a conhecemos hoje; o empreendimento colonizador europeu, a partir de fins do século XV, ainda não conseguiria prever o que o continente americano se tornaria no futuro.
2. O autor do segundo texto considera que a América é uma invenção europeia, conceituada de acordo com os interesses europeus para aquele novo continente. Além disso, ele diz que a América foi, a partir da conquista e da colonização, despojada de toda a sua “americanidade original”.

3. Para refletir sobre essas questões, os estudantes devem levar em conta a ideia que fazem sobre si mesmos, e devem considerar, também, aspectos da história nacional como um todo. O fato de o Brasil ter sido colonizado por Portugal, e o restante da América Latina pela Espanha, faz com que o Brasil seja o único país a falar português; em sua trajetória histórica o Brasil manteve-se distanciado do restante da América Latina; o tamanho do país, com suas proporções continentais, também faz com que a relação com seus vizinhos latino-americanos seja dificultada.

## Apresentação

Esta Unidade, intitulada “A economia açucareira”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 7º ano: *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano e Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.*

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica n. 6**, os conteúdos trabalhados nesta Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) estimulam os estudantes a utilizar os conhecimentos construídos sobre o mundo físico, social e cultural para explicar a realidade e valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos que lhes possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho.

A Unidade também busca levar os estudantes a desenvolver as **Competências Específicas do Componente Curricular História n.1, n. 3 e n. 5**: *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 [...] (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 [...] (3) e Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos [...] (5).*



# A ECONOMIA AÇUCAREIRA



POST, Frans. *Engenho*. c. 1668. Óleo sobre madeira, 40 × 64,1 cm. Coleção particular. A pintura representa um engenho, complexo produtor de açúcar, com a moenda em primeiro plano, à direita. Ao fundo, vê-se a casa-grande, onde moravam o senhor do engenho e sua família.



POST, Frans. *Paisagem em Pernambuco com casa-grande*. 1665. Óleo sobre madeira, 59 × 94,5 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, São Paulo.





FINE ART IMAGES/ALBUM/FOOTARENA - BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

RUGENDAS, Johann Moritz.  
*Moinho de açúcar*. 1835.  
Litografia, 19,9 x 28,2 cm.  
Biblioteca Municipal Mário  
de Andrade, São Paulo.

Entre os séculos XVI e XVII, o cultivo da cana-de-açúcar era a atividade econômica mais importante da América portuguesa.

Originária da Índia, a cana-de-açúcar encontrou na América as condições ideais de cultivo. As lavouras ocupavam grandes extensões de terra e estavam concentradas principalmente nas áreas próximas ao litoral da região que hoje corresponde ao Nordeste. Naquele tempo, o açúcar obtido da cana era muito valorizado na Europa. Com a produção em larga escala, ele passou a ser cada vez mais consumido pelas elites europeias, que pagavam preços elevados pelo produto.

Os rendimentos gerados com a produção de açúcar foram muito significativos para a economia de Portugal, e a atividade favoreceu o processo de colonização e a efetiva ocupação da América portuguesa pelos colonizadores.

Você imagina qual foi o impacto da difusão do açúcar, principalmente na Europa, no período colonial? E o que sabe sobre a influência da produção açucareira na organização da sociedade colonial?

#### Você verá nesta Unidade:

- ▲ A produção açucareira, principal negócio da colônia portuguesa
- ▲ A vida nos engenhos
- ▲ Escravidão e resistência na América portuguesa
- ▲ A invasão da América portuguesa pelos holandeses

### Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- A estruturação dos vice-reinos nas Américas.
- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.
- A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.

### Orientações

Ao desenvolver esta Unidade, é importante retomar alguns temas já estudados: o fortalecimento das monarquias nacionais, a Reforma protestante e a Contrarreforma, a expansão marítima e o início da colonização portuguesa na América.

Nesta Unidade, procuramos contemplar os aspectos centrais da economia colonial, incorporando recentes contribuições historiográficas. Tanto os antigos quanto os novos estudos compartilham a visão de que grande parte dos problemas contemporâneos brasileiros tem origem em nosso passado colonial, razão pela qual é fundamental o seu estudo. O objetivo é introduzir o estudo da produção açucareira no Brasil, evidenciando a sua importância histórica. Mas, além da economia açucareira, outras atividades econômicas relevantes são destacadas. Do mesmo modo, ao abordar a relação entre senhores de engenho e escravizados, buscamos matizar a composição social da colônia e incorporar à análise a presença de trabalhadores livres de diferentes condições sociais.

## Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata da produção açucareira na América portuguesa. Retome com os estudantes alguns conhecimentos trabalhados na Unidade anterior relacionados à introdução da agroindústria açucareira na América portuguesa e ao interesse da Coroa em ocupar de fato o território, ameaçado por invasões estrangeiras. Atualmente as maiores regiões produtoras de açúcar no Brasil são os estados de São Paulo, com 60% da produção, e Paraná, além do Triângulo Mineiro e da Zona da Mata nordestina. Ao trabalhar os conteúdos deste Capítulo, incentive os estudantes a refletir sobre a seguinte questão: Que mudanças a produção açucareira provocou na economia da América portuguesa?

Peça aos estudantes que observem a pintura de Frans Post reproduzida na página. Os rendimentos gerados pelos negócios do açúcar na colônia chamaram a atenção de potências europeias da época, como a Holanda. Durante quase quinze anos, os holandeses dominaram parte da região açucareira, onde hoje está localizado o Nordeste. Na comitiva que trouxe as autoridades holandesas para o Brasil, em 1637, também vieram artistas como Frans Post (1612-1680), Albert Eckhout (1610-1666) e Geort Marcgraf (1610-1644).

## Observação

O conteúdo desta página permite dar início ao desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**.

# CAPÍTULO 14

## O PRINCIPAL NEGÓCIO DA COLÔNIA

Durante os dois primeiros séculos de colonização, o açúcar foi o produto mais lucrativo para a Coroa portuguesa e para os comerciantes envolvidos com o seu negócio.

O cultivo do açúcar na América portuguesa foi empreendido por vários motivos. Portugal já tinha experiência com a produção açucareira em suas ilhas do oceano Atlântico. Banqueiros e grupos comerciais europeus tinham grande interesse em financiar o empreendimento e, depois, distribuir e negociar o produto no mercado internacional. Além disso, na colônia americana havia solo e clima adequados ao cultivo da cana-de-açúcar. Os melhores resultados foram obtidos na faixa litorânea da região que corresponde ao atual Nordeste, principalmente em Pernambuco e na Bahia. As duas capitânicas foram favorecidas pela maior proximidade da metrópole, pela disponibilidade de terras aráveis e pela existência de rios navegáveis, que facilitavam o transporte do açúcar.

A empresa açucareira, no entanto, não se sustentava sozinha. Outras atividades, como a produção de alimentos, a criação de gado bovino e serviços artesanais, desenvolveram-se para atender às necessidades dos moradores da colônia.



POST, Frans. *Paisagem brasileira com a casa de um trabalhador*. 1655. Óleo sobre madeira, 46,5 × 62,9 cm. Museu de Arte do Condado de Los Angeles, Estados Unidos.

154

### Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

**EF07HI10:** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

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



## A organização da produção açucareira

Os donatários das capitanias hereditárias distribuíam aos colonos **sesmarias**, lotes de terra que deveriam ser explorados economicamente. Se o detentor da sesmaria não tivesse condições de investir na produção, podia ceder o direito de uso da terra, ou de parte dela, recebendo em troca uma parcela do que fosse produzido ou uma quantia em dinheiro. Esse regime ficou conhecido como **arrendamento**.

A atividade açucareira esteve associada a financiadores europeus, principalmente **flamengos** e holandeses, que emprestavam dinheiro para os investimentos necessários à aquisição e manutenção de maquinário, à compra de escravizados e ao aumento da área de cultivo.

### Flamengo

Habitante de Flandres, região norte da atual Bélgica.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 20, 28.



Produção de açúcar em engenho de Pernambuco. c. 1680. Gravura, 21 x 29,5 cm. Arquivo da cidade de Vancouver, Canadá.

## Orientações

Durante o estudo da economia açucareira no Nordeste colonial, alguns conceitos serão fundamentais, como escravidão, latifúndio, sesmaria, monocultura, agroindústria (ou agromanufatura). É importante destacar para os estudantes que as sesmarias, ou parte delas, ocupavam grandes áreas, chamadas de latifúndios.

Informe a eles também que a maior parte dos engenhos que produziam açúcar na América portuguesa esteve concentrada na atual região Nordeste, que corresponde à parte das capitanias do norte durante o período colonial. A história dessa região está ligada à produção de açúcar e de outros produtos a ele relacionados. É interessante estabelecer relações entre a economia açucareira e os interesses econômicos mercantis dos europeus nesse período, que ampliaram a exploração de riquezas e a produção de mercadorias nas colônias, assim como as relações comerciais com diversas regiões do mundo.

## Observação

O conteúdo trabalhado nesta página possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**.



### Sugestão para o estudante:

TRINDADE, Etelvina. *O trabalho nos engenhos*. 6. ed. São Paulo: Atual, 2004.

O livro procura abordar de maneira didática a sociedade colonial e a produção açucareira na América portuguesa para que o estudante compreenda os diversos aspectos desse período, como a economia, o cotidiano e as relações com a metrópole.



## Orientações

Quanto à palavra “engenho”, convém esclarecer aos estudantes que ela pode ser usada em dois sentidos: tanto para designar a grande propriedade como um todo quanto para designar as instalações onde se fabricava o açúcar.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página possibilita ampliar o trabalho com a habilidade **EF07HI14**.

### ► Texto complementar

O padre jesuíta André João Antonil, pseudônimo de João Antonio Andreoni, esteve na colônia portuguesa da América entre os séculos XVII e XVIII e escreveu o seguinte sobre os engenhos:

O ser senhor de engenho é título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos. E se for, qual deve ser, homem de cabedal e governo, bem se pode estimar no Brasil o ser senhor de engenho quanto proporcionadamente se estimam os títulos entre os fidalgos do Reino. Porque engenhos há na Bahia que dão ao senhor quatro mil pães de açúcar e outros pouco menos com açúcar obrigado à moenda, de cujo rendimento logra o engenho ao menos a metade, como de qualquer outra que nele livremente se mói; e em algumas partes, ainda mais que a metade.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 79.

## Engenho: o complexo do açúcar

O engenho, local de fabricação do açúcar, era composto da lavoura canavieira, das instalações onde a cana era transformada em açúcar e das moradias de proprietários e trabalhadores. Grande parte dos engenhos também contava com uma capela, onde eram realizados casamentos, missas e festividades previstas no calendário da Igreja católica.

A produção do açúcar era feita em várias etapas. Após a colheita, a cana era levada até as moendas, onde passava por cilindros de madeira para a extração do caldo. A moagem podia ser feita com o uso da força da água ou por tração animal.

Sob a supervisão do mestre de açúcar, o caldo era cozido até virar melaço, o qual era depositado em formas de barro para **purgar**. Depois, o produto era exposto ao sol por até 20 dias, pesado, empacotado e enviado para a Europa.

É importante perceber que a organização do espaço do engenho, que era uma grande propriedade latifundiária, refletia as relações sociais e de poder que envolviam a sociedade colonial e o processo produtivo do açúcar.

A casa-grande era a residência dos senhores de engenho, o centro administrativo e religioso da propriedade. As primeiras construções, com paredes de barro e teto de sapé ou folhas de palmeira, tornaram-se depois mais sólidas, com alicerces em pedra e telhados de barro.

Os escravizados habitavam a senzala, construção bastante precária, em geral em forma de grandes pavilhões térreos, divididos em cubículos destinados a casais ou indivíduos solteiros, ou sem divisões, destinada a abrigar vários membros de uma família.

**Purgar**  
Purificar; depurar.



Engenho de São João na Ilha de Itamaracá, no estado de Pernambuco, construído no século XVII. Fotografia de 2021.

156



### Sugestão para o estudante:

FURTADO, Júnia Ferreira. *Cultura e sociedade no Brasil colônia*. São Paulo: Atual, 2012.

O livro traz um panorama bastante abrangente do período colonial, propondo reflexões sobre questões fundamentais que envolviam a organização da sociedade e da cultura na América portuguesa, possibilitando que o estudante conheça algumas discussões da historiografia brasileira.

## A vida nos engenhos

O engenho reunia senhores, pessoas escravizadas, sacerdotes e diferentes tipos de trabalhadores livres e expressava, em grande parte, a sociedade colonial da América portuguesa. Conheça agora as características dos grupos sociais que integravam a vida nos engenhos e suas tarefas na economia açucareira.

## Os escravizados

Os africanos escravizados realizavam a maior parte das atividades nos engenhos. Além de participar da produção de açúcar, trabalhavam como marceneiros, barqueiros, ferreiros e pedreiros. Muitos desempenhavam atividades especializadas, pois tinham conhecimentos e técnicas que foram desenvolvidos no continente africano por diversos povos, como a metalurgia, o artesanato e a arte da construção de objetos e edificações.

As mulheres escravizadas em geral realizavam diversas atividades domésticas para os senhores de engenho e trabalhavam no **eito**.

As refeições dos escravizados eram à base de farinha de mandioca e de alguns poucos pedaços de carne-seca ou peixe. Recebiam poucas peças de roupas, motivo pelo qual suas vestes viravam farrapos. Era frequente haver nas fazendas teares domésticos para a fabricação de tecidos.

### Eito

Plantação em que os escravizados trabalhavam.



### O cotidiano dos escravizados

A vida dos escravizados de origem africana na América portuguesa foi marcada, sobretudo, pela violência nas relações sociais e de trabalho. No entanto, havia distinções entre o cotidiano dos escravizados que realizavam atividades domésticas, dentro da casa dos senhores, e dos que exerciam atividades nas lavouras ou dentro dos engenhos.

O trabalho de fabricação do açúcar era voltado para a produtividade; com isso, os escravizados eram explorados ao máximo para garantir os rendimentos da empresa açucareira. O cotidiano dos escravizados domésticos também era pesado e violento, porém as relações sociais entre senhores e escravizados se desenvolviam em outras bases, no espaço das relações familiares, que algumas vezes disfarçavam as brutalidades da escravidão.

KOSTER, Henry. *A sugar mill (Um moinho de açúcar)*. 1816. Gravura, 26 cm de altura. Biblioteca Brasileira da Universidade de São Paulo, São Paulo. A obra representa homens e mulheres escravizados trabalhando em um engenho de açúcar pernambucano do século XIX. As relações de trabalho eram semelhantes às que se viam nos engenhos no século XVI.

## Orientações

É importante destacar que o empreendimento açucareiro no período colonial envolvia um complexo de atividades manufatureiras que demandava muitos trabalhadores. Esses trabalhadores eram em sua maioria escravizados, mas também podiam ser brancos livres e negros libertos, demonstrando a complexidade social dos engenhos. Muitos deles eram trabalhadores especializados, que exerciam tarefas que exigiam conhecimentos técnicos dos quais a qualidade do processo produtivo dependia. Eram trabalhadores livres, que recebiam pagamento por suas atividades. Ressalte para os estudantes a existência de africanos libertos na colônia e de escravizados que desempenhavam diferentes atividades.

Outro tema que merece atenção especial é referente aos conhecimentos técnicos diversificados dos africanos, que contribuíram para o desenvolvimento das atividades produtivas que eram realizadas na colônia. A metalurgia, por exemplo, era um conhecimento técnico que muitos povos da África dominavam (se desejar, relembre os conhecimentos abordados sobre os povos africanos na Unidade I deste volume), e esse arcabouço de saberes foi utilizado no mundo colonial, inclusive nos engenhos. A presença dos ferreiros é de grande importância na dinâmica de um engenho de açúcar, pois eram eles que produziam instrumentos e utensílios variados.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece uma boa oportunidade para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**.

## ► Texto complementar

O trecho a seguir trata dos senhores de engenho:

A primeira geração de senhores de engenho da Bahia tinha origens sociais muito menos ilustres do que as proladadas pelas gerações subsequentes. Se bem que houvesse homens de famílias nobres ou com altos cargos públicos como Mem de Sá, [...] muitos dos primeiros senhores de engenho vinham de origens menos eminentes. [...]

[...]

A maioria dos proprietários brasileiros provinha de famílias já engajadas na atividade açucareira, embora cerca de um terço deles fossem filhos de lavradores de cana e não de senhores de engenho – sinal de mobilidade ascendente naquela economia.

[...]

Em princípios do século XVII, a classe dos senhores de engenho encontrava-se bem estabelecida e consideravelmente unida por casamentos entre seus membros. [...] Conquanto os contínuos casamentos entre seus membros reforçassem a predominância e a centralização de um grupo relativamente pequeno de famílias, havia sempre lugar para elementos exógenos, recrutados principalmente entre os magistrados régios, outros funcionários governamentais ou comerciantes de Salvador. Também lavradores de cana ingressavam na categoria de senhores de engenho, geralmente pelo casamento ou pela acumulação de capital através do bom desempenho de suas fazendas de cana. [...]

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 225-228.

### O rural e o urbano na colônia

A vida na América portuguesa era predominantemente rural. Contudo, nem todos os lavradores e os senhores de engenho moravam em suas propriedades. Por exemplo, os que tinham fazendas próximas a Olinda e a Salvador, capital da colônia, muitas vezes residiam nessas cidades.

Os senhores que tinham mais de uma propriedade geralmente contratavam pessoas para administrá-las. As visitas do proprietário às suas terras ocorriam especialmente no período do corte de cana (iniciado em agosto), que era a época mais importante e movimentada do ano.

## Os senhores de engenho

As grandes propriedades onde a cana era cultivada e o açúcar fabricado pertenciam aos **senhores de engenho**. Eles eram detentores de um volume significativo de riquezas, terras e pessoas escravizadas e representavam o poder máximo nos engenhos. Em seu dia a dia, ocupavam-se com a administração da propriedade, com o comércio de açúcar e de escravizados e com o pagamento dos trabalhadores livres.

Muitos engenhos ficavam próximos às cidades portuárias. Vários senhores de engenho tinham residência, negócios e cargos públicos nas cidades.

## Trabalhadores livres

Em todas as etapas da produção do açúcar, havia um enorme número de escravizados. Mas também havia o trabalho de homens livres, que realizavam tarefas especializadas:

- **feitores:** o feitor do engenho escolhia as terras para o plantio e o tipo de cana utilizado na lavoura e determinava os momentos adequados para o cultivo e a colheita. O feitor da moenda recebia os feixes de cana e controlava a produção do caldo. Acima deles estava o feitor-mor, que controlava o trabalho dos escravizados e assegurava o bom estado dos equipamentos.
- **mestre de açúcar:** garantia a qualidade do produto final. Ele definia o momento em que o melaço estava pronto para ser retirado do fogo e levado à purga.
- **outros trabalhadores:** o purgador administrava o processo de clareamento do açúcar, enquanto o caixeiro retirava a parte dos impostos que cabia à Coroa.

POST, Frans. Representação do Engenho de Itamaracá, feita para mapa de Gaspar Barlaeus, da obra *Rerum per octennium in Brasilia*. 1647. Gravura (detalhe), 42 x 54 cm. Biblioteca Nacional de Portugal, Lisboa, Portugal.



158

## Orientações

No interior da casa-grande conviviam diferentes personagens: familiares dos senhores de engenho, filhos ilegítimos, agregados, trabalhadores livres e os escravos domésticos.

Muitos engenhos ficavam próximos às cidades portuárias e vários senhores de engenho tinham residência nas cidades, além de negócios, cargos públicos e uma vida social.

## Observação

O conteúdo desta página possibilita mais uma vez ampliar o trabalho com a habilidade **EF07HI14**.



## Os lavradores de cana

Os produtores de cana que não tinham condições de assumir os custos da instalação de um engenho eram chamados de **lavradores**. Eles se dividiam basicamente em duas categorias: os lavradores proprietários e os arrendatários. Os proprietários cultivavam a cana em suas terras e a moíam em outro engenho. Os arrendatários plantavam e moíam a cana nas terras de um proprietário e entregavam a ele metade ou a terça parte do açúcar produzido.

Os lavradores de cana tiveram muita importância na sociedade açucareira. No século XVII, havia na América portuguesa, em média, cinco lavradores de cana para cada engenho. Eram desde indivíduos humildes até produtores prósperos, com dezenas de escravizados e ligados, muitas vezes, ao comércio açucareiro e à política.

### O trabalho no engenho na visão de Antonil

O jesuíta italiano André João Antonil (1649-1716) chegou em 1681 a Salvador, na capitania da Bahia, permanecendo naquela cidade até a sua morte. Grande orador e escritor, publicou, em 1711, um livro em que relata as condições sociais e econômicas na colônia. Conheça a seguir um trecho em que ele descreve o trabalho no engenho de açúcar.

Servem ao senhor do engenho, em vários ofícios, além dos escravos de enxada e foice que tem nas fazendas e na moenda e fora os mulatos e mulatas, negros e negras de casa ou ocupados em outras partes, barqueiros, canoieiros, **calafates**, **carapinas**, **carreiros**, **oleiros**, vaqueiros, pastores e pescadores. Tem mais cada senhor destes necessariamente um mestre-de-açúcar, um banqueiro e um contrabancheiro, um purgador, um **caixeiro** no engenho e outro na cidade, feitores nos partidos e roças, um feitor-mor do engenho, e para o espiritual um sacerdote seu capelão [...].

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 79-80.

#### Calafate

Trabalhador que calafeta, isto é, prepara a vedação de assoalhos, madeiras, embarcações.

#### Carapina

Carpinteiro.

#### Carreiro

Aquele que conduz carro de boi.

#### Oleiro

Aquele que produz objetos de cerâmica.

#### Caixeiro

Comerciante responsável por vender e transportar mercadorias.



FREIRE, José. Moagem de canas em uma moenda de cilindros verticais movida por uma roda hidráulica. 1784. Desenho, 34,5 x 23,5 cm. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

## Orientações

Comente com os estudantes sobre o padre André João Antonil. Ele nasceu na Toscana, região da península Itálica, e morreu em 1716, na colônia portuguesa da América, para onde embarcou em 1681, junto com o padre jesuíta Antônio Vieira. Na colônia, Antonil prestou diversos serviços, muitos deles como professor e como reitor do Colégio da Bahia. Em 1711, o padre publicou em Portugal seu livro *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*. Nessa obra, o jesuíta apresentou um quadro a respeito das riquezas da colônia portuguesa da América e anotou comentários sobre as possibilidades e os modos de realizar sua exploração.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página permite iniciar o trabalho com a habilidade **EF07HI10**.

### Sugestão para o estudante:

HISTÓRIA Colonial – Arquivo Nacional. Disponível em: <http://historiacolonial.arquivonacional.gov.br/>. Acesso em: 8 mar. 2022. No site do Arquivo Nacional estudantes e professores poderão encontrar um rico material para conhecer nossa história, como documentos, imagens, informações e sugestões bibliográficas. O link indicado traz uma série de temas relacionados à história do Brasil.



### Sugestão para o professor:

SAMPAIO, Antônio Carlos Jucá de; FRAGOSO, João Luís Ribeiro; ALMEIDA, Carla Maria Carvalho de. *Conquistadores e negociantes: histórias de elites no Antigo Regime nos trópicos*. América lusa, séculos XVI a XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

A obra apresenta uma coletânea de artigos de historiadores sobre a dinâmica colonial, considerando as relações econômicas, políticas, jurídicas e sociais estabelecidas na América portuguesa.

## Orientações

É fundamental que os estudantes percebam que a escravidão moderna esteve inscrita no circuito mercantil instalado no Atlântico a partir de meados do século XVI, que significava vultosos lucros tanto para os negociantes quanto para os Estados europeus envolvidos no comércio e no tráfico de escravizados. Acrescente que, perante a lei, ao serem escravizados, os africanos deixavam de ser pessoas e eram reduzidos à condição de mercadoria. Ainda assim, eles encontraram meios para resistir: fugas e revoltas, assassinatos de feitores e familiares do senhor, preservação de sua cultura e religiosidade, formação de quilombos, entre outros.

Comente com os estudantes que os moradores do Quilombo dos Palmares praticavam a caça e a pesca, cultivavam alimentos, criavam porcos e galinhas, além de comercializar seus produtos com povoados vizinhos.

## Observação

O conteúdo desta página oferece uma boa oportunidade para aprofundar o trabalho com a habilidade **EF07HI14**.

## Escravidão e resistência

Os castigos físicos faziam parte do cotidiano dos escravizados no Brasil. Eles eram aplicados para punir os desobedientes e dar exemplo aos demais. Os principais instrumentos de tortura eram chicotes, algemas, correntes e palmatórias.

Grande parte dos escravizados utilizou diversos métodos de resistência à escravidão, como ações organizadas e práticas cotidianas. Alguns evitavam ter filhos, outros se suicidavam. Havia aqueles que entravam em um estado de profunda tristeza e apatia, chamado banzo, que muitas vezes os levava à morte. Outros reagiram de forma violenta, assassinando feitores, capitães do mato e familiares do senhor de engenho.

Outra forma de resistência comum era a fuga. Muitos fugiam para cidades distantes, para as matas ou para comunidades formadas por escravizados fugidos, os quilombos. Porém fugir dos domínios do senhor era uma empreitada difícil. Assim que a ausência de um cativo era notada, os capitães do mato saíam para capturá-lo e levá-lo de volta ao proprietário.

### Quilombo dos Palmares

Os quilombos eram refúgios organizados por escravizados que fugiam do trabalho forçado e da vida cativa. Os quilombos abrigavam também afrodescendentes livres, indígenas e brancos pobres.

O Quilombo dos Palmares, o mais conhecido deles, localizava-se em terras do atual estado de Alagoas e chegou a reunir mais de 20 mil pessoas. Visto como grande ameaça ao regime escravista, esse quilombo foi destruído por ordem das autoridades portuguesas em 1694. Um dos seus líderes, Zumbi dos Palmares (1655-1695), foi morto e esquartejado, e sua cabeça foi exposta em uma praça pública de Recife, como forma de amedrontar e desestimular a fuga de outros escravizados.

JOHANN MORITZ RUGENDAS – BIBLIOTECA MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO



RUGENDAS, Johann Moritz. *Habitação de negros*. 1827-1835. Gravura, 34,5 x 53,8 cm. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

160

### Sugestões para o estudante:

SANTOS, Joel Rufino dos. *Zumbi*. São Paulo: Global, 2006.

Esse livro aborda a história de Zumbi, a formação do Quilombo dos Palmares e o legado dessa experiência nos dias de hoje.

ROSA, Sonia. *Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

O livro apresenta a história de Esperança Garcia, africana escravizada, alfabetizada por padres jesuítas, que em 1770 escreveu uma carta ao governador da capitania do Maranhão denunciando os maus-tratos sofridos, praticados por um senhor branco.

## Identidade cultural

MULTICULTURALISMO | CIDADANIA E CIVISMO

A resistência dos africanos escravizados deu-se ainda por meio da preservação de suas identidades e dos laços culturais que os uniam à África. Vindos de diferentes regiões e muitas vezes falando línguas distintas, na colônia entraram em contato com diferentes povos e costumes do continente africano. Juntos, reforçaram a relação com a história e as culturas africanas. Dessa forma, mantiveram o culto aos ancestrais, práticas musicais e religiosas e criaram uma cultura que sintetizava a identidade dos povos que vieram da África para a América portuguesa.

## Religiosidade e resistência

Até o século XVIII, as religiões de origem africana eram frequentemente chamadas de *calundu*, termo de origem banta que designava todo tipo de ritual religioso que envolve danças coletivas e músicas, acompanhadas por atabaques, invocação de espíritos, adivinhações, magias e possessão.

As religiões africanas eram vistas pelos católicos como feitiçaria. Para evitar a perseguição da Igreja, os africanos passaram a associar suas entidades religiosas a santos católicos, o que contribuiu para que pudessem continuar praticando algumas de suas tradições.



D'SALETE, Marcelo. *Angola Janga: uma história de Palmares*. São Paulo: Veneta, 2017. Na forma de história em quadrinhos, o livro aborda a organização do Quilombo dos Palmares e a trajetória de seus líderes.



IPEAFRO. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/documentos/>. Acesso em: 31 jan. 2022. O site do Ipeafro reúne o acervo do sociólogo e ativista do movimento negro Abdias do Nascimento, disponibilizando para o público suas obras e inúmeros documentos relacionados à sua trajetória.

### O movimento negro no Brasil

Abdias do Nascimento (1914-2011), sociólogo e ativista do movimento negro no Brasil, cumpriu um papel fundamental para a reflexão sobre as formas de atuação dos afrodescendentes na sociedade brasileira. Foi diretor-fundador do Teatro Experimental do Negro e contribuiu para a organização do Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, em 1950. Como deputado federal e senador, lutou contra o racismo e pela criação de políticas afirmativas para a população afrodescendente.

Abdias do Nascimento é homenageado na cerimônia de abertura da II Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora, em Salvador, na Bahia, em 2006.



TUCAN VIEIRA/FOLHAPRESS

161

## Orientações

O conteúdo desta página constitui um momento propício para o trabalho com os temas contemporâneos **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras e Educação em Direitos Humanos**.



### Sugestão para o estudante:

SANDRONI, Luciana. *Um quilombo no Leblon*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011. Esse livro narra a interessante e pouco conhecida história do quilombo que se formou na cidade do Rio de Janeiro, no século XIX, às vésperas da abolição da escravidão.

## ► Texto complementar

O texto a seguir aborda as formas de solidariedade e de resistência entre os africanos escravizados.

Além da família e dos diferentes grupos religiosos, os escravos e libertos encontraram outras formas de criar laços de sociabilidade. Os batuques, danças e folguedos foram importantes manifestações feitas por essa parte da população, que permitiram esquecer, por um pequeno intervalo de tempo, as mazelas da vida em cativeiro. Por isso, muitos senhores toleravam que seus cativos fizessem festas nos dias santos e também nos seus dias de folga.

A capoeira também permitiu que escravos e libertos se juntassem em torno dessa prática que misturava música, dança e luta. No entanto, a capoeira não era bem vista pelos senhores e pelas autoridades, pois foi uma forma que muitos escravos encontraram para lutar, fisicamente, contra a escravidão. [...]

[...]

As diversas formas de solidariedade [...] permitiram que os africanos e crioulos escravizados conseguissem reinventar heranças e tradições, bem como criar novas práticas e costumes que possibilitaram que a vida em cativeiro fosse menos dura.

Alguns desses homens e mulheres conseguiram, por meio dessas redes e trabalho árduo, obter a liberdade através da compra das cartas de alforria. Embora até o ano de 1871 todo liberto pudesse ter sua liberdade questionada por seu antigo senhor, o sonho da liberdade alimentou a vida de muitos escravos.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. *História da África e do Brasil afrodescendente*. Rio de Janeiro: Pallas, 2017. p. 213-215.

## Observação

O conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**.



## Orientações

No início da década de 1930, o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre estudou a sociedade colonial. O resultado de seu trabalho foi publicado em 1933 no livro *Casa-grande e senzala*. Freyre concluiu que, apesar da violência da escravidão, teria havido entre senhores e escravizados mais integração que conflito. Para sustentar sua posição, o sociólogo utilizou alguns exemplos, como o fato de os filhos dos senhores e escravizados brincarem juntos e a mestiçagem.

O historiador Jacob Gorender, por outro lado, desenvolveu uma análise em outra direção. Sem negar as trocas culturais entre negros e brancos, ele afirma que essa visão esconde o traço mais importante do escravismo no Brasil: a exploração e a dominação. Até mesmo a mestiçagem seria, segundo o historiador, uma evidência da violência da escravidão, uma vez que muitas relações entre senhores e mulheres escravizadas eram fruto das relações de poder que eram impostas.

## Observação

A proposta apresentada nesta seção, nos textos e nas atividades, permite ampliar o trabalho com a habilidade EF07HI10.



## Em debate

### Diferentes visões sobre a escravidão

Leia os textos a seguir, que descrevem a visão de dois historiadores sobre as condições de vida dos escravizados durante o período em que o Brasil foi colônia de Portugal. Depois, observe a imagem e responda às questões.

#### Texto 1

Nos engenhos, tanto nas plantações como dentro de casa, nos tanques de bater roupa, nas cozinhas, lavando roupa, enxugando prato, fazendo doce, pilando café; nas cidades, carregando sacos de açúcar, pianos [...], os negros trabalharam sempre cantando: seus cantos de trabalho, tanto quanto os de xangô, os de festa, os de ninar menino pequeno, encheram de alegria africana a vida brasileira. Às vezes de um pouco de banzo: mas principalmente de alegria. [...]

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996. p. 463.

#### Texto 2

Os escravos eram seres humanos oprimidos pelo mais duro dos regimes de exploração de trabalho. Não escapavam ilesos às degradações impostas por este regime.



DEBRET, Jean-Baptiste. *Um jantar brasileiro*. 1827. Aquarela sobre papel, 15,9 x 21,9 cm. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.

Enfrentavam-nas com sofrimento, humor, astúcia e também egoísmo perverso. Escravos agrediam escravos em disputas por mulher, para entregá-los a capitães do mato ou para roubá-los. Mulheres escravas faziam da sedução sexual de homens livres o caminho para o bem-estar e a liberdade. [...] várias delas conseguiram sair do sufoco da senzala.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1991. p. 121.

1. Que aspecto cada autor destaca ao analisar a escravidão africana na América portuguesa?
2. A pintura de Debret relaciona-se mais com a visão de Gilberto Freyre ou com a de Jacob Gorender? Justifique.
3. Em seu caderno, escreva um texto com suas ideias a respeito da escravidão na América portuguesa e responda: sua visão sobre a escravidão é mais parecida com a de Gilberto Freyre ou com a de Jacob Gorender? Explique.

162

### Respostas

1. Ao analisar a relação entre senhores e escravizados no Brasil colonial, Gilberto Freyre destaca mais a alegria dos escravizados do que a violência a que estavam submetidos. Para Jacob Gorender, ao contrário, a escravidão africana no Brasil era um regime opressor e degradante, que obrigava os escravizados a utilizar a astúcia e certa dose de egoísmo para continuar sobrevivendo.
2. A pintura de Debret relaciona-se mais com a visão de Gilberto Freyre. Os escravizados não são representados em situação de maus-tratos; eles possuem boas roupas e boa aparência e parecem conviver pacificamente com os senhores.
3. Resposta pessoal.



## Orientações

Explique aos estudantes que a exploração das drogas do sertão foi feita, principalmente, por missionários jesuítas. A força de trabalho indígena foi utilizada tanto na coleta das drogas do sertão quanto na construção de fortalezas, vilas e cidades, sendo fundamental para a expansão portuguesa na região amazônica. O profundo conhecimento dos indígenas da floresta, dos seus recursos e dos caminhos foi um fator importante para a escolha do nativo como mão de obra por parte dos colonizadores. Outro fator que contribuiu para a exploração da mão de obra indígena no norte foi o alto custo da mão de obra africana.

O conteúdo desta página possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Educação alimentar e nutricional**.

### Atividade complementar

Proponha a seguinte pergunta para que os estudantes reflitam e respondam:

- Atualmente, a Floresta Amazônica tem sido afetada pelo contínuo desmatamento e pelo avanço da agropecuária. Que diferenças vocês conseguem perceber entre os objetivos e os impactos da exploração da floresta no período colonial e nos dias de hoje?

*No período colonial, os principais objetivos da exploração da Floresta Amazônica eram a ocupação do território, a fim de evitar a invasão de estrangeiros, e a extração das drogas do sertão. Atualmente, as principais causas da devastação da floresta são a extração de madeira e a expansão de áreas de agropecuária. No século XVII, a exploração não afetava profundamente o ecossistema da região, diferentemente dos dias de hoje, em que há diversas espécies animais e vegetais em extinção e extensas porções de terras devastadas, gerando a desproteção dos solos e desequilíbrios climáticos.*

## A produção de alimentos

SAÚDE

Mesmo com o interesse principal na fabricação do açúcar, a Coroa portuguesa incentivou a produção de alimentos na colônia. No entanto, muitos proprietários rurais resistiam à ideia de utilizar a terra para produzir artigos voltados para o consumo local, pois estavam mais preocupados com os lucros gerados pelo comércio açucareiro.

À medida que os produtores ampliavam o cultivo de cana, diminuía a área destinada aos gêneros de subsistência. Isso provocou escassez de alimentos e a elevação de seus preços, o que gerou um problema crônico de subnutrição nas camadas mais pobres da população. Essa situação estimulou o plantio de alimentos por pequenos lavradores.

A maior parte dos produtos de subsistência cultivados tinha origem na cultura indígena, como a mandioca, principal alimento da colônia, e o milho. Mas produtos originários de outros continentes, como o arroz, a banana e a laranja, também eram cultivados e consumidos pelos colonos.

## As especiarias do sertão

As especiarias (chamadas, no período da colonização, de “drogas do sertão”) passaram a ser exploradas a partir do século XVII na região amazônica. Produtos como cacau, cravo, urucum, baunilha, anil, castanha-do-pará e pequi, todos nativos da América, eram utilizados na alimentação, como temperos, e na produção de remédios. Esses produtos eram vendidos por altos preços na Europa e na colônia.

### Alimentação: cultura e saúde

A alimentação tem profundas relações com nossas memórias, experiências e sociabilidades. Além disso, envolve técnicas e saberes relacionados não apenas aos prazeres gustativos, como também à saúde e aos usos medicinais que se pode fazer de diferentes ingredientes e formas de cozinhar.

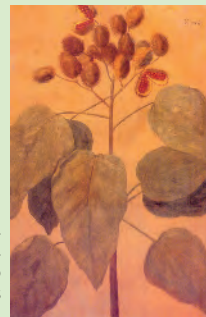
[...] A transplantação e aclimação de plantas e animais de criação entre os dois lados do Atlântico foi uma constante entre os séculos XVI e XIX, e envolveu tanto saberes específicos, como técnicos especializados.

[...]

No universo da vida doméstica, a alimentação destaca-se, ainda, não só na cozinha, mas também na botica, devido à sua importância na manutenção da saúde e no tratamento de doenças. [...] Uma mesma erva, por exemplo, poderia ser utilizada tanto como tempero de um prato, quanto na confecção de elixires ou emplastos por boticários, cirurgiões e curiosos.

ALGRANTI, Leila Mezan. História da alimentação na América portuguesa. In: ARQUIVO NACIONAL. *O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 6 fev. 2018. Disponível em: [http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5109&Itemid=366](http://www.historiacolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5109&Itemid=366). Acesso em: 14 abr. 2022.

ECKHOUT, Albert. Representação de urucum, uma especiaria do sertão. 1662. Óleo sobre papel, 59,6 x 35,4 cm. Biblioteca Jagiellonian, Cracóvia, Polônia. Os indígenas utilizam tradicionalmente as sementes de urucum como pigmento avermelhado para pintar o corpo e colorante de alimentos e suas folhas como remédio para uma doença infecciosa na pele, chamada erisipela.



ALBERT ECKHOUT – BIBLIOTECA JAGIELLONIAN, CRACÓVIA, POLÔNIA

164

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página oferece uma boa oportunidade de aprofundamento do trabalho com a habilidade **EF07HI14**.



### Sugestão para o professor:

COMIDA E COLONIALIDADE. [Locução de:] Elaine de Azevedo. [S. l.]: Panela de pressão, 30 mar. 2022. Podcast. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/3KOBVj1sJtRSrxjXwwPOBA?si=nq0fc1cQByui9tnSCEOsQ&utm\\_source=copy-link](https://open.spotify.com/episode/3KOBVj1sJtRSrxjXwwPOBA?si=nq0fc1cQByui9tnSCEOsQ&utm_source=copy-link). Acesso em: 14 abr. 2022.

O episódio analisa as imposições culturais dos colonizadores em relação aos costumes alimentares dos povos indígenas no Brasil colonial, que estão presentes em nossos hábitos até hoje.



## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Quais espaços geralmente compunham os engenhos e como eram utilizados?
2. Responda às questões sobre a produção de açúcar nos engenhos coloniais e justifique cada uma delas.
  - a) Todos os trabalhadores dos engenhos de açúcar eram escravizados?
  - b) Todos os proprietários de canaviais eram senhores de engenho?
  - c) Todos os trabalhadores especializados que trabalhavam nos engenhos eram livres?
  - d) Em sua opinião, como era o dia a dia dos escravizados dentro dos engenhos?
3. Quais atividades econômicas passaram a ser desenvolvidas no interior da colônia e contribuíram para a ocupação e a expansão territorial?
4. Leia a seguir o texto do historiador Edison Carneiro sobre alguns aspectos relevantes da formação do Quilombo dos Palmares. Na sequência, responda às questões.

A floresta acolhedora dos Palmares serviu de refúgio a milhares de negros que se escapavam dos canaviais, dos engenhos de açúcar, dos currais de gado, das senzalas das vilas do litoral, em busca da liberdade e da segurança, subtraindo-se aos rigores da escravidão [...].

Os negros fugiam na calada da noite, embrenhando-se no mato, mas, com o tempo, desciam novamente para as “cabeceras” dos povoados, a fim de induzir outros escravos a acompanhá-los e raptar negras e moleques para os Palmares. Em breve, o movimento de fuga era geral. [...] Os que vinham da lavoura plantavam canaviais, roças de milho, **pacovais**. Os que vinham das cidades, e conheciam ofícios mecânicos, se instalavam com tendas de ferreiro. Outros empenhavam-se na caça, na pesca, na criação de galinhas, na fabricação de cestos, chapéus, abanos, potes e vasilhas.

Formas de governo, naturalmente rudimentares, foram-se desenhando entre essa massa

### Pacoval

Bananal; extensa plantação de bananas.

colossal de negros, que a princípio tinha, apenas, como traço de união, o desejo de liberdade e, mais tarde, a vontade de defendê-la a todo custo. [...]

Os quilombolas concertaram, desde cedo, certa modalidade de comércio – o simples escambo – com os moradores mais vizinhos. Trocavam produtos da terra, objetos de cerâmica, peixes e animais de caça, por produtos manufaturados, armas de fogo, roupas, ferramentas industriais e agrícolas.

CARNEIRO, Edison.  
*O Quilombo dos Palmares*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966. p. 29-30.

- a) O autor do texto menciona que os negros que se refugiavam no Quilombo dos Palmares com o tempo desciam novamente para os povoados. O que motivava esse tipo de ação?
  - b) Que atividades econômicas os moradores de Palmares realizavam?
5. O jongo é uma dança coletiva afro-brasileira, ritmada por tambores, em um ritual de louvação aos antepassados. No Brasil escravista, sua poesia metafórica foi utilizada pelos escravos africanos para se comunicar sem que os feitores e senhores compreendessem. Era, portanto, uma forma de os negros falarem de si e de sua comunidade por meio de uma linguagem cifrada. Atualmente, ainda existem comunidades jongueiras em alguns locais do Brasil. Elas costumam se apresentar em festas de santos católicos e divindades afro-brasileiras, nas festas juninas e no dia 13 de maio, quando se comemora a abolição da escravidão. Reúnem-se em pequenos grupos e fazem uma pesquisa sobre as manifestações culturais afro-brasileiras no estado ou na região em que vivem. Pode ser sobre músicas, danças, festividades, crenças religiosas ou práticas alimentares. Produzam um texto expositivo com as informações obtidas e o ilustrem com várias imagens. Bom trabalho!

165

## Seção Atividades

### ► Objetos de conhecimento

- A estruturação dos vice-reinos nas Américas.
- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.
- A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.

### ► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF07HI10 (atividade 4)
- EF07HI14 (atividades 1, 2, 3, 4, 5)

### ► Respostas

1. Os engenhos eram compostos, geralmente, de uma grande área para cultivo da cana, instalações para o seu processamento e fabricação do açúcar, capela, moradia de proprietários (a casa-grande), de escravizados (a senzala), entre outros espaços.

2. a) Não. Havia também trabalhadores livres, como o mestre de açúcar e o purgador.

b) Não. Havia os chamados lavradores de cana. Mesmo sendo donos de terra e de canaviais, eles não tinham os equipamentos necessários à produção de açúcar e precisavam moer a cana em engenhos de outras propriedades.

c) Não, os africanos escravizados que vieram para as colônias europeias da América tinham diversos conhecimentos e técnicas, como a metalurgia, a arquitetura, a arte de fabricar utensílios e móveis de madeira, entre outros.

d) Resposta pessoal. Espera-se que o estudante mencione as precárias instalações da senzala, bem como a pouca oferta de comida e vestimentas como algumas das dificuldades enfrentadas pelos escravizados. Além da violência da exploração e do árduo trabalho nas lavouras, no

processo de fabricação do açúcar e nos serviços domésticos, os escravizados eram punidos com diversos tipos de castigos físicos e psicológicos.

3. A pecuária, a produção de fumo e algodão, a agricultura e a exploração de drogas do sertão.

4. a) Esse tipo de ação era realizado para aglutinar outros escravizados ao movimento de fuga em direção ao quilombo dos Palmares. Dessa forma, um movimento de resistência foi formado a longo prazo com o intuito de unir os africanos e seus descendentes.

b) O autor refere-se ao escambo que era realizado com povoados vizinhos.

5. Atividade de pesquisa e produção de texto em grupo. O objetivo da atividade é identificar e valorizar manifestações culturais de origem afro-brasileira próximas à realidade dos estudantes. A pesquisa proposta nesta atividade constitui uma ótima oportunidade para trabalhar o estudo de recepção, a análise documental e a observação, tomada de nota e construção de relatórios.

## Sobre o Capítulo

Ao longo do período colonial, a atividade açucareira conheceu grande sucesso. Os momentos de intensa produção, no entanto, foram intercalados com alguns períodos de crise. O primeiro desses períodos de crise ocorreu no início do século XVII. Colonos do Nordeste enfrentaram uma fase tumultuada, após as invasões holandesas, tema de estudo deste Capítulo.

Ao tratar da União Ibérica, é importante recuperar o processo de fortalecimento do poder dos reis, destacando que nesse momento (passagem do século XVI para o século XVII), na Europa, reinaram importantes monarcas, como Elizabeth I, da Inglaterra, e Francisco I, da França. Sugerimos também relacionar os conflitos entre holandeses e espanhóis à Reforma protestante e à Contrarreforma, destacando o papel das coroas lusitana e espanhola na defesa da Igreja católica.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página permite o desenvolvimento das habilidades **EF07HI13** e **EF07HI14**.

# CAPÍTULO 15 OS HOLANDESES NO NORDESTE

Você sabia que os holandeses dominaram parte da região que hoje forma o Nordeste brasileiro durante quase 30 anos? Eles fundaram cidades, construíram edifícios, e algumas marcas da sua presença na região podem ser vistas ainda na atualidade.

Para compreender essa história, vamos lembrar a parceria entre Portugal e Holanda na empresa açucareira da América portuguesa. Para construir um engenho, era preciso investir muito dinheiro. Como grande parte dos portugueses não tinha condições de custear o empreendimento, o governo da Holanda passou a garantir todas as etapas da empresa açucareira, desde o financiamento até o fornecimento de equipamentos. Em troca, os holandeses tinham o direito de comercializar o açúcar produzido na América portuguesa. Eles atracavam nos portos das colônias portuguesas para comprar e revender o produto, além de transportá-lo, refiná-lo e distribuí-lo na Europa.

As boas relações entre portugueses e holandeses começaram a ser abaladas quando uma crise sucessória em Portugal levou o rei espanhol Filipe II (1527-1598) a assumir também o trono português. O fato, ocorrido em 1580, marcou o início da União Ibérica, período em que Portugal e suas colônias estiveram subordinados à Coroa espanhola, e que perdurou até 1640.

CACIO MUILOSHUTTERSTOCK



O Forte Orange, construído em 1631 pelos holandeses na Ilha de Itamaracá, em Pernambuco, logo após a conquista, era originalmente feito de taipa. Após a expulsão dos holandeses, em 1654, o forte, que estava em ruínas, foi reformado e revestido de pedra pelos portugueses. Fotografia de 2021.

166

## Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

**EF07HI10:** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

**EF07HI13:** Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

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

## Em busca do domínio do Atlântico

Durante o século XVI, desobedecendo à partilha das terras descobertas e a descobrir estabelecida entre Portugal e Espanha pelo Tratado de Tordesilhas, ingleses e franceses chegaram à América do Norte. Viam nas terras do continente americano a possibilidade de enriquecimento. As lendas sobre riquezas e maravilhas existentes na América tinham grande repercussão na Europa e impulsionavam as viagens de conquista e colonização do chamado Novo Mundo. Depois de algumas incursões à costa norte do continente, no início do século XVII, foi fundada a Virgínia, a primeira colônia inglesa na região sudeste dos atuais Estados Unidos.

A Coroa francesa também quis derrubar o monopólio espanhol e português do mundo atlântico e enviou navegadores para explorarem a América do Norte. Foram fundadas diversas colônias, principalmente no território do atual Canadá. Os franceses investiram ainda na conquista de colônias espanholas, como as ilhas do Caribe e algumas regiões da América do Sul e também da América portuguesa.

A Holanda iniciou sua expansão ultramarina no início do século XVII, com a fundação, em 1602, de uma organização controlada por mercadores que disputava o controle do comércio internacional no Oriente, a Companhia das Índias Orientais. Em 1621, foi fundada a **Companhia das Índias Ocidentais**, que obteve o monopólio comercial nas colônias do Atlântico. Assim, os holandeses tomaram algumas possessões no Caribe, pertencentes à Espanha, e nas Américas portuguesa e inglesa. Participaram da produção de açúcar e de outros produtos, bem como do tráfico de escravizados.



**Companhia das Índias Ocidentais**  
Empresa criada pelos holandeses para estabelecer domínios e comércio na América continental e no Caribe.

Fonte: ATLAS da História do Mundo. São Paulo: Folha de S. Paulo, 1995. p. 156-157, 160-161.

167

## Orientações

A expansão europeia em escala mundial ampliou os horizontes geográficos, políticos e econômicos, mas gerou uma grande disputa entre as nações do Velho Mundo. No desejo de conquistar novas terras, portugueses, espanhóis, franceses, ingleses e holandeses passaram a disputar o domínio do oceano Atlântico.

Entre 1597 e 1598, Sebastião e João Caboto, a serviço do governo inglês, exploraram a costa da América do Norte, da Flórida à foz do rio São Lourenço, no atual Canadá, procurando encontrar, sem sucesso, uma passagem para as Índias. No início do século XVII, o almirante inglês Walter Raleigh fundou a colônia da Virgínia, situada na região sudeste do atual Estados Unidos.

Vários navegadores a serviço da Coroa Francesa exploraram a América do Norte. Samuel Champlain fundou Quebec em 1608 e La Salle navegou pelo vale do rio Mississipi e fundou a colônia de Louisiana.

Em 1609, o navegador Henry Hudson, a serviço da Holanda, explorou o rio e a baía que levam o seu sobrenome.

No século XVIII, após a Guerra dos Sete Anos (1756-1763) entre Inglaterra e França, os franceses foram derrotados e perderam Quebec, Louisiana e parte das Antilhas, na América Central, para os ingleses. Para compensar a conquista da Flórida, os ingleses cederam a Louisiana aos espanhóis.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece uma ótima oportunidade para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI13**.



### Sugestão para o estudante:

SILVA, Luiz Geraldo. *O Brasil dos holandeses*. 4. ed. São Paulo: Atual, 2003.

Esse livro possibilita ao estudante, por meio de textos e imagens, conhecer um pouco mais a respeito dos episódios relacionados às invasões europeias no território que formava a América portuguesa e compreender o que representou, para os colonos, o governo holandês no Nordeste, até o período de expulsão dos invasores.



### ► Texto complementar

O trecho a seguir traz algumas informações sobre as incursões inglesas na costa brasileira:

Contrastando com a presença de franceses e holandeses no Brasil, cuja ação é concentrada em períodos bem delimitados, a presença dos ingleses no Brasil tem uma história descontínua. Seu assédio às costas brasileiras foi irregular e inconstante, sendo interrompido pela guerra entre Inglaterra e França na década de 1540, e depois retomado com novo ímpeto no reinado de Elisabeth I. O caráter de seus interesses e intenções também variou, incluindo o período inicial de comércio pacífico, seguido por episódios de pirataria, empreitadas bélicas – como o ataque às vilas de Santos e São Vicente em 1592 por Thomas Cavendish, ou o saque de Recife em 1595 por James Lancaster –, e incipientes tentativas de fixação – como a possível construção de um forte, próximo à Baía de Todos-os-Santos, em 1542, pelo comandante John Pudsey. Richard Hakluyt, empenhado na colonização inglesa da América do Norte e figura próxima à rainha, sugeriu que fossem estabelecidas bases navais inglesas no estreito de Magalhães e em território brasileiro, nas cidades de São Vicente e de Santos [...].

HUE, Sheila Moura. *Ingleses no Brasil: relatos de viagem 1526-1608. Biblioteca Nacional Digital*, 23 mar. 2014. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/artigos/ingleses-no-brasil-relatos-de-viagem-1526-1608/>. Acesso em: 8 mar. 2022.

### Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita novamente o trabalho com a habilidade EF07HI13.

## Espanha e Holanda: domínio e guerra

O reino de Filipe II abrangia os Países Baixos (na época, Holanda e Bélgica). Algumas províncias dessa região, descontentes com o domínio católico e com a cobrança de pesados tributos, lutavam para se tornar independentes da Espanha. A insatisfação aumentou ainda mais quando Filipe II proibiu o comércio da Holanda com as colônias portuguesas.

Prejudicados por essa decisão, que afetava diretamente a parceria comercial com o reino português, os holandeses invadiram e conquistaram importantes domínios ultramarinos espanhóis, em especial aqueles destinados ao tráfico negreiro na África e à produção de açúcar em áreas que hoje formam o Nordeste brasileiro.

VAN WIERINGEN,  
Cornelis Claesz.  
*Explosão do  
navio-almirante  
espanhol*. c. 1622.  
Óleo sobre tela  
(detalhe),  
136,8 × 187 cm.  
Museu Nacional  
dos Países Baixos,  
Amsterdã, Países  
Baixos. A obra  
representa um  
episódio das  
guerras entre  
Holanda e  
Espanha  
no século XVII.



CORNELIS CLAESZ VAN WIERINGEN - MUSEU NACIONAL DOS PAISES BAIXOS, AMSTERDÃ, PAISES BAIXOS

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

## Da Bahia a Pernambuco

A invasão holandesa no Nordeste foi promovida pela **Companhia das Índias Ocidentais**, que detinha o monopólio do comércio na América e na África. O primeiro grande ataque ocorreu em 1624, na capitania da Bahia, com o objetivo de tomar a cidade de Salvador, sede da administração ibérica na colônia.

A princípio, o ataque foi bem-sucedido. Porém, a resistência organizada após a invasão impediu que os holandeses consolidassem seu domínio, obrigando-os a abandonar a cidade no ano seguinte.

Diante da derrota em Salvador, os holandeses passaram a buscar uma área menos protegida, mas de igual importância econômica, na rica região do açúcar. A escolha recaiu sobre a capitania de Pernambuco.

Em 1630, os holandeses atacaram o litoral pernambucano e, depois de vários enfrentamentos com tropas portuguesas e proprietários locais, apoderaram-se da região em 1635. A sede do governo holandês, estabelecida primeiramente na cidade de Olinda, logo foi transferida para Recife.

168

### Orientações

Em meados do século XVI, os Países Baixos, divididos em 17 províncias, faziam parte dos domínios espanhóis. As províncias do norte eram dominadas pelos protestantes. As do sul eram controladas pelos católicos e tinham fortes laços com a Espanha. Em 1581, as províncias do norte se declararam independentes da Espanha e formaram a República das Províncias Unidas, futura Holanda. O governo espanhol não aceitou a independência, iniciando um longo conflito que só cessou em 1648, quando a Espanha reconheceu a independência da Holanda.

## O domínio holandês na América portuguesa

Depois da conquista da capitania de Pernambuco, novos ataques possibilitaram aos holandeses estender seus domínios em uma área que ia do atual estado de Alagoas até o atual estado do Rio Grande do Norte, aproximadamente. No início, os senhores de engenho se opuseram aos estrangeiros, pois temiam perder suas propriedades. Entretanto, ao perceber que seu maior interesse era o comércio do açúcar, decidiram apoiar o governo holandês.

A cidade de Recife, sede da administração holandesa, ganhou ares de cidade europeia. Ruas foram calçadas e foram construídos praças, pontes e edifícios. Intelectuais, cientistas e artistas foram trazidos ao Nordeste holandês para estudar e retratar a natureza e os povos do Brasil e torná-los conhecidos na Europa. Entre os pintores, destacaram-se: Zacharias Wagener (1614-1668), com suas aquarelas de animais brasileiros; Albert Eckhout (1610-1665), famoso por suas pinturas de modelos vivos; e Frans Post (1612-1680), com suas representações de paisagens. Os mapas do cartógrafo George Marcgraf (1610-1644) eram tão precisos que se temia que a divulgação de seu trabalho despertasse a cobiça sobre o território conquistado.

Os holandeses promoveram uma série de mudanças na vida colonial do Nordeste, com a introdução de costumes e uma política de tolerância religiosa e cultural. Maurício de Nassau (1604-1679), principal autoridade holandesa no Nordeste entre 1637 e 1644, estabeleceu alianças com grupos locais e concedeu empréstimos aos fazendeiros, a fim de retomar rapidamente a produção de açúcar.

Com o fim da União Ibérica, em 1640, Portugal recuperou sua independência, mas havia perdido territórios e se encontrava endividado, o que dificultou a reconquista de suas colônias. Por esse motivo, os holandeses permaneceram no Nordeste até 1654.



Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Fundação de Assistência ao Estudante. *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1980. p. 26.

POST, Frans. *Vista da Cidade Maurícia e do Recife*. 1653. Óleo sobre madeira, 48,2 x 83,6 cm. Coleção particular. A Cidade Maurícia, situada no Recife, foi construída por iniciativa de Maurício de Nassau durante o domínio holandês.

## Orientações

Quando o conde Maurício de Nassau desembarcou no Brasil, em 1637, em sua comitiva vieram cientistas, artistas, artífices e intelectuais. Explique aos estudantes que eles foram encarregados de registrar, catalogar, pintar e estudar a fauna e a flora brasileiras para torná-las conhecidas entre os europeus. Dentre os pintores da comitiva, três se destacaram pela qualidade e pela quantidade de obras: Zacharias Wagener, Albert Eckhout e Frans Post. Wagener produziu centenas de aquarelas de animais brasileiros. Eckhout foi um pintor naturalista, com grande domínio da técnica de desenhar modelos vivos. Essa mesma habilidade pode ser observada na obra de Post, que também retratou as paisagens brasileiras. Dentre os cientistas, destacou-se George Marcgraf, um excelente cartógrafo.

É interessante comentar com os estudantes, que mesmo após o fim da União Ibérica, em 1640, a situação do reino português não voltaria a ser a mesma. As dívidas eram enormes e muitos territórios coloniais foram perdidos, sobretudo na África e no Oriente, acentuando a queda do comércio e da arrecadação de tributos.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página possibilita a ampliação do trabalho com as habilidades **EF07HI13** e **EF07HI14**.



### Sugestão para o professor:

FALA aí, professor. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/391/podcast-fala-ai-professor>. Acesso em: 13 abr. 2022.

Direcionado aos professores, este *podcast* trata de temas relacionados ao ensino e ao cotidiano em sala de aula, oferecendo um espaço de debate para os professores brasileiros.

## Observação

A proposta da seção, no texto e nas atividades, possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades EF07HI13 e EF07HI14.

### ▶ Respostas

1. A peça conta a história de Domingos Fernandes Calabar, senhor de engenho pernambucano que, à época da invasão holandesa, aliou-se aos holandeses contra os portugueses.

2. Outros personagens citados na peça foram Mathias de Albuquerque, Felipe Camarão e Maurício de Nassau. Mathias de Albuquerque foi responsável por organizar a defesa luso-brasileira contra os ataques holandeses e não teve êxito. Felipe Camarão era um indígena potiguar, catequizado pelos jesuítas. Ele auxiliou a resistência organizada por Mathias de Albuquerque em Pernambuco em 1630. Maurício de Nassau foi a principal autoridade holandesa no Nordeste entre 1637 e 1644. Caso seja realizada, a pesquisa proposta nesta atividade trabalha com **revisão bibliográfica**.

3. Os militares argumentaram que os responsáveis pela peça defendiam a traição de Calabar aos portugueses e os censores consideravam que o nome “Calabar” lembrava essa traição.



## Integrar conhecimentos

História e Arte

### A invasão holandesa representada no teatro

*Calabar: o elogio da traição* é uma peça de teatro musicada, com texto e canções de Chico Buarque e Ruy Guerra. A peça conta a história de Domingos Fernandes Calabar (1609-1635), senhor de engenho pernambucano que, à época da invasão holandesa, se aliou aos estrangeiros contra os portugueses.

Em 1973, a peça foi impedida de estrear. Nesse período, o Brasil era governado por militares, que, com a ajuda de alguns setores da sociedade, haviam estabelecido uma ditadura no país. A censura a jornais, ao cinema, ao teatro, à música e a outras produções artísticas era comum nessa época.

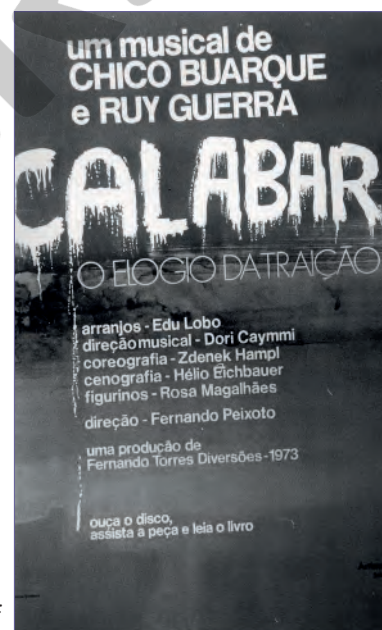
Esse é o assunto da reportagem a seguir.

Calabar não aparece em cena. Os feitos do personagem que se aliou aos holandeses contra os portugueses são cantados por figuras também reais, como Mathias de Albuquerque, Felipe Camarão e Maurício de Nassau. Mas a trama se debruça sobre a ligação entre ele, que conhecia as entranhas das matas brasileiras, e os invasores vindos da Holanda, em meio a conflitos contra Portugal pela posse do Brasil. Por isso, segundo a Censura, “os responsáveis pela peça se situam entre os que optariam de bom grado pela colonização holandesa em detrimento dos portugueses”. [...]

O nome Calabar foi proibido de ser mencionado, pois, segundo eles [os militares], evocava traição.

FONSECA, Rodrigo. Marco da censura no Brasil, Calabar faz 40 anos com nova montagem. *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 maio 2013. Cultura. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/marco-da-censura-no-brasil-calabar-faz-40-anos-com-nova-montagem-8363246>. Acesso em: 1º jan. 2022.

1. Qual é o tema da peça teatral *Calabar: o elogio da traição*?
2. Quais personagens históricos da época da invasão holandesa são citados? Quem eram eles? Se necessário, faça uma pesquisa para responder a essa questão.
3. De acordo com o texto, quais foram os argumentos dados pelos militares para censurar a peça teatral em 1973?



Reprodução do cartaz da peça *Calabar: o elogio da traição*, censurada em 1973.



## O fim do domínio holandês

A saída de Maurício de Nassau do governo holandês no Nordeste, em 1644, pôs fim à boa convivência que tinha sido estabelecida entre holandeses e colonos.

Os novos administradores, preocupados com a contínua queda do preço do açúcar no mercado europeu, tentaram recuperar os enormes gastos feitos por Nassau e aumentar os lucros da companhia holandesa. Pressionaram, então, os fazendeiros a pagar os empréstimos concedidos sob a ameaça de confiscar suas terras ou a produção de açúcar. Tal situação deflagrou uma nova guerra entre colonos e holandeses.

## As guerras de expulsão

Portugal tinha grande interesse em recuperar o controle da rica região açucareira do Nordeste, mas a precária situação financeira e militar do reino impossibilitava a expulsão dos holandeses pela Coroa portuguesa. Então os colonos formaram milícias em várias partes do Nordeste.

Os combates aos holandeses ficaram conhecidos como Insurreição Pernambucana. Eles começaram em 1645 e estenderam-se por nove anos. As duas batalhas dos Guararapes, em 1648 e em 1649, foram decisivas para restaurar gradualmente o domínio português. Em 1654, os holandeses assinaram a Capitulação da Campina da Taborda e se retiraram do território. O acordo de paz, no entanto, só foi assinado em 1661.

### Invasores europeus

Além dos holandeses, outros europeus invadiram as terras da América portuguesa. Ingleses tentaram se apoderar da capitania da Bahia em 1587; depois, em 1592, atacaram a cidade de Santos e o litoral da capitania do Espírito Santo. Em 1596, chegaram a fundar uma feitoria em uma área hoje localizada aproximadamente no estado do Amazonas, mas foram expulsos.

Os franceses chegaram a dominar áreas do litoral (na altura do atual estado do Rio de Janeiro), em 1555, e das capitanias da Paraíba em 1581 e do Maranhão em 1612.

### Ler a pintura

- Que elementos da pintura indicam uma situação de confronto e desarmonia?



MEIRELLES, Victor. *Batalha dos Guararapes*. 1875-1879. Óleo sobre tela, 500 x 925 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

171

### ► Texto complementar

Para obter mais informações sobre as guerras de expulsão dos holandeses, leia o texto a seguir, do historiador Boris Fausto:

A forma pela qual se deu a expulsão dos holandeses impulsionou o nativismo pernambucano. Ao longo de duzentos anos, até a Revolução Praieira (1848), Pernambuco tornou-se um centro de manifestações de autonomia, de independência e de aberta revolta. Até a Independência, o alvo principal das rebeliões era a Metrópole portuguesa; depois dela, preponderou a afirmação de autonomia da província em relação ao governo central, muitas vezes colorida com tintas de reivindicação social. O nativismo de Pernambuco teve conteúdos variados, ao longo dos anos, de acordo com as situações históricas específicas e os grupos sociais envolvidos, mas manteve-se como referência básica no imaginário pernambucano.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 11. ed. São Paulo: Edusp, 2003. p. 89.

### ► Resposta

**Ler a pintura:** Os elementos mais evidentes são o conflito entre as tropas armadas e os combatentes, assim como os mortos e feridos caídos no chão. Além disso, a paisagem não possui muita luminosidade. A tonalidade da pintura vai do avermelhado para o marrom, formando um cenário sombrio de guerra.

### Observação

O conteúdo apresentado nesta página possibilita o desenvolvimento das habilidades **EF07HI13** e **EF07HI14**.



### Sugestão para o estudante:

**BATALHA** dos Guararapes. Direção: Paulo Thiago. Brasil, 1978. Duração: 156 min. O filme, rodado em Pernambuco, foi uma grande produção da década de 1970, que contou com um elenco bastante expressivo, como José Wilker e Jardel Filho. A narrativa se desenvolve em torno das lutas de expulsão dos invasores holandeses do Nordeste no período colonial.

## Orientações

Os artistas holandeses que estiveram no Brasil na época de Maurício de Nassau produziram um importante registro iconográfico da vida social e da paisagem natural da principal região açucareira da colônia. Sugerimos que os estudantes observem todos os detalhes da obra reproduzida nesta página, dos objetos que a mulher Tapuia carrega e do cenário que a cerca em primeiro plano e ao fundo. Uma reflexão pode ser feita com base no estudo da obra. O que a pintura *Mulher Tapuia* nos revela a respeito dos Tapuia e do Nordeste sob o domínio holandês? E o que ela nos revela sobre a mentalidade europeia da mesma época?

### ▶ Respostas

1. A prática em questão é a antropofagia, representada na pintura pelas partes humanas no cesto e na mão da mulher.

2. Nessa pintura, o artista escolheu representar folhagens, uma árvore, espécies de plantas de pequeno porte, um animal que lembra o lobo-guará e uma indígena Tapuia.

3. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: considerando que os europeus viam a antropofagia como um costume condenável, a representação da indígena Tapuia de Eckhout transmite a ideia de que ela representava um povo selvagem ou bárbaro. Isso porque, ao mesmo tempo que ela carrega consigo uma mão e um pé decepados, sustenta uma expressão facial de serenidade. Esse contraste apresenta o esgarçamento como algo cotidiano e corriqueiro, costume que, para os europeus, era próprio dos povos bárbaros.



## Documento

### O “indígena selvagem” na pintura de Eckhout

Albert Eckhout foi um dos artistas holandeses que integraram a comitiva de Maurício de Nassau no Brasil. O quadro *Mulher Tapuia* (1641) faz parte de um conjunto de retratos de povos não europeus que o artista teria conhecido durante o período em que esteve no Brasil. Ao pintar esses retratos, o artista nos fornece algumas pistas sobre como as sociedades europeias daquela época viam os nativos do Novo Mundo.

ALBERT ECKHOUT - MUSEU NACIONAL DA DINAMARCA, COPENHAGUE, DINAMARCA

A flora e a fauna representadas impressionam por seu detalhismo e pelos traços realistas.

Esta planta nativa, *Montrichardia arborescens*, é conhecida popularmente como aninga.

Aos pés da mulher Tapuia está um animal domesticado, provavelmente a representação de um pequeno lobo-guará.



Partes de corpos humanos ocupam lugar de destaque na composição.

Ao fundo, 12 indígenas armados com lanças ou longos dardos descem uma colina em direção a uma caçada ou possível combate.

Esta árvore nativa é uma cássia-rosa, reconhecida por suas longas vagens. Ao pé dela há folhas de passiflora.

ECKHOUT, Albert. *Mulher Tapuia (Tairairiu)*. 1641. Óleo sobre tela, 272 x 165 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague, Dinamarca.

1. Observe a imagem e identifique uma prática cultural comum a muitos povos indígenas representada nessa pintura.
2. Mencione aspectos da paisagem brasileira representados nessa pintura.
3. Você consegue imaginar que impressões a representação da indígena Tapuia causou ao observador europeu da época? Justifique.
4. O que essa pintura revela sobre a visão que o artista tinha dos indígenas Tapuia? Explique.

172

4. Era comum os Tapuia serem descritos pelos europeus como selvagens, bárbaros e ferozes. Eckhout parece estar de acordo com a visão recorrente da época, ao destacar a prática do canibalismo e ao pintar o grupo indígena, provavelmente guerreando, no fundo do quadro.

### Observação

A abordagem proposta nesta seção, no texto, na análise da imagem e nas atividades, possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI10**.

## Os franceses buscam espaço na América

Entre os séculos XVI e XVII, os franceses fizeram várias investidas no litoral da América portuguesa para obter o pau-brasil e comercializá-lo na Europa.

Em 1555, a Coroa francesa decidiu ir além das simples investidas e fundou a **França Antártica** na baía da Guanabara, na atual cidade do Rio de Janeiro. O apoio dos indígenas Tupinambá foi fundamental para essa conquista territorial.

Ao tomar conhecimento do ocorrido, os portugueses organizaram tropas formadas por colonos e indígenas para expulsar os franceses. Após vários anos de luta, em 1567, a França Antártica foi destruída. Mas os franceses continuaram a assediar outras regiões, muitas delas no Nordeste, em terras que hoje correspondem aos estados da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Maranhão.

Os franceses fizeram algumas expedições à atual cidade de São Luís, no estado do Maranhão, e estabeleceram contatos com os Tupinambá, com quem trocavam produtos. Em 1612, conseguiram fundar na região a **França Equinocial**. O nome foi dado para homenagear o rei francês Luís XIII (1601-1643) e fazia referência à proximidade com a linha imaginária do Equador.

Em 1615, os franceses foram expulsos do Maranhão. O governo da União Ibérica (1580-1640), no entanto, preocupado com o constante assédio de estrangeiros à costa atlântica, decidiu estender a colonização da América portuguesa para o norte do território. Para lutar contra os rivais franceses, holandeses e ingleses e defender o território da colônia, foram enviadas várias expedições e construídos fortes na região dos atuais estados do Pará, da Paraíba e do Rio Grande do Norte.



BIBLIOTECA Nacional Digital: França-Brasil. Disponível em: <https://heritage.bnf.fr/france-bresil/pt-br>. Acesso em: 19 mar. 2022. Dossiê da Fundação Biblioteca Nacional do Brasil em parceria com a Biblioteca Nacional da França sobre a presença da França na América portuguesa.



O Forte do Castelo, construído no século XVII em Belém, no estado do Pará, faz parte, hoje, de um complexo turístico chamado Feliz Lusitânia. Fotografia de 2019.

173

## Orientações

No período das invasões francesas, holandesas e inglesas, foram construídos muitos fortes ao longo da costa, como o de Santa Catarina, no atual estado da Paraíba, e o dos Reis Magos, na atual cidade de Natal, no Rio Grande do Norte. Esses fortes contribuíram para impedir incursões francesas nessa parte da costa brasileira, onde os franceses retiravam pau-brasil para comercializar com a Europa.

Nesta página e na seguinte, os conteúdos permitem conduzir uma ampla reflexão sobre o tema da exploração do mundo atlântico pelos europeus no contexto das navegações e as disputas pelo controle dos territórios do continente americano, bem como a integração deles ao comércio praticado na Europa e na África.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página oferece uma ótima oportunidade de aprofundamento do trabalho com a habilidade **EF07HI13**.



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

LUCIANI, Fernanda Trindade. *Municípios e escabinos: poder local e guerra de restauração no Brasil holandês (1630-1654)*. São Paulo: Alameda, 2012.

A obra apresenta uma análise sobre as formas de organização do poder local durante o período em que os holandeses dominaram as capitanias do norte da América portuguesa.

VIEIRA, Hugo Coelho; GALVÃO, Nara Neves Pires; SILVA, Leonardo Dantas. *Brasil holandês: história, memória e patrimônio compartilhado*. São Paulo: Alameda, 2012.

Essa obra tem o objetivo de contribuir para a formação de professores, estudantes e demais interessados na história da ocupação holandesa no Brasil.



## Orientações

O tráfico de africanos escravizados foi fundamental para o circuito de comércio do Atlântico entre Europa, África e América. Esse comércio era em si uma atividade bastante lucrativa. O escravizado era uma mão de obra barata, comercializada nas colônias, que por sua vez forneciam produtos que eram vendidos por altos valores na Europa ou trocados por outras mercadorias que faziam parte da rota mercantil criada pelos europeus. O escravismo era a fonte principal de mão de obra para a produção de matérias-primas em larga escala nas colônias, consumidas ou usadas na confecção de manufaturas na Europa. Os produtos manufaturados europeus, por sua vez, eram vendidos por preços altos nos territórios coloniais. O comércio de produtos ultramarinos envolveu também a Ásia.

É interessante analisar como os povos europeus foram estabelecendo sua presença na América portuguesa e como ocorreram diversas disputas pelo domínio territorial. Na atual região Norte do Brasil, essas disputas envolveram ingleses, irlandeses, holandeses. Em 1621, devido à forte oposição da Coroa espanhola, o governo inglês resolveu acabar com a Amazon Company, temendo represálias dos espanhóis em outras colônias inglesas no Novo Mundo, como a Virgínia, que também poderia ser reivindicada. Os holandeses chegaram à região em 1615. Com o fim da Companhia, os colonos ingleses e irlandeses firmaram um acordo com os holandeses, que passaram a distribuir os seus produtos na Europa. No entanto, o governo da União Ibérica resolveu organizar expedições para expulsar os seus rivais.

## O mundo atlântico

No contexto das Grandes Navegações, os dois lados do Atlântico foram explorados pelos europeus. Na África, eles adquiriam, principalmente, escravizados, ouro e marfim. Na América, extraíam ouro, prata e madeiras nobres e obtinham produtos como algodão, açúcar, tabaco, couro e anil. Além disso, abasteciam suas colônias com produtos manufaturados na Europa. Por isso, era grande o interesse dos reinos europeus em conquistar e colonizar territórios em diversos continentes.

O comércio de produtos ultramarinos também envolveu indiretamente a Ásia. Por exemplo, os portugueses adquiriam a prata japonesa, que vendiam aos chineses, de quem compravam sedas e porcelanas. Na Europa, esses produtos chineses eram trocados por armas, as quais podiam ser trocadas depois por escravizados na África. E os escravizados, por fim, eram vendidos na América, o que gerava grandes lucros aos comerciantes e à Coroa portuguesa.

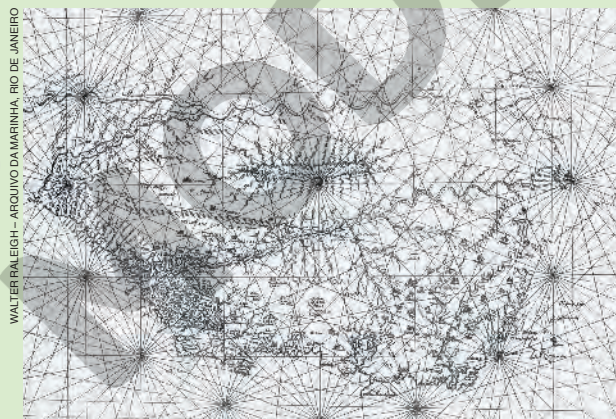
### Disputas na América do Sul

A partir do final do século XVI, ingleses, irlandeses e holandeses, partindo da América Central e passando pela Guiana, estabeleceram colônias nas ilhas do arquipélago marajoara, no Cabo do Norte (atual Amapá) e na foz do rio Amazonas.

Alguns europeus chegavam à região atraídos por uma lenda indígena que mencionava uma cidade feita de ouro e repleta de tesouros. Outros buscavam o rio Amazonas como um caminho de acesso às minas de ouro e prata do atual Peru. Além disso, a região amazônica oferecia produtos de grande aceitação no mercado europeu, como pássaros coloridos, madeiras de todo tipo, ervas medicinais, frutas exóticas e tinturas.

As primeiras viagens foram exploratórias e tinham o objetivo exclusivo de conhecer a região. Em um segundo momento, com interesses comerciais, esses europeus praticaram atividades extrativas por meio do regime de escambo, fornecendo utensílios para os indígenas em troca do seu trabalho.

Mais tarde, irlandeses e ingleses estabeleceram *plantations* de tabaco, algodão e cana-de-açúcar na região da Guiana e da foz do Amazonas, utilizando mão de obra indígena escravizada.



Em 1619, nobres ingleses financiaram a criação da Amazon Company, que contribuiu para a expansão das *plantations*. A Companhia também criou fortes na costa do atual Amapá para delimitar e defender a posse da terra.

RALEIGH, Walter. Mapa da Guiana. Século XVI. Arquivo da Marinha, Rio de Janeiro.

174

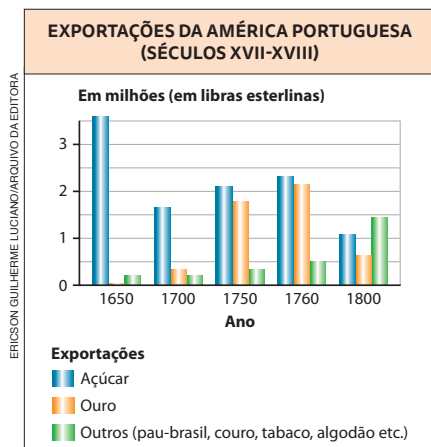
## Observação

O conteúdo abordado nesta página oferece uma boa oportunidade de ampliação do trabalho com a habilidade **EF07HI13**.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Explique a importância da parceria entre Portugal e Holanda para o êxito da economia açucareira na América portuguesa.
2. Observe o gráfico e responda às questões.



Fonte: ISTOÉ Brasil: 500 anos: atlas histórico São Paulo: Três, 1998. p. 18.

- a) Que produtos a América portuguesa exportava para a Europa no período informado no gráfico?
  - b) No século XVII, qual era o produto mais importante das exportações da América portuguesa? Como você explica essa importância?
  - c) Qual mudança importante ocorreu nas exportações da América portuguesa, entre 1650 e 1700? O que teria causado essa mudança?
  - d) No período destacado no gráfico, a produção econômica da América portuguesa tendeu a se especializar ou a se diversificar? Explique.
3. O artista holandês Frans Post chegou ao Recife em 1637. Ele veio como pintor oficial da comitiva de Maurício de Nassau, encarregado de retratar em desenhos, gravuras e pinturas as paisagens, as cidades, as fortificações e a riqueza

do Nordeste holandês. Nas obras de Frans Post a figura humana é apenas coadjuvante perante a força e a pujança da natureza. O pintor chegou ao Brasil em 1637 e aqui permaneceu até 1644. Reúna-se com um colega e observem a pintura a seguir. Ela foi produzida 13 anos após o artista ter regressado para a Europa.



POST, Frans. *Cachoeira na floresta*. 1657. Óleo sobre madeira, 47 x 44 cm. Instituto Ricardo Brennand, Recife.

- a) Descrevam o que vocês veem na pintura. Que sensações ela provoca em vocês? Indiquem os elementos da obra que provocam essas sensações.
- b) O período da escravidão no Brasil foi marcado por violência e intensos conflitos. Observem como os escravizados foram representados na pintura: eles não parecem desconfortáveis na cena. O que essa forma de representá-los revela sobre o artista e seu tempo? Reflitam sobre essa questão e redijam um texto com a opinião da dupla. Lembrem-se de organizar as ideias com clareza, utilizar os termos mais adequados e reler a redação antes de entregá-la ao professor.

## Seção Atividades

### ► Objetos de conhecimento

- A estruturação dos vice-reinos nas Américas.
- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.

### ► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF07HI10 (atividade 3)
- EF07HI13 (atividades 1, 2)
- EF07HI14 (atividades 1, 2)

### ► Respostas

1. A parceria entre Portugal e Holanda foi essencial para a produção e a distribuição do açúcar. Os holandeses financiavam a instalação de engenhos e garantiam o transporte, o refino e a distribuição do produto final na Europa.

2. a) Açúcar, ouro, pau-brasil, couro, tabaco, algodão etc.

b) O açúcar, que era um produto muito valorizado na Europa; por isso, era vendido a preços elevados. Além disso, Portugal praticamente controlava o mercado mundial do produto.

c) A queda nas vendas do açúcar para o exterior e o aumento das exportações de ouro. A queda nas exportações de açúcar tem relação, principalmente, com a concorrência internacional, em especial a dos holandeses. O aumento das exportações de ouro se explica pela descoberta das minas de ouro na região de Minas Gerais.

d) Ela tendeu a se diversificar. Em 1650, o valor em libras das exportações de açúcar era quase 12 vezes maior que o de outros produtos. Em 1800, os demais produtos já lideravam os ganhos com as exportações, seguidos do açúcar e do ouro.

3. a) Resposta pessoal. Sugestão de resposta: A pintura apresenta uma cachoeira harmoniosa, rodeada de vegetação verdejante. Ao fundo, há um vale iluminado. Às margens do rio onde deságua a cachoeira, vemos pessoas escravizadas adultas e crianças; alguns carregam cestos e todos estão interagindo harmonicamente entre si. A imagem provoca uma sensação de tranquilidade e bucolismo.

b) Atividade de produção de texto. A pintura apresenta uma bela paisagem, na qual os escravizados parecem confortáveis, aparentemente em uma pausa de seu trabalho. Não há conflito algum. Não se trata, aqui, de fazer constatações de que Post não pintou a realidade, mas, sim, de que o artista pintou a realidade conforme a enxergava e do modo que mais lhe agradava. A ideia é estimular a análise da pintura como documento histórico.

A atividade proposta permite o desenvolvimento das práticas de **análise documental** e **estudo de recepção**.

## Seção Para refletir

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica n. 1** esta seção propicia ao estudante *Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social e cultural para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.*

A abordagem do tema proposto também permite que o estudante possa desenvolver as **Competências Específicas do Componente Curricular História n. 1, n. 3 e n. 5:** *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 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 (5).*

Destacamos, também, que o conteúdo desta seção aborda o tema contemporâneo **Trabalho.**



## Para refletir

ECONOMIA

### Por que é difícil comparar as formas de escravidão em diferentes períodos da História?

Na década de 1990, pesquisadores de diversos países que estudavam o tráfico de africanos escravizados entre os séculos XVI e XIX tiveram a ideia de reunir em um banco de dados as informações relacionadas ao assunto. Depois de anos de muito planejamento, as informações foram reunidas e disponibilizadas para o público na internet, em “Viagens: O Banco de Dados do Tráfico de Escravos Transatlântico”, disponível em: <http://www.slavevoyages.org> (acesso em: 1º jan. 2022).

Esse trabalho, que contou com a colaboração de pesquisadores de várias nacionalidades, reúne muitas informações sobre o tráfico de escravizados africanos entre os séculos XVI e XIX e nos ajudam a compreender a complexa rede de negócios controlada pelos europeus. Também elucida as dinâmicas das diferentes fases do comércio escravista na modernidade.

Você já procurou refletir sobre as características da escravidão em diferentes períodos da história? Esse é um tema com muitas questões a serem exploradas! Vamos experimentar pensar sobre esse assunto? Para isso, leia a seguir trechos que foram selecionados de três textos.

#### Texto 1

[...] o uso da força de trabalho de escravos africanos esteve na base da construção da maior parte da América. O que permitiu a existência de regimes escravistas na América foi o comércio de escravos [...].

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 56.

#### Texto 2

Desde o início das civilizações grega e romana, a prática da escravidão era comum – em Roma, a partir do século 8 a.C. e, na Grécia, desde a civilização micênica (1500-1200 a.C.). Nos dois casos, um homem podia se tornar escravo por ter contraído dívida sem honrá-la. Era possível, ainda, passar a essa condição por ter sido vencido na guerra. Nesse caso, a vida do inimigo era poupada para que ele fosse conservado como escravo (daí a palavra latina *servus*). O comércio ocorria em grandes mercados, regulado por leis que previam o direito do cativo de comprar sua liberdade de volta por meio do acúmulo de um pecúlio. [...] Na Grécia, era rara a libertação de um escravo e o liberto não tinha direitos. Seus descendentes continuavam escravos, e as chances de alforria eram restritas. Já em Roma, era comum que escravos urbanos fossem alforriados, e seus filhos, considerados livres. Os libertos adquiriam a cidadania romana. Outra diferença: entre os romanos, os libertos passavam a ser tratados como parentes do seu antigo dono, herdando, inclusive, seu nome de família. Em duas gerações, não havia mais distinção entre os antigos donos e os descendentes de escravos. Nas duas sociedades, havia punições e maus-tratos: eles podiam ser mantidos acorrentados, marcados a ferro, sofrer mutilações e ser condenados à morte.

NUNES, RONALDO *et al.* Existe alguma diferença na forma como os escravos eram tratados na Grécia e Roma antigas? *Nova Escola*, 1º out. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2372/existe-alguma-diferenca-na-forma-como-os-escravos-eram-tratados-na-grecia-e-roma-antigas>. Acesso em: 1º jan. 2022.

176

#### ► Habilidade

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



**Texto 3**

É difícil comparar, para citar exemplos extremos, a escravidão ritual praticada pelos tupis brasileiros, na qual o “escravo”, prisioneiro de guerra, ocupava o lugar e o nome de um membro da tribo morto em combate, com a escravidão voluntária e temporária que encontramos nos textos hebraicos [do mundo antigo], ou com o escravo africano moderno, transferido violentamente de outro continente por um amplo sistema comercial, o escravo etnicamente marcado [...].

GUARINELLO, Norberto Luiz. Escravos sem senhores: escravidão, trabalho e poder no mundo romano. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 26, n. 52, p. 227-246, 2006. p. 229-230.

1. Explique a seguinte frase da autora do texto 1: “O que permitiu a existência de regimes escravistas na América foi o comércio de escravos”.
2. Qual é a importância do banco de dados sobre o comércio de escravizados entre os séculos XVI e XIX?
3. O texto 2 fala sobre a escravidão no mundo antigo. Segundo esse texto, de que maneira uma pessoa se tornava escrava na Grécia e em Roma na Antiguidade?
4. De que forma o autor do texto 3 compara os três tipos de escravidão citados por ele?
5. Por que é tão complicado comparar as formas de escravidão em diferentes períodos da história?



HENN (Tenente). *Tráfico de escravos: África, 1872*. Ilustração. Biblioteca Pública de Nova York, Nova York, Estados Unidos. Originalmente publicada no jornal *Illustrated London News*, em 8 de junho de 1872.

Reprodução proibida. Art. 17º do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

HENN TENENTE – BIBLIOTECA PÚBLICA DE NOVA YORK, NOVA YORK, EUA

Nesta Unidade, as questões sugeridas para a autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

1. Que mudanças a produção açucareira provocou na economia da América portuguesa?
2. Como se deram as disputas entre Estados europeus pelo controle do comércio e dos domínios territoriais no Atlântico?
3. Quais eram os produtos e as rotas de comércio do Atlântico?
4. Qual foi a importância da escravidão para a consolidação do sistema colonial na América portuguesa?
5. O que se produzia na colônia, além do açúcar?
6. Que fatores contribuíram para a invasão da América portuguesa pelos holandeses?

**▶ Respostas**

1. Segundo a historiadora Marina de Mello e Souza, foi com base no comércio de escravos que os regimes escravistas na América puderam se constituir.
2. O banco de dados que disponibiliza documentos e informações sobre o tráfico de escravos, sobre os países envolvidos nas transações comerciais, bem como sobre as rotas de viagens, as zonas de procedência e de destino, contribui com o avanço das pesquisas relacionadas ao estudo da escravidão moderna, dos impactos para os diferentes povos africanos e os afrodescendentes que compõem a diáspora africana em diversas regiões do mundo.
3. De modo geral, uma pessoa podia se tornar escrava por dívida ou por ser inimigo aprisionado em guerra. O comércio de escravos ocorria em grandes mercados. As leis que regulavam o direito

do cativo de comprar sua própria liberdade eram comuns em Roma, mas não na Grécia. Em Roma, os filhos dos escravos alforriados eram considerados livres.

4. É esperado que os estudantes percebam que comparar três situações de escravidão tão diferentes, considerando-se os contextos históricos distintos, as diferentes épocas e localidades em que cada uma tomou forma, não é algo fácil. Segundo o autor, esse tipo de comparação deve ser feito levando-se em conta essas diferenças e especificidades.
5. Com base nas reflexões feitas nesta seção, os estudantes podem perceber que as características da escravidão praticadas ao longo da história por diferentes sociedades foram bastante específicas. As particularidades de cada período, de cada povo, assim como das suas formas de organização social, dos tipos de interesses econômicos e conflitos entre os grupos sociais, entre outros aspectos, devem ser consideradas para elaborar comparações como essa.

## Apresentação

Esta Unidade, “A expansão da América portuguesa”, relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 7º ano: *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano* e *Lógicas comerciais e mercantis da modernidade*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. 1, n. 8 e n. 9, esta Unidade, em diversos momentos, procura estimular os estudantes a utilizar os conhecimentos construídos sobre o mundo físico, social e cultural para explicar a realidade, bem como compreender a diversidade humana e exercitar a empatia e o diálogo, promovendo o respeito ao outro.

Os conteúdos trabalhados nesta Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) também buscam levar os estudantes a desenvolver as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. 1, n. 3, n. 4 e n. 5: *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 [...] (1), Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos [...] (3), Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico [...] (4) e 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 (5).*



# A EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA

OSCAR PEREIRA DA SILVA – MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO



SILVA, Oscar Pereira da. *Encontro de monções no sertão*. 1920. Óleo sobre tela, 95 × 172 cm. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

OSCAR PEREIRA DA SILVA – MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO



SILVA, Oscar Pereira da. *Partida de Porto Feliz*. Século XX. Óleo sobre tela, 110 × 140,5 cm. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

178





HENRIQUE BERNARDELLI - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

BERNARDELLI, Henrique. *Missionários ensinando os índios*. Séculos XIX-XX. Óleo sobre tela, 60 x 47 cm. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

#### **Você verá nesta Unidade:**

- ▲ O impacto das ações missionárias jesuíticas para os indígenas
- ▲ A expansão da ocupação e dos limites territoriais da América portuguesa
- ▲ O papel dos bandeirantes na integração territorial da colônia
- ▲ A violência dos bandeirantes contra os indígenas
- ▲ A crise econômica da metrópole portuguesa
- ▲ As revoltas coloniais

Ao longo dos séculos XVI e XVII, houve uma significativa expansão do território colonial da América portuguesa. Os domínios dos colonizadores, que até então estavam concentrados no litoral, começaram a se deslocar para o interior. A configuração do atual território brasileiro é resultado do processo de expansão iniciado nesse período. Contribuíram para isso a diversificação das atividades econômicas e a realização de expedições conhecidas como bandeiras.

Porém, a expansão territorial impactou na vida dos povos indígenas, que desde o início da colonização foram obrigados a se refugiar em locais mais distantes do litoral. A violência contra eles e o avanço sobre suas terras prosseguiram ao longo dos séculos seguintes.

Você imagina como era, entre os séculos XVI e XVII, adentrar os caminhos do interior do imenso território que hoje forma o Brasil? Como os colonos fizeram para transpor as matas fechadas e os rios ainda pouco conhecidos sem o auxílio dos povos nativos?

179

## **Nesta Unidade**

Nesta Unidade, os estudantes terão a oportunidade de conhecer algumas das atividades que promoveram a ampliação dos domínios da Coroa portuguesa na América e a incorporação de quase todo o território que corresponde ao Brasil atual. Para desenvolver o estudo é interessante retomar alguns processos históricos abordados anteriormente e que são fundamentais para compreender a expansão territorial na América portuguesa: a União Ibérica, a Restauração, a expulsão dos holandeses, a organização das missões, assim como a relação entre o agravamento da crise portuguesa e o reforço do controle colonial, cujo resultado mais evidente foi a eclosão de revoltas como a de Beckman e a de Filipe dos Santos. Com base no tema da expansão colonial, são apresentados alguns tópicos que possibilitam perceber de maneira muito clara as mútuas influências entre a colônia e a metrópole, ou entre a América e a Europa, e o dinamismo de outras atividades econômicas paralelas à agricultura de exportação, como o bandeirismo paulista, a ação dos jesuítas e a pecuária.

Os conteúdos desenvolvidos nesta Unidade estabelecem alguns fundamentos essenciais para compreender a importância que a atividade mineradora (estudada na Unidade seguinte) terá na colônia, acompanhada de uma política metropolitana de rígido controle sobre a população. O arrocho fiscal imposto pela Coroa portuguesa explica as sucessivas revoltas coloniais, que, no final do século XVIII, colocarão em xeque o domínio metropolitano. Especial atenção deve ser dada à difícil situação política e econômica enfrentada por Portugal após a Restauração.

### **Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade**

- *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*
- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.*



## Orientações

O Capítulo aborda a presença dos jesuítas na colônia, as características e os objetivos do trabalho missionário, o papel da educação jesuíta na conversão dos indígenas e o impacto que as atividades e a vida cotidiana nos aldeamentos tiveram para esses povos. A instalação de aldeamentos jesuítas colaborou ainda para a ocupação territorial da América portuguesa. Engajados no processo colonizador português, os jesuítas vieram ao Brasil para se dedicar à conversão da população indígena à fé católica, por meio da catequese, também exercendo um importante papel na educação dos colonos. Nesse estudo, é importante discutir o papel da evangelização e da vida nos aldeamentos no processo de dominação e imposição da cultura europeia aos indígenas.

### Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

**EF07HI09:** Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

**EF07HI10:** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

**EF07HI11:** Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.

**EF07HI12:** Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

# CAPÍTULO 16 OS JESUÍTAS NA AMÉRICA PORTUGUESA

A ordem religiosa dos jesuítas foi um importante instrumento para a expansão do Império Português e da Igreja católica na América.

A Companhia de Jesus, criada em 1534 por um grupo de estudantes liderado por Inácio de Loyola, obteve reconhecimento oficial do papa em 1540. Desde então, os jesuítas se engajaram no projeto colonizador, desenvolvendo ações missionárias com as populações nativas da Ásia, da África e da América.

Liderados pelo padre Manuel da Nóbrega, os primeiros jesuítas chegaram à América portuguesa em 1549 com a comitiva de Tomé de Sousa, governador-geral do Brasil. Eles tinham a missão de catequizar as populações indígenas e os filhos dos colonizadores. Estabeleceram-se, inicialmente, no litoral da capitania da Bahia, na vila de São Vicente e em áreas do atual estado do Rio de Janeiro, onde fundaram colégios que eram mantidos com os recursos da Coroa e tinham como principais objetivos a educação dos colonos e a formação de novos padres.



CALIXTO, Benedito. *Matriz de Santos*. Século XVIII. Óleo sobre tela, 45 x 70 cm. Pinacoteca Benedito Calixto, Santos. À esquerda, está representado o Colégio Jesuíta de Santos, construído no final do século XVI.

180

## Observação

O trabalho com o conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**.

## A catequização dos indígenas

Os jesuítas desenvolveram um intenso esforço de catequização dos indígenas da colônia. Por meio, principalmente, do teatro e da música, eles ensinavam os sacramentos católicos para esses povos.

Nesse trabalho evangelizador, destacou-se o padre José de Anchieta, missionário que chegou à América portuguesa em 1553, aos 19 anos de idade. Na década de 1570, ele compôs várias peças religiosas que eram representadas nas aldeias por meio de músicas e cantos. As encenações eram feitas sobretudo por crianças indígenas, que, segundo Anchieta, seriam as responsáveis pelo êxito missionário.

### Os aldeamentos jesuítas

Para converter os povos nativos ao catolicismo, os jesuítas iniciaram, em várias partes da colônia, a organização de aldeamentos autossuficientes chamados **missões** ou **reduções**. Nesses aldeamentos, os jesuítas procuravam convencer os indígenas a adotar o modo de vida cristão e a adoração a um só deus, deixando de lado a nudez, o politeísmo, as práticas poligâmicas, enfim, seus costumes ancestrais.

Os jesuítas expandiram as missões para o sertão, atingindo, no norte da colônia, os atuais estados do Ceará, do Pará e do Maranhão. Na região da capitania de São Vicente (depois nomeada São Paulo), dos rios Paraguai, Paraná e Uruguai (região conhecida como Bacia do Prata) e ao longo do rio Amazonas foram estabelecidos muitos aldeamentos, alguns dos quais chegavam a reunir milhares de indígenas.

Nas missões, os indígenas eram submetidos a uma rígida disciplina de oração e trabalho. Eles praticavam o artesanato, a agricultura, a caça, a pecuária e a coleta e, nos aldeamentos situados na região amazônica, também exploravam as “drogas do sertão”. Como aprenderam a técnica da metalurgia, em alguns aldeamentos começaram a produzir artefatos de metal, como anzóis e facas. Além disso, nas oficinas das missões, fabricavam instrumentos musicais, adornos e esculturas para as residências e as igrejas.



CALIXTO, Benedito. *Retrato do padre José de Anchieta*. 1902. Óleo sobre tela, 140,5 x 101 cm. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

BENEDITO CALIXTO – MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

## Orientações

Retome com os estudantes que o surgimento da Companhia de Jesus está inserido no contexto da Contrarreforma. Seu objetivo era conter o avanço dos protestantes e estender a influência da Igreja católica no mundo. Seu fundador foi o espanhol Inácio de Loyola, apoiado por um grupo de estudantes, a maior parte de origem espanhola. Após ferir-se numa batalha, Loyola instruiu-se em matéria religiosa e converteu-se totalmente à vida cristã e espiritual.

A Companhia de Jesus passou a atuar em Portugal a partir de 1540, ano em que foi reconhecida oficialmente como ordem religiosa pelo papa. Imediatamente, os jesuítas se engajaram no processo colonizador português, como missionários evangelizadores das populações nativas dos territórios coloniais. No início, os membros da Companhia de Jesus eram pregadores itinerantes. Eles viajavam muito para difundir o Evangelho, assumindo a condição de peregrinos ou apóstolos. Mais tarde reconheceram as vantagens em desenvolver um trabalho missionário no mesmo local por um período mais longo. A educação foi um dos instrumentos fundamentais da pregação da Companhia de Jesus. Muitos colégios foram construídos na Europa e na América para cristianizar os povos e formá-los na doutrina católica. Ao longo deste Capítulo, em diversos momentos, é possível desenvolver, entre outras, a habilidade **EF07HI10**, relacionada à análise de documentos históricos e de diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

181

## Observação

O trabalho com o conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento das habilidades **EF07HI09** e **EF07HI12**.



## ► Texto complementar

Conheça mais sobre a revolta de Santidade do Jaguaripe no texto a seguir:

A mais importante dessas “santidades” ocorreu em Jaguaripe, ao sul do Recôncavo Baiano, liderada por um índio que fugira do aldeamento inaciano de Tinharé, nos Ilhéus. Chamava-se Antônio, nome de batismo, mas dizia ser *Tamandaré*, ancestral mítico dos Tupinambá, [...] E os índios entremeciam bailes e embriaguez de tabaco – a erva santa, como a chamaram os portugueses – com guerras e fugas, desafiando a escravidão e a catequese.

A história da Santidade do Jaguaripe é ainda mais extraordinária, pois o mesmo caraíba, ex-catecúmeno que se dizia Tamandaré, afirmava também ser o verdadeiro papa, nomeava bispos e sacristãos, sagrava índios com o nome de santos, são Luiz, são Paulo, e tinha por principal esposa uma índia chamada “Santa Maria Mãe de Deus”. [...] Cerimônias de batismo com fumaça de tabaco ou com “os santos óleos”; bailes tribais e orações com rosários feitos de sementes de frutas; confissões em cadeiras de “um pau só” com coletivo a um só tempo cristão e indígena.

VAINFAS, Ronaldo;  
SOUZA, Juliana Beatriz de.  
*Brasil de todos os santos*. 2. ed.  
Rio de Janeiro: Jorge Zahar,  
2002. p. 18-19.



### Sugestão para o professor:

A VIOLÊNCIA DAS EPIDEMIAS ENTRE POVOS INDÍGENAS. [Locução de]: Fernanda Bombardi e Luma Prado. [S. l.]: Temporal, 30 set. 2020. *Podcast*. Episódio n. 9. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5iWpaqjd4NW XAO7QYQDnYp>. Acesso em: 14 abr. 2022.

O *podcast* discute a violência das epidemias entre os povos indígenas ao longo do processo de colonização da América.

### Resistências

Um exemplo de resistência indígena foi o movimento Santidade do Jaguaripe, que ocorreu na Bahia, no final do século XVI. O movimento foi liderado por um pajé tupinambá que, com o objetivo de revigorar as crenças do seu povo, criou uma cerimônia religiosa que reunia elementos da mitologia tupinambá e do cristianismo. Ele dizia ser o verdadeiro “papa” e a reencarnação de Tamandaré, um ancestral tupinambá. O movimento foi desmantelado pela Coroa portuguesa.

### O impacto para os indígenas

A colonização portuguesa e a ação missionária dos jesuítas causaram profundos impactos aos povos indígenas. Os missionários impunham aos indígenas um modo de vida cristão e condenavam suas práticas e crenças religiosas. Além disso, a catequização abalava a estrutura social e cultural desses povos por meio de diversos mecanismos, como o da desvalorização do papel dos pajés e de seus costumes, assim como o da substituição de suas moradias e atividades cotidianas. Por isso, os indígenas buscaram resistir às imposições dos colonizadores e manter suas formas de organização e tradições.

Os aldeamentos jesuítas, por outro lado, serviam de proteção aos indígenas contra os exploradores interessados em escravizá-los. No entanto, a permanência dos nativos nas missões gerava o risco do contato com doenças trazidas pelos europeus, até então desconhecidas na América. A proximidade com os europeus no dia a dia e o agrupamento de indígenas de várias aldeias dentro das missões tornavam o risco de contágio ainda maior. Na capitania da Bahia, entre 1562 e 1563, por exemplo, cerca de 30 mil indígenas aldeados morreram vítimas da varíola.



DE BRY, Theodore.  
*Jeppipo Wasu, o chefe da tribo, e muitos de seus parentes ficam muito doentes*. 1593.  
Gravura. Biblioteca do Congresso, Washington, Estados Unidos.  
A contaminação por doenças trazidas pelos colonizadores europeus, como gripe e varíola, causaram a morte de milhares de indígenas.

182

### Observação

É interessante observar, como mostra o texto citado sobre a revolta de Santidade do Jaguaripe, que, apesar do esforço catequizador de impor a cultura europeia e cristã aos indígenas, havia uma dupla influência exercida entre colonizador e colonizados, que escapava do controle absoluto da formação de mentalidades. Assim, podemos afirmar que o catolicismo e a cultura que se constituíam na sociedade colonial receberam fortes influências indígenas. Contudo, logicamente, essas relações eram permeadas por condições desiguais, contradições, confrontos e resistências. O conteúdo desta página oferece condições para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**.





## Orientações

A região onde foi fundada a Colônia de Sacramento era importante economicamente para a Coroa portuguesa devido ao contrabando de metais preciosos feito por portugueses e ingleses na foz do Rio da Prata.

### ► Texto complementar

O texto a seguir traz informações relevantes sobre a Colônia de Sacramento:

[...] A Guerra da Sucessão Espanhola colocaria Portugal e Espanha em campos opostos na Europa, resultando na irrupção das hostilidades no Prata e no abandono da Colônia aos castelhanos em 1705. A guerra terminou com a assinatura dos tratados de Utrecht, nos quais Felipe V teve de fazer várias concessões a fim de obter o reconhecimento das nações europeias à ascensão dos Bourbon ao trono espanhol. O tratado de paz com Portugal, assinado em 1715, assegurou aos portugueses a devolução do território da Colônia de Sacramento. A partir de então, a Coroa portuguesa iniciou uma verdadeira política de povoamento na região, enviando sessenta casais da província de Trás-os-Montes, em 1718, para dar início à agricultura e desenvolver a criação de gado, assim como garantir uma guarnição militar permanente. As constantes deserções dos soldados que serviam em Sacramento levaram o Conselho Ultramarino a defender o envio de casais, argumentando que “à experiência de tantos desertores será melhor que vão casais porque não é tão fácil largarem suas mulheres e filhos e irem viver em reino estranho”. [...]

POSSAMAI, Paulo César.

De núcleo de povoamento à praça de guerra: a Colônia do Sacramento de 1735 a 1777.

*Topoi*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 23-24, jul./dez. 2010.

## A Colônia de Sacramento

Preocupada com a manutenção de sua colônia americana, a Coroa portuguesa buscou ampliar suas fronteiras, principalmente no sul, onde os conflitos com os espanhóis eram frequentes. Assim, em 1680, foi fundada a Colônia de Sacramento (atual cidade de Colônia, no Uruguai).

A fundação da Colônia de Sacramento representou uma ameaça ao monopólio espanhol na região platina. Por isso, a região foi intensamente disputada entre portugueses e espanhóis, levando as duas Coroas a assinarem vários tratados com o intuito de definir a posse desse território.

Em 1750, Portugal e Espanha assinaram o Tratado de Madri. Por esse acordo, a Colônia de Sacramento passou ao domínio espanhol. Em contrapartida, Portugal assegurou a posse das terras na Amazônia e na região dos Sete Povos das Missões, no atual estado do Rio Grande do Sul. Contudo, os jesuítas espanhóis e os indígenas guaraní que viviam em Sete Povos das Missões se recusaram a abandonar a área. Assim, entre 1754 e 1756, a região foi palco da chamada Guerra Guaranítica, que terminou com a derrota dos indígenas e de seus aliados jesuítas.

Com a independência das Províncias Unidas do Rio da Prata em 1816, a região retornou ao domínio espanhol. Mas logo depois houve uma invasão comandada por um general português que procurou restabelecer o domínio territorial. Em 1821, a região é nomeada Província Cisplatina e anexada oficialmente ao território português. Entre 1825 e 1828, desencadeou-se a Guerra Cisplatina, pelo controle da região, que resultou em sua independência e na formação da República Oriental do Uruguai.



BONNE, Rigobert. *Mapa do Brasil meridional*: do sul da Bahia ao Rio da Prata. 1780. 20,8 × 31,6 cm. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. O mapa mostra uma parte da América do Sul onde se localizava a Colônia de Sacramento, próxima ao rio da Prata. Essa região foi palco de intensas disputas territoriais entre Portugal e Espanha.

184

### Observação

Este momento oferece uma boa oportunidade para trabalhar a leitura do mapa histórico reproduzido na página e desenvolver as habilidades **EF07HI11** e **EF07HI12** com os estudantes.



## A educação jesuítica no Brasil colônia

A Companhia de Jesus utilizou o ensino em sua tarefa missionária de “salvação das almas”. Em 1551, o jesuíta Inácio de Loyola, em uma carta endereçada a toda a Companhia, recomendou a criação de colégios nos locais em que os jesuítas estivessem estabelecidos. A partir de então, as escolas elementares e os colégios se difundiram pela colônia.

Os primeiros colégios jesuítas eram pequenas construções muito simples, frequentados principalmente por filhos de colonos e, em menor escala, por indígenas e órfãos. O ensino nos colégios jesuítas procurava seguir o padrão das escolas de Portugal. Os padres priorizavam a formação humanista, que abrangia conhecimentos nas áreas de gramática, retórica, música e poesia. Também eram oferecidos estudos de ciências, exercícios físicos e aulas de comportamento social. O principal objetivo era formar “bons cristãos”.

Os padres ensinavam durante dez horas por dia: cinco horas no período da manhã e cinco à tarde. As lições eram dadas em latim. Aos sábados, os estudantes participavam das chamadas sabatinas, uma avaliação do que foi aprendido ao longo da semana.

Já a educação indígena era realizada nas missões. Para possibilitar a catequese, os jesuítas realizavam encenações, aprendiam as línguas nativas e elaboravam dicionários e gramáticas dos idiomas indígenas para melhor se comunicar com os nativos. José de Anchieta, por exemplo, além de ter elaborado várias peças que eram encenadas nos aldeamentos, escreveu a primeira gramática da língua tupi.



LEGRAND, Charles. *Padre Antônio Vieira pregando aos índios*. c. 1841. Ilustração, 30 cm de altura. Arquivo Histórico Ultramarino, Lisboa, Portugal. Antônio Vieira foi um dos mais conhecidos padres jesuítas que atuaram na América portuguesa. Ele deixou uma vasta obra escrita, composta principalmente de cartas e sermões.

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

C. LEGRAND - ARQUIVO HISTÓRICO ULTRAMARINO, LISBOA, PORTUGAL

## Orientações

É interessante destacar com os estudantes que, na ilustração de Charles Legrand, o padre Antônio Vieira está representado em conformidade com uma ideologia da colonização, em posição de superioridade com relação aos indígenas, que se ajoelham para receber seus ensinamentos religiosos.

### ► Texto complementar

Durante os três primeiros séculos da presença europeia nas Américas, o intenso contato entre europeus e indígenas levou a mudanças nas línguas faladas tanto pelos nativos quanto pelos colonizadores, resultando nas chamadas “línguas gerais”.

No Brasil, a denominação “língua geral” passou a ser usada para designar “as línguas de origem indígena faladas por toda a população originada no cruzamento de europeus e índios tupi-guarani” [...]. Nesse contexto, podemos considerar a formação de duas línguas gerais na América portuguesa: uma, a LGP [Língua Geral Paulista], na região de São Paulo e outra, a LGA [Língua Geral Amazônica], na região dos atuais estados do Maranhão e Pará. Pode-se considerar, ainda, no atual território brasileiro, a formação de uma terceira língua geral, o Guarani.

LEITE, Fabiana Raquel. *A Língua Geral Paulista e o “Vocabulário Elementar da Língua Geral Brasileira”*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. p. 6.

## Observação

O trabalho com o conteúdo desta página possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**.



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. Obra fundamental na historiografia brasileira. O autor aborda a história da lenta ocupação territorial da América portuguesa promovida pelos bandeirantes.

KOSHIBA, Luiz. *O índio e a conquista portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2019.

A obra tem como objetivo examinar os embates entre a cultura indígena e a europeia no processo de colonização da América portuguesa.



## Seção Atividades

### ▶ Objetos de conhecimento

- *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*

### ▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF07HI09** (atividades 1, 2, 3, 4)
- **EF07HI10** (atividade 3)
- **EF07HI11** (atividade 5)
- **EF07HI12** (atividade 2)

### ▶ Respostas

1. A Companhia de Jesus na América tinha como principais objetivos educar os colonos e converter os indígenas ao cristianismo. Com apoio da Coroa portuguesa, os jesuítas criaram escolas e colégios para a educação dos colonos e fundaram missões para a conversão dos indígenas. Diversos conflitos entre jesuítas e colonos ocorreram na América portuguesa, em especial pelo controle sobre as populações indígenas. Contudo, é importante lembrar que as missões jesuítas instaladas em diversas regiões contribuíram para a expansão territorial da colônia.

2. Os jesuítas estabeleceram aldeamentos na Floresta Amazônica e na Bacia do Prata. Em ambas as regiões, a Companhia ultrapassou os limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas.

3. a) O padre José de Anchieta descreve os meninos indígenas como bem instruídos na leitura e na escrita e com bons costumes. O padre também aponta que esses meninos abominavam os hábitos indígenas dos seus progenitores; sendo assim, eles seriam vistos como bem educados por terem assimilado a cultura europeia em detrimento da cultura indígena.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Quais eram os objetivos e as características da atuação da Companhia de Jesus na América portuguesa? Pode-se dizer que a Coroa apoiava a ação dos jesuítas? E os colonos?
2. Como as missões jesuítas contribuíram para a expansão territorial da América portuguesa?
3. Leia a seguir um trecho escrito pelo padre jesuíta José de Anchieta em que descreve o trabalho missionário de conversão e educação dos indígenas. Depois, responda às questões:  

Temos uma grande escola de meninos índios, bem instruídos em leitura, escrita e em bons costumes, os quais abominam os usos dos seus progenitores. [...]

Ocupamo-nos aqui em doutrinar este povo, não tanto por este, mas pelo fruto que esperamos de outros, para os quais temos aqui abertas as portas.

ANCHIETA, José de. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933. p. 79.

  - a) Como o padre jesuíta José de Anchieta descreve os indígenas da escola de meninos?
  - b) Identifique alguns ensinamentos transmitidos pelos padres aos indígenas e qual seria a função da ação missionária jesuíta segundo José de Anchieta.
4. Cite algumas formas de resistência indígena ao longo da colonização portuguesa.
5. Compare os mapas a seguir e depois responda às questões. No mapa 1 é possível observar os territórios coloniais das Américas portuguesa e espanhola em 1765; no mapa 2, parte dos territórios que constituem os países da América do Sul na atualidade.



TIRION, Isaak. *Mapa do Vice-Reino do Peru, do Chile, Paraguai e Outros Países Espanhóis: bem como do Brasil e Outras Posses de Portugal na América do Sul. 1765*. Mapa, 36 x 40 cm. Fundação da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.



Fonte: FERREIRA, Graça Maria L. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 75.

- a) Os limites territoriais ao sul do Brasil mudaram de 1765 aos dias de hoje?
- b) Podemos dizer que o Brasil ampliou ou diminuiu sua extensão territorial de 1765 até a atualidade?

186

- b) Leitura, escrita e bons costumes. Segundo Anchieta, a educação das crianças indígenas cumpria a função de preparar futuras gerações de indígenas para a completa assimilação da cultura cristã e europeia.
4. É esperado que os estudantes compreendam que existiram muitas formas de resistência dos indígenas em relação ao domínio colonial. Além disso, muitos indígenas optavam, diante da possibilidade de escravidão, por se deslocar para outras áreas da colônia.
5. a) É esperado que os estudantes digam que os limites territoriais na região ao sul do Brasil mudaram ao longo do tempo.
- b) É possível dizer que a extensão territorial aumentou ao longo do tempo.

## A EXPANSÃO PARA O INTERIOR

A partir do final do século XVI e do início do século XVII, as atividades realizadas na colônia começaram a se diversificar, impulsionando a ocupação de áreas mais distantes do litoral. Com isso, os limites territoriais da América portuguesa avançaram cada vez mais em direção ao continente, superando a demarcação do Tratado de Tordesilhas.

A pecuária, que se desenvolveu, a princípio, no interior da atual região Nordeste, passou a ser realizada também ao sul da colônia, contribuindo para a consolidação de um mercado interno de abastecimento das vilas e das cidades coloniais e para a expansão da ocupação do território.

Os bandeirantes também tiveram um papel importante na expansão do território colonial. Eles descobriram passagens, abriram caminhos, reconheceram e exploraram recursos naturais, adentrando regiões distantes e até então desconhecidas pelos colonos.

De início, as expedições, chamadas **bandeiras de apresamento**, tinham como objetivo a captura de indígenas para trabalharem como escravos nas lavouras paulistas. Muitos nativos foram mortos em conflitos e em decorrência das árduas condições que lhes eram impostas. Depois, expedições que utilizavam trajetos fluviais, chamadas de **monções**, começaram a ser organizadas para explorar as riquezas do território, entre outras finalidades. Por meio dessas expedições os bandeirantes chegaram a descobrir ouro na região onde atualmente está localizado o estado de Mato Grosso.



RUGENDAS, Johann Moritz. *Guerrilha, ou Combates com índios*. c. 1835. Litografia, 20,1 x 26,2 cm. Biblioteca Mário de Andrade, São Paulo. Ao longo dos séculos da colonização na América portuguesa, a violência contra os indígenas persistiu. Milhares foram mortos nas chamadas bandeiras de apresamento.

JOHANN MORITZ RUGENDAS – BIBLIOTECA MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

187

### Sobre o Capítulo

Os conteúdos trabalhados neste Capítulo possibilitam levantar hipóteses sobre aspectos da vida na colônia (meios de transporte, facilidades ou dificuldades de deslocamento e sobrevivência nos sertões), bem como uma discussão inicial sobre o conceito de “fronteira”, comparando o presente (em que as fronteiras políticas entre os Estados nacionais estão, em geral, claramente demarcadas) e o passado colonial na América do Sul (quando enormes extensões de terras foram divididas entre duas coroas ibéricas por meio do Tratado de Tordesilhas).

### Habilidades trabalhadas ao longo do Capítulo

**EF07HI09:** *Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.*

**EF07HI10:** *Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.*

**EF07HI12:** *Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).*

### Orientações

Comente com os estudantes que a expansão colonial acarretou grandes mudanças na paisagem da América portuguesa. Essa questão pode suscitar um debate sobre a crescente ampliação das fronteiras agrícolas atuais e as preocupações ambientais vigentes, demonstrando como interesses distintos geram conflitos.

### Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**.

## Orientações

Segundo Roberto Simon- sen, o gado bovino chegou ao Brasil por volta de 1535, em áreas do atual estado da Bahia. Outros estudiosos, porém, afirmam que o gado foi introduzido no Brasil com a expedição colonizadora de Martim Afonso de Souza, em 1533, na região de São Vicente, onde também foi instalado o primeiro engenho de açúcar na colônia.

O crescimento da indústria açucareira fomentou a criação de gado. No entanto, o aumento dos rebanhos passou a ser um problema para o cultivo da cana, pois o gado ocupava o espaço que poderia ser utilizado para a ampliação da lavoura, e, frequentemente, animais invadiam as plantações desprotegidas, causando danos e prejuízos. Para resolver a situação, por meio da Carta Régia de 1701, a Coroa portuguesa proibiu a criação de gado a menos de 10 léguas (cerca de 60 quilômetros) da costa.

Caio Prado Jr. argumenta que a dispersão das criações de gado para o interior do Nordeste foi favorecida pelas condições climáticas e fisiográficas da região. A escassez de chuvas e a vegetação da Caatinga impulsionaram os criadores a procurar rios perenes, em busca de condições mais favoráveis à pecuária.

Organize com os estudantes uma leitura atenta do mapa "A expansão da pecuária (séculos XVI-XVIII)", destacando as áreas sucessivamente ocupadas pela criação de gado no período colonial, o papel dos rios para a pecuária na Região Nordeste e a presença mais numerosa de cidades no litoral. Sugerimos localizar também as feiras de gado e destacar sua importância para a criação de um mercado interno na colônia.

## A pecuária

Inicialmente, o gado era criado perto dos engenhos de açúcar. Para não comprometer as terras destinadas à grande lavoura de açúcar no litoral, a Coroa incentivou o deslocamento do gado para o interior.

O gado do sertão nordestino espalhou-se pela região do rio São Francisco até as terras dos atuais estados da Paraíba, do Rio Grande do Norte, do Ceará, do Piauí e do Maranhão. Ele era criado solto, em grandes extensões de terra, por trabalhadores livres remunerados (que podiam ser indígenas, mestiços ou escravizados libertos).

No século XVIII, as criações de gado da região passaram a abastecer todo o litoral nordestino. Os rebanhos percorriam longas distâncias, das fazendas até as feiras, onde eram comercializados. Ao final do trajeto, que incluía áreas com escassez de água e comida, o gado chegava magro e fornecia pouca carne.

## A pecuária no sul da colônia

Até o século XVII, o sul da colônia era habitado por povos indígenas, e os limites entre as Américas portuguesa e espanhola eram mal definidos. Nessa região, o gado também era criado solto e ocupava grandes extensões de terra. Aos poucos, a pecuária foi sendo organizada no interior das fazendas.

A criação de bois voltava-se, sobretudo, para a produção de couro. No final do século XVIII, desenvolveu-se também a produção de charque (carne salgada e seca ao sol) e depois a criação de cavalos e mulas.

Os animais eram utilizados para o transporte de pessoas e mercadorias e comercializados em outras regiões da colônia. A criação de animais possibilitou consolidar um próspero mercado em diversas localidades e a ocupação do sul da América portuguesa.



188

## Observações

As reflexões desta página e o trabalho com o mapa auxiliarão mais uma vez no desenvolvimento da habilidade EF07HI12.



## Bandeiras e monções

Assim como a pecuária e as missões jesuíticas, o movimento das bandeiras e das monções cumpriu importante papel na expansão das fronteiras e na ocupação do interior da América portuguesa.

Muitas cidades do nosso país, como Sumidouro (MG), Sabará (MG), Cuiabá (MT) e Camapuã (MS), surgiram em decorrência das bandeiras e das monções. Naturais de São Paulo os bandeirantes partiam em direção ao interior da colônia através de longas trilhas abertas nas matas e por meio de rios navegáveis, como o Tietê.

As principais atividades desenvolvidas na vila de São Paulo até o século XVII eram a criação de animais e a agricultura voltada para o mercado interno. Os paulistas cultivavam fundamentalmente o trigo, mas também se dedicavam às lavouras de cana, milho, algodão, feijão e mandioca. Quase todo o trabalho era executado por indígenas escravizados.

Com o principal objetivo de suprir a constante falta de mão de obra nas lavouras, os paulistas começaram a organizar expedições rumo ao interior da colônia a fim de capturar indígenas para serem comercializados como escravos. Em suas incursões, também buscavam metais e pedras preciosas; mas, até o final do século XVII, a captura de indígenas foi o interesse central dos paulistas.

Nas expedições de apresamento, os colonos, seguindo um costume dos indígenas Tupi, erguiam uma bandeira em sinal de guerra. Por isso, os integrantes dessas expedições foram chamados **bandeirantes**. As bandeiras de apresamento, como ficaram conhecidas, eram organizadas e financiadas principalmente por particulares, mas algumas também obtiveram recursos da Coroa portuguesa.



RIBEIRO, Regina Helena de A.; LOCONTE, Wanderley. *Bandeirantes*. São Paulo: Saraiva, 2014. Com base na história fictícia de um jovem de quatorze anos que vivia na vila de São Paulo de Piratininga do século XVII, o livro fala sobre as bandeiras e as ações dos bandeirantes.

BERNARDELLI, Henrique. *Os bandeirantes*. 1889. Óleo sobre tela, 400 x 290 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.



HENRIQUE BERNARDELLI - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

189

## Orientações

Sugerimos destacar que inicialmente os objetivos econômicos que nortearam a ocupação da capitania de São Vicente, assim como do Nordeste, estiveram voltados para as atividades que atendiam ao mercado externo. No entanto, a grande distância em relação aos portos europeus e a presença da serra do Mar na região da Capitania de São Vicente, que limitava a implantação das lavouras de cana-de-açúcar, foram fatores que impulsionaram os colonos a explorar o interior do território.

Comente com os estudantes que, por causa da experiência dos paulistas com as bandeiras de apresamento, os bandeirantes foram contratados para destruir quilombos e combater indígenas que atacavam áreas ocupadas por colonos no Nordeste. Estas últimas, chamadas “guerras justas”, tornavam legal a escravização dos nativos. Agrupamentos inteiros foram dizimados em áreas que hoje correspondem aos atuais estados da Bahia, do Piauí, do Maranhão e do Ceará entre 1658 e 1679. Muitos desses paulistas acabaram fixando-se no Nordeste, onde passaram a viver principalmente da pecuária.

## Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento das habilidades **EF07HI09** e **EF07HI12**.



## O movimento das monções

No início do século XVIII, as viagens dos bandeirantes, que antes ocorriam principalmente a pé, passaram a ser realizadas por caminhos fluviais. A palavra “monção”, de origem árabe, que significa vento ou época do ano favorável à navegação, foi utilizada para nomear essas viagens porque as cheias ou as vazantes dos rios definiam a melhor época para que elas acontecessem.

As monções podiam ser organizadas com fins comerciais, científicos, exploratórios ou militares, mas todas elas utilizavam as bacias dos rios Paraná e Paraguai para atingir os sertões. As expedições partiam de Araraguaba (hoje o município paulista de Porto Feliz) e, em canoas, desciam pelo rio Tietê até atingir o rio Paraná. De lá, alcançavam o rio Cuiabá, terminando a viagem na Vila do Bom Jesus do Cuiabá (atual Cuiabá, capital de Mato Grosso), região onde foram descobertas minas de ouro.

As frotas, no período de auge das minas de Mato Grosso, chegavam a reunir entre 300 e 400 canoas. Elas transportavam mantimentos, artigos de luxo, armas, munições, tecidos, instrumentos agrícolas e escravizados africanos, que eram vendidos em pequenos núcleos urbanos, nos povoados e nas vilas do interior. Na viagem de volta, as embarcações traziam principalmente ouro e peles.

Ao penetrar no sertão, as monções, assim como as bandeiras, contribuíram para o surgimento de pousos e vilarejos ao longo do caminho, locais que serviam para o descanso e o abastecimento dos exploradores paulistas.



JÚNIOR, Almeida. *Partida da monção*. 1897. Óleo sobre tela, 6,4 x 3,9 m. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

## Orientações

Se possível, faça um estudo comparativo entre as expedições bandeirantes e as monções, destacando a época em que ocorreram, os objetivos das viagens e os meios de transporte utilizados. O estudo comparativo de aspectos do dia a dia das expedições rumo ao interior da América portuguesa oferece ao estudante um panorama mais detalhado da vida na colônia, retomando a questão levantada na abertura da Unidade sobre as dificuldades de locomoção com os recursos disponíveis na época.

Consideramos importante que os estudantes compreendam as razões dos conflitos entre os jesuítas e os colonos a respeito da escravização dos indígenas e a forte influência indígena na formação da cultura colonial, especialmente na Região Centro-Sul.

## Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita, novamente, o desenvolvimento de aspectos importantes das habilidades **EF07HI09**, **EF07HI10** e **EF07HI12**.



## Orientações

A construção da memória oficial de São Paulo, elaborada pela elite paulista a partir do final do século XIX, cristalizou uma visão gloriosa e idealizada dos bandeirantes. Nessa visão, eles foram representados como bravos conquistadores, que conseguiram, com coragem e determinação, superar a pobreza da vila de São Paulo de Piratininga e construir a grandeza territorial do que viria a ser o Brasil. Nesse estudo, é importante problematizar o tema e discutir o papel dos bandeirantes na escravização do indígena.

### ▶ Respostas

1. Não. Essa pintura foi produzida em 1903, muito tempo depois da época das bandeiras paulistas.

2. A interpretação é livre, mas é importante que o estudante saiba fundamentá-la. Sugestão: Os bandeirantes são representados bem-vestidos e com postura imponente. O objetivo do artista, ao construir essa representação, era atribuir a esses homens virtudes como coragem, determinação e capacidade de vencer as dificuldades do meio.

3. Ao fazer isso, a história de São Paulo fica associada ao empreendedorismo desses homens e adquire um caráter épico, com a exaltação da contribuição do povo paulista na construção do território brasileiro. Os bandeirantes se distanciam de sua condição humana e se transformam em heróis da epopeia paulista e brasileira.

4. Resposta pessoal. Essa questão tem como objetivo levar o estudante a relacionar o que ele aprendeu sobre os bandeirantes com o que restou de sua memória na atualidade, sobretudo para incentivar a reflexão a respeito da construção dos heróis nacionais brasileiros. Em algumas cidades brasileiras há monumentos famosos que homenageiam os bandeirantes.



## Documento

### Os bandeirantes na pintura histórica do Brasil

Alguns artistas do final do século XIX e do início do século XX representaram os bandeirantes como homens bem trajados, imponentes e de traços europeus. O objetivo era transformá-los em heróis do estado de São Paulo e do Brasil, enaltecendo sua bravura e capacidade de liderança como corajosos desbravadores.

Alguns historiadores, no entanto, apontam outras características dos bandeirantes. Segundo eles, esses exploradores eram descendentes de portugueses ou indígenas, sendo muitos deles mestiços, andavam frequentemente descalços, tinham aparência maltratada por causa da fome e foram grandes protagonistas da dizimação das populações nativas do Brasil. Qual pode ter sido, então, o interesse envolvido na exaltação dos bandeirantes?

Entre o final do século XIX e o começo do século XX, a atividade cafeeira promoveu o crescimento urbano e a industrialização de São Paulo. Tendo o estado como centro da modernização, da urbanização e do crescimento econômico no Brasil, buscou-se consolidar a imagem do povo paulista como naturalmente forte e vencedor, por meio de sua fusão com o mito do desbravador bandeirante.

1. Observe a pintura intitulada *Domingos Jorge Velho*. A obra, feita por Benedito Calixto, é contemporânea às expedições bandeirantes?
2. Que impressões a pintura nos transmite sobre os bandeirantes? Qual seria o objetivo do artista ao representar os bandeirantes dessa forma?
3. Por que nessa época buscou-se caracterizar os bandeirantes como desbravadores representantes do povo de São Paulo?
4. Você conhece monumentos e obras públicas que homenageiam os bandeirantes? Se sim, cite exemplos. De que maneira é possível relacionar essas homenagens à pintura de Benedito Calixto?

CALIXTO, Benedito. *Domingos Jorge Velho*. 1903. Óleo sobre tela, 158 x 120 cm. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo. A imagem representa, no primeiro plano, o bandeirante paulista que comandou a destruição do Quilombo dos Palmares.



BENEDITO CALIXTO - MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

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

192

Na cidade de São Paulo, por exemplo, há o Monumento às Bandeiras, de Victor Brecheret, e a estátua de Manuel da Borba Gato, de Júlio Guerra. Há também muitas rodovias brasileiras cujos nomes homenageiam os bandeirantes, como a Rodovia Raposo Tavares, a Rodovia Anhanguera, a Rodovia Fernão Dias e a Rodovia dos Bandeirantes.

### Observação

O trabalho com os conteúdos desta página constitui uma ótima oportunidade para o desenvolvimento das habilidades **EF07HI09** e **EF07HI10**.

## Assimilação de conhecimentos indígenas

Os exploradores paulistas, das bandeiras ou das monções, garantiram sua sobrevivência pondo em prática muitos conhecimentos transmitidos pelos indígenas. Aprenderam com eles os caminhos e as particularidades das matas brasileiras, a reconhecer a aproximação de animais perigosos, entre outros saberes. A experiência dos nativos também foi usada para localizar água potável e aproveitar o líquido extraído de plantas suculentas, como o umbuzeiro e os cipós.

Além disso, nas guerras e nas caçadas promovidas no sertão, os paulistas fizeram uso do arco e da flecha indígenas, muitas vezes mais eficientes que os arcabuzes e as escopetas europeias, que enferrujavam com a umidade e eram de difícil manejo e transporte. Desenhos feitos por indígenas do curso completo de alguns rios e de seus afluentes serviram de orientação para expedições científicas estrangeiras, revelando que os indígenas tinham grande habilidade cartográfica e conhecimento minucioso da **topografia** local.

Nas expedições fluviais (monções), os paulistas assimilaram a técnica indígena de construir canoas com o tronco de uma única árvore, em geral peroba ou ximbaúva, mais duráveis e resistentes. Também adotaram o sistema indígena de navegação, em que um dos tripulantes remava sempre de pé, tradição comum em praticamente toda a América pré-colombiana. A dieta indígena também foi assimilada pelos colonos paulistas. O consumo de milho foi muito importante. Dos grãos, obtinha-se a farinha de milho, base para o preparo de biscoitos e bolos, entre outros alimentos.

As técnicas de fabricação e manejo das canoas usadas nas monções eram inspiradas em conhecimentos tradicionais indígenas. As madeiras utilizadas geralmente eram a peroba e a ximbaúva, encontradas nas proximidades do rio Tietê. Na fotografia, embarcação conhecida como batelão utilizada pelos bandeirantes, pertencente ao acervo do Parque das Monções, em Porto Feliz, São Paulo. Fotografia de 2010.



FERNANDO FAVORETTO

### MULTICULTURALISMO



▶ **REPÚBLICA Guarani.**  
Direção: Sylvio Back. Brasil, 1981. Duração: 100 min.  
O documentário reconstrói por meio de depoimentos de pesquisadores a história dos indígenas guarani.

### Topografia

Descrição exata e pormenorizada de um terreno, de uma região, com todos os seus acidentes geográficos.

### ▶ Texto complementar

No trecho a seguir, John Manuel Monteiro trata da organização de expedições de apresamento dos indígenas.

Encarando o desafio das incertezas do sertão, os paulistas começaram a favorecer pequenas expedições – armações, na linguagem da época –, organizadas para atender a demandas específicas por mão de obra. Portanto, ao contrário das grandes bandeiras, cuja função essencial residia na reprodução da força coletiva de trabalho no planalto, estas novas expedições serviam sobretudo para a reprodução das próprias unidades de produção. Embarcando em viagens para o interior, muitos jovens redigiram ou ditaram seus testamentos, manifestando a necessidade de penetrar no sertão para “buscar remédio para minha pobreza”. [...]

Ao longo do século XVII, evidentemente, o “remédio” tão procurado era o cativo indígena, a posse a partir da qual o jovem colono se situava na sociedade luso-brasileira, pois esta oferecia um ponto de partida para as atividades produtivas, bem como uma fonte de renda.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 85-87.

### Orientações

O conteúdo desta página constitui um momento propício para o trabalho com o tema contemporâneo **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

### Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento de aspectos das habilidades **EF07HI09** e **EF07HI12**.



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FIGUEIREDO, Luciano. *Mulher e família na América portuguesa*. São Paulo: Atual, 2004.

Com base em pesquisas realizadas por historiadores nos últimos anos, essa obra procura demonstrar como a família e a mulher estiveram presentes nos primeiros tempos de colonização da América portuguesa.

SAMARA, Eni de Mesquita. *Família, mulheres e povoamento*: São Paulo, século XVII. Bauru: Edusc, 2010.

A obra apresenta a vasta pesquisa sobre a condição das mulheres e das famílias em São Paulo, no século XVII, realizada por Eni de Mesquita Samara.

## Orientações

Quantos indígenas habitavam o território do Brasil em 1500? As estimativas variam entre 2 milhões e 5 milhões de indivíduos. Contudo, não existem dados seguros sobre o extermínio demográfico causado pelo avanço da colonização europeia. Apesar disso, desde as duas últimas décadas do século XX, verifica-se um crescimento significativo da população indígena.

Esse conteúdo possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

### ▶ Resposta

**Ler o gráfico: 1. a)** Entre os séculos XVI e XVII, muitos povos indígenas do Brasil foram dizimados devido, principalmente, aos conflitos travados com os europeus, às doenças trazidas pelos conquistadores, para as quais os nativos não eram imunes, e à escravidão. Esses fatores explicariam o grande decréscimo das populações indígenas entre 1500 e 1650.

**b)** As populações indígenas começaram a “ressurgir” a partir do final dos anos 1950. Muitos fatores explicam esse acontecimento. Além da redução da mortalidade infantil e do aumento das taxas de fecundidade entre os indígenas, mudanças que contribuíram para o crescimento dessas populações, o fato de muitas pessoas se autodeclararem indígenas, algumas delas identificadas com povos considerados extintos, também foi essencial para esse processo de “ressurgimento”. Além disso, o reconhecimento da organização social e das tradições indígenas, bem como a garantia de direitos a esses povos na Constituição de 1988, foram fundamentais para incentivar os indígenas a lutarem pelo reconhecimento de suas etnias e de seus territórios.

### Conquista de direitos

A Constituição de 1988 reconheceu a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições dos indígenas brasileiros. Também garantiu a esses povos o direito às terras que tradicionalmente ocupam. Com isso, criou-se um ambiente favorável ao reconhecimento da multietnicidade e multiculturalidade do nosso país.

## O “ressurgimento” dos indígenas no Brasil

CIDADANIA E CIVISMO

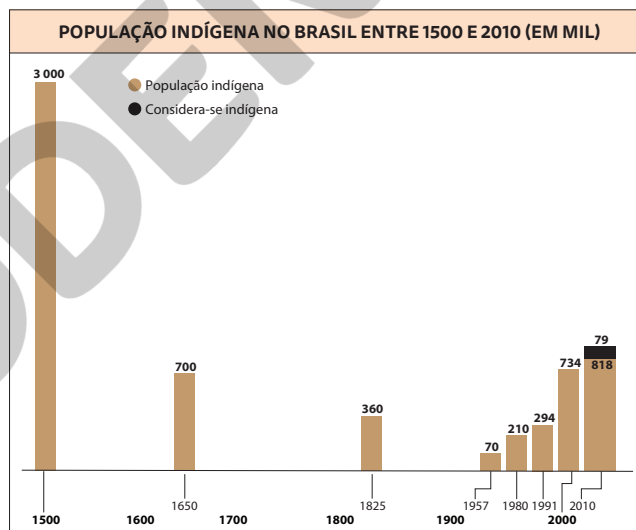
Desde a chegada dos portugueses ao território que constituiria o Brasil até a década de 1970, as populações indígenas do país foram reduzidas drasticamente ao ponto de algumas desaparecerem. Contudo, essa situação, felizmente, começou a mudar no final do século passado.

Até os anos 1960, acreditava-se que os povos indígenas do Brasil seriam extintos. No entanto, contrariando esse prognóstico, muitas comunidades reapareceram e passaram a reivindicar o reconhecimento de sua etnia e o direito à terra.

Na década de 1980, a redução da mortalidade infantil e o crescimento da taxa de fecundidade entre os indígenas foi essencial para a mudança desse quadro negativo. Além disso, nas últimas décadas, houve aumento do número de pessoas que se declaram indígenas e de grupos reconhecidos pelo Estado brasileiro como povos indígenas. Ocultar a identidade indígena era um modo de evitar o preconceito, mas diversos grupos, que até então tinham ignorado ou deixado de assumir sua identidade, passaram a reafirmá-la, recuperando ou recriando suas tradições.

### Ler o gráfico

- Observe o gráfico “População indígena no Brasil entre 1500 e 2010” e responda, em seu caderno, às questões a seguir.
  - a) Repare que, entre 1500 e 1650, as populações indígenas diminuíram. Explique esse dado.
  - b) Em que período as populações indígenas começaram a “ressurgir”? Que fatores explicariam esse acontecimento?



Elaborado com base em dados obtidos em: BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Fundação Nacional do Índio. *Índios do Brasil: quem são*. Brasília, DF: Funai, 12 nov. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 2 fev. 2022.

194

## Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita a reflexão sobre os impactos da colonização para os vários povos indígenas, ampliando o desenvolvimento de aspectos das habilidades **EF07HI09** e **EF07HI12**.



## Etnogênese no Brasil

O processo de surgimento ou aumento de um grupo étnico é chamado de **etnogênese** e se difere do etnocídio, que é a extinção de uma **etnia**.

Os contextos em que diversos povos indígenas ressurgiram no território brasileiro são bastante distintos, pois expressam as histórias específicas de resistência de cada um deles ao longo do tempo.

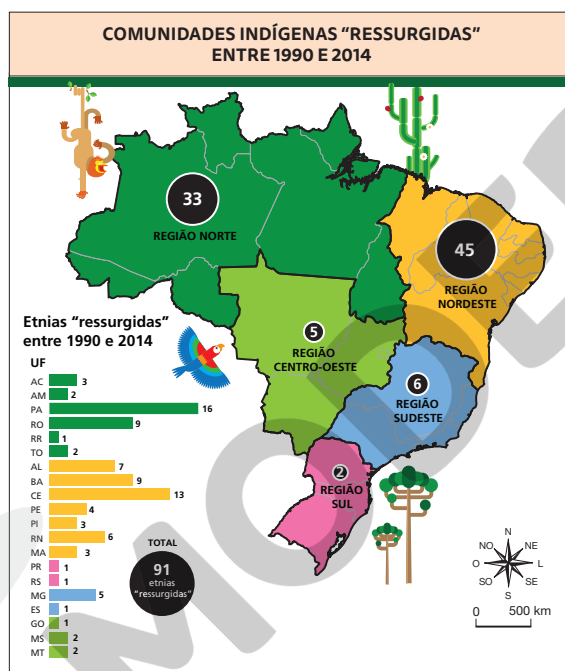
Os Náwa, por exemplo, são um desses povos. Em 1999, o Governo notificou os grupos indígenas que viviam na Serra do Divisor, no Acre, que seriam transferidos para outro local próximo em decorrência da criação de um parque nacional. O grupo que se denominou Náwa, povo considerado extinto, se recusou a sair do local e reivindicou o reconhecimento de sua etnia e de sua terra. Em 2003, após um acordo entre o Governo e os indígenas, a etnia Náwa foi finalmente reconhecida.

Outro exemplo foi o reconhecimento de um grupo de camponeses descendente dos Kalankó, que habitam o Alagoas e que tiveram sua etnia reconhecida na década de 1980. Entre os séculos XVI e XIX, no Nordeste (assim como em outras regiões do país), muitos povos indígenas foram dizimados ou deslocados para longe de suas terras. Somente a partir dos anos 1930, grupos da região voltaram a se declarar indígenas.

Os Charrua, que ocupavam parte dos atuais territórios do estado do Rio Grande do Sul, do Uruguai e da Argentina, tinham sido considerados extintos. Contudo, em 2007, uma comunidade indígena na cidade de Porto Alegre se declarou descendente dos Charrua e conseguiu o reconhecimento do Estado brasileiro como etnia indígena remanescente.

### Etnia

Etnia indígena é uma comunidade que se identifica como diferente da sociedade nacional, que tem afinidades linguísticas, culturais e sociais e descende das sociedades pré-coloniais.



Elaborado com base em dados obtidos em: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010 - Características gerais dos indígenas: resultados do universo*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd\\_2010\\_indigenas\\_universo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf). Acesso em: 2 fev. 2022.

## Orientações

Se desejar, comente com os estudantes que, segundo o Conselho Indigenista Missionário (Cimi), atualmente existem 91 etnias indígenas "ressurgidas" no Brasil. Elas estão concentradas principalmente na região Nordeste, que reúne 45 do total desses povos. O Norte apresenta 33 etnias "ressurgidas", seguido do Sudeste (6), do Centro-Oeste (5) e do Sul (2).

Ao explorar com os estudantes esses conteúdos, vale lembrar que os dados demográficos para o período colonial, e mesmo para o século XIX, representam estimativas e aproximações, já que não existiam as metodologias de pesquisa e estatística empregadas na atualidade e vários grupos indígenas permaneceram isolados (e, portanto, ignorados) até meados do século XX.

## Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita, novamente, o desenvolvimento de aspectos das habilidades **EF07HI09** e **EF07HI12**.

## Seção Atividades

### ▶ Objetos de conhecimento

- *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*

### ▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF07HI09** (atividades 2, 3)
- **EF07HI10** (atividades 3, 5)
- **EF07HI12** (atividades 1, 2, 4, 5)

### ▶ Respostas

**1.** A atividade da pecuária fornecia alimentos para os colonos e animais para o transporte de carga e de pessoas. O gado também era utilizado como força motriz na lavoura e nos engenhos.

**2. a)** Os principais objetivos eram a captura de indígenas para o trabalho forçado e a busca por metais preciosos.

**b)** Os moradores da vila de São Paulo não tinham recursos para adquirir africanos escravizados; por isso, os colonos paulistas optaram pela mão de obra indígena.

**c)** Os indígenas aldeados nas missões jesuíticas estavam mais habituados aos valores católicos e disciplinados por meio do regime de trabalho estabelecido pelos jesuítas.

**3. a)** No início, os portugueses pretendiam explorar as riquezas do local, sem fixar moradia.

**b)** Os portugueses passaram a dizer aos indígenas que era necessário construir fortalezas, para se defenderem, e edificarem cidades para sua moradia. Além disso, os portugueses passaram a exigir a escravização indígena e procuraram impor a religião católica aos povos nativos.

**c)** Segundo o relato, muitos indígenas abandonaram a região.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Como a pecuária contribuiu para a expansão territorial da América portuguesa?
2. Sobre as bandeiras e monções, responda.
  - a) Quais eram os principais objetivos das expedições bandeirantes em direção ao interior do território?
  - b) Por que era comum a escravização de indígenas na vila de São Paulo até o final do século XVII?
  - c) Que motivos levaram os bandeirantes a ter predileção por capturar indígenas que viviam em missões jesuítas? Explique.
3. No século XVII, um padre francês registrou, em uma aldeia no Maranhão, o discurso de um chefe indígena tupinambá chamado Momboré-uaçu, que questionava a atuação dos portugueses. Leia o relato a seguir com um colega e depois respondam às questões.

Vi a chegada dos peró [portugueses] em Pernambuco e Potiú[...]. De início, os peró não faziam senão traficar sem pretenderem fixar residência. Nessa época, dormiam livremente com as raparigas, o que nossos companheiros de Pernambuco reputavam grandemente honroso. Mais tarde, disseram que nos devíamos acostumar a eles e que precisavam construir fortalezas, para se defenderem, e edificarem cidades para morarem conosco. E assim parecia que desejavam que constituíssemos uma só nação. Depois, começaram a dizer que não podiam tomar as raparigas sem mais aquela, que Deus somente lhes permitia possuí-las por meio do casamento e que eles não podiam casar sem que elas fossem batizadas. E para isso eram necessários paí [padres]. Mandaram vir os paí; e estes ergueram cruzeiros e principiaram a instruir os nossos e a batizá-los. Mais tarde afirmaram que nem eles nem os paí podiam viver sem escravos para os servirem e por eles trabalharem. E, assim, se viram os nossos constrangidos a fornecer-lhos. Mas não satisfeitos com os escravos capturados na guerra, quiseram também os filhos dos nossos e acabaram escravizando toda a nação; e com tal tirania e crueldade a trataram, que os que ficaram livres foram, como nós, forçados a deixar a região.

D'ABBEVILLE, Claude. *História da missão dos padres capuchinhos na Ilha do Maranhão e terras circunvizinhas*. Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1945. p. 115.

- a) Como Momboré-uaçu descreve a atuação inicial dos portugueses em Pernambuco?
  - b) Segundo o relato, como os portugueses começaram a agir mais tarde em relação aos indígenas?
  - c) Como os indígenas reagiram à tirania e à crueldade dos colonizadores?
4. Observe novamente o mapa “Comunidades indígenas ‘ressurgidas’ entre 1990 e 2014” reproduzido no Capítulo. Quais estados concentraram o maior número de etnias indígenas ressurgidas?
  5. Leia o texto a seguir e responda às questões.

A maior concentração do povoamento é na faixa costeira; mas esta mesmo largamente dispersa. O que havia eram núcleos de maior ou menor importância distribuídos desde a foz do rio Amazonas até os confins do Rio Grande do Sul. [...] Três daqueles núcleos são de grande importância: concentram-se em torno de Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro. Dois outros seguem num segundo plano: Pará e Maranhão.

Para o interior, a irregularidade do povoamento é muito maior. O que encontramos são apenas manchas demográficas, largamente dispersas e distribuídas, à primeira vista, sem regra alguma. No Extremo-Norte (na Amazônia), vimos o povoamento infiltrar-se ao longo dos cursos d'água numa ocupação linear e rala. No sertão nordestino são as fazendas de gado que concentram a população nas regiões de maiores recursos naturais, em particular da água, tão escassa neste território semiárido. Finalmente para o sul, o povoamento quase desaparece no planalto interior para ir reaparecer no Extremo-Sul onde se localizam as estâncias de gado do Rio Grande.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1971. p. 101-102.

- a) Para o autor, quais eram os núcleos com maior concentração de povoamento no Brasil colonial?
- b) Quais núcleos de povoamento eram mais irregulares e dispersos?

196

**4.** Elas se concentram principalmente nos estados das regiões Nordeste e Norte.

**5. a)** Os principais núcleos concentravam-se na faixa costeira, fundamentalmente em Pernambuco, na Bahia e no Rio de Janeiro.

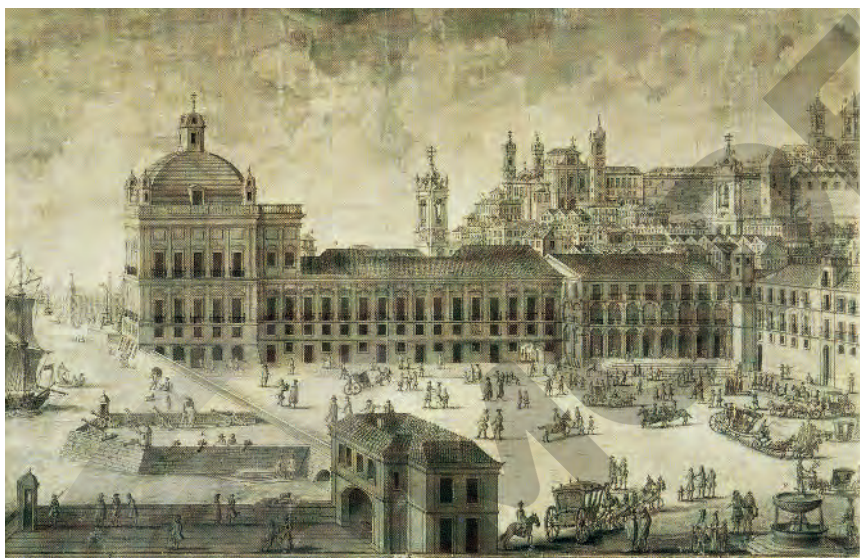
**b)** Os núcleos de povoamento mais irregulares e dispersos se concentraram ao norte, ao longo dos cursos d'água; no sertão nordestino, em função da atividade de criação de gado; e ao sul, em torno das estâncias de gado do Rio Grande.

## A CRISE NO IMPÉRIO E AS REBELIÕES NA COLÔNIA

Na segunda metade do século XVII, uma crise econômica afetou diversos países da Europa e, de maneira bastante intensa, Portugal.

A economia portuguesa dependia basicamente do comércio dos produtos procedentes de suas colônias. Porém, o preço do açúcar estava em queda no mercado europeu desde o final do século XVI. Expulsos do Brasil em 1654, os holandeses impulsionaram sua agroindústria açucareira instalada no Caribe, que passou a concorrer com o açúcar produzido na América portuguesa. Assim, o preço do açúcar caiu ainda mais e a principal fonte de renda da metrópole deixou de ser tão lucrativa.

Esses fatores contribuíram para que a Coroa portuguesa aumentasse o controle sobre todas as atividades econômicas coloniais. Além disso, os portugueses promoveram reformas institucionais e criaram órgãos de fiscalização do comércio e das atividades de exploração das riquezas da colônia. As ações geraram um clima de tensão entre os colonos, bem como insatisfações e revoltas.



Paço da Ribeira. 1783. Reprodução de desenho de 1740. Museu de Lisboa, Portugal. O Paço da Ribeira, em Lisboa, Portugal, serviu como residência oficial dos monarcas portugueses entre os séculos XVI e XVIII, aproximadamente. Sua construção teve início em 1498. Era ali que ocorriam as cerimônias de aclamação dos monarcas portugueses e a maior parte das decisões do governo de Portugal, especialmente em relação às suas colônias na América.

197

### Orientações

As riquezas vindas do império ultramarino português não resultaram em uma economia interna forte e estruturada. Muitos fatores explicam a fragilidade da economia portuguesa no século XVII, como os gastos com a importação de gêneros alimentícios, como os cereais; um Estado dispendioso, que se endividava para manter uma numerosa burocracia; uma nobreza parasitária; e a falta de trabalhadores qualificados, como construtores de navios e artesãos.

### Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata da crise econômica enfrentada por Portugal no século XVII, que acabou impulsionando as medidas de controle colonial adotadas na América portuguesa, e das rebeliões na América portuguesa naquele período. Vale a pena retomar temas já estudados na Unidade VI deste volume, como o domínio holandês no Nordeste, a Restauração e a expulsão dos batavos da colônia em 1654. Sugerimos também comparar a Revolta do Maneta, a Revolta de Beckman e a Guerra dos Mascates e associá-las aos interesses locais no extenso império colonial português, que tentava sair de sua crise implementando medidas mais rígidas em relação à fiscalização e ao controle dos territórios no ultramar. Além disso, esses conflitos ocorridos na colônia entre os séculos XVII e XVIII também evidenciavam o problema da mão de obra e o choque de interesses entre os colonizadores e a Igreja católica com relação aos indígenas.

### Habilidades trabalhadas ao longo do Capítulo

**EF07HI10:** *Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.*

**EF07HI13:** *Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.*

### Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita o desenvolvimento inicial de aspectos da habilidade **EF07HI13**.



### ► Texto complementar

O historiador Fernando Novais explica a seguir alguns aspectos relacionados à dependência da economia da metrópole da transferência de recursos da colônia para Portugal, principalmente através do exclusivo metropolitano.

À medida que se manifestava a defasagem econômica de Portugal em relação aos centros mais desenvolvidos da economia europeia, a questão tendia naturalmente a se agravar. Já em 1676, discutindo concessões ao comércio estrangeiro no Brasil, uma consulta do Conselho Ultramarino chamava a atenção para que “se houvesse de permitir que os navios estrangeiros vão fazer negócio aos portos das nossas conquistas, sem nenhuma dúvida se acabaria o pouco comércio que tínhamos porque nem lá haviam de ter nenhuma conta os nossos gêneros, nem aqui haviam de ter saída os nossos açúcares e tudo se perderia e o pior era que as mesmas conquistas se haviam de vir a perder porque a sua fertilidade havia de despertar a ambição das nações e a fraqueza dos nossos presídios há de facilitar o seu atrevimento...”. Logo, a manutenção do exclusivo era vital; mas, atente-se bem a que não se afirma que o desatamento do laço exclusivista implicasse na dissolução da colônia como tal, mas sim que tal enfraquecimento prejudicaria a economia da metrópole, e no pior dos casos a colônia transitaria para outra metrópole, isto é, passaria a ser colônia de outra potência.

NOVAIS, Fernando A. *Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*. São Paulo: Hucitec, 1979. p. 175.

## A América portuguesa no fim do século XVII

Em razão dos problemas financeiros enfrentados em Portugal, algumas medidas decretadas na América portuguesa afetaram a vida da população da colônia, como o aumento dos impostos, dos preços das mercadorias que eram trazidas da Europa e das taxas sobre os produtos que eram comercializados. Assim, no final do século XVII e início do XVIII, as relações entre metrópole e colonos foram marcadas pela intensificação dos conflitos e pelas chamadas revoltas nativistas.

Esses movimentos de resistência expunham contradições entre os interesses dos representantes da metrópole e os dos colonos. Mas não existia entre os rebeldes uma consciência de ser “brasileiro”, pois ainda não havia sido consolidada uma ideia de identidade nacional ou um desejo de romper com Portugal. Os rebeldes se identificavam com os interesses dos grupos locais.

Segundo as historiadoras Lília M. Schwarcz e Heloísa M. Starling, diante das manifestações dos colonos, a Coroa portuguesa criou um vocabulário especial para designar o tipo de revolta e as punições específicas para cada caso:

No vocabulário da época, o emprego do termo “insurreição” designava uma população em cólera e com objetivos concretos e imediatos, à qual por vezes se uniam escravos. “Sedição” era a palavra para definir um ajuntamento de dez ou mais colonos armados que tinham a intenção deliberada de perturbar a ordem pública. Quando esse agrupamento chegava a mobilizar 30 mil pessoas, a coisa mudava de figura: estava instaurada a “rebelião”, um tipo perigosíssimo de evento em que havia ameaça de anarquia ou de guerra civil. [...] A nomenclatura podia variar, mas a natureza dos ajuntamentos era sempre política.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloísa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 133.



BARRAT, Victor; STEINMANN, Johann Jakob. *Largo do Paço*. 1834. Água-tinta colorida à mão, 23 x 30 cm. Coleção Brasilliana Itaú, São Paulo. O Largo do Paço, na área central da cidade do Rio de Janeiro, foi um importante local de desembarque de escravizados e mercadorias. No final do século XVII, a Coroa portuguesa elevou os preços dos produtos manufaturados que desembarcavam na colônia.

198

### Observação

É fundamental salientar para os estudantes que diante da crise econômica algumas medidas foram tomadas pelo governo português para intensificar o monopólio comercial, a intensificação da transferência de riquezas da colônia para a metrópole, garantindo assim os lucros da nação europeia. Ao trabalhar essa questão será possível desenvolver com os estudantes a habilidade **EF07HI13**, que busca “caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico”.

## A crise econômica do Império Português

Durante o século XVII, a América portuguesa se expandiu para além das fronteiras estabelecidas pelo Tratado de Tordesilhas (1494). No entanto, a ampliação dos domínios territoriais portugueses na América não significou o seu crescimento econômico. A grave crise que atingia a Europa, especialmente Portugal, tornou a metrópole cada vez mais dependente de sua colônia americana.

A crise que atingia Portugal estava diretamente relacionada à União Ibérica, que, como você estudou no Capítulo 15 deste volume, corresponde ao período em que Portugal e suas colônias estiveram subordinados à Coroa espanhola (de 1580 a 1640). Nesse período, Inglaterra e Holanda, inimigas da Espanha, atacaram muitas colônias portuguesas. Com isso, áreas importantes do Império Português na América foram perdidas e os territórios mantidos passaram a não proporcionar os mesmos lucros do passado. Fundamentalmente o que causou um grande déficit na balança comercial de Portugal foi a queda dos preços do açúcar e do tabaco.

Para agravar a situação, entre 1642 e 1661, a Coroa portuguesa foi pressionada a assinar tratados que concediam à Coroa inglesa vantagens comerciais como compensação pelo auxílio prestado na Guerra de Restauração, empreendida contra a Espanha, que pôs fim à União Ibérica. Com isso, os navios ingleses foram autorizados, a partir de então, a negociar nas colônias de Portugal, competindo diretamente com os comerciantes portugueses.



Representação de escravizados africanos trabalhando em engenho de açúcar nas Antilhas holandesas. Século XVII. Gravura, 10,4 x 16,5 cm. Coleção particular. Expulsos do Brasil em 1654, os holandeses impulsionaram sua agroindústria açucareira nas Antilhas.

199

## Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita, novamente, o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI13**.

## Orientações

A assinatura de tratados comerciais com a Inglaterra, prejudiciais aos interesses portugueses, era a compensação imposta pela Coroa britânica pelo auxílio prestado a Portugal na guerra de Restauração, contra a Espanha, que pôs fim à União Ibérica. Com isso, a Inglaterra oferecia proteção política em troca de vantagens no comércio colonial.

### ► Texto complementar

Sobre os conflitos e as disputas entre as nações europeias pelo domínio do comércio atlântico, leia o texto do historiador Evaldo Cabral de Mello:

Restaurado o domínio português no Nordeste, o conflito entre Portugal e os Países Baixos transferiu-se sobretudo para o campo diplomático, onde entroncou-se com as origens do predomínio britânico no Reino. [...]

A reação britânica não se fez esperar. À missão portuguesa incumbida de reatar as relações, os ingleses solicitaram o que posteriormente se designará por cláusula da nação mais favorecida, isto é, a extensão a seus nacionais dos favores consentidos aos neerlandeses. Os representantes de D. João IV assentiram no artigo do tratado de Londres (29/01/1642) que previa negociações futuras sobre o emprego de navios ingleses no Brasil e sobre o comércio inglês na costa africana, onde o acordo reconheceu os direitos de que os súditos britânicos já gozavam ao tempo do domínio espanhol. [...]

[...] O problema vivido por Portugal ao longo da guerra com a Espanha podia ser encapsulado na interrogação: como preservar a independência, tendo em vista que a riqueza nacional dependia da segurança das comunicações com o Atlântico sul? Não podendo garanti-las, cumpria-lhe aliar-se a uma das grandes potências marítimas. [...]

MELLO, Evaldo Cabral de. *O negócio do Brasil: Portugal, os Países Baixos e o Nordeste (1641-1669)*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998. p. 177-178.



## Orientações

Comente com os estudantes que, para driblar a crise econômica, a Coroa incentivou ainda as manufaturas em Portugal. Além disso, é interessante lembrar com eles que foi fundada a Colônia de Sacramento (1680), no território que atualmente pertence ao Uruguai, para facilitar o acesso à prata da América espanhola. Nesse sentido, a metrópole portuguesa estimulou também a organização de expedições para descobrir metais e pedras preciosas na colônia, que, no entanto, só seriam encontradas no final do século XVII, na região de Minas Gerais (tema que será estudado na Unidade VIII deste volume).

## Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita, novamente, o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI13**.

## O aumento do controle metropolitano

Para garantir os lucros com o comércio de seus principais produtos agrícolas, a Coroa portuguesa promoveu uma série de reformas administrativas e a reorganização da exploração econômica na América, como o aumento do monopólio metropolitano, o que afetou diretamente os colonos.

Em 1642, foi criado o **Conselho Ultramarino**, órgão encarregado de ampliar o controle sobre os domínios coloniais. Com isso, produtos que antes eram comercializados livremente, como o tabaco, passaram a ser monopólio da Coroa.

Outras instituições criadas por Portugal foram a **Companhia Geral de Comércio do Brasil** (1649), que obteve o monopólio do comércio, principalmente, do vinho, do azeite, da farinha e do bacalhau, em regiões ao norte e ao sul da colônia; e a **Companhia de Comércio do Estado do Maranhão** (1682), encarregada de abastecer os proprietários do Maranhão com escravizados africanos. A companhia também tinha o monopólio de alguns produtos comercializados na região, como trigo, bacalhau e vinho.

Além disso, em 1696, foi decretado o fim da autonomia das Câmaras Municipais, que passaram a ser dirigidas pelos **juizes de fora**, agentes diretos do rei. A Coroa incentivou ainda as manufaturas em Portugal e estimulou a organização de expedições em busca de metais e pedras preciosas na colônia.

Todas essas iniciativas revelavam o esforço do governo português para intensificar o controle de seu império ultramarino e, especialmente, de seus domínios americanos, na esperança de solucionar os graves problemas econômicos do reino.

ZACHARIAS WAGENER – MUSEU DE GRAVURAS E DESENHOS, BERLIM, ALEMANHA



WAGENER, Zacharias. *Mercado de escravos em Recife*. c. 1637. Aquarela. Museu de Gravuras e Desenhos, Berlim, Alemanha. Recife foi palco de um importante conflito no começo do século XVIII, que resultou em sua elevação a sede da capitania de Pernambuco.



## O exclusivo metropolitano

O modelo de política imperial das metrópoles, desde o século XV, baseava-se no mercantilismo, isto é, no acúmulo de metais preciosos e na apropriação de riquezas dos domínios coloniais para aumentar o tesouro e o poder das Coroas europeias. O Pacto Colonial, ou “exclusivo metropolitano”, foi um instrumento da transferência sistemática das riquezas das colônias para os Estados europeus. Esse sistema proibia todo tipo de produção manufatureira nas colônias, até mesmo a publicação de livros ou jornais. Dessa forma, as colônias eram obrigadas a comprar os manufaturados da metrópole.

Com a intensificação do controle português e a elevação dos preços dos produtos estrangeiros, o acesso a eles ficou mais difícil para a maioria da população – até mesmo o sal, que era um produto essencial para a conservação e o preparo dos alimentos, se tornou um artigo de luxo. Algumas revoltas eclodiram em decorrência da elevação do preço dessa mercadoria, como a Revolta do Sal, em 1710, na região da atual cidade de Santos.

Em 1703, os acordos entre Portugal e Inglaterra levaram à assinatura do Tratado de Methuen, que abriu uma brecha no sistema do Pacto Colonial. Em troca de proteção militar, Portugal concedeu à Inglaterra vantagens no comércio de suas manufaturas. Os portugueses venderiam vinho aos ingleses, que por sua vez forneceriam seus produtos têxteis, inclusive para a América portuguesa. Esse acordo possibilitou ao governo da Inglaterra ampliar enormemente os mercados consumidores de seus tecidos, entre outros produtos, e acumular grande volume de capitais, que puderam ser investidos posteriormente na mecanização de suas indústrias. A Inglaterra tornou-se, então, a maior potência europeia.



Vista de Lisboa, capital de Portugal. Século XVIII. Gravura. Biblioteca Nacional da França, Paris. Estudiosos consideram que o Tratado de Methuen foi desfavorável aos portugueses, que se viram cada vez mais dependentes das importações da Inglaterra.

201



### Sugestão para o professor:

FIGUEIREDO, Luciano. *Rebeliões no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

Essa obra propõe uma revisão das leituras tradicionais sobre as rebeliões organizadas no Brasil, mostrando como aquelas lutas contribuíram para o surgimento de uma nova identidade colonial.

### ► Texto complementar

Em relação aos fatos que envolveram a Revolta do Sal, em 1710, na vila de Santos, o historiador John Manuel Monteiro escreveu:

No final de outubro de 1710, o poderoso proprietário de terras e de escravos Bartolomeu Fernandes de Faria saiu da sua fazenda Angola, próximo a Jacareí, e desceu a Serra do Mar, acompanhado por cerca de 200 índios administrados e escravos africanos, fortemente armados. Ao chegar na vila de Santos, este paulista mandou arrombar os locais onde o sal do monopólio estava armazenado, levando este valioso gênero de volta para a Serra Acima, onde teria sido repartido entre os consumidores tão carentes do produto. Rápido e fulminante, o assalto não encontrou nenhuma resistência, apesar do recente reforço da guarnição local que, paradoxalmente, estava sendo custeado por um imposto sobre a venda do sal. Se a guarnição tinha a tarefa específica de defender a praça contra eventuais visitas de corsários e outros aventureiros estrangeiros – pesadelo que se concretizou, brevemente, na invasão do Rio de Janeiro comandado por Duguay-Trouin –, o invasor interno mostrava-se uma ameaça muito mais perigosa.

MONTEIRO, John Manuel. Sal, justiça social e autoridade régia: São Paulo no início do século XVIII. *Tempo*, Niterói, n. 8, p. 1, ago. 1999.

### Observação

O trabalho com os conteúdos desta página possibilita, novamente, o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI13**.

## Orientações

É importante destacar que as revoltas que ocorreram na colônia nos séculos XVII e XVIII tinham motivação local e circunstancial, ou seja, não havia um sentimento de unidade nacional. Comente com os estudantes que os revoltosos questionavam aspectos da administração metropolitana, porém não reivindicavam a ruptura com Portugal. Além das revoltas citadas, muitas outras eclodiram em várias regiões da colônia, como nas atuais regiões de São Paulo e do Nordeste.

## Os colonos reagem ao controle comercial

Diante das manifestações que ocorriam na colônia, o governo português passou a temer a desintegração da América portuguesa. Entretanto, nenhuma dessas revoltas propunha a ruptura com Portugal ou questionava a condição colonial.

Em 1640, ocorreu na capitania do Rio de Janeiro um motim em consequência da decisão do papa de declarar livres todos os indígenas da América. No ano seguinte, em São Paulo, onde grande parte da mão de obra era de origem indígena e submetida ao trabalho escravo, os jesuítas se esforçaram para aplicar a decisão papal e acabaram sendo expulsos da vila pela população local, retornando apenas em 1653.

Na mesma época, a população das capitanias do Rio de Janeiro e de São Paulo protestou contra o aumento dos impostos. Essas reações não foram as únicas registradas no período. Em outras regiões, as revoltas envolveram as elites locais e expressavam disputas internas pelo poder.

OSCAR PEREIRA DA SILVA - MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND, SÃO PAULO (MA SP)



SILVA, Oscar Pereira da. *A renúncia de ser rei – Aclamação de Amador Bueno*. 1931. Óleo sobre tela, 65 x 87 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, São Paulo. A reação ocorrida em São Paulo, em 1641, desafiou o domínio monárquico português ao aclamar o fazendeiro Amador Bueno como “rei” da capitania de São Paulo.

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

## A Revolta de Beckman (1684-1685)

A falta de mão de obra tornou-se um problema para os colonos do Maranhão. Eles não podiam escravizar os indígenas, pois a prática foi duramente combatida pelos jesuítas e proibida em 1680. Além disso, alguns produtos que eram monopólio da Companhia de Comércio do Estado do Maranhão não chegavam à região, e os preços das mercadorias vindas da metrópole aumentavam constantemente.

Em decorrência dessa situação, em 1684, eclodiu uma revolta liderada pelos irmãos e senhores de engenho Manuel e Thomas Beckman, com o apoio dos proprietários de terra. Os revoltosos ocuparam o depósito da Companhia de Comércio do Estado do Maranhão, prenderam os jesuítas, depuseram o governador e nomearam Manuel Beckman o chefe do novo governo.

O movimento foi sufocado pelas forças da Coroa. Em novembro de 1685, o líder Manuel Beckman e seu parceiro Jorge Sampaio foram executados; e os outros envolvidos, presos ou condenados ao degredo (exílio imposto aos criminosos).

202

## Observação

O trabalho com os conteúdos desta página incentiva a reflexão sobre as revoltas organizadas na colônia ao longo do século XVII, promovendo discussões sobre a dinâmica das sociedades americanas em face do domínio colonial. Isso possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI10**.

## A Revolta do Maneta (1711)

Disputas entre França e Inglaterra levaram os franceses a atacar Portugal, principal aliado dos ingleses, invadindo sua colônia americana. Os franceses chegaram ao Rio de Janeiro com cerca de 4 mil homens, várias naus e centenas de canhões. Para não atacar a cidade, exigiram uma quantia exorbitante em dinheiro, caixas de açúcar e bois.

A Coroa decidiu transferir para os colonos os custos do resgate, aumentando os impostos sobre o comércio do sal e sobre a compra de escravizados africanos. Populares de Salvador, sob a liderança do comerciante João Figueiredo da Costa (conhecido como Maneta), iniciaram o levante. Os revoltosos conseguiram a suspensão temporária dos tributos pagos à Coroa, além da redução do preço do sal. No entanto, as principais lideranças foram punidas com açoite e confisco dos bens.

## A Guerra dos Mascates (1710-1711)

No início do século XVIII, Recife era um importante centro econômico da capitania de Pernambuco, mas não tinha o título de vila. Os comerciantes que lá moravam ficavam submetidos às decisões tomadas pelos fazendeiros da vizinha Olinda.

Insisatisfeitos com a situação, os comerciantes de Recife, chamados de **mascates**, começaram a exigir participação no governo local. Em 1710, por ordem real, Recife foi elevado à categoria de vila.

Afrontados com tal medida, os senhores de engenho de Olinda proclamaram uma revolta armada e marcharam em direção a Recife, dando início ao conflito que posteriormente ficou conhecido como Guerra dos Mascates. Seguiu-se uma série de enfrentamentos, com o apoio das tropas da Coroa, que culminaram na vitória dos mascates e na elevação de Recife a sede da capitania de Pernambuco, em 1711.

POST, Frans. *Engenho*. 1661. Óleo sobre madeira (detalhe). 45,7 x 71,3 cm. Instituto Ricardo Brennand, Recife.



FRANS POST - INSTITUTO RICARDO BRENNAND, RECIFE



▶ **PETcast História #22:** os Motins do Maneta: série revoltas do Brasil. [Roteiro e locução: Felipe Camargo]. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 30 abr. 2021. *Podcast*. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/2P7xDQKekFNuggPN9wRehT?si=tAYCELDVQpK16QzbWdP9dQ&utm\\_source=copy-link](https://open.spotify.com/episode/2P7xDQKekFNuggPN9wRehT?si=tAYCELDVQpK16QzbWdP9dQ&utm_source=copy-link). Acesso em: 9 abr. 2022. No *podcast*, produzido por estudantes do programa de História da Universidade Federal Fluminense, é possível acompanhar uma análise sobre a Revolta do Maneta.

### Ler a pintura

- Nesta pintura, o artista holandês Frans Post representou construções e personagens que integravam o cotidiano de um engenho do Nordeste no Brasil colonial. Quais construções e personagens você identifica?

## Orientações

Converse com os estudantes sobre as revoltas contra o controle econômico metropolitano e qual cobrança de taxas foi a motivação central para a Revolta do Maneta, ocorrida em 1711.

Segundo o *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*, organizado por Ronaldo Vainfas, o conflito travado entre a nobreza de Olinda e os mercadores portugueses de Recife só recebeu o nome “mascate” no século XIX, em razão de uma novela escrita por José de Alencar, chamada *Guerra dos Mascates* (1870). Até então, o movimento era conhecido como “sedição” ou “alterações em Pernambuco”.

### ▶ Resposta

**Ler a pintura:** Na imagem, o artista representou a capela e a casa-grande, no alto, e algumas instalações da fábrica do açúcar, em primeiro plano. Entre elas aparecem a moenda e a roda-d'água, equipamento que aproveitava a força da água para moer a cana. Quanto aos personagens, foram representados trabalhadores, provavelmente negros escravizados, e alguns homens brancos. Ao trabalhar a leitura dessa pintura será possível desenvolver com os estudantes parte da habilidade **EF07HI10**.

### Observação

O trabalho com os conteúdos desta página incentiva a reflexão sobre revoltas organizadas na colônia, desta vez ao longo do século XVIII, promovendo novamente algumas discussões sobre a dinâmica das sociedades americanas em vista do domínio colonial. Isso possibilita o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI10**.



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

BOXER, Charles R. *O império marítimo português (1415-1825)*. São Paulo: Edições 70, 2011. Nesta obra, Charles Boxer aborda a evolução do império marítimo português desde as primeiras viagens durante as chamadas Grandes Navegações, no início do século XV, até meados do século XIX.

FRAGOSO, João. *Na trama das redes: política e negócios no Império Português, séculos XVII-XVIII*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2010.

A obra apresenta uma série de artigos que tratam da formação da monarquia portuguesa e, posteriormente, do próprio Império Português.



## Orientações

O carimbó é uma manifestação cultural que influencia diversos artistas e grupos musicais populares da atualidade. A lambada, o *zouk* e o próprio tecnobrega também possuem, reconhecidamente, influência do carimbó. Considerando essa temática, destacamos que o conteúdo desta seção aborda, mais uma vez, o tema contemporâneo **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

### ▶ Respostas

1. Porque o carimbó é uma manifestação importante da identidade cultural paraense e reúne diversas tradições dos povos que habitaram a região do Pará e amazônica.

2. O carimbó reúne tradições indígenas, africanas e portuguesas.

3. A palavra “carimbó” tem origem na língua indígena, na expressão “curimbó”, que significa pau oco que produz som. Os tambores feitos com troncos de árvores fornecem a base rítmica da dança, por isso o instrumento musical percussivo tem papel de destaque no carimbó.



## Lugar e cultura

MULTICULTURALISMO

### O Estado do Grão-Pará e o Estado do Brasil

Em 1621, com a criação do Estado do Grão-Pará e Maranhão, cuja capital era São Luís, a América portuguesa passou a ter duas unidades administrativas. A outra unidade administrativa, chamada de Estado do Brasil, tinha sua capital em Salvador. É provável que o objetivo dessa divisão fosse incrementar as atividades econômicas e a defesa militar da área, que hoje corresponde a parte das regiões Norte e Nordeste. Somente no século XIX, o Estado do Grão-Pará e Maranhão foi integrado ao Estado do Brasil.

O tamanho do território do Estado do Grão-Pará e Maranhão variou ao longo do tempo; em sua máxima extensão, abarcou parte do território dos atuais estados de Maranhão, Piauí, Pará, Amazonas, Amapá e Roraima.

A região era produtora de uma ampla variedade de produtos, como arroz, cacau, café, algodão, cravo, canela, urucum e castanha, ao contrário de outras áreas da América portuguesa, que estavam organizadas em grandes propriedades agrícolas monocultoras.

Muitas manifestações culturais se desenvolveram no Estado do Grão-Pará e Maranhão. Um exemplo é o carimbó, um ritmo musical com influências indígenas e africanas, disseminado a partir do século XVI. Por ser uma manifestação ainda muito viva e que integra a identidade dos habitantes do atual estado do Pará e do baixo Amazonas, em especial de Santarém, o carimbó recebeu, em 2014, o título de patrimônio cultural imaterial do Brasil.

O termo “carimbó” designa o instrumento musical denominado *curimbó*, tambor feito de um tronco internamente escavado, onde em uma das extremidades é colocado couro curtido. A palavra carimbó ou *korimbó*, inclusive, seria fruto da união de duas palavras de origem tupi, *curi* (madeira, pau oco) e *m’bó* (furado, escavado). [...]

[...]

O tocador do instrumento senta-se em cima do curimbó e, com as mãos, “bate” o tambor com a marcação rítmica característica da manifestação. [...]

FUSCALDO, Bruna Muriel Huertas. O carimbó: cultura tradicional paraense, patrimônio imaterial do Brasil. FUNARTE. *Revista CPC*, São Paulo, n. 18, p. 81-105, dez. 2014/abr. 2015. p. 83-84.

1. Por que o carimbó foi reconhecido como patrimônio cultural imaterial do Brasil?
2. Quais são as influências culturais do carimbó?
3. A palavra “carimbó” relaciona-se com o uso de um objeto que tem papel de destaque nessa manifestação cultural. Explique.



Jovens dançando carimbó na comunidade quilombola de Mangabeira, no município de Mocajuba, no Pará. Fotografia de 2020.

204

## Observação

O trabalho com os conteúdos desta página incentivam a reflexão sobre manifestações culturais na América portuguesa e suas origens, possibilitando o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI10**.

1. Leia o trecho de um documento redigido pelo Conselho Ultramarino em 1712 e enviado ao rei de Portugal, informando o motim deflagrado na colônia, que ficou conhecido como Revolta do Maneta, na Bahia.

Vendo-se neste Conselho a carta inclusa do governador e capitão geral do Estado do Brasil, [...] em que dá conta a Vossa Majestade que poucos dias depois de haver tomado posse daquele governo, se alterara o povo daquela praça da Bahia tumultuosamente, com a notícia das novas imposições que Vossa Majestade mandava impor de novo, não querendo aceitar as dos dez por cento das fazendas que fossem deste Reino, nem os seis mil réis em cada escravo que fosse por negócio, para as minas, e da mesma maneira o acrescentamento do preço do sal que Vossa Majestade permitira ao contratador dele [...].

PARECER do Conselho Ultramarino. In: DOCUMENTOS Históricos: Consultas do Conselho Ultramarino, Rio de Janeiro, Bahia (1721-1725), Pernambuco e outras capitânias (1712-1716). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1952. v. 96. p. 41-42.

- a) Quais foram os motivos da revolta popular citados no texto?
- b) De acordo com o que você estudou no Capítulo e suas reflexões após a leitura do texto citado, qual era a função do Conselho Ultramarino criado pela Coroa portuguesa?
2. O texto a seguir analisa a situação da economia portuguesa no final do século XVII. Leia e responda às questões.

A economia portuguesa dependia sobretudo da reexportação do açúcar e tabaco brasileiros, e da exportação dos produtos portugueses – sal, vinhos e frutas – para pagar as importações de cereais, tecidos e outros produtos manufaturados. O valor dessas exportações nunca foi suficiente para pagar o das importações; e a situação da balança de pagamentos portuguesa tornou-se cada vez mais crítica com o aparecimento da produção açucareira das Índias Orientais inglesas e francesas [Antilhas] que começou a competir com a brasileira, mais antiga.

BOXER, Charles. *O império marítimo português (1415-1825)*. Lisboa: Edições 70, 1994. p. 155.

- a) Segundo o texto, quais eram os principais produtos exportados e importados por Portugal?

b) Por que a metrópole não conseguia equilibrar sua balança comercial? O que contribuiu para o agravamento dessa situação?

3. A Revolta de Beckman e a Guerra dos Mascates tiveram como objetivo questionar o domínio colonial português no Brasil? Explique.
4. Leia o texto a seguir, sobre a Revolta de Beckman. Depois, reunidos em grupos, respondam às questões propostas.

*Bequimão contra o monopólio.* Em um trecho das sátiras atribuídas a Gregório de Mattos, a situação da carestia colonial diante do regime de comércio aparece com a contundência habitual. Da Bahia, o poeta se interroga: se a frota portuguesa “não traz nada/ Por que razão leva tudo?/ ... frota com a tripa cheia,/ e povo com pança oca!”

Mas foi no Maranhão, com pouco humor e muita violência, que um dos primeiros ensaios da resistência ao monopólio das companhias de comércio foi escrito. [...]

[...]

O protesto armado explodiu na madrugada de 24 de fevereiro de 1648, com planos de, numa só tacada, expulsar os assentistas e os jesuítas e depor o governador e capitão-mor. Os amotinados seguiam “pelas principais ruas, batendo em todas as portas, e agregando a si, bem ou mal armados, os moradores”, segundo o historiador João Francisco Lisboa. Com o apoio da infantaria e dos estudantes, “meninos das escolas”, trançaram os jesuítas em seu Colégio, deixando-os sob vigia, e tomaram a “casa do estanco”, prédio que armazenava os gêneros sob monopólio.

FIGUEIREDO, Luciano. *Rebeliões no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 50-51.

- a) Qual é a crítica contida nos versos do poeta Gregório de Mattos (1636-1696)?
- b) Segundo o autor do texto, a revolta no Maranhão eclodiu como um episódio de resistência ao monopólio da Companhia de Comércio na região. Explique os motivos da revolta dos colonos em relação ao órgão criado pela Coroa portuguesa.
- c) Por que os revoltosos do Maranhão se voltaram contra os padres jesuítas?

## Seção Atividades

### ► Objeto de conhecimento

- *As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.*

### ► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF07HI10** (atividades 1, 3, 4)
- **EF07HI13** (atividades 1, 2, 4)

### ► Respostas

1. a) Os motivos que levaram a população da Bahia a se rebelar, dando início à Revolta do Maneta, foram as imposições feitas pela Coroa portuguesa, como a do aumento dos impostos cobrados sobre os escravizados e do preço do sal.

b) O Conselho Ultramarino era um órgão encarregado de ampliar o controle sobre os domínios coloniais. Com a criação desse órgão, produtos que antes eram comercializados livremente, como o tabaco, passaram a ser monopólio da Coroa de Portugal.

2. a) Portugal importava cereais, tecidos e outros produtos manufaturados. Exportava sal, vinhos e frutas produzidos em Portugal e reexportava os produtos da sua colônia.

b) A metrópole não conseguia equilibrar sua balança comercial porque os valores recebidos pelas importações não eram suficientes para pagar os gastos com as importações, o que se agravou com a concorrência da produção açucareira das Índias Orientais inglesas e francesas (Antilhas).

3. Não. No Maranhão, os revoltosos questionavam o monopólio da Companhia do Comércio do Maranhão e a influência dos jesuítas. Em Pernambuco, as camadas dominantes de Olinda e de Recife lutavam pelo controle do poder político local. Entretanto, nenhum dos movimentos propôs a ruptura com Portugal.

4. a) O poeta critica de forma sarcástica a ação dos portugueses, que levam tudo com suas frotas, deixando o povo de barriga vazia. Os versos sintetizam a atuação das companhias de comércio que detinham o monopólio das atividades comerciais, mas prejudicavam o consumo e o abastecimento interno com a elevação dos preços, causando uma grave carestia.

b) É esperado que os estudantes compreendam que alguns produtos que eram monopólio da Companhia de Comércio do Estado do Maranhão acabavam nem mesmo chegando à região. Além disso, com a criação desse órgão, os preços das mercadorias vindas da metrópole aumentavam constantemente.

c) No Maranhão, a falta de mão de obra era um problema. Contudo, os colonos não podiam escravizar os indígenas, pois a prática foi duramente combatida pelos jesuítas e proibida em 1680.

## Seção Ser no mundo

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica n. 9**, esta seção incentiva os estudantes a exercitar a empatia e o diálogo, 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 o desenvolvimento das **Competências Específicas do Componente Curricular História n. 1 e n. 4**, fazendo com que o estudante possa *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 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)*.

Além disso, destacamos que o conteúdo desta seção aborda, mais uma vez, o tema contemporâneo **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**. Aqui também encontra-se uma boa oportunidade para trabalhar o tema contemporâneo **Educação em Direitos Humanos**.

### ► Habilidade

**EF07HI09:** *Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.*



## Ser no mundo

MULTICULTURALISMO

CIDADANIA E CIVISMO

### A educação indígena nos dias atuais

Você estudou nesta Unidade alguns aspectos relacionados à catequização dos indígenas e à educação jesuíta estabelecida nos colégios e nas missões. Refletiu também sobre os impactos desse processo na vida, nos costumes e nas tradições indígenas.

Ao longo do tempo, muita coisa mudou. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação indígena deveria ser reconhecida e estimulada. Assim, começou a ser desenvolvida uma política educacional diferenciada para os povos indígenas, com escolas em cada comunidade que possibilitam o ensino bilíngue, do português e das línguas indígenas maternas. As crianças indígenas, dessa forma, podem estudar conteúdos comuns às escolas não indígenas, porém com um currículo específico, que inclui a cultura, os valores e a história do seu povo.

Na Terra Indígena Guarani Tenondé Porã, no bairro de Parelheiros, na cidade de São Paulo, por exemplo, há duas escolas indígenas: uma municipal, que atende crianças de 0 a 6 anos, e outra estadual de ensino Fundamental e Médio. Nessas escolas, os estudantes têm aulas de guarani e de língua portuguesa e estudam o currículo oficial de maneira integrada à cultura e às práticas de seu povo.

Leia, a seguir, o depoimento de um indígena do Parque Indígena do Xingu sobre a sua visão de educação, registrado no começo da década de 1990:

Festa de antigamente, história de antigamente, nós nunca vamos esquecer. A escola mesmo deve ajudar nisso aí, ensinando as crianças a escrever as histórias, porque os velhos vão morrendo e vão levando as histórias. Criançada, rapaziada, conta histórias e a gente escreve, faz livro, lê para as crianças. Aí aprende mais e usa aquilo que já aprendeu; para não esquecer.

FABIO COLOMBINI



SUYÁ, Itoni *apud* BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In: PRADO, Maria Ligia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves. *A margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, 2002. p. 69.

Escola indígena Kalapalo, localizada no Parque Indígena do Xingu, em Mato Grosso. Fotografia de 2018.

206



Uma novidade bastante positiva dos dias atuais é que muitos jovens indígenas conseguem dar continuidade a seus estudos e ingressam em universidades. Na década de 2010, o número de indígenas no Ensino Superior (ou seja, em universidades e faculdades) cresceu 695%, de acordo com informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O acesso dos jovens indígenas ao Ensino Superior pode transformar e enriquecer a realidade indígena e a relação entre indígenas e não indígenas.

Atualmente muitos jovens indígenas têm procurado a formação universitária em diversas áreas como forma de participar e intervir nas decisões e nos debates públicos da sociedade, defendendo seus direitos e suas culturas. Muitos exemplos podem ser citados, como é o caso de Chikinha Paresi, do povo Paresi. Formada em História, ela desenvolveu seu mestrado em Educação e doutorado em Antropologia Social. Também atua na construção de políticas públicas de educação escolar indígena. Leia o texto a seguir sobre sua trajetória.

Chikinha Paresi orientou sua militância ao campo da educação escolar indígena, como professora e como gestora de políticas públicas. Tornou-se uma das principais referências nacionais na construção de novos paradigmas da educação indígena “específica, diferenciada, bilíngue e intercultural” [...]

Com essa trajetória acumulada, a sua tese de doutorado no Museu Nacional aborda os novos desafios das escolas indígenas diante de um panorama onde houve avanços inquestionáveis na formação de professores indígenas, no protagonismo indígena na gestão e administração escolar, nas dinâmicas do ensino na língua e da construção curricular, bem como nos processos diferenciados de ensino e aprendizagem.

APARICIO, Miguel. Indígenas que subvertem a velha divisão entre antropólogos e nativos. *Nexo*: políticas públicas, 12 jul. 2021. Disponível em: <https://pp.nexojornal.com.br/bibliografia-basica/2021/07/12/Ind%C3%ADgenas-que-subvertem-a-velha-divis%C3%A3o-entre-antrop%C3%B3logos-e-nativos>. Acesso em: 9 fev. 2022.



1. Em linhas gerais, como é o currículo de uma escola indígena? Por que as escolas indígenas têm um currículo específico?
2. Na sua opinião, por que a educação escolar indígena é importante?
3. De acordo com o texto citado sobre a atuação de Chikinha Paresi, em que sentido o protagonismo indígena é importante na construção das escolas indígenas?

Márcia Wayna Kambeba é poeta e cursou Geografia na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e fez mestrado na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Fotografia de 2021.

207

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

1. De que maneira os jesuítas realizaram a cristianização dos nativos na América?
2. Como a pecuária contribuiu para a expansão das fronteiras da América portuguesa?
3. Como bandeirantes e monçoeiros contribuíram para a expansão da América portuguesa?
4. O que explica as dificuldades econômicas do reino português a partir de meados do século XVII?
5. Como os colonos reagiram em relação ao aumento da cobrança de impostos e do controle econômico português na colônia?

#### ▶ Respostas

1. Nas escolas de comunidades indígenas, as crianças estudam tanto componentes curriculares tradicionais, ensinados nas escolas não indígenas, quanto conteúdos específicos, relacionados à história e à cultura de seu povo. Os estudantes indígenas têm, por exemplo, aulas de língua portuguesa e de guarani, configurando um ensino bilíngue. Além disso, as escolas têm um currículo específico para contemplar o universo cultural indígena.

2. É esperado que os estudantes considerem a importância da educação indígena, que representa uma ferramenta que esses povos têm para participar e intervir nas decisões e nos debates públicos da sociedade, defendendo seus direitos e suas culturas.

3. Para Chikinha Paresi, uma das facetas do protagonismo indígena na educação está na gestão e administração escolar, que devem ser feitas pelos próprios povos indígenas. Desse modo, as dinâmicas do ensino na língua e da construção curricular, bem como processos diferenciados de ensino e aprendizagem das escolas indígenas, podem ser realizadas levando em consideração as ideias, as necessidades, as trajetórias e as culturas dos próprios indígenas.

## Apresentação

Esta Unidade, intitulada “A mineração no Brasil colonial”, relaciona-se com as seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 7º ano: *A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano e Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.*

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica n. 1**, a 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, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.*

Os conteúdos trabalhados na Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) também buscam levar os estudantes a desenvolver as **Competências Específicas do Componente Curricular História n. 1, n. 2, n. 4 e n. 5**: *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, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...] (2) Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico [...] (4), e 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 (5).*



# A MINERAÇÃO NO BRASIL COLONIAL

RODOLFO AMOEDO – MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO



AMOEDO, Rodolfo. *Ciclo do ouro*. 1922. Óleo sobre tela, 222 x 132 cm. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

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





JOHANN MORITZ RUGENDAS – BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

RUGENDAS, Johann Moritz.  
*Comboio de diamantes passando por Caeté*. c. 1821-1825.  
Ilustração (detalhe), 37 × 57 cm.  
Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

#### ▶ Você verá nesta Unidade:

- ▲ A descoberta de ouro no Brasil colonial
- ▲ A Guerra dos Emboabas
- ▲ Sistemas de controle metropolitano na região das Minas
- ▲ A sociedade mineradora
- ▲ O Barroco
- ▲ A urbanização e o abastecimento das Minas
- ▲ Transformações na América portuguesa causadas pela economia mineradora

A acumulação de metais preciosos foi um dos principais objetivos da política econômica adotada pelos Estados nacionais europeus no início da Idade Moderna. Além de estimular as exportações para ampliar a entrada de metais preciosos no reino, os Estados europeus incentivaram a busca por ouro e prata nas colônias da América. O acúmulo de metais significava concentração de riqueza e poder. Por essa razão, os reinos europeus investiram fortemente em viagens exploratórias e na instalação de colônias em outros continentes. Dessa forma, grandes volumes de metais preciosos foram transferidos das Américas para a Europa, aumentando o tesouro das Coroas europeias.

Na América portuguesa, ao final do século XVII, jazidas de ouro foram descobertas pelos bandeirantes na região que mais tarde foi chamada de Minas Gerais. Esse acontecimento logo atraiu o ímpeto exploratório dos colonizadores portugueses e daqueles que tinham expectativa de enriquecer com a atividade mineradora. A região das Minas se tornou então um eixo fundamental da colônia e passou a concentrar uma numerosa população nas vilas e cidades mineiras.

O que você sabe sobre as transformações que ocorreram na ocupação do território colonial após a descoberta do ouro? E sobre as outras mudanças que ocorreram na sociedade colonial?

209

## Nesta Unidade

O estudante poderá compreender no estudo desta Unidade como a descoberta de ouro, no final do século XVII, desencadeou um processo histórico que transformou o perfil da colônia. Milhares de pessoas se dirigiram à região das Minas, dando origem a vilas e cidades que se tornaram o centro das novas atividades econômicas desenvolvidas na América portuguesa. Essas transformações também trouxeram grande diversificação social para a região, com o crescimento dos grupos urbanos e daqueles ligados à produção e à circulação dos gêneros de subsistência. O dinamismo econômico impulsionado pela mineração também promoveu o enriquecimento de uma camada mercantil interna cujos interesses, progressivamente, entrariam em choque com as regras do sistema colonial.

A mineração possibilitou a continuidade do modelo de exploração colonial estabelecido pelos portugueses. Até o início do século XIX a produção de açúcar continuou sendo uma atividade muito rentável, apesar das riquezas geradas pela mineração. O desenvolvimento da mineração na época colonial se insere no processo de consolidação da sociedade capitalista dos dois lados do Atlântico. Na Europa, esse processo contribuiu para dinamizar a economia. Na América ibérica, possibilitou a formação de um mercado de consumo e de abastecimento interno, fazendo emergir o caráter contraditório da colonização: por um lado, o enriquecimento das elites locais; por outro, a contestação ao domínio português.

## Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.
- A estruturação dos vice-reinos nas Américas.
- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.
- As lógicas internas das sociedades africanas.
- As formas de organização das sociedades ameríndias.
- A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.



## Sobre o Capítulo

A descoberta de jazidas de ouro nas Minas Gerais atraiu rapidamente muitas pessoas para a região; esse fenômeno foi importante para a metrópole portuguesa, que praticava uma política econômica mercantilista e buscava extrair riquezas de suas colônias. No entanto, o início da mineração alterou também a configuração da América portuguesa, deslocando o centro administrativo e a vida urbana para a região centro-sul da colônia. O eixo econômico, antes localizado no litoral nordeste em função da atividade açucareira, se desloca com a mineração, mudando inclusive a capital da colônia de Salvador para o Rio de Janeiro, por causa de sua proximidade com a região das Minas, facilitando assim o escoamento do ouro para a Europa. Peça aos estudantes que observem o mapa da página e retome com eles conteúdos estudados anteriormente sobre a produção açucareira no litoral da região Nordeste. Oriente-os a identificar no mapa os limites e traçados do território colonial no século XVIII e a perceber as diferenças em relação ao território do Brasil atual.

### Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

**EF07HI10:** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

**EF07HI13:** Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no Atlântico.



# A EXPLORAÇÃO DE OURO E DIAMANTE

#### Lavra

Local de onde podem ser extraídos metais ou pedras preciosas.

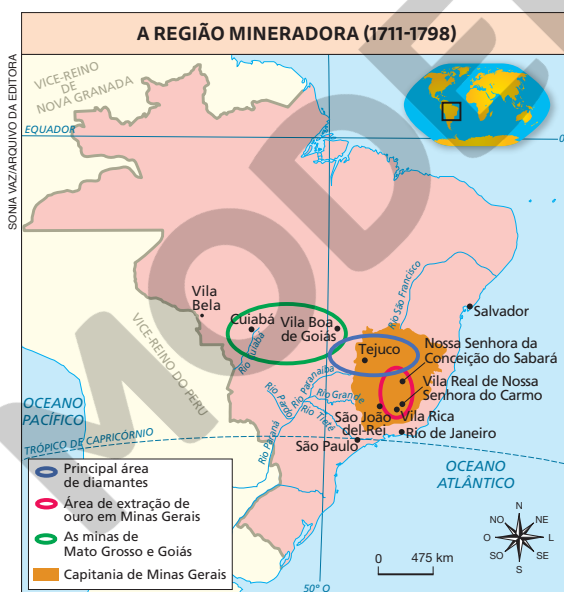
Provavelmente, as primeiras descobertas de ouro e de diamantes na região que mais tarde foi chamada de Minas Gerais ocorreram em fins do século XVII em meio às expedições bandeirantes. Confirmada a existência das **lavras**, a notícia se difundiu pela colônia e metrópole portuguesa. Um grande contingente de pessoas, de origens e condições sociais variadas, foi atraído para a chamada região das Minas. O padre jesuíta André João Antonil descreveu o acontecimento:

Cada ano vêm nas frotas quantidade de portugueses e de estrangeiros para passarem as Minas. Das cidades, vilas, recôncavos e sertões do Brasil vão brancos, pardos e pretos e muitos índios, de que os paulistas se servem. A mistura é de toda condição de pessoas: homens e mulheres, moços e velhos, pobres e ricos, nobres e plebeus, seculares e clérigos [...].

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007. p. 227.

A mineração provocou uma grande concentração populacional e a formação de novos povoados na região (observe o mapa "A região mineradora (1711-1798)"). Além disso, a atividade mineradora impulsionou a ampliação do território e o deslocamento do eixo econômico da colônia das áreas de produção açucareira no litoral nordestino para o interior do território, na região centro-sul.

Fonte: RESENDE, Maria Efigênia Lage de; VILLALTA, Luiz Carlos (org.). *As Minas setecentistas*. Belo Horizonte: Autêntica: Companhia do Tempo, 2007. p. 77.



210

## Observação

Nesta página, é possível dar início ao desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI13**.

## Disputas nas terras do ouro

Logo após as primeiras descobertas de ouro na região das Minas, os bandeirantes paulistas passaram a exigir o direito de explorá-lo com exclusividade. Entretanto, a informação sobre a localização das minas se espalhou rapidamente e atraiu para a região muitas pessoas, como aventureiros, colonos, tropeiros, comerciantes, estrangeiros e funcionários da Coroa. Essas pessoas foram chamadas pejorativamente pelos paulistas de **emboabas**.

Entre 1707 e 1709, diversas disputas pelo controle da área mineradora levaram a um enfrentamento armado entre paulistas e emboabas que ficou conhecido como **Guerra dos Emboabas**. O conflito resultou na derrota dos exploradores paulistas, que continuaram organizando suas expedições à procura de metais preciosos, mas em outras regiões.

### Emboaba

Na língua dos paulistas da época, significava "pássaro de pés emplumados". Referia-se às botas e calças utilizadas pelos colonos, vistas com estranheza pelos paulistas, que andavam descalços.



ENDER, Thomas. *Vila Rica*. 1817-1818. Aquarela e lápis sobre papel, 21,8 x 32,6 cm. Academia de Belas Artes, Viena, Áustria. Fundada em 1711, em 1823 a cidade passou a se chamar Ouro Preto.

### O ouro na região dos atuais estados de Goiás e Mato Grosso

A descoberta de ouro na região onde hoje se localizam os estados de Goiás e Mato Grosso também atraiu muitas pessoas, o que contribuiu para o surgimento de rotas comerciais, arraiais e povoados. Em 1722, a fim de controlar a extração dos metais preciosos na região, a Coroa elevou Cuiabá, capital do atual estado do Mato Grosso, à categoria de distrito, subordinado à capitania de São Paulo.

A vida nas minas mato-grossenses e goianas, mais distantes da administração metropolitana, foi marcada pela escassez de alimentos e pelos constantes conflitos entre mineradores e indígenas. Além disso, o ouro escasseou rapidamente, contribuindo para que a região não vivesse o mesmo vigor econômico e cultural das Minas Gerais no século XVIII.

## Orientações

O afluxo de forasteiros para a região das Minas levou à eclosão de diversos conflitos pela exploração e pelo controle das regiões auríferas, como a Guerra dos Emboabas. Esse conflito é ainda hoje um tema pouco estudado pelos historiadores em razão da escassez de registros escritos e de vestígios concretos. Como os primeiros moradores da região das Minas geralmente viviam em acampamentos provisórios, é difícil encontrar pistas sobre os conflitos entre paulistas e emboabas.

A derrota dos paulistas na Guerra dos Emboabas os incentivou a explorar outras regiões do interior, para além das Minas Gerais. As novas explorações de ouro concentraram-se, por exemplo, onde hoje se localizam os estados de Mato Grosso e Goiás. Os achados provocaram uma nova corrida em busca de ouro. A vida nas minas goianas e mato-grossenses era ainda mais dura que nas vilas mineiras: o alimento era escasso; aldeias indígenas, constantemente molestadas pelos bandeirantes, reagiam atacando os arraiais. Assim como aconteceu em Minas Gerais, a intensa exploração provocou o rápido esgotamento das lavras em Mato Grosso e Goiás. Empobrecidos, os moradores tiveram de procurar novas formas de sobrevivência.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página permite dar início ao trabalho com a habilidade **EF07HI13**.

## Orientações

É importante destacar que a Coroa portuguesa adotou diversas medidas de fiscalização e controle, como a criação da capitania de Minas Gerais, em 1720, e do Distrito Diamantino, em 1734, bem como a cobrança de impostos. Os tributos cobrados na extração do ouro não eram vistos como ilegítimos ou como um ato de usurpação da Coroa. De acordo com os princípios do Antigo Regime, as terras conquistadas eram patrimônio do rei, sujeitas, portanto, à tributação real.

No início da extração aurífera, o trabalho nas minas era realizado principalmente pelos próprios descobridores, embora vários deles possuíssem escravos indígenas. Com o tempo, os africanos escravizados que eram comprados do Rio de Janeiro e das capitanias açucareiras do Nordeste ou trazidos da África foram introduzidos e tornaram-se a principal mão de obra nas minas.

## Observação

O conteúdo desta página, propicia o desenvolvimento da habilidade **EF07HI13**.

## O aumento do controle metropolitano

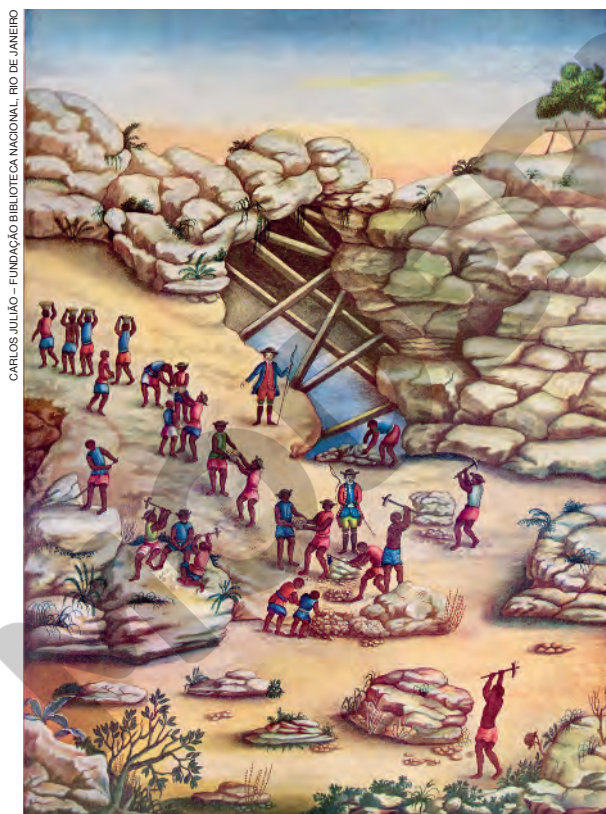
O crescente fluxo de pessoas em direção à região das Minas gerou disputas pelas áreas da mineração, as quais levaram a Coroa portuguesa a impor o controle político, criando órgãos administrados por funcionários ligados ao reino. Em 1709, a Coroa criou a capitania de São Paulo e Minas do Ouro, que centralizava a administração das atividades na região. Seu primeiro governador, Antônio de Albuquerque Coelho de Carvalho, iniciou o processo de instalação do senado, da câmara municipal e da cadeia, o que ampliou o quadro de autoridades reais na capitania.

A partir de 1711, a Coroa elevou alguns povoados à categoria de vilas, como a Vila Real do Ribeirão de Nossa Senhora do Carmo (atual município de Mariana), a Vila Rica de Albuquerque (atual Ouro Preto) e a Vila Real de Nossa Senhora da Conceição do Sabará (atual Sabará).

Nas vilas, os órgãos de governo cuidavam de questões judiciárias, administrativas, militares e fiscais. As câmaras, por exemplo, estabeleciam as regulamentações locais, administravam os espaços públicos, fiscalizavam as atividades comerciais, promoviam festas públicas e religiosas e geriam os conflitos privados.

As medidas tomadas pela metrópole restringiram a liberdade dos colonos e ocasionaram novas tensões e conflitos. Em uma tentativa de resolver a situação, a Coroa criou, em 1720, a capitania de Minas Gerais, separando-a da capitania de São Paulo. Essa mudança intensificou ainda mais a presença das autoridades portuguesas na área mineradora.

JULIANO, Carlos. *Extração de diamantes*. Século XVIII. Aquarela, 45,5 x 35 cm. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. A cena representa a atividade mineradora em Serro Frio.



CARLOS JULIANO – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

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

212

### Sugestão para o estudante:

LISLY, Andréa; KANTOR, Iris. *O trabalho em Minas colonial*. 6. ed. São Paulo: Atual, 2019. O livro apresenta um interessante panorama da vida nas regiões mineradoras, abordando temas como o trabalho nas minas e os diferentes sujeitos sociais que participavam dessa sociedade.



## A distribuição de datas

Em razão do aumento do controle político-administrativo metropolitano, as minas de metais e pedras preciosas descobertas no período colonial passaram a ser consideradas propriedade da Coroa portuguesa. Assim, a Coroa criou uma série de normas rígidas para a exploração do ouro.

Cada lavra descoberta só poderia ser explorada com autorização especial. Depois de registrada, a mina era dividida em lotes, conhecidos como datas. A primeira data era concedida a quem tivesse descoberto a lavra; a segunda ficava para a Coroa. As demais eram repartidas pela Intendência das Minas e concedidas por sorteio. As maiores datas eram destinadas aos mineradores que tivessem mais escravizados.

O cargo de Intendente das Minas, submetido ao governo da Metrópole, foi criado com a intenção de cobrar impostos dos colonos, fiscalizar toda atividade exploratória nas minas e a circulação de ouro e estabelecer a divisão das datas. Era ainda função do Intendente impedir o contrabando do ouro, evitando que este fosse levado para outros locais sem o pagamento dos impostos. Dessa forma, foram organizadas barreiras com fiscais do reino nos principais caminhos que ligavam a região das Minas a outras localidades da colônia, como São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia.

### O declínio da exploração do ouro

Na região das Minas, predominou o chamado ouro de **aluvião**, em que esse metal, junto com outros sedimentos, fica depositado em correntes de água após um longo processo natural de desgaste das rochas. Misturado com cascalho, areia e argila, o ouro de aluvião era encontrado nos leitos e nas margens dos rios, na forma de pedriscos.

Como a exploração do ouro de aluvião é superficial, sua intensa exploração levou ao rápido esgotamento das reservas. Por volta de 1770, as **faiscações** (pequenas lavras de ouro), com número reduzido de trabalhadores, tornaram-se comuns. Houve então, nesse período, o declínio na produção do ouro.



RUGENDAS, Johann Moritz.  
*Lavagem do minério do ouro:  
a montanha Itacolúmi.*  
c. 1821-1825. Biblioteca  
Municipal Mário de Andrade,  
São Paulo.

JOHANN MORITZ RUGENDAS – BIBLIOTECA MUNICIPAL MÁRIO DE ANDRADE, SÃO PAULO

## Orientações

Pelas leis da época, os metais preciosos eram propriedade da Coroa. A descoberta de cada lavra tinha de ser comunicada ao governo e precisava de autorização especial para ser explorada. Depois de registrada, a mina era dividida em lotes conhecidos como datas. O descobridor podia escolher as duas primeiras datas, enquanto a seguinte ficava para o rei. As demais eram repartidas entre todos os pretendentes, recebendo as maiores datas aqueles que possuíssem mais escravizados.

A partir da década de 1760, com o declínio da atividade mineradora, as faiscações (pequenas lavras de ouro) tornaram-se comuns. O número de pessoas que nelas trabalhavam era reduzido, muitas vezes a um único escravo ou um garimpeiro. Esse tipo de garimpagem possibilitou que diversos escravos juntassem dinheiro para comprar sua alforria.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página propicia o desenvolvimento da habilidade **EF07HI13**.



### Sugestão para o estudante:

PAIVA, Eduardo França. *O ouro e as transformações na sociedade colonial*. 4. ed. São Paulo: Atual, 2019. A obra desenvolve uma interpretação histórica que permite ao estudante conhecer a dinâmica da sociedade mineradora, a formação de uma vida urbana na colônia, a maior integração econômica entre as capitanias no século XVIII, entre outros aspectos.

## Orientações

Discuta com os estudantes sobre o controle metropolitano e os inúmeros impostos cobrados, que pressionavam a população da região das Minas de uma maneira bastante violenta. O problema que se apresentava era o peso da tributação, e não o direito à cobrança, o que motivou a eclosão de revoltas entre os mineradores, como a liderada por Filipe dos Santos em Vila Rica.

Comente também que, de 1735 a 1750, vários motins ocorreram contra o sistema de capitação, que estabelecia a cobrança de tributos sobre a posse de escravizados, independentemente de eles serem ou não utilizados na exploração das minas. Desde 1762 os quintos nunca atingiram as 100 arrobas e houve várias derramas até os anos 1780. Isso provocou durante décadas muita insatisfação, que foi se agravando a cada lançamento da cobrança complementar.

A possibilidade de enriquecer era uma perspectiva presente na mentalidade da população que habitava a região das Minas, mas ao mesmo tempo havia uma dificuldade de se concretizá-la por questões práticas, como a falta de recursos para adquirir escravizados. Por outro lado, a sociedade mineradora criou condições para que houvesse certa mobilidade social. Esses elementos favoreceram as contradições que levaram ao questionamento do controle metropolitano e às revoltas.

## Observação

O conteúdo desta página contribui, novamente, para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI13**.

## A cobrança de impostos

A Coroa portuguesa esperava garantir lucros na exploração aurífera por meio da cobrança de impostos. A principal taxação, aplicada desde o início do século XVII, era o **quinto**, em que 20% de todo o metal encontrado era reservado à Coroa.

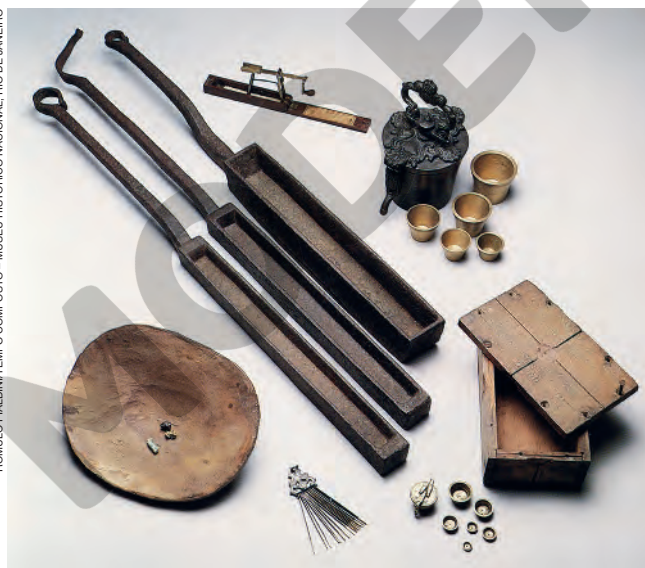
Para evitar o contrabando, a Coroa portuguesa proibiu a circulação de ouro em pó e implantou, entre 1717 e 1719, as **Casas de Fundição**. Nelas, o quinto era recolhido e o ouro era transformado em barras e recebia o selo real. A circulação do ouro era autorizada apenas após esse processo. As penas para quem descumprisse a lei poderiam ser desde o confisco de bens até o banimento para as colônias portuguesas na África. No entanto, mesmo com esses mecanismos de controle, grande quantidade de ouro circulou de contrabando e houve sonegação de impostos.

Entre 1735 e 1750, instituiu-se também o sistema de **capitação**, em que era cobrada uma taxa pela posse de cada escravizado. Contudo, esse sistema gerou vários motins, pois os tributos eram cobrados independentemente de os escravizados serem ou não utilizados na exploração das minas.

A partir de 1750, o governo português manteve apenas o imposto do quinto e fixou uma cota de 100 arrobas (cerca de 1 500 quilogramas) anuais para toda a área mineradora. Para pressionar os mineiros a cumprir a exigência, a Coroa instituiu a **derrama**. Caso a cota não fosse atingida, a população deveria completá-la com seus próprios recursos.

Desde 1762, com o rápido esgotamento das minas, os quintos nunca mais atingiram as 100 arrobas e houve várias derramas. Essa situação provocou durante décadas muita insatisfação, que se agravava a cada cobrança. A ameaça de aplicação da derrama era motivo de preocupação constante. Dessa forma, o clima de revolta se alastrava entre os mineradores.

RÔMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU HISTÓRICO NACIONAL, RIO DE JANEIRO



Equipamentos de extração, fundição, aferição e transporte de ouro, datados do século XVIII. As três formas de ferro eram utilizadas na antiga Casa de Fundição de Vila Rica. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

214



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Nesta obra, Júnia Ferreira Furtado pretende demonstrar que Chica da Silva constituiu um exemplo, entre outros, da grande camada de afrodescendentes forros que procuravam diminuir o estigma da cor e da condição de ex-escravos.

MARTINS, José de Souza. *O cativo da terra*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

Obra clássica e fundamental, que apresenta análises do Brasil escravista e busca explicar as razões para a lenta inserção social dos ex-escravizados.



## A revolta contra os impostos

Desde a descoberta das primeiras grandes jazidas de ouro, a região das Minas foi palco de tensões envolvendo mineradores, colonos e funcionários da Coroa encarregados da fiscalização.

A notícia de que seriam instaladas as Casas de Fundição foi motivo de um importante conflito na região. Os mineradores contestaram a medida, que aumentaria ainda mais o custo de vida, que já era muito alto, pois praticamente tudo o que era consumido na região das Minas era proveniente de outras áreas da colônia.

Diante dessa situação, em junho de 1720, cerca de 2 mil mineiros, comandados pelo tropeiro português Filipe dos Santos, tomaram Vila Rica e exigiram que o governador da capitania cancelasse a medida. Porém, o governo não só manteve as Casas de Fundição como também reprimiu violentamente os revoltosos para servir de exemplo a futuros agitadores. Filipe dos Santos foi enforcado e seu corpo, esquartejado e exibido em praça pública. Essa rebelião ficou conhecida como **Revolta de Vila Rica**.



PARREIRAS, Antônio. *O julgamento de Filipe dos Santos*. 1923. Óleo sobre tela, 88,5 × 148,4 cm. Museu Antônio Parreiras, Niterói, Rio de Janeiro.

### “Santo do pau oco”

Diante das cobranças excessivas de impostos e das ações violentas promovidas pela Coroa portuguesa, a população que vivia na região das Minas criou diversos artifícios para driblar a fiscalização e contrabandear as riquezas. Utilizava, por exemplo, figuras de santos entalhadas em madeira oca para transportar ouro, diamante e outras peças de valor. Por isso, essas esculturas ficaram conhecidas como “santos do pau oco”.

### ► Texto complementar

O texto a seguir contém informações relevantes para a compreensão das repercussões da descoberta do ouro na colônia para a metrópole, assim como as relações comerciais entre portugueses e ingleses nesse período.

A situação portuguesa era muito diferente. A passagem da troca direta para uma economia de mercado tinha se processado mais lentamente que noutros países da Europa, mas a maquinaria necessária, capaz de tirar benefícios da existência de ouro lubrificador, não se encontrava disponível. [...] Isto foi o resultado não só de fatores internos mas também das relações com a Inglaterra estabelecidas no Tratado de Methuen.

Com a eliminação do setor manufatureiro português, a possibilidade de utilização lucrativa do ouro brasileiro tornou-se menor e o aumento do poder de compra só provocou o aumento dos preços, o que não estimulou nem a acumulação de capital nem a produção, encorajando, pelo contrário, as importações que então, dada a inflação interna, se tornaram mais vantajosas. [...]

Em Portugal, o setor da manufatura, que poderia ter sido beneficiado por um tal aumento do poder de compra, foi eliminado pelo Tratado de Methuen: o ouro brasileiro podia então ser transferido para a Inglaterra, sem afetar muito a estrutura da produção portuguesa ou a economia do interior. Só os padrões de consumo portugueses foram afetados, na medida em que, no momento em que a entrada de ouro brasileiro cessou, grandes problemas iriam obviamente surgir.

SIDERI, Sandro. *Comércio e poder: colonialismo informal nas relações anglo-portuguesas*. Lisboa: Cosmos, 1970. p. 87-99.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página permite o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI13**.



## Orientações

Adotamos o nome Chica da Silva com “ch” tendo como base a seguinte obra: VAINFAS, Ronaldo. *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. São Paulo: Objetiva, 2000. No entanto, é muito comum encontrar o mesmo nome grafado com “x”, como no filme *Xica da Silva* (1976), dirigido por Cacá Diegues.

Francisca da Silva, ou Chica da Silva, como ficou conhecida, manteve um relacionamento por quinze anos com João Fernandes de Oliveira, contratador de diamantes e desembargador, com quem teve treze filhos. Chica da Silva ocupou lugar de destaque na sociedade do período. Doou dinheiro a diversas ordens religiosas, forneceu recursos para a construção de igrejas e manteve um nível de vida bastante luxuoso, mesmo após a partida do contratador, em 1770, para Portugal. João Fernandes levou seus quatro filhos e ofereceu a melhor instrução para eles, que ocuparam bons cargos no reino. As meninas permaneceram no Brasil e também receberam boa educação. Algumas se casaram e outras seguiram a vida religiosa.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página favorece novamente o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI13**.

### Chica da Silva

A vida de Chica da Silva, que viveu no Arraial do Tijuco, já foi cantada em letra de música, filmada e narrada em livros, e desperta até hoje curiosidade pela sua particularidade no contexto da sociedade escravista colonial.

Francisca da Silva, a Chica da Silva, nasceu em 1732 no Arraial do Tijuco, hoje cidade de Diamantina, Minas Gerais. Mulher negra escravizada, era filha do Capitão das Ordenanças de Bocaina, o português Antônio Caetano de Sá, e da escravizada Maria da Costa. Chica conquistou sua alforria aos 22 anos, após ser comprada pelo contratador de diamantes João Fernandes de Oliveira.

Com João Fernandes teve uma união por concubinato [informal], e seu nome foi alterado para Francisca da Silva de Oliveira. Juntos tiveram treze filhos. A união era um tanto incomum para a época, pois os relacionamentos entre homens brancos e escravizadas negras nunca vinham a público. Por esse motivo, não oficializaram a relação. Mesmo assim, o comerciante reconheceu a paternidade de todos os filhos do casal, num período em que nenhum filho fruto de uma relação interracial obtinha o sobrenome do pai.

[...]

NARRATIVAS negras.  
*Biografias ilustradas de mulheres pretas brasileiras*.  
Curitiba: Voo, 2021. E-book.

## Descoberta e exploração dos diamantes

Os primeiros diamantes provavelmente foram encontrados no Arraial do Tijuco (ou Tejuco, atual Diamantina), na região do Serro Frio, na década de 1710. Entretanto, a existência da pedra preciosa demorou a ser oficialmente comunicada à Coroa portuguesa.

Em 1734, quando tomou conhecimento do achado, a Coroa criou o Distrito Diamantino, com sede administrativa no Arraial do Tijuco. O objetivo era impedir o contrabando, controlar o fluxo de pessoas, arrecadar impostos e isolar a área do restante da colônia.

Além de impostos como o quinto, em 1739 o governo português instituiu o sistema de contrato, com concessões que duravam quatro anos. Por meio dele, a Coroa concedia o direito de explorar os diamantes e estabelecia o pagamento de um tributo à Coroa.

Apesar dos elevados tributos, a extração de diamantes foi muito lucrativa para os contratadores, que desfrutavam de prestígio. Um dos mais conhecidos foi João Fernandes de Oliveira, que viveu com Chica da Silva, descendente de africanos e ex-escrava. Ela ocupou lugar de destaque na sociedade do período e manteve um padrão de vida luxuoso.

A utilização de contratadores foi mantida até 1771, quando a extração de diamantes passou a ser administrada diretamente por Portugal. O Distrito Diamantino foi dissolvido em 1882, quando as pedras tinham escasseado e o Brasil já não era mais colônia de Portugal.



Representação de escravizados negros lavando diamantes, publicada no *Atlas de uma viagem ao Brasil*, de Johann Baptist von Spix e Karl Friedrich Philipp Martius. c. 1835-1850. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

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

THE PICTURE ART COLLECTION/ALAMY/FOOTAREMA -  
FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

216



### Sugestões para o professor:

GRINBERG, Keila; GRINBERG, Lucia; ALMEIDA, Anita Correia Lima de. *Para conhecer Chica da Silva*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

O livro narra episódios relacionados à vida de Chica da Silva, uma personagem muito conhecida e difundida no imaginário brasileiro e representativa do período da exploração de ouro e pedras preciosas na região das Minas. O texto também trata da organização social, cultural, do trabalho e das cidades mineradoras nesse período.



## Integrar conhecimentos

História e Geografia

MEIO AMBIENTE SAÚDE

### Mineração e degradação ambiental

A mineração de ouro e diamantes gerou impacto na paisagem natural da região das Minas. O desmatamento para expor o solo das margens dos rios, extrair madeira, construir povoados e abrir estradas e áreas para plantações foi significativo.

Além disso, na extração do ouro eram empregadas três técnicas: a procura direta nos leitos dos rios, com o uso de uma **bateia**; a lavagem de morros ou barrancos para obtenção de uma mistura de lama e areia da qual o ouro poderia ser separado (ouro de lavagem); e a extração no interior das galerias, seguindo os veios de ouro, método mais caro e só acessível aos mineradores mais ricos.

A lavagem de ouro provocou o assoreamento de rios, desviou o percurso de riachos e, conseqüentemente, afetou espécies aquáticas. A prática tornou as águas dos rios tão turvas e avermelhadas que a Vila Real do Ribeirão de Nossa Senhora do Carmo (atual município de Mariana) chegou a ser chamada de Ribeirão Vermelho.

Recentemente, em janeiro de 2019, no município de Brumadinho, em Minas Gerais, ocorreu um acidente decorrente da atividade mineradora. O rompimento da barragem de rejeitos compostos por metais pesados, como ferro, manganês, cromo e cobre, de uma empresa mineradora lançou cerca de 12 milhões de metros cúbicos de lama, que contaminaram o rio Paraopeba e atingiram o rio São Francisco, do qual o primeiro é afluente. O rio São Francisco passa por Minas Gerais e mais quatro estados brasileiros. O acidente levou cerca de 270 pessoas à morte, destruiu moradias e construções, contaminou as águas do rio Paraopeba, o solo de Mata Atlântica no seu entorno, matou peixes e outros seres vivos e afetou a saúde das comunidades que vivem no entorno. Atingiu, inclusive, a aldeia Pataxó Hã-hã-hãe, localizada às margens do rio Paraopeba.



Vista aérea do rio Paraopeba em Brumadinho, no estado de Minas Gerais, após o rompimento de barragem de rejeitos de uma grande empresa mineradora. Fotografia de 2019.

1. Quais foram as mudanças na paisagem da região das Minas provocadas pela atividade mineradora no século XVIII?
2. Descreva a paisagem que você observa na fotografia de Brumadinho em 2019. Em sua opinião, seria possível evitar acidentes como esse? Como?

**Bateia**  
Recipiente de madeira, semelhante a uma bacia, utilizado no garimpo.

217

### Observação

O conteúdo abordado nesta página permite trabalhar com aspectos da habilidade **EF07HI13**.

### Atividade complementar

Como complemento às discussões iniciadas na questão 2 desta seção, seria interessante propor aos estudantes a realização de uma pesquisa sobre os fatores ambientais, econômicos e sociais envolvidos em acidentes nas barragens de rejeitos de empresas mineradoras, em especial no estado de Minas Gerais. Os estudantes podem fazer pesquisas na internet, consultando reportagens sobre os casos de Brumadinho (2019) e Mariana (2015). A pesquisa proposta nesta atividade complementar trabalha as práticas de **observação, tomada de nota e construção de relatórios** e a **análise de mídias sociais**.

### Orientações

Esta seção pretende inserir outro tema importante a ser discutido com os estudantes, a questão ambiental relacionada à atividade mineradora. Sobre esse aspecto, se possível, relacione a exploração de ouro e de diamante no período colonial aos problemas do presente: de que forma a mineração, hoje, tem um impacto negativo no meio ambiente? Quais são as principais regiões mineradoras do Brasil atual? Essas e outras questões poderão ser levantadas em classe. Além disso, é possível abordar os efeitos da mineração tanto no meio ambiente como na saúde das populações que vivem em áreas próximas a mineradoras, trabalhando os temas contemporâneos **Saúde** e **Educação ambiental**.

### Respostas

1. A formação das vilas e cidades na região de Minas Gerais no século XVIII provocou grandes alterações ambientais e na paisagem. Pode ser citado, por exemplo, o desmatamento das margens dos rios, com a finalidade de extrair madeira para a construção de moradias e povoados, assim como a abertura de estradas e áreas de plantio. A atividade mineradora também provocou o assoreamento de rios, o desvio do percurso de riachos, prejudicando também diversas espécies aquáticas. As práticas de exploração de ouro e pedras preciosas nos rios, morros e barrancos tornaram as águas dos rios tão turvas e avermelhadas que a Vila Real do Ribeirão de Nossa Senhora do Carmo (atual município de Mariana) chegou a ser chamada de Ribeirão Vermelho.

2. A fotografia mostra uma paisagem coberta por lama; o rio e a vegetação da região foram tomados pelos rejeitos de uma grande empresa mineradora após o rompimento de sua barragem. É esperado que o estudante responda que acidentes como esse podem ser evitados com medidas preventivas e investimentos das empresas e do governo que visem à segurança ambiental e humana.

## Seção Atividades

### ▶ Objetos de conhecimento

- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.

### ▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF07HI10 (atividade 2)
- EF07HI13 (atividades 1, 2, 3, 4)

### ▶ Respostas

1. Desde meados do século XVII, a economia portuguesa passava por uma crise profunda, e a descoberta do ouro nas Minas Gerais garantiu certo respiro aos cofres portugueses. No entanto, a riqueza proporcionada pelo ouro não foi aproveitada para o desenvolvimento econômico do reino, que continuou dependente das importações de outras nações europeias e da exploração de suas colônias.

2. a) Uma das reivindicações se refere ao fim das Casas de Fundição e dos novos regimentos que impunham altos impostos e eram desfavoráveis para a maioria da população de Vila Rica.

b) A carta contém uma crítica à atuação dos fiscais da Coroa, que aumentavam o imposto que deveria ser cobrado e que se apropriavam de uma parte do ouro para si, prejudicando a população, que sempre pagava um valor mais alto do que deveria.

3. Esse objetivo foi raramente atingido, pois os produtos que chegavam à região eram caros e os impostos e as taxas cobrados pela Coroa portuguesa eram muito altos, o que deixava a população endividada, tendo que comprar todas as mercadorias a crédito.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Considerando a situação da economia portuguesa a partir do século XVII, que efeitos você imagina que a descoberta do ouro na região das Minas trouxe para o reino português?
2. Analise o trecho a seguir, escrito por participantes da Revolta de Vila Rica ao governador, em 1720, criticando a atuação dos fiscais da Coroa na região.

Primeiramente, não consentem em casas de fundição, cunhos e moeda. Não consentem em contrato novo algum que não esteja em estilo até o presente.

[...]

Não consentem que o aferidor leve peso de ouro por outro tanto de cobre, e como isto sejam condições do senado, por ser contrato seu em que o povo nunca experimentou conveniência, que só a fim de ser o contrato alto fazem o regimento caro em prejuízo do povo, como é: de marcar somente uma balança e marco uma oitava e meia e de revista uma oitava e de tirar a olho a balança uma oitava, fazendo mais milagres que santa Luzia, dando olhos quando querem, fundados no interesse. E a este respeito as mais medidas, para o que se lhe dê regimento útil para o povo.

FIGUEIREDO, Luciano R. A.; CAMPOS, Maria Verônica (coord.) *Códice Costa Matoso*. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1999. p. 372-373. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.mg.gov.br/consulta/consultaDetalheDocumento.php?iCodDocumento=53683>. Acesso em: 20 abr. 2022.

- a) Quais são as reivindicações do povo de Vila Rica ao governador?
  - b) Que críticas são feitas aos fiscais da Coroa portuguesa?
3. Leia o trecho a seguir, sobre as taxações impostas pela Coroa portuguesa na região das Minas, e depois responda à questão.  
[...] Para pagar em tempo sua taxa de capitação, a maior parte das pessoas era forçada a fazer empréstimos de mais quantidade de ouro, ou então vender seus próprios pratos, ou as joias da esposa e das filhas. Os escravos eram todos comprados a crédito, com longos prazos, e os minei-

ros que não podiam pagar sua taxa de capitação, muitas vezes, tinham esses escravos sequestrados pelos funcionários da Coroa, antes de terem pago por eles, em todo ou em parte. [...]

BOXER, Charles. *A idade de ouro do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. p. 218.

- Muitas pessoas foram atraídas para a região das Minas com o intuito de enriquecer rapidamente. Pelas informações apresentadas no texto, você considera que esse objetivo foi atingido por todos os mineiros? Explique.
4. Você estudou que a Coroa portuguesa estabeleceu diversos impostos sobre os metais extraídos na região das Minas, bem como criou aparatos administrativos para fiscalizar a atividade mineradora e evitar o contrabando. Pensando nisso, reúna-se em grupo. Observem a imagem de um “santo do pau oco”, figura que circulava com frequência nas cidades mineiras.



Nossa Senhora do Rosário. Século XVIII. Escultura em madeira, 2,02 m de altura. Museu da Inconfidência, Ouro Preto (MG).

- a) Quais teriam sido as funções do “santo do pau oco” em Minas Gerais?
- b) Com o tempo, a expressão “santo do pau oco” adquiriu novos significados. Discuta com seus colegas de grupo os significados que a expressão tem nos dias de hoje.

RÔMULO FALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU DA INCONFIDÊNCIA, OURO PRETO, MINAS GERAIS

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

4. a) O objetivo é possibilitar que os estudantes associem o “santo do pau oco” ao contrabando de ouro em Minas Gerais no período colonial. O vão esculpido nas costas dos santos tinha várias utilidades. Primeiro, tornava os objetos mais leves, o que facilitava o seu deslocamento nas procissões. Também ajudava a evitar as rachaduras provocadas pela variação climática na região. Contudo, sua principal utilidade estava relacionada ao contrabando de ouro. Em razão dos impostos cobrados pela Coroa portuguesa, os santos do pau oco se tornaram cada vez mais populares. O vão nas costas dos santos passou a ser utilizado para esconder ouro em pó e outras pedras preciosas, driblando, assim, o fisco real.

b) Essa é uma oportunidade para discutir com os estudantes a historicidade de algumas expressões. Aos poucos, a expressão “santo do pau oco” passou a designar a pessoa que é falsa e que aparenta ser uma coisa, mas, no interior, é outra.



## A SOCIEDADE MINERADORA

O grande influxo populacional para a região das Minas provocou um rápido processo de urbanização em torno das áreas mineradoras. Além de portugueses, a região atraiu pessoas vindas de outros reinos e de variados pontos da colônia.

A sociedade que se constituiu nesse ambiente urbanizado era muito diferente da que tinha se formado nas áreas rurais, voltada para a agricultura de exportação, que até então predominava na América portuguesa. Havia, por exemplo, uma relativa mobilidade entre os diferentes grupos sociais na região das Minas, condição não experimentada até então na colônia.

Ao longo do tempo, o comércio e as atividades artesanais foram ganhando importância. Havia alfaiates, quituteiras, costureiras, sapateiros, leiteiros, latoeiros, seleiros, entre outros prestadores de serviço. Muitas dessas atividades eram exercidas por negros livres ou escravizados. Esses são alguns indícios da mobilidade e da diversificação social que caracterizaram a sociedade mineradora.



RUGENDAS, Johann Moritz. *Festa de Santa Rosália, padroeira dos negros*. c. 1835. Litografia. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

219

### Observação

O conteúdo desta página possibilita dar início ao trabalho com aspectos da habilidade **EF07HI12**.

### Sobre o Capítulo

Neste Capítulo o estudante vai conhecer mais profundamente a composição e a dinâmica da sociedade que se formou na região das Minas, os diversos sujeitos e grupos sociais, as atividades que exerciam e as relações estabelecidas entre eles nas cidades e vilas mineiras. A maioria da população mineira era composta de escravizados e pessoas livres e pobres, que pouco ou nada usufruíram das riquezas do ouro. Outro aspecto a ser destacado é a importância das irmandades no contexto da sociedade mineradora. Ao mesmo tempo que promoviam a identidade e a coesão dos diferentes grupos sociais, elas funcionavam como mecanismos de controle social, na medida em que segregavam ricos e pobres; livres e escravos; brancos, negros e mestiços. O Capítulo aborda ainda a presença de indígenas nessas regiões e os confrontos entre eles e os colonos.

Destacamos, também, que este Capítulo apresenta oportunidades para um amplo trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**.

### Habilidades trabalhadas ao longo do Capítulo

**EF07HI09:** Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

**EF07HI10:** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

**EF07HI12:** Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

## Orientações

Peça aos estudantes que observem a imagem reproduzida na página, uma gravura de Debret. Indague qual seria uma característica da cultura dos Botocudo que foi utilizada como referência pelos conquistadores para nomeá-los e que está representada na gravura. Depois, converse com eles sobre o uso de botocões, discos leves feitos de madeira usados nos lábios e nas orelhas para alongá-los.

O tema discutido nesta página, ainda pouco explorado pela historiografia, é de grande relevância para o estudo deste período, já que amplia a visão da sociedade colonial e dos diferentes sujeitos que atuavam no interior dela. Também possibilita ao estudante perceber os confrontos entre indígenas e colonos e as estratégias de resistência praticadas pelos nativos. No entanto, a escassez de documentação coloca um grande desafio aos pesquisadores que desejam focar as experiências históricas dos povos indígenas.

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página possibilita dar início ao desenvolvimento da habilidade **EF07HI09**.

## Os indígenas que viviam nas Minas

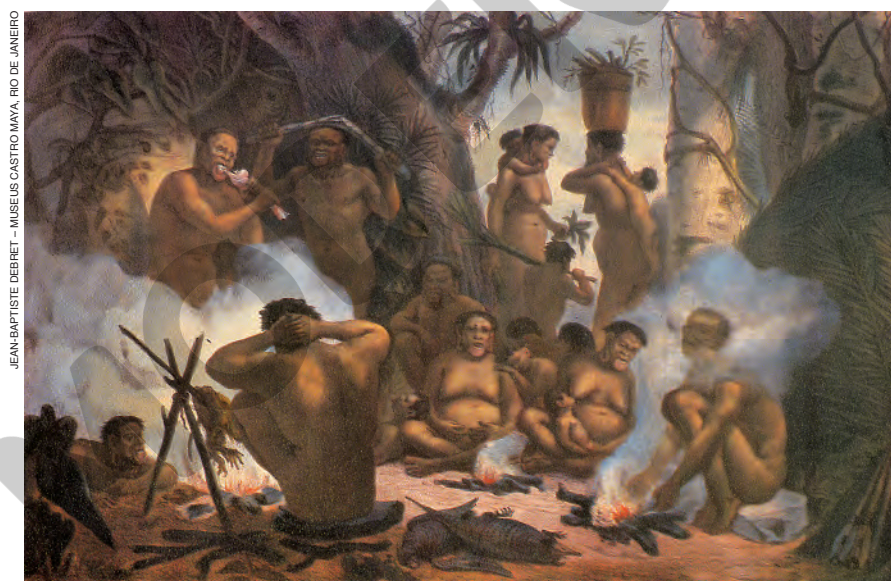
Muito antes de surgirem as primeiras vilas mineiras e a capitania de Minas Gerais, diversos grupos indígenas, como os Botocudo, os Maxakali, os Puri e os Kayapó, já habitavam a região. Suas aldeias estavam distribuídas por toda a Zona da Mata Mineira.

A descoberta das primeiras lavras de ouro e a fundação de vilas fizeram muitos grupos indígenas se deslocarem para o interior da colônia, pois diversas aldeias estavam próximas a jazidas de ouro. Mas esses povos também resistiram ao avanço da atividade mineradora, promovendo ataques contra os povoados estabelecidos na região e contra as bandeiras, que adentravam cada vez mais o interior do território.

Nos confrontos, muitos indígenas foram mortos ou capturados e escravizados para trabalhar nas lavras de ouro, na agricultura ou em serviços domésticos. Para burlar a lei que proibia a escravização dos indígenas, os colonos assumiam a tarefa de catequizá-los.

## Recorrendo à justiça colonial

É importante ressaltar que muitos indígenas conseguiram fugir das vilas mineiras e formar quilombos. Em 1726, por exemplo, foi descoberto um quilombo indígena na Zona da Mata Mineira. Outros indígenas conseguiram mover ações contra seus exploradores, que insistiam em mantê-los em cativeiro. Isso foi possível graças a uma medida criada em 1760, que permitia aos indígenas recorrer à justiça colonial para defender seu direito à liberdade. No entanto, resoluções a favor dos indígenas foram raras, pois a maioria dos colonos alterava o registro de origem étnica dos nativos, identificando-os como mestiços.



DEBRET, Jean-Baptiste. *Botocudos, Puris, Pataxós e Maxakalis*. 1834. Gravura, 22,7 × 32 cm. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.

220

### ► Texto complementar

Ainda hoje, há poucos estudos sobre as populações indígenas que viviam em Minas Gerais na época da mineração. Segundo a historiadora Maria Leônia Chaves de Resende:

[...] ainda que uns poucos historiadores reconheçam sua participação [a do indígena] na história de Minas Gerais, quase sempre antecipam suas ressalvas, ao reduzirem tal atuação aos primeiros contatos, sem os tomar sequer como agentes históricos na formação sociocultural. E mesmo quando reconhecidos, foram reputados como meros apêndices dos estudos, se prestando em geral a um papel secundário. Objeto de raríssimas pesquisas, a etno-história indígena de Minas Gerais colonial deixou, por isso, esparsas contribuições, acabando por impor um silêncio avassalador, apesar de uma vasta e rica documentação dispersa pelos seus arquivos.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de; LANGFUR, Hal. Minas Gerais indígena: a resistência dos índios nos sertões e nas vilas de El-Rei. *Tempo*, Niterói, v. 12, n. 23, 2007.



## A elite e as camadas intermediárias

Na região das Minas, formou-se uma sociedade mais diversificada que a do Nordeste açucareiro. Apesar disso, havia uma diferença bastante expressiva entre as condições sociais dos grandes proprietários e dos representantes da Coroa e as da maior parte da população.

O pequeno grupo de pessoas que tinham poder econômico e influenciavam politicamente as decisões tomadas na região era formado por proprietários de grandes lavras e por contratadores. Esses últimos eram geralmente portugueses e obtinham da Coroa não só autorização para explorar diamantes, como também o direito de arrecadar o dízimo e as entradas (taxas sobre as importações). Os altos cargos administrativos do governo, essenciais para o controle da vida colonial, também costumavam ser exercidos por membros da elite portuguesa. Compunham ainda esse seleto grupo os grandes comerciantes, que eram donos de imensas fortunas e, em geral, haviam enriquecido com o comércio de gado e de produtos manufaturados entre Minas e outras regiões do Brasil.

As camadas intermediárias, por sua vez, eram formadas por fiscoadores, pequenos comerciantes, roceiros, profissionais liberais como médicos e advogados, artesãos e artistas em geral.

A maior parte da sociedade mineira era formada por escravizados africanos e seus descendentes. Para se ter uma ideia da sua participação na composição social da colônia, em 1742, por exemplo, de uma população com pouco mais de 174 mil pessoas, cerca de 95 mil eram escravizadas. Os brancos pobres e ex-escravizados, por sua vez, estavam entre as camadas intermediárias e os escravizados não tinham poderes políticos e detinham poucos recursos econômicos.



RUGENDAS, Johann Moritz. *Habitantes de Minas*. 1821-1825. Gravura. Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo.

221

## Orientações

Explore o conteúdo desta página com os estudantes para que eles compreendam a diversificação social que se constituiu na região das Minas, fazendo-os reconhecer a historicidade do período colonial. A comparação com a sociedade açucareira contribui para essa percepção e a identificação das transformações que ocorreram ao longo dos séculos de colonização. Na sociedade mineradora havia uma complexa rede de relações que escapavam da dicotomia entre senhores e escravizados. Dessa forma, é fundamental chamar a atenção dos estudantes para os diversos sujeitos sociais presentes nesse ambiente. Havia uma população composta em sua maioria de escravizados, uma considerável parcela de ex-escravos e também brancos pobres, pequenos comerciantes, fiscoadores, roceiros, artesãos e profissionais liberais. O pequeno grupo que compunha a elite era formado geralmente por portugueses que detinham o poder econômico e político. Esse ambiente contribuiu para a intensa circulação de ideias, culturas e relações sociais no ambiente urbano das vilas e cidades na região das Minas.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página permite trabalhar com aspectos da habilidade **EF07HI12**.

### ► Texto complementar

O texto a seguir contém elementos sobre o cotidiano na região das Minas:

Vila Rica já tinha levantado as paredes e recamado de ouro e de ornamentos as igrejas [...]. E as precárias pontes de madeira foram substituídas por construções de alvenaria, acrescidas de arcos, parapeitos, assentos e pilares [...]. Para abastecer-se de água potável e descobrir o que estava acontecendo na cidade, ia-se aos chafarizes [...]. Pontes e chafarizes eram ponto de encontro de escravos, lavadeiras e tropeiros, e o principal centro de transmissão de boatos [...].

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 124.



## Orientações

Com o início da mineração, houve uma intensificação do tráfico negreiro para a região mineradora. No século XVIII, do total dos negros que desembarcaram nos portos da Bahia ou do Rio de Janeiro, de um terço a dois terços foram conduzidos para as Minas Gerais. Especialistas, como Eduardo França Paiva, acreditam que na região se formou um dos maiores contingentes de escravizados concentrados em uma única área administrativa.

Sugerimos que converse com os estudantes sobre as negras quitandeiras, figuras muito presentes no cotidiano das vilas e cidades mineiras. Muitas mulheres escravizadas costumavam trabalhar como ambulantes ou em vendas que atendiam a escravos e brancos pobres. Esses locais tornaram-se pontos de encontro, lazer e solidariedade. No entanto, foram alvos da repressão das autoridades, que acusavam as vendas de serem locais de brigas, bebedeiras e transação de ouro e diamantes roubados.

A sociedade urbana das minas, composta de muitos forasteiros, escravizados e poucas mulheres brancas, propiciava a formação de uniões espontâneas e livres. É interessante destacar que o concubinato foi uma prática comum entre as camadas sociais pobres. No entanto, como o casamento conferia *status* e segurança à população na sociedade colonial, muitos preferiam se casar. Há registros, também, de casamentos entre escravizados e entre libertos, pois o casamento conferia dignidade às pessoas.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página favorece o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI12**.

## Africanos escravizados e libertos

A descoberta de ouro e pedras preciosas fez multiplicar a entrada de escravizados africanos na colônia portuguesa. Entre o final do século XVII e o final do século seguinte, mais de 2 milhões de escravizados africanos entraram nos portos brasileiros, o triplo de todos os anteriores somados.

O cotidiano dos escravizados que trabalhavam diretamente nas minas era muito duro. Eles ficavam longas horas com os pés na água extraído o ouro no leito dos rios e frequentemente eram vítimas da tuberculose e de outras doenças pulmonares. Nas galerias subterrâneas, estavam sujeitos à asfixia e ao risco de soterramento, caso desabassem rochas durante as escavações.

Nas regiões mais urbanizadas, havia os chamados escravos de ganho. Eles eram autorizados pelos senhores a exercer atividades remuneradas, geralmente no pequeno comércio. Com o dinheiro obtido vendendo galinhas, frutas e doces, ou

mesmo trabalhando no garimpo, o escravizado pagava ao senhor uma quantia estipulada e ficava com o excedente, muitas vezes conseguindo, com o tempo, juntar dinheiro suficiente para comprar sua alforria. As chamadas negras quitandeiras constituíram um caso comum desse tipo de escravizado.

A possibilidade de obter a alforria teria sido, segundo parte da historiografia, um mecanismo de controle social, isto é, uma forma de evitar levantes. Para os proprietários, a promessa da alforria criava condições para conviver em relativa segurança com uma maioria de oprimidos. Os alforriados, contudo, continuavam carregando o estigma da escravidão e permaneciam excluídos dos cargos de poder.



TANAKA, Beatriz. *A história de Chico Rei: um rei africano no Brasil*. São Paulo: Edições SM, 2010. Livro sobre Chico Rei, personagem da tradição oral mineira. Segundo a tradição, Chico teria vindo à América portuguesa na condição de escravo; como ele era rei em sua aldeia no Congo, acabou tornando-se “rei” na cidade mineira de Ouro Preto.

CARLOS JULIANO - FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



JULIANO, Carlos. *Negras vendedoras de rua*. Século XVIII. Aquarela, 45,5 x 35 cm. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

222



### Sugestão para o professor:

SOUZA, Laura de Mello e. *Desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017.

Obra clássica de Laura de Mello e Souza. Aborda a questão da pobreza na região das Minas Gerais, compondo uma análise diferenciada a respeito da economia e da sociedade do século XVIII.

## O cotidiano nas cidades mineiras

Diferentemente de outras regiões da colônia, a sociedade da região das Minas era bastante urbanizada. A maioria das pessoas morava em casas térreas pequenas e simples, construídas com barro, madeiras ou pedras, com poucas portas e janelas. Com exceção das famílias ricas, que geralmente moravam em sobrados espaçosos e que exibiam maior requinte. Os escravizados, por sua vez, residiam em senzalas ao lado da moradia de seus senhores ou em ranchos, construções frágeis e precárias feitas de pau a pique, barro, madeira ou palha.

Os habitantes das vilas e das cidades mineiras cuidavam de seus negócios, promoviam festas e participavam das atividades religiosas organizadas pelas irmandades, que ocupavam o centro da vida comunitária na região das Minas.

## As irmandades religiosas

Em 1705, a Coroa portuguesa expulsou as ordens religiosas regulares das vilas mineiras, preocupada com as disputas administrativas na região do ouro. Na ausência das ordens regulares, surgiram confrarias, irmandades e ordens terceiras, que eram associações religiosas leigas organizadas em torno do culto a um santo.

Essas associações religiosas existiram em várias regiões do Brasil, mas tiveram papel destacado na região das Minas. Elas eram responsáveis pelas atividades religiosas, como a construção de capelas e igrejas e a organização de procissões e festas católicas. Também prestavam assistência social, dando auxílio aos doentes, aos necessitados e às famílias nos funerais. Assim como outras práticas culturais da colônia, as irmandades refletiam a divisão social que existia na sociedade mineira, sendo organizadas em irmandades de ricos e de pobres, de brancos e de negros.

A Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, em Minas Gerais, foi construída pela Ordem Terceira de São Francisco de Assis, dirigida por brancos, entre 1766 e 1802. As ordens leigas disputavam entre si a construção da igreja mais bela, refletindo, assim, os diferentes grupos sociais e a desigualdade econômica da época. Fotografia de 2020.



LUIS WAR/SHUTTERSTOCK

223

## Orientações

No cotidiano ou em momentos de festa e reuniões com amigos, os utensílios de mesa eram precários e escassos. As pessoas costumavam comer com as mãos. O raro uso de facas, colheres, garfos, pratos e copos durante as refeições chamava a atenção dos visitantes europeus. Tão simples como os utensílios de mesa eram as refeições diárias. As farinhas de mandioca e de milho, usadas no preparo de bolos, sopas e angus, e acompanhadas do feijão e da carne, compunham o prato básico da maior parte da população.

A vida comunitária era intensa. As pessoas se reuniam para enfeitar as igrejas, organizar e participar de festas religiosas. O grande número de igrejas construídas nas cidades mineiras explicava-se pela importância que tinham as irmandades. As irmandades mais poderosas contratavam arquitetos, artífices e músicos e mantinham hospitais e sistemas de ajuda mútua. Os eventos religiosos eram momentos de encontro das irmandades. As pessoas aguardavam com expectativa essas ocasiões.

Os sinos das igrejas eram um meio de comunicação entre as irmandades e a população. Usando os códigos sofisticados, suas badaladas anunciavam toda a sorte de acontecimentos, como a morte de um rico comerciante, o nascimento do filho de uma pessoa ilustre etc.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página favorece o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI12**.



### Sugestão para o estudante:

REGO, Lígia; BRAGA, Angela. *Antônio Francisco Lisboa: o Aleijadinho*. São Paulo: Moderna, 2002. Esse livro apresenta imagens das obras de Aleijadinho, acompanhadas de textos que narram sua história e a vida nas cidades mineiras coloniais.



## Orientações

Retome com os estudantes que o Barroco europeu é considerado a arte da Contrarreforma em oposição à simplicidade e à austeridade dos templos protestantes e que as igrejas barrocas se destacam pelo requinte, pela grandiosidade, pela emoção e pela expressividade humana.

A economia mineradora possibilitou um grande acúmulo de capitais no setor mercantil e a formação de imensas fortunas ligadas a essas atividades. A exuberância das igrejas e da arte barroca que despontou na região das Minas é uma expressão da riqueza que a exploração do ouro propiciou. No entanto, a maioria da população mineira era composta de escravos e homens livres e pobres, que pouco ou nada usufruíram das riquezas do ouro. Apesar disso, artistas negros e mulattos, como músicos, compositores, escultores, pintores e artífices que viveram em Minas Gerais no período colonial, conseguiram representar uma cultura barroca, de influência europeia, colocando em destaque o seu próprio universo cultural, com influências africanas e indígenas, constituindo, assim, o peculiar Barroco mineiro.

## Observação

O conteúdo abordado nesta página propicia o trabalho com aspectos da habilidade **EF07HI10**.

## O Barroco nas Minas Gerais

A arte barroca surgiu na península Itálica no final do século XVII. Ligada à afirmação da fé católica, priorizava a expressão das emoções, dos sentidos e da intuição humana. Com o objetivo de impressionar o observador, por meio de obras monumentais, a arte barroca apresentava rostos expressivos, figuras distorcidas e uma decoração rica e rebuscada.

O Barroco chegou à América portuguesa com os jesuítas. Aqui, ele se caracterizou pela riqueza de detalhes na decoração das igrejas e na fachada das edificações. Na região das Minas, os artistas decoraram os templos de forma intimista e requintada, sem as deformações típicas do Barroco, acrescentando cores de tons fortes e alegres ao dourado. Além disso, as esculturas eram feitas principalmente de pedra-sabão, um material típico de Minas Gerais.

Entre os grandes artistas do Barroco mineiro, destacam-se Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, e Manuel da Costa Ataíde, o Mestre Ataíde.

Aleijadinho especializou-se em entalhar e esculpir peças em madeira e pedra-sabão. Entre suas principais obras, estão *Os Doze Profetas*, que ficam em frente ao Santuário do Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas, e a decoração interna da igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto.

Já o mestre Ataíde era pintor, dourador, professor e encarnador (aquele que cria imagens e estátuas). Em parceria com Aleijadinho, realizou a obra-prima do Barroco no Brasil: a igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto. No teto da igreja, Ataíde pintou, com traços mestiços, a Virgem Maria e os querubins que a rodeiam.



DILL, Luis. *Ouvindo pedras: Aleijadinho*. São Paulo: Escala Educacional, 2008. Livro sobre a vida e as obras de Aleijadinho.

LUCAS DE GODOY/FOTARENA



Lavabo da sacristia da igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto, em Minas Gerais. Obra de Aleijadinho, de 1766, esculpida em pedra-sabão.

224



### Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

MACHADO, Lourival Gomes. *Barroco mineiro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Obra fundamental sobre o Barroco e suas características como manifestação artística.

SCARANO, Julita. *Negro nas terras do ouro: cotidiano e solidariedade*. Século XVIII. São Paulo: Brasiliense, 2002.

Nessa obra, Julia Scarano traça um panorama bastante completo sobre o cotidiano de escravizados e afrodescendentes livres nas Minas Gerais do século XVIII.





## Integrar conhecimentos

História e Arte

MULTICULTURALISMO

### A arte barroca

Mestre Ataíde exerceu vários ofícios artísticos durante sua vida. Mas, sem dúvida, foram as pinturas feitas nos tetos das igrejas que lhe garantiram o reconhecimento como um dos maiores artistas de sua época, o século XVIII, no Brasil colonial. Suas representações eram bastante pessoais e marcantes e seus traços remetiam, muitas vezes, à mestiçagem. Ataíde mesclava os recursos do Barroco que despertavam fortes impressões no observador com a técnica da perspectiva, uma combinação bastante comum na época. O uso da perspectiva criava a ilusão de proximidade entre o fiel espectador e as imagens de anjos e santos, causando grande impacto visual.



MESTRE ATAÍDE. *Assunção da Virgem*. 1801-1807. Pintura em madeira. Esta obra decora o teto da Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, em Minas Gerais.

1. Analise a pintura do mestre Ataíde e responda.
  - a) Como a subida da Virgem Maria ao céu foi representada na pintura? Qual aspecto revela o protagonismo da Virgem na obra?
  - b) Quais elementos do Barroco estão presentes na pintura? Quais foram os efeitos alcançados com o uso da técnica da perspectiva?
  - c) Na pintura, a Virgem Maria foi representada com traços mestiços. Qual teria sido a intenção do artista ao representá-la com essas feições?
2. Considerando o que você já estudou sobre as reformas religiosas na Europa e sobre a arte barroca, qual seria a função de pinturas como essa no interior das igrejas? Você acredita que elas conseguiam atingir seu objetivo? Relacione seus conhecimentos anteriores ao que você estudou neste Capítulo para elaborar uma explicação clara e coerente.

225

relação ao uso das imagens no interior das igrejas, espera-se que os estudantes consigam levantar hipóteses que extrapolem a simples ideia de ornamentação de interiores. É importante mencionar que as imagens, além da função decorativa, apresentam função política, ideológica e pedagógica, ao aproximar o fiel dos exemplos sagrados e muitas vezes ao adverti-lo dos “perigos” de se desviar da fé católica.

### Observação

A abordagem proposta nesta seção, no texto, na imagem e nas atividades, propicia o trabalho com a habilidade **EF07HI10**.

### Orientações

O conteúdo desta seção possibilita o trabalho com o tema contemporâneo **Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras**.

#### ► Respostas

**1. a)** A subida da Virgem Maria ao céu foi representada em meio a anjos e querubins. A obra possibilita interpretar que a Virgem foi recebida por uma orquestra celeste, uma vez que os anjos estão munidos de partituras e de diversos instrumentos musicais. O protagonismo da Virgem pode ser percebido pela posição central que ela ocupa na pintura.

**b)** É possível identificar como elementos do Barroco a mescla de cores fortes e vibrantes, como o dourado, o azul e o vermelho, além das feições humanizadas com que os personagens foram representados, especialmente no que diz respeito à expressão das emoções. A utilização da técnica da perspectiva provocou o efeito de eliminar a frieza e a concretude do teto da igreja, dando profundidade aos elementos da pintura e aproximando o fiel das ideias sagradas, convidando o espectador a “participar” da chegada da Virgem ao céu.

**c)** É possível supor que mestre Ataíde tinha o interesse de incorporar em sua obra os elementos do cotidiano, marcado pela grande mestiçagem nas cidades mineiras. Também podemos imaginar que, ao dar elementos mestiços à fisionomia da Virgem, o autor estivesse fazendo justiça aos negros e aos mestiços, que eram discriminados e explorados na sociedade mineira.

**2.** Resposta pessoal. O Barroco foi utilizado como uma resposta à Reforma protestante e à sobriedade das igrejas reformadas. Essa expressão artística esteve intimamente ligada à Igreja católica, que, por meio da arte, pretendia afirmar a fé católica. Em

## Seção Atividades

### ▶ Objetos de conhecimento

- *A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.*
- *A estruturação dos vice-reinos nas Américas.*
- *Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.*

### ▶ Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- **EF07HI09** (atividade 1)
- **EF07HI10** (atividade 2)
- **EF07HI12** (atividade 3)

### ▶ Respostas

**1.** A exploração aurífera nas Minas Gerais engendrou diversas formas de violência para os indígenas. Em um primeiro momento, eles foram combatidos, escravizados ou expulsos da região que habitavam. Uma das formas de resistência dos indígenas ao avanço colonial foi a fuga das vilas mineiras, com a formação de quilombos e até mesmo movendo ações judiciais contra seus escravizadores.

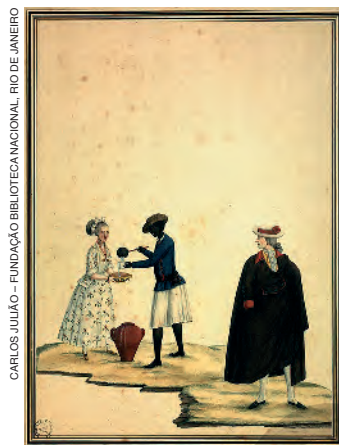
**2. a)** Sim, é possível relacionar texto e imagem. O texto relata que negros alforriados ou escravizados que buscavam obter a alforria preferiam trabalhos diversificados e menos arriscados, fora das lavras de ouro e diamantes. É possível observar nos elementos da imagem, como nos trajes do vendedor ambulante, que esses trabalhos promoviam uma certa mobilidade social na região das Minas.

**b)** A relativa mobilidade social foi possível na região das Minas com a diversificação profissional. A ampliação das atividades comerciais e artesanais possibilitou à camada da população constituída por brancos pobres, negros e escravizados exercer diferentes profissões. Além disso, essas atividades favoreceram uma certa autonomia econômica e a compra de alforria por escravizados.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

- 1.** O que a exploração de ouro significou para os indígenas? Quais foram suas formas de resistência ao avanço colonial na região das Minas? Explique.
- 2.** Nas regiões mineradoras a sociedade era mais diversificada e as relações sociais eram menos rígidas do que nos engenhos nordestinos. Para refletir sobre o assunto, observe a imagem produzida no século XVIII, leia a sua legenda e o texto a seguir sobre a população da região das minas. Depois responda às questões.



JULIÃO, Carlos. *Negro vendedor de leite*. Século XVIII. Aquarela, 45,5 x 35 cm. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. A obra representa a população de Serro Frio, na região das Minas no século XVIII.

Os mulatos e negros forros realizavam trabalhos de variadas categorias, e mesmo aqueles “ganhando para a alforria” dedicavam-se a funções mais lucrativas e menos perigosas que as das minas de ouro ou de diamantes, que eram vistas como difíceis e capazes de abreviar a vida.

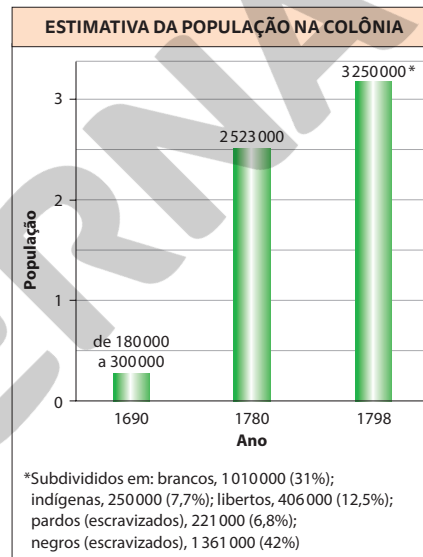
Dentre as profissões mais mencionadas encontramos carpinteiro, ferreiro, músico, cozinheiro e alfaiate. [...]

SCARANO, Julita. *Negros nas terras do ouro: cotidiano e solidariedade – século XVIII*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. p. 32-33.

**a)** Na sua opinião, é possível relacionar a imagem de Carlos Julião com as informações do texto sobre a população negra na região das Minas no século XVIII? Explique.

**b)** Explique a relativa mobilidade social entre os negros escravizados e livres na região das Minas no período colonial. Elabore sua resposta com base no que você estudou no Capítulo, na observação da imagem e na análise do texto anterior.

- 3.** Observe o gráfico e responda às questões.



Fonte: SIMONSEN, Roberto. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1978. p. 271.

**a)** Aponte os motivos que explicam o grande crescimento populacional na América portuguesa entre 1690 e 1780.

**b)** De acordo com as informações do gráfico, em 1798 havia mais pessoas livres ou escravizadas no Brasil?

**c)** Com base nesse gráfico, o que você pode concluir sobre a sociedade mineira?

**3. a)** O salto populacional está relacionado à “corrida do ouro”, que provocou grande migração de Portugal para o Brasil e ampliou o tráfico de escravizados, destinados à mineração.

**b)** De acordo com as informações oferecidas, em 1798 havia 1 416 000 pessoas livres (somando brancos e libertos) e 1 582 000 pessoas escravizadas (somando negros e pardos).

Os escravos constituíam a maioria da população, o que comprova a importância do tráfico no Atlântico e desse tipo de mão de obra na economia colonial.

**c)** De modo geral, é possível perceber que a população das Minas cresceu muito ao longo do século XVII e que a maior parte era formada por africanos escravizados.



## NOVAS CONFIGURAÇÕES NA COLÔNIA

Muitas cidades brasileiras foram batizadas com nomes relacionados às atividades econômicas desenvolvidas no local durante o período colonial. Os nomes das cidades mineiras de Ouro Preto, Ouro Branco, Ouro Fino, Lagoa Dourada, Lavras, Catas Altas e Diamantina, por exemplo, são relacionados à atividade mineradora.

Muitos centros urbanos do atual estado de Minas Gerais, como esses, originaram-se de arraiais que se formaram em torno das lavras. À medida que essas regiões se tornavam importantes economicamente, a Coroa instalava no local seu aparelho administrativo, elevando-as à categoria de vilas e cidades. Assim, a atividade mineradora possibilitou o desenvolvimento do comércio no interior da colônia.

Ao contrário da sociedade açucareira do Nordeste, que se concentrava nas fazendas, na região das Minas o centro das atividades cotidianas eram as cidades, onde se aglomeravam milhares de pessoas e onde a vida cultural era relativamente intensa.

Entretanto, no início da mineração, as pessoas que se dirigiram para as Minas encontraram uma região desprovida de infraestrutura. A necessidade de abastecimento fez alguns caminhos começarem a se formar, constituindo as rotas comerciais que ligavam diversas partes da colônia e por onde circulavam pessoas, mercadorias e culturas.



Catedral no centro histórico de Mariana, em Minas Gerais. Durante o século XVIII, Mariana foi uma das cidades mais importantes da região das Minas. Fotografia de 2020.

227

### Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda as profundas transformações que a atividade mineradora trouxe para a América portuguesa. A mineração impulsionou a ocupação de áreas interiores, dinamizou e diversificou a economia colonial, fomentou o mercado interno e a formação de cidades. O deslocamento do eixo econômico para a região mineradora foi o principal fator que levou à transferência da sede administrativa da colônia para a cidade do Rio de Janeiro, por onde escoava o ouro extraído nas minas e por onde entravam as mercadorias importadas da Europa. Propriedades rurais dedicadas à produção de gêneros de subsistência e à criação de gado também originaram novas fortunas.

Diferentemente da sociedade açucareira do Nordeste, o centro da vida nas minas não eram as fazendas, mas as cidades, onde se aglomeravam milhares de pessoas. Vale mencionar que, embora a pobreza tenha acompanhado os colonos durante todo o século XVIII, houve um forte desenvolvimento econômico na região mineradora, o que fomentou a expansão urbana.

A busca de riquezas e o rápido crescimento populacional na região fizeram com que a situação de escassez de alimentos e de abastecimento se tornasse bastante grave. No entanto, a formação de uma rede de abastecimento e de comércio interno integrou as várias regiões da colônia e estimulou as trocas culturais, principalmente por meio dos tropeiros.

### Observação

A abordagem apresentada nesta página permite dar início ao trabalho com aspectos da habilidade **EF07HI12**.

### Habilidades trabalhadas ao longo do Capítulo

**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).



### ► Texto complementar

A seguir, a pesquisadora Sônia Magalhães comenta a falta de alimentos na região das Minas no período colonial:

Nas primeiras décadas do povoamento das Gerais, como não havia um interesse maior por parte da população e nem da Metrópole voltado para as atividades agropecuárias, os mineiros tiveram de buscar mercados abastecedores para atender às necessidades básicas da sua gente. Esses mercados eram os de São Paulo, Bahia e Rio de Janeiro, que atenderam a essa demanda, oferecendo todos os tipos de produtos para a subsistência, além de artigos de luxo destinados à população mais abastada. [...] As condições de vida nas Minas nos primórdios da colonização, mesmo contando com o apoio dessas três redes fornecedoras, eram extremamente precárias. Em certas ocasiões, essa região deixava de contar com o abastecimento regular desses mercados por causa das péssimas condições de transportes e dos caminhos, piorados por enchentes. Foi o que aconteceu nos anos de 1700-1701, quando Minas ficou isolada, acarretando um gravíssimo estado de fome. [...] O resultado não poderia ser outro: dezenas de pessoas morreram por inanição e as perdas com os escravos foram incalculáveis.

MAGALHÃES, Sônia Maria de. *A mesa de Mariana: produção e consumo de alimentos em Minas Gerais (1750-1850)*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004. p. 42-43.

### Observação

A abordagem proposta nesta página propicia o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI12**.



ERA virtual: Patrimônios da Humanidade – Ouro Preto. Disponível em: <https://www.eravirtual.org/op/>. Acesso em: 7 abr. 2022. No site, é possível realizar uma visita virtual à cidade de Ouro Preto (MG).

## Urbanização e necessidade de abastecimento

A descoberta de ouro atraiu pessoas de várias partes da América portuguesa e da Europa para a região das Minas. Em torno das lavras surgiram casas, ruas e os primeiros espaços públicos. As novas cidades cresciam improvisadamente, de acordo com as necessidades de ocupação. Diante da rapidez com que as vilas cresciam, a Coroa portuguesa não conseguiu impor seus padrões de planejamento urbano. Em vez de ruas retas e planas, a construção da maioria das cidades mineiras acompanha os contornos dos morros e das ladeiras, onde se aglomeraram as edificações.

A ocupação em ritmo acelerado das vilas mineiras explica, entre outros fatores, a instabilidade econômica e a pobreza em que vivia a maior parte da população. Apesar da abundância de ouro, poucos habitantes das cidades mineiras conseguiram acumular fortunas. O próprio critério para conceder as datas, baseado no número de escravizados de cada proprietário, colaborou para a formação de um grupo muito pequeno de pessoas ricas.

Na região das Minas não havia lavouras e as rotas de abastecimento eram muito difíceis de ser percorridas. O resultado foi a escassez de alimentos, o encarecimento dos produtos de primeira necessidade e a ocorrência de crises periódicas de fome. A necessidade de abastecer a região com roupas, alimentos, calçados, utensílios domésticos e demais produtos consumidos

pela população impulsionou o surgimento de novas rotas comerciais, que ligavam as cidades mineiras a outras regiões da colônia, de onde vinham as mercadorias.

LUIS WARSHTERSTOCK



Casario colonial no centro histórico de Ouro Preto, em Minas Gerais. Fotografia de 2020.

228

### Orientações

Comente com os estudantes sobre o rápido crescimento populacional e urbano na região das Minas e sobre a falta de produtos alimentícios e artigos manufaturados que precisavam ser obtidos de outras longínquas regiões. A irregularidade do comércio que abastecia a região estava relacionada a uma série de fatores, como: dificuldade de transportar grandes quantidades dos diversos produtos de um ponto a outro do imenso território da América portuguesa, desbravar os caminhos e seguir pelas poucas estradas que existiam na época com a ajuda de animais de carga, durante longas viagens, enfrentando intempéries climáticas, acidentes do relevo, etc.

## Em direção à região das Minas

Arraiais e vilas foram surgindo ao longo das rotas comerciais que abasteciam a região das Minas. Para controlar o escoamento de ouro até Portugal, alguns caminhos foram transformados pela Coroa em estradas reais, como a rota que unia Minas Gerais e São Paulo ao porto de Paraty, conhecida como Caminho Velho, e a rota para o Rio de Janeiro, conhecida como Caminho Novo (observe mais adiante o mapa “Os caminhos do comércio interno (século XVIII)”).

Tropas de mulas seguiam por esses caminhos para abastecer a capitania de Minas Gerais. Já os caminhos fluviais eram utilizados principalmente para chegar às minas da região dos atuais estados de Mato Grosso e Goiás. O surgimento dessas rotas propiciou a integração entre as diversas regiões da colônia, em que predominava até então uma vida rural, com localidades afastadas e com poucas formas de comunicação entre si. A formação dessa rede de caminhos e circulação de pessoas favoreceu também o transporte mais rápido de mercadorias da colônia para a metrópole.

## O papel dos tropeiros

Os tropeiros eram responsáveis pelo transporte e pela comercialização de mercadorias em diversas partes da colônia, sobretudo nas áreas mineradoras. As mercadorias eram transportadas por mulas, animais considerados resistentes a longos percursos em terrenos acidentados.

As tropas que partiam do sul da colônia abasteciam regiões dos atuais estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás com gado e produtos obtidos nas feiras de Sorocaba. Tropeiros vindos dos portos das cidades de Salvador e Rio de Janeiro forneciam açúcar, roupas, utensílios domésticos, ferramentas, armas, azeite, vinho, tecidos, peixes secos e outros itens trazidos da Europa. Além de gêneros alimentícios, peças de vestuário e demais utensílios, os tropeiros comercializavam escravizados. Por esses mesmos caminhos, o ouro e os diamantes seguiam para Portugal. Já as monções paulistas transportavam para a região das Minas principalmente sal, roupas e farinha de mandioca.



RUGENDAS, Johann Moritz.  
*Caravana de mercadores a caminho do Tejuco.* 1821-1825.  
Gravura. Biblioteca Nacional da França, Paris.

JOHANN MORITZ RUGENDAS – BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

229

## Observação

O conteúdo apresentado nesta página propicia o desenvolvimento da habilidade **EF07HI12**.

## ► Texto complementar

O texto a seguir trata da importância do tropeirismo na colônia.

A origem de mais de cem povoados, de dezenas de milhares de quilômetros de caminhos, polpudos impostos à bolsa do rei, centenas de milhares de animais tangidos e comerciados, feiras que atraíram, animaram e fundiram culturas: isso foi o fenômeno do tropeirismo.

O trabalho nos engenhos, primeiro; nas minas e nas lavouras depois; precisava da força mais barata e comum, a do animal. No Sul da colônia, pelo norte da Argentina, no Uruguai, os tropeiros foram buscar as tropas de mulas.

Cruzavam – no mapa de hoje – O Rio Grande, Santa Catarina, o Paraná e trecho de São Paulo, montando em Sorocaba a sua feira principal. Em abril e maio multidões chegavam e se aglomeravam com seus familiares, amigos e escravos. Erguiam acampamentos, tomavam a cidade para si. Eram vendedores, compradores, mascates, jogadores, joalheiros, dentistas, artistas de circo, relojoeiros, músicos, cantores, ferradores, curadores, cambistas, espetalhões de todo tipo, ladrões e prostitutas. Improvisadamente surgiam estalagens, tavernas, quitandas, empórios, currais, teatrinhos. A feira de Sorocaba teve seu auge pelo último quarto dos setecentos. Dali, as tropilhas de mulas – divisão por compra, da grande tropa – se espalhavam pelo Norte, o Oeste, o Nordeste, o Leste do Brasil. Com as tropas, vinham e iam os tropeiros, os visitantes da feira, as novidades, as amizades, os negócios. O futuro.

DONATO, Hernâni.  
*História dos usos e costumes do Brasil: 500 anos de vida cotidiana.* São Paulo: Melhoramentos, 2005. p. 232.

## Orientações

É interessante comentar que o estabelecimento do Caminho Novo estimulou o deslocamento da capital da colônia de Salvador para a cidade portuária do Rio de Janeiro, assunto que será explicado nas próximas páginas.

### ▶ Respostas

1. As áreas de mineração na América portuguesa eram Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso. As regiões de Minas Gerais e Goiás eram abastecidas, principalmente, por rotas terrestres, enquanto Mato Grosso era abastecido pelas rotas fluviais das monções.

2. Entre os principais produtos que chegavam à região das Minas Gerais estavam a aguardente, a rapadura, a marmelada, ferramentas, roupas, tabaco, couro, jegues, carne-seca e arroz, além de escravizados.

3. Os caminhos pelos quais o ouro extraído da região das Minas circulava eram o Caminho Velho, que ligava Ouro Preto a Paraty, e o Caminho Novo, que ligava Ouro Preto ao Rio de Janeiro.

4. A mineração teve importância estratégica para a colônia porque favoreceu sua interiorização. O abastecimento das regiões mineradoras deu origem a várias rotas comerciais, impulsionando a formação de um mercado interno. Sabe-se também que, ao longo dos caminhos, surgiram diversas feiras, arraiais e vilas, contribuindo para a expansão urbana da América portuguesa.

5. A abertura do Caminho Novo, ligando Vila Rica à cidade do Rio de Janeiro, encurtou a distância e o tempo de viagem entre a zona aurífera de Minas Gerais e o porto onde seria escoada a produção.



## Integrar conhecimentos

História e Geografia

### Rotas comerciais

A necessidade de abastecer a região mineradora gerou novas ocupações para colonos e reinóis (pessoas vindas de Portugal), além de riqueza para muitos tropeiros. Porém, apresentou-se como um enorme desafio. As mercadorias eram carregadas por mulas, os caminhos muitas vezes eram tortuosos e as viagens rumo ao interior podiam durar meses.

Observe o mapa a seguir e responda às questões.



Elaborado com base em dados obtidos em: *ISTOÉ Brasil. 500 anos: atlas histórico.* São Paulo: Três, 1998. p. 28; KEATING, Vallandro; MARANHÃO, Ricardo. *Caminhos da conquista: a formação do espaço brasileiro.* São Paulo: Terceiro Nome, 2008. p. 209.

1. De acordo com o mapa, quais eram as áreas de mineração na América portuguesa? Que rotas as abasteciam?
2. Segundo as informações do mapa, quais produtos eram fornecidos para a região das Minas?
3. Identifique os caminhos por onde circulava o ouro extraído das Minas Gerais.
4. Por que a mineração contribuiu para a interiorização e integração do território colonial?
5. O que significou a abertura do Caminho Novo? De que maneira ele facilitou o escoamento de ouro da América portuguesa para a metrópole?

230

### Observação

A abordagem proposta nesta seção, no texto, no mapa e nas atividades, oferece uma ótima oportunidade de aprofundamento do trabalho com a habilidade **EF07HI12**.



## A diversificação da economia mineira

Inicialmente, a região das Minas dependia quase exclusivamente da atividade dos tropeiros para obter gêneros de primeira necessidade. No entanto, esses produtos eram caros em virtude da ausência de lavouras e das dificuldades enfrentadas nas rotas que ligavam a região a diferentes partes da colônia.

Para amenizar o problema e garantir a máxima produtividade na exploração das minas, a Coroa portuguesa passou a incentivar a produção local de gêneros alimentícios. Diversos produtores, estimulados pela disponibilidade de terras e pelos altos preços das mercadorias na região, começaram a investir na atividade agropecuária.

Assim, surgiram muitas áreas destinadas à agricultura e à criação de gado, o que tornou a população mineira menos dependente dos produtos vindos do sul ou de São Paulo. A expansão da atividade agropecuária foi muito importante para o abastecimento do mercado interno da região das Minas.

Dessa forma, a partir da segunda metade do século XVIII, quando a atividade mineradora passou a declinar, a capitania de Minas Gerais não entrou em colapso econômico. A região sul de Minas Gerais, por exemplo, tornou-se a principal fornecedora de leite e queijos para as capitanias de São Paulo e do Rio de Janeiro.

### Mudanças na América portuguesa

O surgimento dos caminhos que integravam a colônia contribuiu também para o aumento da circulação de moedas.

Até a descoberta de ouro na região das Minas, poucas moedas circulavam na América portuguesa e eram produzidas em Portugal. Era comum os colonos usarem, por exemplo, tabaco e algodão como forma de pagamento. Para regular a mineração e impedir o contrabando de ouro, aumentou-se o volume de moedas, que passaram a ser usadas na compra de mercadorias.

A atividade mineradora estimulou ainda uma mudança importante na organização administrativa colonial: a transferência, em 1763, da capital da cidade de Salvador para o Rio de Janeiro. Com a mineração e a formação de um mercado interno, o eixo econômico e político da colônia foi deslocado para o centro-sul.

A circulação de pessoas, moedas e mercadorias favoreceu também a comunicação entre as diversas culturas do interior da colônia.

JOAQUIM, Leandro. *Vista da Lagoa do Boqueirão e do Aqüeduto de Santa Teresa*. c. 1790. Óleo sobre tela, 86 × 105 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro. Na nova capital (Rio de Janeiro, retratada na pintura), se desenvolveu o principal centro urbano da América portuguesa.



LEANDRO JOAQUIM - MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, RIO DE JANEIRO

231

### Orientações

É interessante comentar com os estudantes que, na região das Minas do século XVIII, ao contrário do que acontecia na região açucareira do Nordeste, o leite foi explorado comercialmente. Lá, os colonos mineradores introduziram a fabricação de queijo como uma forma de aumentar a conservação do leite cru. Assim, o queijo de Minas tornou-se uma marca, uma identidade cultural do mineiro.

### ► Texto complementar

Leia o texto sobre a diversificação econômica na capitania mineira:

O descobrimento e a exploração do ouro e das pedras preciosas definiram a forma de ocupação da capitania mineira. A concentração de grande quantidade de habitantes, nos centros urbanos das Minas Gerais, acelerou o desenvolvimento das novas rotas de abastecimento. Desde o início do século XVIII, produtores rurais estabeleciam-se na circunvizinhança desses centros urbanos e ao longo dos principais caminhos que levavam às zonas mineradoras, com o intuito de fornecer os suprimentos básicos à sobrevivência daquela população. Não só de produtores rurais vivia o abastecimento da região mineira. Para lá, também se dirigia um grande número de comerciantes ligados às casas comerciais do Rio de Janeiro, Bahia e de Portugal. Estes ofereciam aos mineiros toda a sorte de gêneros, sobretudo artigos de luxo, destinados à população mais abastada, como, por exemplo, comestíveis importados do reino, equipamentos para a mineração e instrumentos agrícolas, além de uma série de utilidades domésticas.

RODRIGUES, André Figueiredo. *Perfeitos Negociantes: Mercadores das Minas Setecentistas – A Interiorização da Metrópole e do Comércio nas Minas Setecentistas*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 21, n. 42, p. 537-538, 2001.

### Observação

O conteúdo desta página permite o desenvolvimento de aspectos da habilidade **EF07HI12**.

## Orientações

A articulação entre áreas distantes da colônia foi favorecida com a extração dos metais preciosos. Gado e alimentos foram transportados da Bahia para as Minas Gerais. Do Sul eram transportados o gado e as mulas, usadas no carregamento de mercadorias. Sorocaba, no interior de São Paulo, transformou-se em passagem obrigatória dos comboios de animais, distribuídos principalmente em Minas Gerais, onde se formou um crescente mercado interno, que estimulou o desenvolvimento da produção agrícola e da pecuária na região.

Membros da elite colonial (senhores de engenho, pecuaristas, donos de minas, juizes e altos funcionários da administração) viajavam com frequência para a Europa e eram influenciados pelas ideias iluministas. Livros proibidos pela censura em Lisboa eram importados da Europa para o Brasil, compondo o acervo de bibliotecas particulares de alguns colonos. É importante ressaltar para os estudantes que, nesse contexto, os conflitos de interesses dos colonos em relação à metrópole foram se intensificando. Os colonos passaram a criticar de forma mais contundente as restrições ao comércio colonial, a excessiva tributação e a reduzida disponibilidade e os altos preços dos produtos manufaturados importados.

## Observação

O conteúdo desta página favorece o desenvolvimento de aspectos da habilidade EF07HI12.



MUSEU de Artes e Ofícios. Disponível em: <http://www.mao.org.br/>. Acesso em: 11 fev. 2022. O museu, localizado em Belo Horizonte, conta com um grande acervo de obras de arte, ferramentas e peças produzidas no Brasil entre os séculos XVIII e XX. O site do museu oferece uma visita virtual.

## Vida cultural na colônia

No século XVIII, com o desenvolvimento econômico da região centro-sul da colônia, a circulação de ideias e pessoas foi intensificada. Mesmo com as restrições impostas pela metrópole, como o controle da entrada de livros e a proibição da imprensa na colônia, muitos colonos conseguiram driblar a censura e constituir bibliotecas particulares. Além disso, membros da elite colonial, que costumavam viajar e estudar em universidades europeias, entravam em contato com as ideias que por lá circulavam e acabavam difundindo-as na colônia.

Esse novo clima intelectual, somado ao crescimento econômico e demográfico da colônia, estimulou uma crescente identidade local, o que aprofundava os conflitos de interesses e opunha colonos a metropolitanos. Assim, os colonos passaram a criticar de forma mais contundente as restrições impostas pela Coroa portuguesa.

### A censura à circulação de ideias

A Coroa portuguesa estabeleceu a censura sistemática à livre circulação de ideias e livros, assim como à instalação de gráficas e imprensa na colônia. Uma lista com textos proibidos foi formulada para facilitar a fiscalização de obras que versassem contra a religião, o Estado e os “bons costumes”. No entanto, os livros e as publicações circularam na colônia de maneira clandestina. O governo português temia, sobretudo, a influência de ideias revolucionárias francesas, advindas do pensamento iluminista e da Revolução Francesa, que defendia o direito à liberdade e à igualdade.

SOPOTNICKI/SHUTTERSTOCK



A Universidade de Coimbra, em Portugal, era uma das universidades europeias onde pessoas da elite colonial estudavam. Nelas, entravam em contato com as ideias iluministas que circulavam na Europa no século XVIII. Fotografia de 2019.

232



### Sugestão complementar referente ao Capítulo:

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. *Letras, ofícios e bons costumes: civilidade, ordem e sociabilidades na América portuguesa*. São Paulo: Autêntica, 2009. Essa obra apresenta uma análise sobre as estratégias e práticas educativas no Brasil, em especial no período colonial.

## Atividades

Faça as atividades no caderno.

1. Cite um dos maiores problemas enfrentados pela população da região mineradora.

2. Observe a imagem produzida em 1822 pelo artista francês Jean-Baptiste Debret, que esteve no Brasil entre 1817 e 1831. A pintura representa um personagem que se tornou comum na colônia, com a descoberta de ouro na região das Minas.



DEBRET, Jean-Baptiste. *Carvão*. Aquarela sobre papel, 14,2 x 21,5 cm. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.

- Descreva o personagem e as atividades que realizava com base na observação da imagem e no que estudou no Capítulo.
- Por que esse personagem se tornou tão importante para a integração da América portuguesa?
- Quais eram os principais artigos que transportava para a região das Minas? De quais regiões eram trazidos os produtos?

3. Leia o trecho a seguir, que trata do deslocamento do eixo econômico da colônia. Depois responda às questões.

As transformações provocadas pela mineração deram resultado final o deslocamento do eixo econômico da colônia, antes localizado nos grandes centros açucareiros do Nordeste (Pernambuco e Bahia). A própria capital da colônia (capital mais de nome, pois as diferentes capitânicas, que são hoje os Estados, sempre foram mais ou menos independentes entre si, subordinando-se cada qual diretamente a Lisboa) transfere-se em 1763 da Bahia para o Rio de Janeiro. As comunicações mais fáceis das minas para o exterior se fazem por este porto, que se tornará assim o principal centro urbano da colônia.

De um modo geral, é todo este setor centro-sul que, graças em grande parte à mineração, toma o primeiro lugar entre as diferentes regiões do país; para conservá-lo até hoje. A necessidade de abastecer a população, concentrada nas minas e na nova capital, estimulará as atividades econômicas num largo raio geográfico que atingirá não somente as capitânicas de Minas Gerais e Rio de Janeiro propriamente, mas também São Paulo. A agricultura e mais em particular a pecuária desenvolver-se-ão grandemente nestas regiões. [...]

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1971. p. 64.

- Segundo o autor do texto, por que a capital da colônia foi deslocada da Bahia para o Rio de Janeiro? Isso também correspondeu ao deslocamento do eixo econômico da colônia para qual região?
- De acordo com o texto, a necessidade de abastecer a população da região das Minas e da nova capital estimulou a diversificação e a expansão das atividades econômicas em um largo raio geográfico. Dê exemplos dessas atividades e em que região eram realizadas.
- Por que, mesmo após o declínio da atividade mineradora, a capitania de Minas Gerais não entrou em colapso?

233

## Seção Atividades

### ► Objeto de conhecimento

- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.

### ► Habilidades

São trabalhados aspectos relacionados às habilidades:

- EF07HI10 (atividade 2)
- EF07HI12 (atividades 1, 3)

### ► Respostas

1. Um dos mais graves problemas enfrentados pela população na região mineradora era a carência de lavouras e de produtos de subsistência e as dificuldades de abastecimento da região.

2. a) O personagem representado é um tropeiro conduzindo uma mula no transporte de mercadorias.

b) Os tropeiros foram fundamentais para a integração da colônia porque contribuíram para a formação de um mercado interno, para a comunicação entre diversas regiões, realizando o transporte de mercadorias de um lugar a outro, estimularam a circulação de pessoas, culturas, a formação de vilas e cidades e a ampliação do comércio, entre outras atividades econômicas no interior do território colonial.

c) Os tropeiros forneciam para a região das Minas gado, açúcar, roupas, utensílios domésticos, ferramentas, armas, azeite, vinho, tecidos, peixes secos, entre outros gêneros alimentícios e utensílios, além de comercializarem escravizados. Os produtos eram trazidos da feira de Sorocaba e dos portos das cidades de Salvador e Rio de Janeiro.

3. a) Segundo o historiador Caio Prado Júnior, a atividade mineradora provocou a mudança da capital da colônia da Bahia para o Rio de Janeiro, porque ali se encontrava o principal porto que fazia comunicação com o exterior, onde era realizado o escoamento de ouro em direção a Portugal. Essa mudança impulsionou também o deslocamento do eixo econômico dos centros açucareiros na região Nordeste para o centro-sul do território.

b) A agricultura e a pecuária são atividades que se desenvolveram na região de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo, principalmente em razão do abastecimento da região mineradora no período colonial.

c) A capitania de Minas Gerais não entrou em declínio mesmo após o colapso da mineração porque houve uma grande diversificação das atividades econômicas na região, com o desenvolvimento da agricultura e da pecuária, que propiciou especialmente a produção de leite e queijo que passou a ser fornecido para outras localidades.



## Seção Para refletir

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica n. 1**, esta seção incentiva o estudante a valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural.

O trabalho aqui proposto também permite que o estudante desenvolva as **Competências Específicas do Componente Curricular História n. 2 e n. 5** e, desse modo, possa: *Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais (2) e 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 (5).*

### ▶ Habilidade

**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.*

### ▶ Respostas

**1.** As autoras se referem às viagens nos navios negreiros, em que africanos pertencentes a diferentes povos eram transportados na condição de escravos para áreas da América. As viagens nesses navios eram muito sofridas: os africanos contraíam doenças e recebiam pouca alimentação, entre outras formas de maus-tratos. Em geral, viajavam acorrentados, em uma tentativa de impedir que organizassem rebeliões a bordo.



## Para refletir

### A dinâmica do tráfico de escravizados foi sempre a mesma ao longo de sua existência?

Em 2011, um tesouro foi descoberto por acaso na cidade do Rio de Janeiro. Escavações feitas para reformas urbanas encontraram as ruínas do chamado Cais do Valongo, construído no começo do século XIX na zona portuária da cidade, onde ocorriam o desembarque e o comércio de africanos escravizados.

No Cais do Valongo, estima-se que desembarcaram entre 500 mil e um milhão de africanos escravizados. Ao longo do tempo, ele passou por reformas e, em 1911, foi totalmente aterrado. Atualmente, o lugar passou a ser estudado como sítio arqueológico e recebeu o título de Patrimônio Histórico da Humanidade pela Unesco, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.



Sítio arqueológico do Cais do Valongo, Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. Entre 1811 e 1831, mais de meio milhão de africanos escravizados ali desembarcaram. Fotografia de 2021.

Assim como o porto do Rio de Janeiro, outros portos espalhados ao longo da costa brasileira serviram como local de desembarque (e às vezes de comércio) de homens e mulheres africanos escravizados:

E assim, depois de longa e traumática travessia, os africanos chegavam aos portos do Brasil: Rio de Janeiro, Salvador, Recife, Fortaleza, Belém e São Luís eram os principais [...]. No século XVII foram, sobretudo, Salvador e Recife que se firmaram como grandes portos, e de lá cativos seguiam também para o Maranhão, Pará e rio Amazonas. [...] no século seguinte, o porto do Rio de Janeiro ganhou impulso significativo, e daí os escravizados eram reexportados especialmente para Minas Gerais, Mato Grosso e Colônia do Sacramento, ao sul da colônia, no território do atual Uruguai.

SCHWARCZ, Lília M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 87.

- 1.** Por que as autoras do texto citado dizem que os africanos capturados passavam por uma “longa e traumática travessia”?
- 2.** Por que o porto no Rio de Janeiro ganhou destaque no século XVIII? Por que os escravizados que lá chegavam eram revendidos para as Minas Gerais?

234

**2.** O porto do Rio de Janeiro ganhou destaque no século XVIII devido à exploração de ouro nas Minas Gerais. Os escravizados que lá chegavam eram reexportados para a região das Minas, que, naquele período, necessitava de trabalhadores para a exploração aurífera. Comente com os estudantes que, ao se referir à importância histórica do Cais do Valongo, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil disse em nota oficial que “O Cais do Valongo é um local de memória, que remete a um dos mais graves crimes perpetrados contra a humanidade [...]”. Nota do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, também conhecido como Itamaraty. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/09/politica/1499625756\\_209845.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/09/politica/1499625756_209845.html). Acesso em: 10 mar. 2022.

E do outro lado do Atlântico, na costa do continente africano, quais serão os lugares ligados à história do tráfico de africanos, como o Cais do Valongo?

Um desses lugares é a fortaleza de São Jorge da Mina, localizada em Gana, país da África Ocidental. Construída no século XV para servir de base ao comércio português na África, a fortaleza se transformou em um entreposto no século XIX, onde os cativos capturados pelos comerciantes de escravizados aguardavam o embarque para o Brasil e para outros locais da América.

Segundo historiadores, os africanos trazidos ao Brasil pelo tráfico negreiro eram embarcados, no continente africano, sobretudo nos portos das chamadas costa da Mina e de Luanda e Benguela. Os principais portos da costa da Mina eram o de São Jorge da Mina e Benin, onde hoje estão localizados, aproximadamente, Benin, Gana, Togo e Nigéria. Luanda e Benguela estão localizados em Angola. Os indivíduos embarcados nessas duas áreas eram capturados, geralmente, no interior do continente africano, em diversos reinos envolvidos com o tráfico de escravizados.

No século XIX, o comércio de escravizados também passou a ser feito nos portos da costa oriental do continente africano. Os escravizados originários dessa região que chegavam ao Brasil eram chamados de moçambiques. Africanos de vários grupos étnicos foram, portanto, enviados para o Brasil, havendo algumas variações na dinâmica do tráfico entre os séculos XVI e XIX.

3. No período do tráfico de escravizados, qual era a função de construções como a fortaleza de São Jorge da Mina?
4. Quais eram as principais regiões do continente africano em que ocorria o embarque dos africanos escravizados?
5. Podemos afirmar que a dinâmica do tráfico negreiro foi sempre a mesma, ou houve alterações entre os séculos XVI e XIX?



Castelo de São Jorge da Mina, em Gana, no continente africano. Construído por portugueses em 1482 com funções de feitoria, tornou-se, a partir do século XVI, um dos mais importantes pontos do tráfico negreiro no Atlântico. Fotografia de 2019.

235

5. É esperado que os estudantes percebam que a dinâmica do tráfico negreiro nem sempre foi a mesma ao longo dos séculos em que vigorou. Regiões de desembarque de escravizados mudavam bastante, assim como os locais de embarque, os fluxos das rotas, entre outros fatores.

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são:

1. Como a Coroa portuguesa promoveu a exploração de metais preciosos na região das Minas Gerais?
2. Como era o cotidiano da sociedade mineira?
3. Como se desenvolveu o sistema de abastecimento das Minas Gerais?
4. Qual foi a importância da exploração do ouro para o crescimento urbano e populacional e para a integração do território da colônia?
5. Quais eram as características da população que compunha a sociedade mineira?
6. Como se desenvolveu o ambiente cultural na região das Minas?

#### ▶ Respostas

3. Fortalezas como essa serviam como posto para abrigar os indivíduos capturados entre os diversos reinos africanos envolvidos com a escravidão e com o tráfico negreiro. A historiografia afirma que, na maioria das vezes, se levava um tempo significativo para “lotar” um navio negreiro. Desse modo, os escravizados podiam esperar meses nessas fortalezas até serem embarcados para a América.

4. Os africanos trazidos ao Brasil eram embarcados sobretudo nos portos da costa das chamadas costa da Mina, de Luanda e Benguela. Eles eram capturados, em geral, no interior do continente africano. No século XIX, o tráfico de escravizados também passou a ser feito nos portos da costa oriental do continente africano. Os indivíduos embarcados em Angola eram levados para as capitanias mais ao sul, e os de Mina, para o Nordeste. Com o passar do tempo, essa dinâmica mudou.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS

ALGRANTI, Leila Mezan. História da alimentação na América portuguesa. In: ARQUIVO NACIONAL. *O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 6 fev. 2018. Disponível em: [http://www.historiocolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5109&Itemid=366](http://www.historiocolonial.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5109&Itemid=366). Acesso em: 14 abr. 2022.

O texto aborda a transmissão de costumes e saberes relacionados à alimentação no Brasil colonial.

ANCHIETA, José de. *Cartas, informações, fragmentos históricos e sermões*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1933.

Coletânea de textos produzidos pelo padre José de Anchieta entre 1554 e 1594.

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2007.

Publicado pela primeira vez em 1771, por um jesuíta com pseudônimo de Antonil, a obra descreve de maneira minuciosa a produção de açúcar e tabaco, a mineração e a criação de gado em território brasileiro.

APARICIO, Miguel. Indígenas que subvertem a velha divisão entre antropólogos e nativos. *Nexo*: políticas públicas, 12 jul. 2021. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/bibliografia-basica/2021/07/12/Ind%C3%ADgenas-que-subvertem-a-velha-divis%C3%A3o-entre-antrop%C3%B3logos-e-nativos>. Acesso em: 9 fev. 2022.

Artigo com indicações de estudos produzidos pela antropologia indígena.

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.

ATLANTE storico. Novara: Istituto Geografico de Agostini, 1984.

A enciclopédia apresenta importantes acontecimentos históricos.

ATLAS da História do Mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995.

A publicação traz uma série de mapas históricos.

ATLAS histórico. São Paulo: Encyclopaedia Britannica, 1977.

Atlas com panorama histórico mundial.

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.

BAHIA, Ítalo C. Guerras sagradas: o caráter religioso das guerras astecas. *Ameríndia*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-9, 2007.

Artigo que traz características da instituição da guerra e da religião asteca considerando o contexto cultural.

BARRAULT, Jean M. *Fernão de Magalhães: a Terra é redonda*. Lisboa: Terramar, 1998.

Livro sobre a viagem marítima do português Fernão de Magalhães, no período das Grandes Navegações, que comprovou o formato esférico da Terra.

BARREIRA, João do N. M. *Rede de caminhos no Reino do Kongo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Arqueologia e Território) – Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Portugal,

2018. v. I. p. 20. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/82823>. Acesso em: 2 fev. 2022.

Estudo que traz um levantamento sobre a rede de caminhos presente no Reino do Congo e as pesquisas arqueológicas na região.

BELLUZO, Rosa. *Os sabores da América*: Cuba, Jamaica, Martinica, México. São Paulo: Senac, 2004.

Livro que reúne trechos de obras literárias e de referências, além de receitas de culinária da região das Antilhas.

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. 2. ed. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2012. v. I.

Livro dedicado ao período colonial da história da América Latina. Concentra-se em dois aspectos: a economia e a cultura.

BISSIO, Beatriz. *O mundo falava árabe*: a civilização árabe-islâmica clássica através da obra de Ibn Khaldun e Ibn Battuta. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

Obra que busca desconstruir concepções equivocadas sobre os árabes, destacando um universo culto e dinâmico.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

O livro trata de aspectos do ensino e da aprendizagem de História.

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

Livro que propõe uma reflexão sobre a metodologia da História e o papel do historiador.

BOXER, Charles. *A idade de ouro do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

Livro sobre o processo de exploração do ouro no Brasil e seu impacto na formação territorial.

BOXER, Charles. *O império marítimo português (1415-1825)*. Lisboa: Edições 70, 1994.

O livro aborda a evolução do império marítimo português desde o início do século XV até à independência do Brasil.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 22 fev. 2022.

Documento com o conjunto de leis fundamentais e supremos do Brasil.

BRASIL. Decreto n. 7037, de 21 de dezembro de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, 21 dez. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm](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 n. 8069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, DF: Presidência da República, 13 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 13 mar. 2022.

O documento estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente e consolida seus direitos.



BRASIL. *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 abr. 2022.

Lei que estabelece as diretrizes e bases da Educação Básica nacional.

BRASIL. *Lei n. 9795*, de 27 de abril de 1999. Brasília, DF: Presidência da República, 27 abr. 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm). Acesso em: 20 abr. 2022.

Lei que estabelece parâmetros para a educação ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

BRASIL. *Lei n. 10741*, de 1º de outubro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 1º out. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10741.htm). Acesso em: 20 abr. 2022.

Lei que estabelece o Estatuto do Idoso.

BRASIL. *Lei n. 13005*, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 abr. 2022.

Lei que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) e determina diretrizes para a política educacional.

BRASIL. *Lei n. 13146*, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Presidência da República, 6 jul. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.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\\_EL\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EL_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. Fundação de Assistência ao Estudante. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991.

Atlas com mapas relacionados à História Geral, História da América e História do Brasil.

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](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf). Acesso em: 22 fev. 2022.

Diretrizes para as práticas educacionais e curriculares de História no Ensino Fundamental.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Fundação Nacional do Índio. *Índios do Brasil*: quem são. Brasília, DF: Funai, 12 nov. 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em: 18 abr. 2022.

A página traz dados relevantes sobre a distribuição da população indígena no território brasileiro ao longo do tempo.

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](http://mapas2.funai.gov.br/portal_mapas/pdf/brasil_indigena_11_2021.pdf). Acesso em: 10 fev. 2022.

Mapa com detalhamento das Terras Indígenas.

BROWN, Dale M. (dir.). *Astecas*: reinado de sangue e esplendor. Rio de Janeiro: Abril Livros; Time Life, 1999. (Coleção Civilizações perdidas).

Livro que reúne textos sobre o modo de vida e a cultura asteca.

BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio*: a dramática história dos índios norte-americanos. Porto Alegre: L&PM, 2003.

Livro que narra a história dos indígenas estadunidenses do oeste do país no século XIX.

CAMPOS, Flavio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas*: História do Brasil. São Paulo: Scipione, 1997.

Atlas que apresenta mapas relacionados à história do Brasil.

CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, Ronaldo (org.). *Domínios da história*: ensaio de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

A obra traz um panorama dos vários campos de investigação da História, expondo os principais conceitos e as polémicas e indicando caminhos e dilemas atuais do saber historiográfico.

CARNEIRO, Edison. *O quilombo dos Palmares*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

Livro que trata do Quilombo dos Palmares, abordando seus aspectos políticos, econômicos, militar, cultural e social.

CARTA de Pero Vaz de Caminha a el rei D. Manuel [1º de maio de 1500]. *Educação Pública*. Disponível em: <https://educacaopublica.ccejerj.edu.br/artigos/2/1/a-carta-de-caminha>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Reprodução da Carta de Pero Vaz de Caminha, documento que traz impressões do autor sobre a terra que se chamaria Brasil.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

Livro que analisa metodologias do fazer do historiador.

CINTRA, Jorge. Reconstruindo o mapa das capitanias hereditárias. *Anais do Museu Paulista*: História e Cultura Material, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 11-45, dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-47142013000200002>. Acesso em: 28 jan. 2022.

O artigo apresenta o resultado do estudo cartográfico das capitanias hereditárias.

COSTA, Ricardo da. A expansão árabe na África e os impérios negros de Gana, Mali e Songai (sécs. VII-XVI). In: NISHIKAWA, T. F. C. *História Medieval*: História II. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

Artigo sobre a expansão árabe na África.

CUNHA, Manuela C. da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; Fapesp, 1992.

Coletânea de textos que abordam questões ligadas à presença dos povos indígenas no Brasil.

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.

DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010.

Atlas com diversos mapas sobre os principais acontecimentos dos processos históricos da humanidade.

ESPINOSA, Fernanda. *Antologia de textos históricos medievais*. Lisboa: Sá da Costa, 1981.

O livro reúne uma série de documentos medievais.

FALCON, Francisco. *Mercantilismo e transição*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

Livro sobre estruturas políticas, práticas econômicas e ideologias que revolucionaram o mundo medieval.

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: FDE, 1994.

Livro sobre os principais acontecimentos da história brasileira.

FAVRE, Henri. *A civilização inca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

Livro sobre o surgimento, a evolução e a decadência do Império Inca.

FERREIRA, Andrey C. Conquista colonial, resistência indígena e formação do Estado-Nacional: os índios Guaicuru e Guana no Mato Grosso dos séculos XVIII-XIX. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 97-136, 2009.

Artigo que analisa a história da conquista colonial do estado de Mato Grosso no século XIX e sua contrapartida, a resistência indígena.

FERREIRA, Graça Maria L. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019.

Atlas geográfico que reúne representações cartográficas, dados geográficos e estatísticos do Brasil e do mundo.

FERREIRA, Graça Maria L. *Moderno atlas geográfico*. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

Atlas geográfico que auxilia no desenvolvimento da noção espacial e da linguagem cartográfica, além de dar suporte à reflexão sobre o espaço geográfico.

FIGUEIREDO, Luciano R. A.; CAMPOS, Maria V. (coord.) *Códice Costa Matoso*: coleção de notícias dos primeiros descobrimentos das minas na América que fez o doutor Caetano da Costa Matoso sendo ouvidor-geral das do Ouro Preto, de que tomou posse em fevereiro de 1749, & vários papéis. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro/Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1999.

Composto de 39 documentos manuscritos, 5 impressos e 1 registro cartográfico compilados entre 749 e 1752.

FIGUEIREDO, Luciano. *Rebeliões no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Livro que analisa as rebeliões e os movimentos armados coletivos na América portuguesa durante os séculos XVII e XVIII.

FONSECA, Rodrigo. Marco da censura no Brasil, Calabar faz 40 anos com nova montagem. *O Globo*, Rio de Janeiro, 12 maio 2013. Cultura. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/marco-da-censura-no-brasil-calabar-faz-40-anos-com-nova-montagem-8363246>. Acesso em: 4 maio 2022.

O artigo faz uma análise da montagem da peça *Calabar: o elogio da traição*, de Chico Buarque de Holanda.

FREITAS, Gustavo de. *900 textos e documentos de história*. Lisboa: Plátano, 1976.

O livro reúne diversos e documentos produzidos acerca de diversos temas referentes à história da humanidade.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 31. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

Obra clássica que trata da vida familiar, dos costumes públicos e privados, das mentalidades e das inter-relações étnicas na formação brasileira no período colonial.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

Livro que conceitua e trata da importância dos patrimônios.

FUSCALDO, Bruna Muriel H. O carimbó: cultura tradicional paraense, patrimônio imaterial do Brasil. *Revista CPC*, São Paulo, n. 18, p. 81-105, dez. 2014/abr. 2015.

Artigo sobre o carimbó e sua importância cultural.

GÂNDAVO, Pero de M. *Tratado da Terra do Brasil*: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil. Brasília: Senado Federal, 2008.

Obra que reúne o trabalho de Pero de Magalhães Gândavo, considerada a "primeira história do Brasil".

GOMBRICH, Ernst H. J. *A história da arte*. 16. 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.

GORENDER, Jacob. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1991.

Livro sobre o regime escravocrata no período colonial.

GUARINELLO, Noberto L. Escravos sem senhores: escravidão, trabalho e poder no mundo romano. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 26, n. 52, p. 227-246, 2006.

O artigo trata da escravidão no Império Romano abordando as noções de liberdade e escravidão tanto no aspecto público quanto no privado.

GUERRA, Rodrigo de M. Invenção da América, colonialidade do poder e pós-colonialismo: reflexões acerca do primitivo Novo Mundo. *RELACult*, Foz do Iguaçu, v. 6, n. 6, p. 1-9, mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1793/1170>. Acesso em: 28 jan. 2022.

Artigo que propõe discutir a noção de "invenção" no que se refere ao continente americano.

HALE, John R. *Idade das explorações*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981.

Livro sobre o período das Grandes Navegações.

HARARI, Yuval N. *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 para problemas sociais, ambientais e econômicos.

HERNANDEZ, Leila Maria G. L. *A África na sala de aula*: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

A obra traz 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.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Livro que discute as implicações para a historiografia contemporânea de diversas questões, como a noção de identidade nacional e de progresso.

HOLANDA, Sérgio B. de. *Caminhos e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Obra que aborda o processo de expansão e ocupação territorial brasileiro pelos bandeirantes.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Atlas geográfico escolar*. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

Atlas geográfico que reúne representações cartográficas, dados geográficos e estatísticos do Brasil e do mundo.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico 2010 – Características gerais dos indígenas*: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

Documento de divulgação dos dados estatísticos do Censo Demográfico 2010 sobre povos indígenas residentes no Brasil.

ISTOÉ Brasil. *500 anos*: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998.

Atlas que traz dados e informações sobre a história do Brasil que vão desde o período antes da chegada dos portugueses à América até a contemporaneidade.

KARNAL, Leandro. *et al. História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2007.

Livro que apresenta uma análise da história dos Estados Unidos.

KEATING, Vallandro; MARANHÃO, Ricardo. *Caminhos da conquista*: a formação do espaço brasileiro. São Paulo: Terceiro Nome, 2008.

Livro que trata da presença de indígenas, bandeirantes, tropeiros e jesuítas no território brasileiro durante o período colonial.

KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner; HERGT, Manfred. *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.

KI-ZERBO, Joseph. *História da África negra*. Lisboa: Europa-América, 1972. v. I.

O livro reúne textos que tratam de temas diversos sobre a história da África.

KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História geral da África*: metodologia e pré-história da África. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. I.

A obra reúne textos de diversos historiadores sobre a história da África.

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *O paraíso destruído*: a sangrenta história da conquista da América. Porto Alegre: L&PM, 2001.

Relato do Frei Bartolomé de Las Casas sobre a sangrenta conquista espanhola da América.

LAS CASAS, Frei Bartolomé de. *Único modo de atrair todos os povos à verdadeira religião*. São Paulo: Paulus, 2010.

Nessa obra, o missionário Bartolomé de Las Casas sintetiza sua visão sobre a conversão religiosa dos indígenas.

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

O livro apresenta, de uma nova perspectiva, as principais questões da historiografia contemporânea.

LISBOA FILHO, P. N.; LAVARDA, F. C. *Galileu*. [Adaptado da obra de] BRECHT, Bertold. [S. l.: s. n.], [2012]. Disponível em: [http://www.fc.unesp.br/~lavarda/galileu/a\\_vida\\_de\\_galileu\\_2012\\_03\\_19.pdf](http://www.fc.unesp.br/~lavarda/galileu/a_vida_de_galileu_2012_03_19.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

Roteiro de peça teatral sobre a vida de um dos mais importantes cientistas: Galileu.

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

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

LUTERO, Martinho. *95 teses de Lutero*. [S. l.]: Portal Luteranos, [201-?]. Disponível em: [https://www.luteranos.com.br/lutero/95\\_teses.html](https://www.luteranos.com.br/lutero/95_teses.html). Acesso em: 3 fev. 2022.

Obra de Martinho Lutero, monge e teólogo, que contém uma lista com proposições para uma disputa acadêmica, as quais deram início à Reforma Protestante.

MACHADO, Sátira. Perguntas frequentes sobre a Lei 10639/03. *In*: MACHADO, Sátira. *Blog Criança & Negritude*. Viamão, 8 jan. 2003. Disponível em: <http://criancanegritude.blogspot.com/2003/01/perguntas-freqentes-sobre-lei-1063903.html>. Acesso em: 25 jun. 2022.

Esclarecimentos sobre tópicos da Lei 10639/03.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

A obra apresenta textos sobre Filosofia da Educação e reflexões sobre a educação na atualidade.

MATTOSO, Kátia M. de Q. *Textos e documentos para o estudo da história contemporânea (1789-1963)*. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1977.

Coletânea relacionada à história contemporânea.

MEREDITH, Martin. *O destino da África*: cinco mil anos de riquezas, ganância e desafios. São Paulo: Zahar, 2017. *E-book*.

Livro que traz um panorama do continente africano, do Antigo Egito à atualidade.

MIGNOLO, Walter D.; SOUZA PINTO, Julio R. de. A Modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas*. v. 15, n. 3, p. 386-387, 381-402, jul.-set. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/download/20580/13966/0>. Acesso em: 3 fev. 2022.

Artigo sobre o panorama da modernidade e que propõe uma releitura sobre seu caráter universal.

MOKHTAR, Gamal (ed.). *História geral da África*. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. v. II.

O livro reúne textos de diversos pesquisadores e estudiosos da África Antiga.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra*: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

O livro apresenta uma análise histórica sobre as experiências de indígenas e bandeirantes na formação de São Paulo.

MORAN, José. Metodologias ativas: alguns questionamentos. *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.

MORUS, Thomas. *Utopia*. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 2001. *E-book*.

Livro clássico que narra sobre uma sociedade utópica, distinta da sociedade real.

MUNDURUKU, Daniel. Usando a palavra certa para doutor não reclamar. *Blog Daniel Munduruku*. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/cronicas-e-opiniones.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Daniel Munduruku discute nesse texto as representações dos indígenas na visão dos não indígenas.

NARO, Nancy Priscilla S. *A formação dos Estados Unidos*. São Paulo: Atual; Campinas: Unicamp, 1987.

Obra paradigmática sobre a formação e a história dos Estados Unidos.

NARRATIVAS negras. *Biografias ilustradas de mulheres pretas brasileiras*. Curitiba: Voo, 2021. *E-book*.

Livro sobre a vida de diversas mulheres negras brasileiras.

NIANE, Djibril T. *História geral da África*: África do século XII ao XVI. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. IV.

Texto sobre a relação entre várias regiões no continente africano do século XII ao XVI.

O'GORMAN, Edmundo. *A invenção da América*: reflexão a respeito da estrutura histórica do Novo Mundo e do sentido do seu devir. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. (Coleção Biblioteca básica). p. 99.

Estudo crítico sobre a viagem de Colombo à América.

OLIVEIRA, João P.; FREIRE, Carlos A. da R. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: MEC; SECAD; Rio de Janeiro: LACED: Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2022.



Livro que propõe desconstruir lugares-comuns acerca da presença indígena no Brasil.

OLIVER, Roland. *A experiência africana: da Pré-história aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

Livro que traz um panorama histórico do continente africano.

PARECER do Conselho Ultramarino. In: DOCUMENTOS Históricos: Consultas do Conselho Ultramarino, Rio de Janeiro, Bahia (1721-1725), Pernambuco e outras capitanias (1712-1716). Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1952. v. 96.

Documento com parecer do Conselho Ultramarino.

PEDRA da Memória: Diálogos Brasil Benin. Disponível em: <https://pedradamemoria.brasa.art.br/livro/mais-sobre-o-livro/>. Acesso em: 2 fev. 2022.

Livro que reúne investigações sobre práticas culturais do Brasil e de Benin.

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 a construção de práticas educativas baseadas em competências.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz; SZTUTMAN, Renato. Notícias de uma certa confederação Tamoio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 401-433, out. 2010.

Artigo que propõe revisitar a “confederação dos Tamoios”.

PIRRENE, Henri. *História econômica e social da Idade Média*. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

Obra que aborda a história econômica e social da Idade Média desde os fins do Império Romano até o século XV.

PRADO JÚNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1971.

Obra que propõe compreender o processo de formação econômica do Brasil e suas implicações sociais.

PRADO, Maria Lígia C.; PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2018.

Livro que traz análises sobre a formação das nações e as contradições sociais na América Latina a partir da crise do sistema colonial no início do século XIX.

PRADO, Maria Lígia C.; VIDAL, Diana G. *À margem dos 500 anos: reflexões irreverentes*. São Paulo: Edusp, 2002.

Coletânea que reúne textos referentes às comemorações pelos 500 anos da chegada dos portugueses às terras brasileiras.

PRODANOV, Cleber C. *Cultura e sociedade mineradora: Potosí, 1569-1670*. São Paulo: Annablume, 2002.

Livro que aborda o processo de exploração das minas em Potosí no período de 1569-1670.

RESENDE, Maria E. L. de; VILLALTA, Luiz C. (org.). *As Minas setecentistas*. Belo Horizonte: Autêntica: Companhia do Tempo, 2007.

Livro sobre a historiografia de Minas Gerais.

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.

SCARANO, Julita. *Negros nas terras do ouro: cotidiano e solidariedade. Século XVIII*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

Livro sobre o cotidiano de escravos, negros e mulatos nas Minas Gerais do século XVIII.

SCHWARCZ, Lilia M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Livro que propõe refletir sobre a mentalidade de uma época em que conviviam o liberalismo político e o racismo de diversas escolas darwinistas.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Livro que traz análises do longo processo de embates e avanços sociais, da democracia e dos desdobramentos das manifestações populares, entre outros acontecimentos marcantes dos últimos anos.

SHAKESPEARE, William. *A trágica história de Hamlet*. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 2000. *E-book*.

Clássico da literatura mundial.

SILVA, Alberto da C. e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

Livro que trata de povos e etnias, técnicas agrícolas e de navegação, expressões religiosas e artísticas, entre outros, referentes à África negra.

SILVA, Kalina V.; SILVA, Maciel H. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Importante obra que apresenta os principais conceitos históricos.

SIMONSEN, Roberto. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1978.

Obra que propõe uma análise da formação econômica do Brasil, abordando o desenvolvimento econômico da região desde a chegada dos portugueses.

SOUSTELLE, Jacques. O sagrado e o profano. *Correio da Unesco*. [S. l.], ano 37, n. 7, p. 4-8, jul. 1984.

Texto sobre a cultura dos povos astecas.

SOUZA, Marina de M. e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

Livro que traz um panorama do continente africano e sua relação com o comércio de escravos para a América.

TAVARES, Elaine. Chile: aprovada a proposta de um estado plurinacional. *IELA*, UFSC, Florianópolis, 28 jan. 2022. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/noticia/chile-aprovada-proposta-de-um-estado-plurinacional>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Matéria sobre a aprovação de uma proposta para a definição de estado plurinacional.

TIEMPO mesoamericano (2500 a.C.-1521 d.C.). *Arqueología Mexicana*. Edición especial. México, DF: Raíces: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2001.

Publicação sobre arqueologia e os povos da Mesoamérica.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Livro sobre a história da descoberta e da conquista da América.

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.

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.





ISBN 978-85-16-13856-1



9 788516 138561